

QUEM-report
Schriften zur beruflichen Weiterbildung
Heft 94

**Individuelle und organisationale
Kompetenzen im Rahmen
des strategischen Managements**

**Organisationale Kompetenzen
und die Möglichkeiten ihrer Dynamisierung:
Eine strategische Perspektive**

Georg Schreyögg und Martina Kliesch
S. 3-49

**Individuelle und organisationale Kompetenzen:
Schritte zu einem integrierten Modell**

Dieter Wagner, Sandra Debo und Nadine Büttel
S. 50-148

GEFÖRDERT DURCH



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Impressum

Die Veröffentlichung „Individuelle und organisationale Kompetenzen im Rahmen des strategischen Managements“ 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 Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Nadine Bültel, Sandra Debo, Martina Kliesch,
Prof. Dr. Georg Schreyögg, Prof. Dr. Dieter Wagner

QUEM-report, Heft 94

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungs-
forschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-
Management
Storkower Straße 158, 10407 Berlin

Manuskriptdruck, Dezember 2005

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

Die Reihe QUEM-report wird kostenlos abgegeben.

ISSN: 0944-4092

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigungen, Nachdruck und andere Nutzung nur mit Zustimmung des Herausgebers.

**Organisationale Kompetenzen
und die Möglichkeiten ihrer Dynamisierung:
Eine strategische Perspektive**

Georg Schreyögg und Martina Kliesch

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1 Die Bedeutung Organisationaler Kompetenzen im Rahmen des Strategischen Managements	6
2 Prozesse Organisationaler Kompetenzentstehung	14
3 Ansätze zur Dynamisierung	20
4 Kompetenzmonitoring	33
5 Zusammenfassung	40
Literatur	43

Einleitung

In der betriebswirtschaftlichen Debatte gelten organisationale Kompetenzen als strategisch besonders bedeutsam und wurden bislang zur Erklärung der Generierung und Aufrechterhaltung vor allem nachhaltiger Wettbewerbsvorteile herangezogen. Von besonderem Interesse sind dabei diejenigen Fähigkeiten, die aufgrund ihres komplexen, teilweise impliziten, vor allem aber gewachsenen Charakters nur schwer imitierbar sind und deshalb als Basis für den Aufbau nachhaltiger Wettbewerbsvorteile dienen können (vgl. Wernesfelt 1984, Dierickx/Cool 1989, Barney 1991, Amit/Schoemaker 1993, Prahalad/Hamel 1990).

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Umweltdynamik wird nun allerdings in jüngster Zeit das Erfolgspotenzial organisationaler Kompetenz in Frage gestellt und eine Dynamisierung gefordert (Lei/Hitt/Bettis 1996, Teece/Pisano/Shuen 1997, Eisenhardt/Martin 2000). Organisationale Kompetenzen sollen dementsprechend nicht mehr länger als fester Bestandteil, sondern als Flussgröße begriffen werden, als flexible und rasch veränderbare Fähigkeit (vgl. Montealegre 2002, S. 516 f.).

Diese schon nach kurzer Zeit breitflächig akzeptierte und favorisierte Dynamisierungsforderung ist Gegenstand dieses Beitrags. Im Zentrum soll die Frage stehen, wie diese Idee umgesetzt werden kann. Dabei soll zunächst geprüft werden, ob und inwieweit die Idee einer Dynamisierung mit dem Grundkonzept organisationaler Kompetenz korrespondiert. Hierzu wird zunächst ein Überblick über das Konzept der organisationalen Kompetenzen und Kernkompetenzen und deren Bedeutung im Rahmen des strategischen Managements gegeben (Kapitel 2). Anschließend werden die für jede Kompetenzentstehung elementaren Prozesse beschrieben (Lernen, Musterbildung, Schließung), um schließlich unter dem Stichwort der „Kompetenzfalle“ den aus unserer Sicht für die Dynamisierungsfrage relevanten Anknüpfungspunkt zu markieren (Kapitel 3). Im Anschluss werden vor diesem Hintergrund die aktuell in der Kompetenzdebatte diskutierten Ansätze zur Dynamik und Dynamisierung von organisationalen Kompetenzen vorgestellt (Lebenszyklus-Modell, Konzepte der „dynamic capabilities“) und einer kritischen Analyse unterzogen. Die Analyse wird zeigen, dass die Idee einer grundlegenden Dynamisierung des Kompetenzkonzepts schnell an konzeptionelle Grenzen stößt. Im vierten Teil der Studie wird deshalb zur Bewältigung der Dynamisierungsnotwendigkeit in stark veränderlichen Umwelten ein Alternativvorschlag unterbreitet (Kompetenzmonitoring) und in seinen Grundzügen skizziert (Kapitel 4). Die Studie endet mit einem komprimierten Überblick über die Ergebnisse der Arbeit (Kapitel 5).

1 Die Bedeutung organisationaler Kompetenzen im Rahmen des strategischen Managements

1.1 Theoretische Grundlagen

Das Thema der organisationalen Kompetenz wurde in besonderem Maße von dem ressourcenbasierten Ansatz (RBA) aufgegriffen und ist mittlerweile zu einem bevorzugten Gegenstand des strategischen Managements geworden. Mit einer Strategie formuliert das Management die in der Zukunft angestrebte Positionierung des Unternehmens in einem Markt bzw. in mehreren Märkten. Daraus ergeben sich Anforderungen an die Ressourcenausstattung und ganz generell Aktivitäten zur Umsetzung der Strategie. Allgemeines Ziel ist es, die Erfolgspotenziale zu sichern und Wettbewerbsvorteile (Renditen) zu erzielen. Das Zustandekommen von Wettbewerbsvorteilen wird innerhalb der strategischen Managementlehre im Wesentlichen mit Hilfe zweier Sichtweisen erklärt: der industrieökonomischen Schule und der ressourcenbasierten Schule.

Die hauptsächlich durch die Arbeiten von Michael Porter (1980) geprägte industrieökonomische Schule stellt die Branchenstruktur bzw. die Branchencharakteristika in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die Erzielbarkeit nachhaltiger Wettbewerbsvorteile hängt hier im Wesentlichen von der Branchenstruktur und einer möglichst optimalen Positionierung innerhalb dieser Branche ab. Im Rahmen der strategischen Umweltanalyse werden zunächst die Umweltsituation mit ihren globalen und geschäftsfeldspezifischen Gegebenheiten ausgeleuchtet und im Hinblick auf potenzielle Gefahren und Chancen („opportunities and threats“) für das Unternehmen beurteilt. Auf dieser Grundlage erfolgt eine Analyse der Stärken und Schwächen des Unternehmens, d. h. mit Blick auf die vorher identifizierten Chancen und Gefahren wird die eigene Ressourcen- und Kompetenzausstattung bewertet, um schließlich aus der Gegenüberstellung der Umweltsituation und der Unternehmenssituation geeignete Strategien und Schritte zu deren Umsetzung zu definieren (vgl. Steinmann/Schreyögg 2005, S. 172 ff.).

Anders als in der maßgeblich durch Porter (1980) geprägten industrieökonomischen Schule, die zur Erklärung von Wettbewerbsvorteilen in erster Linie auf die Beschaffenheit der Unternehmensumwelt (Branchenstruktur bzw. die Branchencharakteristika) und dort einer optimalen Positionierung abstellt, führt die ressourcenorientierte Schule die Wettbewerbsposition von Unternehmen primär auf die spezielle Qualität und Ausstattung firmenspezifischer Ressourcenbündel zurück. Signifikante, d. h. für den Erfolg von Organisationen kritische Ressourcenheterogenität entsteht danach vor allem dort, wo Faktormärkte versagen (Barney 1997, Peteraf 1993), d. h. dort, wo derartige Ressourcen auf den Faktormärkten nicht verfügbar sind und somit selbst erzeugt werden müssen. Ressourcenbündelungen,

die schließlich zu strategischen Wettbewerbsvorteilen führen (Rumelt/Schendel/Teece 1991), entwickeln sich – so die These – vor allem in den historisch gewachsenen Tiefenstrukturen einer Organisation, in Form von Praktiken, Routinen und Orientierungsmustern, die sich im besten Fall zu „idiosynkratischen Kompetenzen“ vereinigen. Kompetenzen dieser Art können aufgrund ihrer Genese von Wettbewerbern nicht ohne Weiteres kopiert werden und bergen deshalb in sich das Potenzial, den Grundstein für einen nachhaltigen Erfolg zu legen. Inzwischen liegen mehr als 40 empirische Untersuchungen vor, die einen positiven Zusammenhang zwischen der spezifischen Ressourcenausstattung einer Organisation und dem Unternehmenserfolg bestätigen (Barney/Arikan 2001).

Diese Perspektive ist dabei nachhaltig von frühen ökonomischen Theorien beeinflusst worden. Insbesondere der Arbeit von Edith Penrose (1959) ist die Einsicht zu verdanken, dass Ressourcen nicht von sich aus erfolgswirksam sind, sondern erst die Allokation und das Zusammenwirken dieser Ressourcen den Erfolg von Unternehmungen bestimmt. Weiterhin haben zahlreiche Beiträge der österreichischen Schule mit der Fokussierung auf den „Unternehmer“ bzw. das „Unternehmertum“ die kompetenztheoretischen Grundlagen des RBV geprägt, dabei vor allem die Arbeiten von J. A. Schumpeter.

Im Rahmen der organisationstheoretischen Forschung hat sich insbesondere Selznick schon früh mit Fragen organisationaler Kompetenz beschäftigt. Bereits 1957 verwies er mit Nachdruck auf die besondere Bedeutung so genannter „distinctive competencies“. Danach übernehmen die Führungspersonen in Organisationen mehr als nur die klassischen Managementaufgaben. Vielmehr kreieren und definieren sie „an organization’s purpose or mission“ (Selznick 1957, S. 62). Anders ausgedrückt, unterstützen sie die Entwicklung einer für die Mitglieder einer Organisation Orientierung stiftenden Vision und organisieren/strukturieren die Organisation entsprechend so, dass diese Vision auch verwirklicht werden kann. Diese Vision bildet in Kombination mit den korrespondierenden organisationalen Strukturen die Basis für die Entwicklung distinkter Kompetenzen einer Unternehmung, also für solche Aktivitäten, die eine Unternehmung besser ausführen kann als ihre Konkurrenz.

Obgleich die Bedeutung organisationaler Kompetenzen somit teils implizit, teils explizit schon sehr früh erkannt und thematisiert wurde, fanden diese Erkenntnisse über einen langen Zeitraum hinweg in der strategischen Debatte kaum Beachtung. Der eigentliche Schub in der betriebswirtschaftlichen Kompetenzdebatte und die Herausbildung einer eigenständigen Bewegung entwickelten sich erst mit dem ressourcenbasierten Ansatz und insbesondere den Arbeiten zu „Kernkompetenzen“ von Prahalad und Hamel (1990).

1.2 Charakteristische Merkmale organisationaler Kompetenzen

Versucht man die verschiedenen bislang verfügbaren Kompetenzkonzepte zu kondensieren, so lassen sich im Wesentlichen die folgenden charakteristischen Merkmale organisationaler Kompetenz erkennen.

Ressourcenkoordination

Kompetenzen stellen selbst keine Einzelressource dar, sondern eine gekonnte Nutzung oder Verknüpfung von unterschiedlichen Ressourcen gerichtet auf die Lösung bestimmter organisatorischer Probleme. Diesen Ressourcenkombinationsprozess heben zum Beispiel Teece und Dosi (1993, S. 6) hervor: „By organizational capabilities we mean the capabilities of an enterprise to organize, manage, coordinate, or govern specific sets of activities.“

Den Hintergrund für diese Perspektive bildet der klassisch betriebswirtschaftliche Faktoransatz ebenso wie der bereits erläuterte ressourcenbasierte Ansatz. In beiden Fällen wird die Unternehmung als ein Bündel von materiellen (tangiblen) und immateriellen (intangiblen) Ressourcen verstanden, die kontinuierlich identifiziert, beschafft und kombiniert werden müssen. Die tangiblen Ressourcen sind solche, die physisch und personenunabhängig in den Kontext der Organisation eingebunden sind, z. B. Grundstücke, Gebäude, Produktions- und IuK-Technologien. Intangible Ressourcen bezeichnen dagegen nicht unmittelbar sicht- und messbare Ressourcen, die aber gleichwohl für den Leistungsprozess von herausragender Bedeutung sind. Sie werden typischerweise in personengebundene und personenunabhängige Ressourcen unterschieden (vgl. Hall 1991, S. 42 ff., zu anderen Kategorisierungen/Taxonomien siehe z. B. Ansoff 1965, Grant 1991). Patente, Lieferverträge oder Lizenzen stellen beispielsweise personenunabhängige intangible Ressourcen dar. An die Person gebunden sind dagegen das Humankapital (individuelles Wissen, individuelle Könnerschaft und Erfahrung), das individuelle Sozialkapital (soziale Bindungen Einzelner, gute Beziehungen usw.) und die Emotionen von Individuen (zu einer ausführlicheren Darstellung der einzelnen Komponenten vgl. Schreyögg/Kliesch 2003 b).

Die organisationsspezifische Ressourcenkoordination einer Organisation ist hierbei nur selten das Ergebnis eines rationalen (bewussten) Planungsprozesses, sie entsteht vielmehr zumeist inkrementell in der täglichen Auseinandersetzung mit der Umwelt (Marengo 1992). Das Managementverständnis ist eher evolutorischer Natur: Die kompetenzgeleitete Organisation erzielt koordinierte Handlungsergebnisse, ohne ein zentrales Verständnis darüber entwickelt zu haben, wie und warum genau dieses Koordination so gut funktioniert (Dosi/Nelson/Winter 2000). Der

organisatorischen Kompetenzen zugrunde liegende Steuerungsmechanismus ist insoweit von dezentraler Natur.

Handlungsgebundenheit und Anerkennung

Organisationale Kompetenzen sind als beobachtbar und beurteilungsfähige Handlungskategorie konzipiert, „... (as doing something that must) be recognized and appreciated“ (Gherardi/Nicolini 2002, S. 421). Das Handlungsergebnis eines Kollektivs kann als solches wahrgenommen und Handlungsträgern attribuiert werden. Das Verhaltensmuster muss darüber hinaus eine gewisse Wertschätzung erfahren haben, um als Kompetenz markiert zu werden. Es kann hier an dem Vorschlag von Henderson und Cockburn (1994) angeschlossen werden, organisatorische Kompetenzen an der Fähigkeit einer Organisation festzumachen, von ihren tangiblen und intangiblen Ressourcen in solcher Weise Gebrauch zu machen, dass sie den Anforderungen der internen und externen Umwelt gerecht werden kann. Mit dem Konstrukt organisationaler Kompetenz wird dementsprechend eine Verbindung zwischen den Ressourcen einer Unternehmung (Innenperspektive) und der Lösung marktlicher Aufgaben (Außenperspektive) hergestellt. Organisationale Kompetenz steht also im Kontext organisationalen Problemlösungsverhaltens.

Komplexität und Problemlösen

Organisationale Kompetenzen werden durchgängig als ein besonderes Leistungsvermögen begriffen, das es erlaubt, schwierige oder in anderer Weise herausfordernde Aufgaben zu bewältigen. Ganz ähnlich wird auch Kompetenz in der pädagogischen Psychologie, der Ausgangsdisziplin für die Kompetenzforschung, gefasst, nämlich als das besondere Potenzial von Individuen, komplexen Anforderungen gerecht zu werden bzw. komplexe Aufgaben erfolgreich zu lösen (vgl. Weinert 2001, S. 62).

Die Herausstellung des Komplexitätsmerkmals verweist auf ein besonderes Merkmal der Kompetenz. Nicht jede erfolgreiche Problemlösung einer Organisation beinhaltet automatisch die Attribution von Kompetenz. Nur im Falle schwieriger, lösungsoffener Aufgaben ist dies möglich. Es geht also nicht um das breit verfügbare Alltags-Vermögen, Standardprobleme zu bewältigen (Berger/Luckmann 1966), sondern um das besondere Vermögen, komplexe Aufgaben lösen zu können. Es wird also von außergewöhnlichen oder eben komplexen Aufgabenstellung ausgegangen und das heißt zugleich Offenheit und Ungewissheit in der Lösung (Dosi/Hobday/Marengo 2003). Die Komplexität resultiert in der Regel aus unüberschaubaren Problemstrukturen („schlecht strukturierte Probleme“) oder ungeklärten Kausalzusammenhängen.

Daneben und dazu korrespondierend wird auch die Kompetenz selbst – ihre Struktur und ihre Entwicklung – als komplex begriffen. Die dabei leitende Grundlogik entspricht dem Lehrsatz der Kybernetik, wonach komplexen Herausforderungen der Umwelt nur mit hinreichender interner Komplexität (komplexen Verknüpfungen) erfolgreich begegnet werden kann („law of requisite variety“, Ashby 1965, S. 206 ff.). Das bedeutet, dass das kompetenzgeleitete Problemlösungsvermögen in sich nicht völlig transparent ist. Seine Funktionsweise ist nicht einfach zu erschließen. In eben dieser Fähigkeit, die Koordinationskomplexität in herausragender Weise zu bewältigen, wird dann auch eine wesentliche Ursache für die Entstehung von nachhaltigen Wettbewerbsvorteilen vermutet, komplexe Handlungsmuster sind nicht einfach imitierbar. Darüber hinaus sind für die Komplexität von Kompetenzen so genannte Komplementär-Aktivitäten relevant. Diese verweisen darauf, dass Kompetenzen in einem Netzwerk von Aktivitäten zu sehen sind, die miteinander abgestimmt werden müssen (z. B. IT-, Design- und Marketingaktivitäten). Dadurch wird die Kompetenz noch ein Stück komplexer. Das Zustandekommen einer effektiven Lösung des Koordinationsproblems, also eine besonders gelungene Kombination der ausgewählten Ressourcen, wird in ihrer Logik aufgrund der Vielzahl von Komplementaritäten zwischen den verschiedenen Ressourcen noch schwerer durchschaubar und die Ressourcenkombination zu einer noch schwerer imitierbaren Größe (vgl. Schneider 2001). Als strategisch signifikant gelten Kompetenzen, d. h. Ressourcenkombinationsmuster dann, wenn sie die sog. VRIN-Merkmale besitzen (VRIN steht als Akronym für valuable, rare, inimitable und non-substitutable). Über die eben angesprochene geringe Imitierbarkeit (bedingt durch die komplexe Binnenstruktur von Kompetenzen) hinaus wäre im Einzelfall zu prüfen, ob diese Kompetenz auch selten, nicht substituierbar und potenziell wertschaffend ist. Dem Konzept der Kernkompetenzen kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Stellung im Rahmen des strategischen Managements zu.

1.3 Kernkompetenzen

Ausgangspunkt der Überlegungen von Prahalad und Hamel war die Beobachtung, dass nur diejenigen Unternehmen dauerhaft wettbewerbsfähig sind, die über spezielle Kernkompetenzen verfügen. Diese Kernkompetenzen sind aus dem gesamten Pool organisationaler Kompetenzen extrahierbar. Das heißt zum einen, dass die organisationalen Kompetenzen den potenziellen Pool für Kernkompetenzen bilden, gleichzeitig aber auch, dass nicht jede organisationale Kompetenz automatisch eine Kernkompetenz darstellt.

Im Detail gibt es keine einheitliche Auffassung darüber, welche spezifischen Ressourcenkategorien sich zu einer Kernkompetenz verknüpfen. So verstehen Prahalad und Hamel unter Kernkompetenzen das kollektive Lernen in der Organisation

sowie die spezielle Frage, wie unterschiedliche Produktionskenntnisse und -fähigkeiten koordiniert und verschiedene Technologien im Sinne von Komplementaritäten integriert werden können (Prahalad/Hamel 1990, S. 82). Hamel (1994) präzisiert, dass es sich bei einer Kernkompetenz im Wesentlichen um diverse integrierte individuellen Fähigkeiten und spezielles Wissen handelt. Abbildung 1 illustriert exemplarisch einige in der Praxis beobachtbare Kernkompetenzen:

Abbildung 1

Kernkompetenzen von Unternehmen, leicht modifizierter Auszug aus Blohm 2000, S. 126

3 M	Kombination von unterschiedlichen Substraten und spezieller Beschichtungstechnik	Prahalad/Hamel (1990)
Canon	Integration von optischen, mikroelektronischen und präzisionsmechanischen Technologien	Grant (1991)
Procter & Gamble	Hochklassiges Konsumgüter-Marketing	Collins/Porras (1994)

Das überwiegend eher produkt- und technologiedominierte Kernkompetenzverständnis wird von anderen Autoren um die prozessualen Elemente einer Organisation erweitert und auf eine grundsätzlichere Ebene gestellt: „A (core) capability is a set of business processes strategically understood.“ (Stalk/Evans/Shulman 1992, S. 62)

Expliziter Marktbezug

Während organisationale Kompetenzen funktionierende und damit brauchbare Problemlösungsangebote darstellen, setzen Kernkompetenzen darüber hinaus notwendigerweise die Generierung eines Kundennutzens voraus, d. h. der Markt muss die angebotene Kompetenz auch tatsächlich honorieren. Die Besonderheit dabei ist allerdings, dass Kernkompetenzen nicht nur auf einen einzigen Markt oder ein Geschäftsfeld bezogen sind, sondern ihrem Charakter nach übergreifender Natur sind, d. h. zumindest potenziell in verschiedenen Geschäftsfeldern erfolgsträchtig zum Einsatz gebracht werden können – auch und insbesondere in solchen Märkten, die erst entstehen (vgl. hierzu auch die Transferstrategie bei Bühner 1992, S. 163 f.). Prahalad/Hamel (1990) hatten die besondere Bedeutung des Konzeptes damit begründet, dass die Märkte und vorteilhafte Marktpositionen immer rascheren Erosionsprozessen unterliegen und dass deshalb nach tiefergründigen Kompetenzen, eben Kernkompetenzen, zu suchen sei, die die Grundsubstanz dafür abgeben, in unterschiedlichen Märkten Wettbewerbsvorteile aufzubauen. Das Konzept der Kernkompetenzen stellt insoweit einen ersten Ansatz im Umgang mit dynamischen Märkten dar.

Strategische Erschließung

Wesentliche Implikation des Kernkompetenzansatzes für das strategische Management ist die Entwicklung vom Markt honorierter Kompetenzen und deren Übertrag auf andere Geschäftsfelder. Entsprechend können im Rahmen einer langfristigen Unternehmensstrategie strategische Geschäftseinheiten auf der Basis von Kernkompetenzen gebildet oder abgestoßen werden (vgl. Bühner 1994, S. 199).

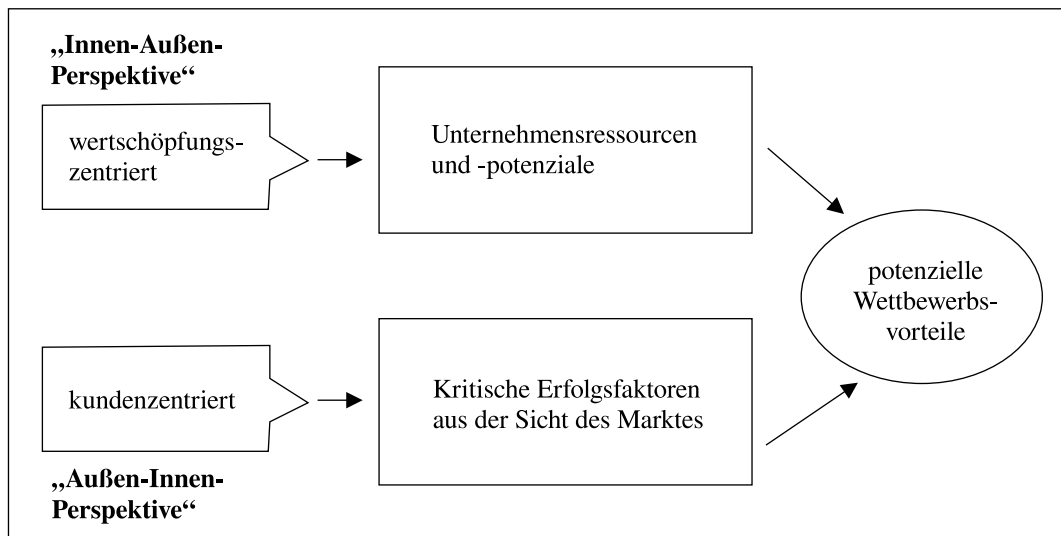
Die klassische strategische Managementlehre geht davon aus, dass die Kernkompetenzen eines Unternehmens identifizierbar und damit dem strategischen Planungsprozess zugänglich sind. Es wird die Vorstellung verfolgt, dass im Rahmen der Unternehmensanalyse die Identifikation, Beschreibung und Bewertung der Ressourcen, Wertschöpfungsprozesse und Kompetenzen vorgenommen wird mit dem Ziel, hieraus zukünftige Wettbewerbsvorteile abzuleiten. Die Beurteilung der eigenen Kompetenzposition kann unter strategischen Gesichtspunkten nicht isoliert erfolgen, sondern immer nur in Bezug auf eine Referenz. Die Beurteilung der eigenen Ressourcen und Kompetenzen wird deshalb typischerweise konkurrenzbezogen durchgeführt. Die Analyse selbst kann dabei in zwei Teilperspektiven gegliedert werden.

- (1) wertschöpfungsorientierte Analyse, d. h. in die von innen nach außen gerichtete Betrachtung der Unternehmensressourcen und ihrer Potenziale, die relativ zur Konkurrenz bzw. genereller zum Wettbewerbsumfeld vorzunehmen ist, und
- (2) kundenzentrierte Analyse, d. h. in die von außen nach innen gerichtete Betrachtung, also die Bestimmung der erfolgskritischen Ressourcen aus Sicht des Marktes, insbesondere aus der Sicht der (potenziellen) Kunden (vgl. Abbildung 2).

In dieser Form ist die Analyse der eigenen Kompetenzposition der Versuch einer zeitpunktbezogenen Realitätsbeschreibung, die sich allerdings nicht mit der Frage beschäftigt, wie diese komplexen Ressourcenbündel bzw. -prozesse entstanden sind. Gerade dies ist aber dann von besonderem Interesse, wenn es um Ansatzpunkte für eine aktive strategisch orientierte Steuerung von Kompetenzen geht. Es müsste also über eine Diagnostik hinaus erklärt werden, wie Kompetenzen entstanden sind und durch was die Art und Weise der Entstehung beeinflusst wurde. Einen Schritt in diese Richtung wollen die nachfolgenden Ausführungen im Sinne einer theoretischen Vorbereitung tun. Zu diesem Zweck lösen wir uns wieder von der Kategorie der Kernkompetenzen und beschäftigen uns mit den der Kernkompetenz vorausgehenden Prozessen organisationaler Kompetenzentstehung.

Abbildung 2

Teilperspektiven der Ressourcen- und Kompetenzanalyse im Rahmen des strategischen Managementprozesses (aus Steinmann/Schreyögg 2005, S. 205)



2 Prozesse organisationaler Kompetenzentstehung

2.1 Kollektives Lernen

In Analogie zu der organisatorischen Lerntheorie wird die Entstehungsphase einer organisationalen Kompetenz häufig zusammenfassend als Learning by Doing oder „learning from direct experience“ auf der Basis adaptiver Lernprozesse beschrieben (March/Olsen 1976, Levitt/March 1988). Organisationen werden in der Lerntheorie von March und Olsen als begrenzt rationale Gebilde konstruiert, deren Selektionen und Verknüpfungen grundsätzlich mit einem Unsicherheitsindex behaftet sind. Auf einen Stimulus aus der Umwelt erfolgen Reaktionen im Sinne von singulären Selektions- und Verknüpfungsleistungen, die sich als beobachtbare und damit „feedbackfähige“ Handlungen zeigen. Erst dieses Feedback erlaubt es der Organisation, Erfahrungen zu machen und ihre Selektions- und Verknüpfungsleistungen bei registrierten Diskrepanzen zwischen Erwartung und Feedback entsprechend zu modellieren (vgl. March/Olsen 1976, S. 67). Dieser Entstehungsprozess kann dabei durchaus problematisch verlaufen. So kann das Feedback widersprüchlich sein oder aber sich ein Problemlösungsangebot von vornherein als unbrauchbar erweisen. In letzterem Fall würde der Kompetenzentstehungsprozess bestenfalls automatisch abbrechen.

Die Entstehung von organisationalen Kompetenzen knüpft so gesehen immer an bereits realisierte Selektionen und Verknüpfungen an und kann darauf aufbauend als ein *rekursiver Prozess* (vgl. Mildenerger 2001, S. 711) verstanden werden. Im Gegensatz zum Paradigma der „Rationalen Maschine“, ist die kompetente Organisation als lernfähiges aber fehlbares System zu verstehen, das versucht, über Erfahrung und (imperfekte) Adaptionsprozesse ein erfolgsträchtiges Verhaltensrepertoire zu entwickeln (vgl. Dosi/Hobday/Marengo 2003, S. 170).

Diejenigen Ressourcenverknüpfungen, die das Anspruchsniveau der Organisation besser befriedigen, werden mit einer höheren Wahrscheinlichkeit wieder angewendet. Sofern es also zu positiven Rückkopplungen kommt, entstehen über diesen Feedbackprozess spezifische und rekursiv stabilisierende Verknüpfungsmuster. Ergebnis ist schließlich eine im Zuge adaptiver Lernprozesse entstehende „Problemlösungs-Architektur“ bzw. das Kompetenzgefüge einer Organisation. Diese stellt eine gewachsene (in ihrem Zustandekommen und ihrer Funktionslogik jedoch nicht vollständig erschließbare) Umgangsform mit spezifischen komplexen Anforderungen und Zielen dar (Dosi/Hobday/Marengo 2003, Levinthal 2000, Dosi/Marengo 1994).

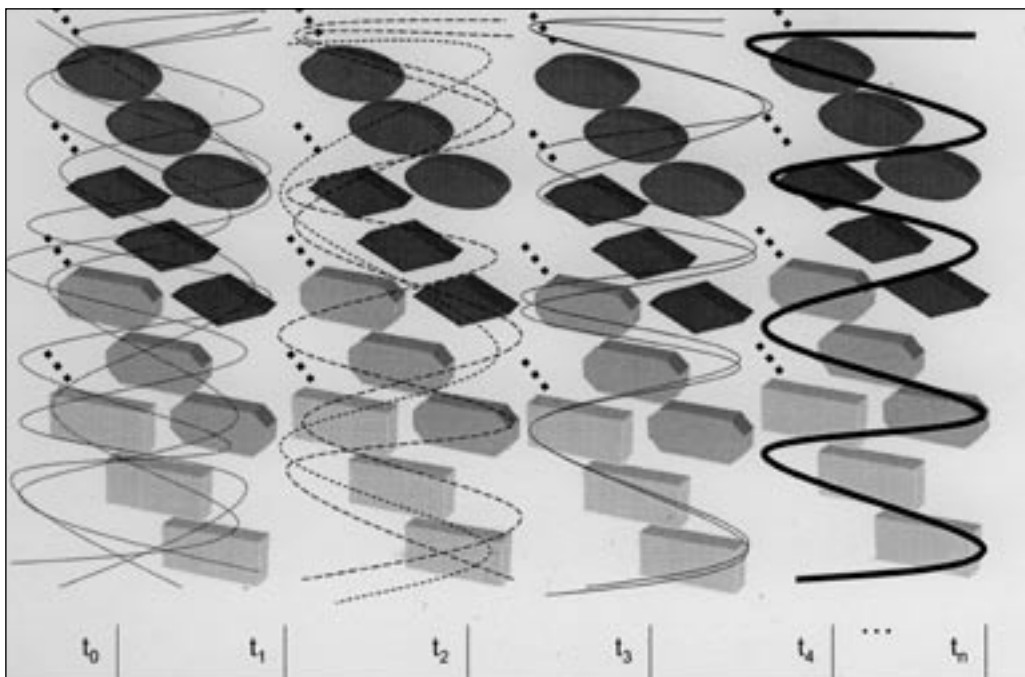
Die Entstehung organisationaler Kompetenzen ist insoweit eng mit der Vorstellung der „Musterbildung“ zu verknüpfen.

2.2 Komplexe Musterbildung

„At a minimum, in order to qualify as a capability, it must work in a reliable manner“ (Helfat/Peteraf 2003, S. 999). Ähnlich betonen auch Hannan und Freeman (1984, S. 158 f.) in ihrem evolutionstheoretischen Erklärungsansatz, dass nur diejenigen Unternehmen überleben können, denen der Aufbau anspruchsvoller Handlungsmuster gelingt. Der hier dargelegte routinenbestimmte Charakter von Kompetenz wird besonders von der Neo-evolutionstheoretischen Ökonomie (vor allem Nelson/Winter 1982) betont, wobei Routinen im Anschluss an Nelson und Winter (1982, S. 14) als „general term for all regular and predictable behavioural patterns of firms“ verstanden werden. Hiernach sind organisationale Kompetenzen als Komposition eines Sets bewährter Verknüpfungsroutinen zu verstehen, die sich im Zuge eines evolutiven Formationsprozesses als brauchbar und erfolgreich herauskristallisiert haben (Abbildung 3).

Abbildung 3

Die Entstehung von Kompetenzmustern im Zeitablauf



Winter (2003, S. 991) betont in einem aktuellen Beitrag, dass Routinen nicht nur wiederholungsfähige, sondern eben auch gelernte und spezifisch ausgerichtete Verhaltensmuster in Organisationen sind. Brillante Improvisation sei eben gerade nicht Routine sondern Einzelfall, und Routinen könnten sich auch nicht auf alles und jedes beziehen, sondern nur auf bestimmte Ressourcen-Konstellationen. Eine singuläre erfolgreiche Verknüpfungsleistung, auch die zufällige, kann insofern zwar der Auslöser für einen Kompetenzentstehungsprozess sein, stellt jedoch nicht selbst die Kompetenz dar. Von einer Kompetenz kann erst dann gesprochen werden, wenn sich ein wiederholbares Handlungsmuster herausgebildet hat. Der

Transformation von okkasionell erfolgreichen Ressourcenselektionen und -verknüpfungen in zugriffssichere Handlungsmuster fällt insofern eine Schlüsselrolle zu.

Wie eng oder wie weit man auch immer den Routinenbegriff im Einzelnen zu fassen gewillt ist, eines macht diese kurze Erörterung deutlich, nämlich dass für das Entstehen und die Entwicklung einer organisationalen Kompetenz ein hinreichendes Maß an Erfahrung, Konkretisierung und Wiederholbarkeit konstitutiv ist. Organisationale Kompetenzen stellen sich so gesehen als Träger der Lerngeschichte einer Organisation dar, die in der jeweils spezifischen Auseinandersetzung mit einer komplexen und kompetitiven Umwelt entstanden ist. Aus diesem Grund erscheint es auch sinnvoll, das Konzept der organisationalen Kompetenzen mit dem Routinenkonzept zu verknüpfen. In beiden Fällen wird der historische Charakter wie auch die zeitintensive Entwicklung betont. In einem unumgehbaren zeitaufwändigen Prozess (keine „time compression economies“, Dierickx/Cool 1989) entsteht eine reliable Verknüpfungsleistung, die auf eine bestimmte Konstellation (Branche, Technologie etc.) bezogen als Muster reproduzierbar ist. Der Gegenstand variiert indessen von Fall zu Fall (Helfat/Peteraf 2003).

Das Konstrukt „organisationale Kompetenz“ ist damit schon durch seine Entstehungslogik ein zeitraumbezogenes Konzept, es birgt in sich die Integration von historischen Erfahrungen, gegenwärtigen Verknüpfungsmustern und zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. Freiling 2002, S. 27). Dieser langwierige, in seinem Zustandekommen komplexe und Entwicklungsprozess ist es ja – wie bereits mehrfach betont –, der die organisationale Kompetenz zu einer schwer imitierbaren Ressource werden lässt.

Die in der Form verlässliche, aber dem Inhalt im Einfall nach offene Verknüpfungsleistung kann somit als Kernelement jeder organisationalen Kompetenz begriffen werden (vgl. Helfat/Peteraf 2003, S. 999). Der Aspekt des über die Zeit hinweg gewachsenen Verknüpfungsmusters wird damit zu einem konstitutiven Merkmal für die Entstehung und Entfaltung organisationaler Kompetenzen (vgl. auch Amit/Schoemaker 1993, S. 39).

2.3 Abschließungsprozesse

Genau diese erfolgreiche, ja möglicherweise überlebenskritische mustergesteuerte Reproduktion ist es aber, die zugleich einen grundsätzlichen Problematabestand konstituiert: Ändern sich diese konstitutiven Bedingungen grundlegend (Substitutionskonkurrenz, neue Nachfragesituation, neue Wettbewerber usw.), wird diese einstmals so erfolgreiche Problemlösungsarchitektur obsolet, das eingespielte Pro-

blemlösungsverhalten ist dann nicht mehr länger eine strategische Kompetenz, sondern droht zu einer Barriere, ja sogar zu einer misserfolgsträchtigen Verfestigung im System zu werden. Hannan/Freeman (1984, 1977) führen zur Erklärung dieses Sachverhalts das Trägheitskonzept der „organizational inertia“ ein. „Organizational inertia“ bezeichnet die Trägheit von Unternehmen, aufgrund verschiedener Faktoren – zum Beispiel Investitionen, politische Interessen oder Wertesystemen – ihre Strukturen und Prozesse zu verändern.

In der Theorie der Pfadabhängigkeit wird dieses Problem durch Trajektorien erklärt. Gemeint ist damit ein Prozess der Selbstverstärkung (Rekursivität), eine Verfestigung im Sinne einer Fixierung auf einen bestimmten Handlungspfad, der mit routinierter Reproduktion auch auf neue Situationen reagiert. Mit anderen Worten, der positive Feedbackprozess führt zu der Herausbildung einer emotionalen, kognitiven oder ökonomischen Pfadabhängigkeit (vgl. Schreyögg/Sydow/Koch 2003, S. 269 f.), durch die die Organisation ihren Umweltbezug verlieren kann, während sich unternehmensintern die Art und Weise der Ressourcenverknüpfung verstärkt. In letzter Konsequenz laufen die Entwicklung der Organisation und der Umwelt auseinander. Miller erklärt dieses Phänomen damit, dass in Unternehmen mit lang anhaltendem (überdurchschnittlichen) Erfolg die Festigkeit von Prozessen und Strukturen im Zeitablauf zunimmt und Investitionen in Informationsprozesse abnehmen (vgl. Miller 1994, S. 345 f.). Die Pfadforschung selbst hat dabei zunächst auf die durch einmal getroffene Technologieentscheidungen verursachte Technologie-Pfade fokussiert (Arthur 1983). Jüngere Abhandlungen verweisen aber auch auf Pfade, die aus den Entscheidungen für bestimmte Kundengruppen (Danneels 2002) oder der Produkthistorie (Helfat/Raubitschek 2000) herrühren.

Kognitive und emotionale Schließung

Die Verfestigungstendenzen werden in der Kompetenzdebatte selbst sehr plastisch auch als mögliche „Core-rigidities“ (Leonard-Barton 1992) oder Inkompetenzen (Dougherty 1995) bezeichnet. Kompetenzen zeichnen sich danach paradoxerweise sowohl dadurch aus, dass sie einerseits immer wieder ganz bestimmte Innovationen ermöglichen, gleichzeitig aber den Weg zu andersgearteten Innovationen abschneiden. Kompetenzorientierte Unternehmen fördern danach tendenziell immer nur solche Projekte, die auf dem Pfad der einmal entwickelten und dann immer wieder eng positiv verstärkten Kompetenzen liegen. Es stellt sich in der Folge der Effekt ein, dass die existierenden Kompetenzen aufgrund vielfältiger Mechanismen immer weiter verbessert werden, während gleichzeitig das Experimentieren mit Ressourcen zur Entwicklung alternativer Lösungsansätze kontinuierlich an Attraktivität verliert (vgl. Levitt/March 1988, Burgelman 2002). Die inkrementellen Verbesserungen im Zuge pfadbasierten Lernens bringen damit die Gefahr der strukturellen Verfestigung einmal etablierter Kompetenzen mit sich. Im Ergeb-

nis bildet eine Organisation auf diese Weise ein zwar perfektioniertes Verknüpfungsmuster aus, begibt sich im Zuge dieses Prozesses jedoch potenziell in eine sog. „Kompetenzfalle“: Das erfolgreiche Verknüpfungsmuster wird zum selbstverständlichen Bestandteil der Organisation, es wird regelmäßig auf vermeintlich bekannte Problemsituationen angewandt, ohne die Brauchbarkeit vor dem Hintergrund allfälliger Umweltveränderungen zu reflektieren. In empirischen Studien (Leonard-Barton 1992, Dougherty 1995) zeigt sich, dass auch und gerade Innovationsroutinen (dort: F&E Projekte aufzusetzen und voran zu treiben) nicht in der Lage sind, diese horizontübergreifende Flexibilisierung bestehender Kompetenzen zu gewährleisten. Leonard-Barton (1992) beschreibt diesen Punkt sehr treffend als jederzeit bedrohliche dysfunktionale Wende (dort: „dysfunctional flip“).

Ökonomische Schließung

Dieses doppelgesichtige Phänomen ist auch aus anderen Feldern der ökonomischen Debatte bekannt. So werden z. B. die im Zuge von Investitionen entstehenden „sunk costs“ und die daraus resultierenden Abhängigkeiten diskutiert (Bercovitz/de Figueiredo/Teece 1996, Ghemawat 1991). Es wird hier auf den Sog einmal getätigter Investitionen abgestellt. Investitionen bauen materielle und mentale Verpflichtungen auf. Mit einer Investition legt sich die Organisation für einen bestimmten Zeitraum für bestimmte Ressourcen und damit auch potenzielle Verknüpfungen fest. Investitionen schränken somit die zukünftig wahrnehmbaren Alternativen auf einen engeren Optionskorridor ein. Die typischerweise zunächst mit einer Investition einhergehenden negativen cash-flows (Auszahlungen) können erst im Zeitablauf durch die Nutzung der durch die Investition gebundenen Ressourcen (über-)kompensiert werden. Insofern stellt jede Investition zunächst ein Commitment dar, das Unternehmen auf eine Art der Ressourcenverwendung festlegt, damit potenziell unflexibel macht und insofern ein Risiko birgt. Der Fall „Boeing“ illustriert die Problematik auf anschauliche Weise:

„By the time it had spent well over a billion dollars to develop the 747's wide-bodied airframe, Boeing had reason to be committed to the „747 strategy“, to persist with its efforts to assemble and sell the plane. At that point in the program, the net investment in the 747 (...) exceeded the company's net worth. Most of the costs were accounted for by (...) know-how and production capacity (...). As a result, Boeing was sunk unless it could make the 747 fly.” (Ghemawat 1991, S. 17)

Dieses „Investitionsrisiko“ steigt mit (hyper-)dynamischen Wettbewerbsbedingungen; die Wahrscheinlichkeit, dass die Ressourcen an anderer zum Zeitpunkt der Investition noch nicht bekannter Stelle rentabler eingesetzt werden können, nimmt zu, die Unternehmung kann davon jedoch, ceteris paribus, keinen Gebrauch machen, weil die Ressourcen durch die Investitionsentscheidungen in der vorherge-

henden Periode gebunden sind. Es sollte allerdings betont werden, dass die neoklassische Finanzierungstheorie diese Bindungen ignoriert, weil sie von einem vollkommenen Kapitalmarkt ausgeht, vgl. z. B. Kruschwitz (2004).

Resümee

Die Herausbildung komplexer Verknüpfungsmuster – unabhängig von der spezifischen funktionalen Verknüpfung (z. B. Marketingkompetenz, Produktentwicklungskompetenz, Planungskompetenz) ist somit einerseits konstitutiv für die Generierung und Aufrechterhaltung von wettbewerbskritischen Kompetenzen, andererseits – aufgrund der mit dem Prozess der Ausbildung dieser Muster einhergehenden Abschließungstendenzen – mit dem Risiko einer schleichenden Fehlorientierung behaftet. Die ehemals erfolgreiche Kompetenz verkehrt sich im schlimmsten Fall in ihr Gegenteil: „Incompetencies seem to have evolved from what had at one time been the firm’s (core) competencies.” (Dougherty 1995, S. 117) Vor diesem Hintergrund steht jede Unternehmung vor dem Dilemma – weil momentan erfolgreich und opportun wie auch bedingt durch die Immobilität von Ressourcen –, die bestehenden Kompetenzen pflegen und entwickeln zu müssen, andererseits genau damit potenziell den Boden für Misserfolg zu nähren, nämlich die Verfestigung eines Musters, das unter Umständen neuen Herausforderungen nicht gewachsen ist. Dieses bedeutet nun allerdings nicht, dass jede Kompetenz schicksalhaft in eine „Kompetenzfalle“ führte, aus der es kein Entrinnen mehr gäbe. Das Problem ist erkannt. Als Lösung werden unter dem Stichwort der Dynamisierung aktuell verschiedene Konzepte der Entwicklung und Veränderung organisationaler Kompetenz diskutiert.

3 Ansätze zur Dynamisierung

Vor dem Hintergrund schnelllebigere Umwelten und der damit einhergehenden sinkenden Halbwertszeit von Kompetenzen steht im Zentrum der Dynamisierungsperspektive die Frage, wie die Unternehmung ihre Problemlösungsarchitektur flexibel halten kann. Die folgende Aufzählung gibt einen ersten Überblick darüber, wie (strategische) Managementlehre ganz allgemein „dynamic capabilities“ konzipiert:

- „... the firm’s ability to integrate, build and reconfigure internal and external resources and competencies to address rapidly changing environments.” (Teece/Pisano/Shuen 1997, S. 516)
- „... the firm’s ability to gain, integrate, reconfigure and release resources ...“ (Eisenhardt/Martin 2000, S. 1110)
- „... a learned and stable collective pattern of activity through which the organization systematically generates and modifies its operating routines ...“ (Zollo/Winter 2002, S. 340)
- „Dynamic capabilities (...) build, integrate, or reconfigure other resources and capabilities.“ (Helfat/Peteraf 2003, S. 997)

Auf den ersten Blick geben Beschreibungen dessen, was eine „dynamische Kompetenz“ sein soll, ein recht homogenes Bild ab. Es dominiert die Vorstellung, dass es sich im Kern um die Fähigkeit zur Veränderung/Modifikation von Ressourcen und Kompetenzen handeln soll. Diese sollen hervorgebracht werden durch endogen initiierte Rekonfigurations-, Integrations- und Desintegrationsprozesse.

Obwohl bereits ein relativ homogenes Verständnis des Begriffs „dynamische Fähigkeiten“ entwickelt wurde, variieren die Ansätze in Hinblick auf das angestrebte Ausmaß und die spezifische Konzeptionalisierung der Dynamisierung doch erheblich. Die verschiedenen Ansätze sollen im Folgenden kurz vorgestellt und diskutiert werden.

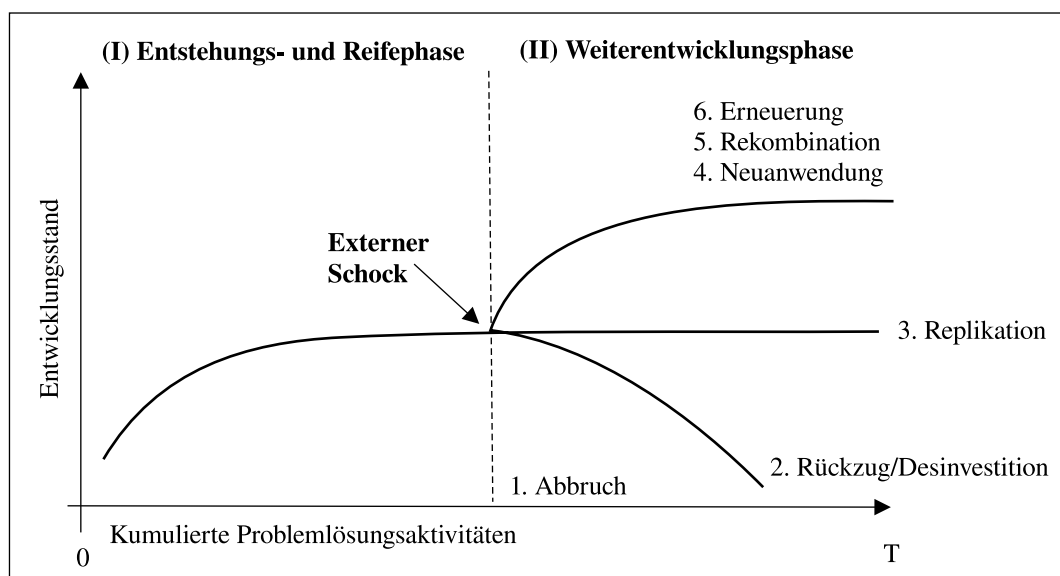
3.1 Natürliche Dynamik im Lebenszyklus-Modell (Helfat und Peteraf)

Helfat und Peteraf (2003) legen ein endogenes Entwicklungsmodell vor. Sie postulieren, dass trotz der starken Verankerung organisationaler Kompetenzen in der (komplexen) Routinisierungslogik jeder Kompetenz bis zu einem gewissen Grad so etwas wie eine „natürliche Dynamik“ inhärent sei. Organisationale Kompe-

tenzen unterlägen – wie viele andere Phänomene auch – einem natürlichen Entwicklungsprozess. Helfat und Peteraf (2003) nehmen zur Fundierung ihrer These die etablierte theoretische Figur des Lebenszyklus zu Hilfe. Mit ihrem Kompetenzlebenszyklus-Modell argumentieren sie, dass sich Kompetenzen fortlaufend verändern; sie folgten einem zyklischen Entwicklungspfad, der sich in die bekannten Entwicklungsstadien – von der Entstehungsphase bis hin zur Verfallsphase – gliedert. Kompetenzen seien insoweit immer im Fluss und niemals völlig verstetigt. Im Einzelnen unterscheiden die Autorinnen zwei grundlegende Phasen eines potenziellen Kompetenzlebenszyklus: Die erste große Phase beschreibt den Kompetenzentstehungsprozess, die zweite die Fortentwicklung der herangereiften Kompetenz (Abbildung 4).

Abbildung 4

Entwicklungsphasen im Kompetenz-Lebenszyklus, Helfat und Peteraf 2003, S. 1005



Die *Entstehungs- und Reifephase* wird als zeitintensiver Prozess des Erfahrungslernens eingeführt (vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 2.1). Im Zeitablauf erreicht die Kompetenz das Stadium der Reife, d. h. die Kompetenz wird ausgeübt, aber nicht mehr weiterentwickelt. Der einmal erreichte Entwicklungsstand ist kein stabiler Zustand; ob und wie gut der „Zustand“ der entwickelten Kompetenz aufrechterhalten wird bzw. werden kann, hängt davon ab, wie häufig und wie konsistent entsprechend gehandelt wird.

Die *Weiterentwicklungsphase* wird typischerweise durch einen externen Schock eingeleitet. Dieser Schock/Impuls kann unternehmensintern oder unternehmensextern ausgelöst werden. In Abhängigkeit davon, ob die Organisation den Impuls als Chance oder Gefahr für die entwickelte Kompetenz begreift, kann sich die

Kompetenz laut Helfat und Peteraf in sechs Richtungen weiterentwickeln (sechs Optionen der Kompetenzentwicklung):

- Tod der Kompetenz (Abbruch): Der Umweltschock hat die Ausprägung einer extremen Gefahr, z. B. das staatliche Verbot der Produktion einer bestimmten Technologie, für die die entsprechenden Kompetenzen entwickelt wurden.
- Abbau der Kompetenz (Rückzug): Auch hier wird der Umweltschock als Gefahr interpretiert bzw. die Kompetenz zur Disposition gestellt, z. B. führt der langsame Rückgang der Nachfrage nach einem kompetenzbasierten Produkt dazu, dass die Kompetenz immer seltener benötigt wird und auf diese Weise langsam erodiert (in Analogie zu Verlernprozessen, vgl. Hedberg 1981).
- Replikation der Kompetenz: Das Unternehmen kann die Kompetenz auf einen geografisch neuen Markt transferieren, d. h. die entwickelte Kompetenz wird weiterhin ohne eine Modifikation in Anwendung gebracht.
- Replatzierung der Kompetenz: Als Alternative zur Replikation kann die Kompetenz in einen verwandten Produktmarkt transferiert werden. Dieser Schritt kann sowohl die Reaktion auf eine wahrgenommene Chance als auch Gefahr sein. Im Unterschied zur Replikationsstrategie ist im Zuge der Replatzierung meistens eine leichte Modifikation der Kompetenz notwendig, um den zwar verwandten, aber nicht identischen Markterfordernissen gerecht werden zu können.
- Rekombination der Kompetenz: Als weiterer Weg der Kompetenzentwicklung wird die Rekombination der reifen Kompetenz mit anderen Kompetenzen oder Einzelressourcen beschrieben. An die Idee der Innovation durch Wissensrekombination von Kogut und Zander (1992) anschließend wird hier durch die (Re-)Kombination unterschiedlicher Kompetenzen ein neuer Kompetenzentwicklungspfad eröffnet.
- Erneuerung der Kompetenz: Gemeint ist hier wohl die Neuentwicklung einer Kompetenz im engeren Sinne, also die Genese eines von den vorhandenen Kompetenzen weitgehend unabhängigen und neuen Problemlösungsmusters.

Welchen Weiterentwicklungspfad eine einmal zum Reifestadium entwickelte Kompetenz einschlagen wird, hängt nach Auffassung der Autorinnen tendenziell von der Natur der perzipierten Chancen und Gefahren ab (Helfat/Peteraf 2003, S. 1005 ff.), je nachdem, wie aussichtsreich und lohnenswert die Weiterentwicklung der Kompetenz erscheint.

Diskussion

Das oben aufgerissene Problem der Dynamisierung löste sich, wollte man dem Lebenszyklus-Modell folgen, auf quasi natürliche Art und Weise. Unbrauchbare

oder ineffiziente Kompetenzen sterben früher oder später, nützliche Kompetenzen entwickeln sich dagegen mehr oder weniger stark weiter. Dem „dysfunctional flip“ wäre die Spitze genommen. Indessen, der Kompetenzlebenszyklus ist – wie alle Lebenszyklus-Konzepte in den Sozialwissenschaften – mit grundsätzlichen Problemen behaftet. Es fehlt an überzeugenden Argumenten, weshalb die Kompetenzentwicklung genau diesen und nur diesen Weg einschlagen sollte (Türk 1989). Im Hintergrund steht ein nicht näher begründeter Biologismus, der eine zwangsläufige Entwicklung in diesem Zyklus suggeriert. Ferner ist seit jeher bekannt, dass eine Identifizierung der jeweiligen Phase immer nur ex post möglich ist. Für die Belange eines strategisch ausgerichteten Kompetenzmanagements wäre in diesem Ansatz folglich wenig Raum.

Gleichzeitig ist ebenso seit Jahren bekannt, dass der Lebenszyklus gestaltbar ist, d. h. einzelne Phasen können durch Revitalisierungsaktivitäten oder „Relaunches“ verlängert oder sogar zurückgebogen werden. Genau hierauf wird mit den etwas unvermittelt aufscheinenden sechs Optionen der Kompetenzentwicklung abgezielt. Dabei wird in den Optionen 1 bis 4 die herangereifte Kompetenz selbst gar nicht oder kaum verändert. Besonders die Vorschläge der Kompetenzreplikation und -replatzierung erinnern stark an die strategischen Empfehlungen aus der Kernkompetenzdebatte (siehe Kapitel 1.3). Ausgerechnet dort war aber das Problem der Kompetenzfalle besonders virulent und zum Gegenstand der Dynamisierungsanforderung geworden. Der entscheidende Punkt aber ist, dass sich die von Helfat und Peteraf postulierte Entwicklung nach allem, was man aus bisherigen empirischen Studien weiß, gerade nicht automatisch einstellt. Der „dysfunctional flip“ verweist ja eben auf Verfestigungen, die eine flüssige Anpassung verhindern. Die Unternehmung verharret hier auf dem Niveau der reifen Kompetenz, auch wenn z. B. ein langsamer Abbau oder eine Rekombination angezeigt wäre. Der Lebenszyklusgedanke kommt deshalb in eine Nähe zum Wunschenken.

Die Kompetenzfalle verweist uns auf das Faktum struktureller Verfestigungstendenzen („structural inertia“!); deshalb kann es keine realistische Dynamisierungstheorie geben, ohne eine Antwort auf dieses „lock-in“. Es gibt in der Literatur eine Reihe sehr interessanter Vorschläge, die genau an dieser Stelle ansetzen.

3.2 Integrierte Dynamisierung nach Teece, Pisano und Shuen

Besondere Aufmerksamkeit im Rahmen der Dynamisierung von organisationaler Kompetenz hat das Konzept von Teece, Pisano und Shuen (1997) erlangt. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass sich die Gewinner im globalen Wettbewerb durch rechtzeitige und flexible Produktinnovationen auszeichnen und dass dieser

Vorsprung auf die Existenz idiosynkratischer organisationaler Kompetenzen zurückgeführt werden kann, Kompetenzen, die sich – wie die Autoren meinen – nicht nur durch besondere Fähigkeiten, sondern auch durch Flexibilität und Dynamik auszeichnen. Unter dynamischen Kompetenzen oder „dynamic capabilities“ wird die Fähigkeit einer Organisation verstanden, erfolgskritische Ressourcencluster aufzubauen, zu verstetigen und zu rekonfigurieren, um so den Anforderungen dynamischer Umwelten gerecht zu werden. Anders ausgedrückt wollen die Autoren das Konzept organisationale Kompetenz um eine Dimension erweitern, nämlich um die generelle Fähigkeit zur Selbsterneuerung.

Drei Dimensionen bilden in der Konzeption von Teece, Pisano und Shuen die Basis Dynamischer Kompetenzen: (1) Positionen, (2) Pfade und (3) Prozesse (Abbildung 5).

Abbildung 5

Die Dynamisierungskonzeption nach Teece, Pisano und Shuen, eigene Abbildung

„Positionen“:	Ressourcen, Marktposition	
„Pfade“:	Strategische Handlungsoptionen	
„Prozesse“:	(a) Koordination & Integration	→ statisch
	(b) Organisationales Lernen	→ dynamisch
	(c) Rekonfiguration	

Mit (1) Positionen wird auf die spezifische Ressourcenausstattung (assets) einer Unternehmung verwiesen, die als Grundlage zum Aufbau von Wettbewerbsvorteilen dienen (kann). Gedacht ist hier etwa an technologische oder organisatorische Ressourcen sowie an vorteilhafte Marktpositionen (Marktanteil, Reputation etc.).

Mit der zweiten Dimension der (2) Pfade wird die oben bereits ausführlich dargelegte Tendenz einer Fokussierung strategischer Entscheidungen durch frühere Entscheidungen in einem Unternehmen und das daraus resultierende je spezifische Set zukünftiger Handlungsoptionen hervorgehoben.

Die dritte Dimension, (3) Prozesse, ist als Hybrid-Dimension konzipiert. Sie hat eine statische Komponente, nämlich das unternehmensspezifische Muster der Koordination und Integration von Ressourcen. Gleichzeitig hat sie eine dynamische Komponente, nämlich das organisationale Lernen, das die fortlaufende Anpassung der Organisation an Veränderungen sicherstellen soll. Die dritte Komponente ist als transformativ ausgewiesen. Sie soll sicherstellen, dass die Lernergebnisse tatsächlich in einer Veränderung der Ressourcennutzung ihren Niederschlag fin-

den. Diese Aufgabe wird deshalb als Rekonfigurationsaufgabe beschrieben. Unter die Dimension „Prozesse“ werden somit im weitesten Sinne sämtliche tatsächlich praktizierten Verknüpfungsaktivitäten sowie die Anpassungsprozesse als eigentliche Essenz der Kompetenz subsumiert (vgl. Teece/Pisano/Shuen 1997, S. 518). Die Prozesse bilden also eine zentrale Grundlage der Kompetenz und zugleich das Herzstück der Dynamisierung, wird doch den Prozessen die Rolle des Lernens und der Rekonfiguration zugewiesen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass in diesem Ansatz die Dynamisierung dadurch bewerkstelligt werden soll, dass das Lernen selbst zum Bestandteil der Kompetenzkonzeption gemacht wird, erweitert um die Fähigkeit, den Lernerfolg auch tatsächlich in Handeln umzusetzen (Rekonfiguration). Lernen und Rekonfigurieren werden also in diesem Konzept korrigierend dem musterorientierten Kompetenzbegriff hinzugefügt. Wie ist dieser Lösungsvorschlag einzuschätzen?

Diskussion

Die integrative Konzeption der Dynamisierung organisationaler Kompetenzen überzeugt nur auf den ersten Blick. Eine nähere Analyse macht rasch deutlich, dass hier konzeptionell eine sehr einfache, eher an der Oberfläche agierende Lösung gewählt wurde. Nur selten lassen sich konzeptionelle Widersprüche dadurch lösen, dass man die gegenteilige Position schlicht addiert.

Ausgangspunkt der Teece'schen Konzeption ist eine Fassung des Kompetenzbegriffs, ganz ähnlich zu dem, der oben als allgemeine Diskussionsgrundlage dargestellt wurde: „... distinct ways of coordinating and combining (resources)“ (Teece/Pisano/Shuen 1997, S. 519). Die Leitfigur sieht somit vor, das Kompetenzkonstrukt in seiner grundsätzlichen, eingangs beschriebenen Logik beizubehalten. Das daraus resultierende Risiko des „lock-in“ soll dadurch beseitigt werden, dass gleichzeitig eine weitere Dimension in das Konzept hereingenommen wird, nämlich die Dynamisierung durch Lernen und Rekonfiguration. Kompetenzentwicklung und die nutzenstiftende Kraft von Kompetenz werden klassisch mit Musterbildung erklärt: Organisationen entwickeln je spezifische Muster der Ressourcenselektion und -verknüpfung und werden erfolgreich durch die reproduzierbare Fähigkeit, auftretende Probleme immer wieder mit dieser Problemlösungsarchitektur zu bewältigen. Eine Organisation ist immer wieder in der Lage, mit dieser spezifischen Fähigkeit Herausforderungen zu begegnen und eine überlegene Position gegenüber anderen Unternehmen aufzubauen. Es war ja – wie oben gezeigt – gerade die Idee der Kernkompetenz durch den Rekurs auf genau diese Kompetenz andere und neue strategische Geschäftsfelder bearbeiten zu können. In dem Zugriff auf diese Kompetenz wird auch und gerade bei stärkeren Veränderlichkeiten der Märkte das

Erfolgspotenzial einer Unternehmung ausgemacht (vgl. Prahalad/Hamel 1990). Diese zugriffssichere und aufgrund ihrer Genese so schwer imitierbare Qualität von Kompetenz macht ihre Attraktion aus – aber eben auch ihre Problematik, nämlich die Gefahr der Einseitigkeit und der Rigidität bei grundlegenden Veränderungen im Markt.

Die Idee von Teece, Pisano und Shuen ist es, diese Vorteile zu erhalten und die damit verbundene Problematik des „lock-in“ durch die Addition einer Dynamisierungsdimension zu bannen. Sie schlagen vor, Kompetenz als lernend zu programmieren, d. h. das Unternehmen soll an dieser Stelle seine Kompetenz nicht mehr stabilisieren, sondern jederzeit flexibel an allfällige Veränderungen anpassen. Diese Idee mündet in einen offenen Widerspruch: Eine solche Dynamisierung löste die Essenz der Kompetenz zwangsläufig auf. Kompetenz war ja gerade durch ein distinktes, reproduzierbares Handlungsmuster gekennzeichnet. Reliable Verknüpfungsmuster können jedoch nicht ohne stabilisierende Prozesse entstehen; wenn sich diese Muster fortlaufend verändern, einmal diese und dann wieder jene Gestalt annehmen sollen, verlieren sie den Charakter eines Musters, sie kämen dann vielmehr der Abfolge singulärer Improvisationsakte gleich.

Mit anderen Worten, wenn die eine Dimension die Negation der anderen bedeutet, dann verliert eine Konzeption ihren Boden. Wie sollte man sich das auch praktisch vorstellen? Kompetenzmanagement war im Gefolge von Hamel und Prahalad immer als Kompetenzerhaltung und -verfeinerung verstanden worden, Investitionen sollten auf die Kompetenzsicherung ausgerichtet werden. Alle diese Maßnahmen müssten ins Leere laufen, wenn gar nicht mehr feststeht, worin genau die Kompetenz besteht; ja mehr noch, wenn sich das Problemlösungsverhalten permanent verändern soll, eine Kompetenz in diesem Sinne gar nicht mehr vorhanden ist. Eine effektive Dynamisierung löst die Essenz der Kompetenz zwangsläufig auf. Es erweist sich, dass die Kompetenzdimension der Prozesse hier überdehnt wird und konzeptionell zerbrechen muss, die vorgeschlagene Lösung des Dilemmas greift zu kurz.

Eine ähnliche Diskussion wurde vor geraumer Zeit auch im Hinblick auf starke Unternehmenskulturen geführt. Dort erkannte man nach einiger Zeit die rigiden Tendenzen der ansonsten so sehr gelobten starken Unternehmenskulturen und versuchte, das Problem analog durch Hinzufügung des Merkmals „Flexibilität“ zu lösen. Ebenso wenig wie eine starke Unternehmenskultur zugleich hoch flexibel sein kann (dann wäre sie nämlich keine Kultur mehr, vgl. Schreyögg 1989), kann ein hochspezifisches Kompetenzmuster, das sich über Jahre entwickelt hat, seine Charakteristika permanent an jeweils neue Situationen anpassen.

Bezieht man allerdings die zwei anderen Dimensionen der Teece'schen „dynamic capabilities“, die Positionen und die Pfade, stärker in die Diskussion mit ein, so

führt dies zu einer gewissen Relativierung dieses Urteils. Beide Punkte weisen ja darauf hin, dass Kompetenzen eine Historie haben, also über die Zeit gewachsen und deshalb auch bis zu einem gewissen Grad an diese Historie gebunden sind. Für die Dynamisierung der organisationalen Kompetenz (also der spezifischen Verknüpfungsmuster) bedeutet dies in letzter Konsequenz, dass ihre Veränderung immer nur vor dem Hintergrund des Entwicklungspfads erreichter Positionen und Ressourcenausstattungen möglich ist. Dies könnte man auch so interpretieren, dass grundsätzlich an der spezifischen Problemlösungsarchitektur festgehalten wird und es nur zu kleineren Anpassungsänderungen kommt, wie etwa in der Evolutionsphase des Wandelmodells von Tushman, Newmann und Romanelli (1986). In dieser Phase wirken – im Unterschied zu der Revolutionsphase – konvergenzfördernde Veränderungsprozesse. Organisationale Veränderungen beziehen sich hier, wenn überhaupt, nur auf Detailanpassungen, auf ein „Fine-Tuning“ mit dem generellen Ziel höherer Effizienz. Solche Lernprozesse würden auf eine inkrementelle Veränderung der Kompetenzen hinauslaufen (vgl. Schreyögg/Kliesch 2003 a, S. 159 f.). Indessen, die hinter dem gewachsenen Kompetenzmuster liegenden Annahmen und Werte können so nicht hinterfragt und eine grundlegende Erneuerung der Kompetenz kann auf diese Weise nicht erreicht werden. Stattdessen ließen sich die so verstandenen „dynamic capabilities“ unter den ganz normalen (natürlichen) Entstehungs- und Entwicklungsprozess einer jeden Kompetenz subsumieren.

3.3 Innovationsroutinen nach Zollo und Winter

Einen von der Grundidee her ganz ähnlichen Ansatz verfolgen Zollo und Winter. Sie wollen die Flexibilisierung der Kompetenzen durch die Einrichtung von Innovationsroutinen sicherstellen, die zu den Standardroutinen hinzutreten sollen.

„Dynamic capabilities“ werden in diesem Ansatz dementsprechend als Routinen begriffen, die sich systematisch mit der Generierung, Modifikation und Verbesserung operationaler Routinen (also Kompetenzen) beschäftigen und auf diese Weise Flexibilisierung hervorbringen sollen. Die Autoren denken in erster Linie an Suchroutinen, um die Generierung von Innovationen sicherzustellen (vgl. Zollo/Winter 2002, S. 340 f.). Idee ist also, dass sich eine Organisation routinemäßig, d. h. auf der Basis eines spezifizierten Sets von Methoden, Praktiken und Vorgehensweisen, mit dem Thema der Innovation oder der Veränderungsnotwendigkeit von Kompetenzen beschäftigt und auf diese Weise zusätzlich über eine Art Metakompetenz in Form einer Innovationsroutine verfügt. Mit anderen Worten liegt hier die Vorstellung zugrunde, dass die (Kern-)Kompetenzfalle durch einen spezifischen, musterbasierten Umgang mit der internen und externen Umwelt der Organisation vermieden werden kann. Im Vergleich zu „normalen“ Kompetenzen zeichnen sich

solche Metakompetenzen durch das Ziel aus, Veränderung regelhaft sicherzustellen (vgl. Bouncken 2003, S. 69). Sie sind aber ansonsten strukturgleich, d. h. Innovationsroutinen basieren auf den Erfahrungen der Vergangenheit und rekurren auf erfolgswirksame Vorgehensweisen.

Diskussion

Der Vorschlag, die Kompetenzfalle durch die Installation von Innovationsroutinen zu vermeiden, eröffnet interessante Perspektiven. Es stellt sich allerdings die Frage, ob hier nicht konzeptionell das Strukturproblem der Kompetenzfalle auf einer höheren Ebene wiederholt wird. Mit anderen Worten, es ist zu prüfen, ob ein routinebasierter Modus die gewünschte Dynamisierung von Kompetenzen bewirken kann.

Die Kompetenzfalle ist ja, das hat die obige Analyse gezeigt, im Wesentlichen das Ergebnis der für die Kompetenzentstehung konstitutiven Routinisierungsprozesse. Mit der Innovationsroutine soll die Fähigkeit zur substantiellen Veränderung von Kompetenzen hergestellt werden, die Organisation also im weitesten Sinne zur Kompetenzinnovation befähigt werden. Das Problem dabei ist, dass Innovationen nichts Regelmäßiges anhaftet, sondern ihrer Funktionslogik nach genau das Gegenteil: Innovationen sind okkasionell, nicht vorhersehbar, es geht um die Schaffung von „Neuem“: von neuen Produkten, neuen Verfahren, neuen Vertriebswegen, neuer Marketingslogans usw. (einen Überblick über die Definitionen und Klassifikationen von Innovationen gibt Hauschildt 1997). Zwar richtet sich die Innovationsroutine formal am Ziel der Herbeiführung von Veränderungen aus, sie richtet dazu aber eine mustergesteuerte, sich reproduzierende Praktik ein. Eine Innovationsroutine läuft deshalb Gefahr, selbst „Opfer der Kompetenzfalle“ zu werden. Diese Schlussfolgerung wird gestützt durch die Ergebnisse der empirischen Studien von Leonard-Barton (1992), in denen gezeigt wurde, dass die Forschungs- und Entwicklungsroutinen, also Innovationsroutinen in dem hier verstandenen Sinne, in gewisser Hinsicht sogar eine innovationshemmende Wirkung entfalten, nämlich immer dann, wenn es um strukturell neuartige Innovationen ging. Eine Innovationsroutine ist eben ein mustergesteuerter Prozess, d. h. die Analyse der Aufgaben und Anforderungen (Veränderungs- oder Innovationsanforderungen) erfolgt wieder und wieder mit denselben Praktiken. Diese Vorgehensweise ist solange erfolgreich, wie die Anforderungen ohne eine grundlegende Veränderung dieser Muster bearbeitet werden können, die routinemäßig hervorgebrachten Innovationen also den internen und externen Anforderungen genügen. Für alle darüber hinausgehenden Herausforderungen („frame breaking change“) bergen die Innovationsroutinen die Gefahr einer mustergeleiteten Reproduktion.

3.4 Ad-hoc Problemlösung als Alternative (Eisenhardt und Martin)

Den radikalsten Lösungsweg für das Dynamisierungsproblem bieten Eisenhardt und Martin (2000) an. In Abhängigkeit vom Dynamisierungsgrad der Märkte unterscheiden die Autoren unterschiedliche Typen dynamischer Fähigkeiten. Im Wesentlichen werden „dynamic capabilities“ für moderat dynamische Märkte und „dynamic capabilities“ für hoch dynamische Märkte unterschieden (vgl. Eisenhardt/Martin 2000, S. 1110 ff.). Während in moderat dynamischen Märkten die gewachsenen Verknüpfungskompetenzen gepflegt und mit kleineren Anpassungen fortentwickelt werden könnten, müsse in hoch dynamischen Umwelten der Dynamisierungsprozess – also die Rekonfiguration, Integration und der Erwerb von Ressourcen – durch ein Höchstmaß an Fragilität und Variabilität gekennzeichnet sein. Die Kompetenz soll hier nicht mehr in einem zugriffsfesten Muster, sondern in der Fähigkeit zur permanenten Veränderbarkeit bestehen. Hoch volatile Märkte zeichnen sich durch besonders schnelle und diskontinuierliche Veränderungen der Wettbewerbsregeln und Rahmenbedingungen aus (Bourgeois/Eisenhardt 1988). Die Art und Weise der Ressourcenverknüpfung bzw. das Problemlösungsverhalten ist in diesen Umwelten vollständig variabel gedacht, sie kann heute so und morgen wieder ganz anders bewerkstelligt werden. Situationsspezifisch sollen auf der Basis von Minimalstrukturen und ein paar einfachen Innovationsregeln immer wieder völlig neue Ressourcenkombinationen generiert werden, d. h. die Verknüpfung der Ressourcen ist über die Zeit hinweg musterlos gedacht. Dynamic capabilities are „(...) experiential (not analytic), and iterative (not linear) processes“ (Eisenhardt/Martin 2000, S. 1112).

Die Autoren postulieren also einen kontingenztheoretischen Zusammenhang zwischen dem Dynamisierungsgrad des Marktes und der strukturellen Ausprägung der „dynamic capabilities“. Während in moderat dynamischen Märkten klassische Kompetenzen i. S. v. komplexen Problemlösungsroutinen genügen, müssen für hoch volatile Märkte völlig neuartige, hochflexible Kompetenzen entwickelt werden. Diese neuen Kompetenzen einer Organisation sollen in einem permanent instabilen Zustand sein, um möglichst schnell und variabel auf die Anforderungen der hoch dynamischen Märkte reagieren zu können. Die so konzipierten „dynamic capabilities“ nutzen Echtzeitinformationen und greifen auf multiple Alternativen zurück, sie verlassen sich auf schnell generiertes neues Wissen, bestehen aus simplen Regeln und Improvisationsakten und produzieren nicht vorhersehbare Ergebnisse. Die Nähe zur Funktionslogik der Adhokratie (Mintzberg 1979) oder der Totalen Lernorganisation (vgl. Pedler/Burgoyne/Boydell 1994, Vaill 1996) wird hier offensichtlich. Für organisationales Lernen ist kennzeichnend, dass das Verhalten der Organisation jederzeit änderungsbereit gehalten wird. Bei Normen und mustergebundenen Routinen werden dagegen die Erwartungen zumindest teilweise „enttäuschungsresistent“ programmiert, d. h. auch bei Abweichungen von

der Erwartung („Enttäuschungen“) wird an der ursprünglichen Erwartungen festgehalten, also das Muster stabilisiert (vgl. Luhmann 1984). Mit anderen Worten, im Lernmodus ist die Organisation jederzeit bereit, bisherige Kognitionen zu revidieren und jeweils neue Erwartungen zu bilden. Führt man diese Überlegung zu einem logischen Endpunkt, so ist die hochflexible Kompetenzorganisation als „chronically unfrozen“ (vgl. Weick 1977, S. 39 ff.) und das heißt ohne Muster und Regelsystem zu begreifen. Auftretende Signale aus der volatilen Umwelt werden jeweils neu in offenen Improvisations- und Selbstorganisationsprozessen verarbeitet, die fortlaufend zu einer Neuorientierung des Systems führen können.

Diskussion

Im Zentrum des Vorschlags von Eisenhardt und Martin steht die Idee, das Konzept der organisationalen Kompetenzen in ein Konzept der totalen Adpatibilität zu transformieren (oder genauer gesagt: zu reduzieren) – zumindest soll dies für hoch dynamische Märkte so sein. Es spricht vieles für ein solches Leitbild vollständiger Flexibilität. Man muss sich jedoch über Folgendes im Klaren sein: Die permanente Rekonfiguration der Ressourcen je nach Situation führt in der Konsequenz dazu, dass organisationale Kompetenzen – im eigentlichen Sinne – nicht mehr entstehen können und auch nicht mehr gebraucht werden. Damit wird zugleich zwangsläufig die leitende Idee nachhaltiger Wettbewerbsvorteile durch eine spezifische Problemlösungsarchitektur (Kernkompetenzen) aufgegeben (vgl. Zott 2003, S. 100; Eisenhardt/Martin 2000, S. 1110; Collis 1994, S. 149). Die neue Basis für die Generierung von Wettbewerbsvorteilen haben wir hier in der Fähigkeit der Organisation gesehen, schnell und flexibel auf die immer neuen Anforderungen der Umwelten eingehen zu können (vgl. auch Hayes/Pisano 1994).

Der von Eisenhardt und Martin gewählte Weg stellt insofern eine paradoxe Lösung dar, als er das, was er zu flexibilisieren beabsichtigt, unterwegs verliert: Der eigentliche Gegenstand der strategischen Kompetenzdebatte, nämlich überlegene und schwer imitierbare Verknüpfungsmuster als Basis von Wettbewerbsvorteilen, verschwindet. Auf die Entwicklung von Kompetenzen (im Sinne komplexer Verknüpfungsmuster) wird verzichtet, die einzige Systemkompetenz, die übrig bleibt, ist die Fähigkeit, schnell und flexibel zu agieren. Wettbewerbsvorteile lassen sich dann nur noch aus der Geschwindigkeit ziehen, mit der gelernt wird.

Zwei Fragen drängen sich hier in den Vordergrund: Kann eine Organisation ein solches Maß an Flexibilisierung überhaupt leisten? Und ist diese Lösung betriebswirtschaftlich vertretbar? Beginnen wir mit Letzterem.

Ein wesentliches Argument kommt aus der Kostentheorie: Der vorgeschlagene Weg einer vollständigen Flexibilisierung der Verknüpfungen steht tendenziell in

einem Zielkonflikt (Trade-off) mit der betriebswirtschaftlichen Forderung nach Effizienz. Die totale Flexibilität verzichtet auf Erfahrungsgewinne, Spezialisierungsvorteile, Größenerträge und Synergien jeder Art; es ist also immer die teuerste unter allen denkbaren Lösungen und verursacht deshalb hohe Opportunitätskosten. Auch könnte man sich das Investitionsgeschehen in einer solchen Unternehmung nur noch schwer vorstellen. Jede Investition in Kompetenzen, ja jede Investition führte zu einer unerwünschten Bindung, behinderte die Unternehmung in ihrer Anpassungsfähigkeit. Man könnte nur noch in die Flexibilität investieren – unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten ein aussichtsloses Unterfangen. Wie sollen Produktivität gesteigert, Stückkosten gesenkt werden, wenn die Idee der mustergeleiteten Reproduktion aufgegeben wird? Flexibilität steht immer in Konkurrenz zu Effizienz – oder anders ausgedrückt: Das mögliche Ausmaß an organisationaler Flexibilität wird von der Notwendigkeit effizienter Koordination begrenzt (vgl. Marengo 1992).

Es ist darüber hinaus auch schwer vorstellbar, worauf dann eine solche Organisation überhaupt ihre Existenz begründen soll, da eine jede Organisation Investitionen in tangible und/oder intangible Ressourcen (im Unterschied zu Markttransaktionen) voraussetzt. Die Idee der Ad-hoc-Problemlösung kommt dem (nicht muster-gesteuerten) Mechanismus der Marktkoordination sehr nahe. Unter diesen Umständen würden dann Organisationen und ihre Kompetenzen obsolet und durch Märkte ersetzt werden (zu dieser Grundsatzfrage vgl. Williamson 1975). Die Logik der Hierarchie/Organisation und der von Eisenhardt und Martin vorgestellten „dynamic capabilities“ (weitestgehende Dynamisierung) sind offensichtlich nicht miteinander zu vereinbaren.

Die problematischen Konsequenzen dieser Einsicht können durch systemtheoretische Überlegungen noch weiter untermauert werden: Eine Organisation, die sämtliche Erwartungen im Sinne des Lernens ausrichtet, ist gezwungen, alle Anstöße aus der Umwelt zu bearbeiten und in jedem Umweltimpuls einen potenziellen Anlass zur Veränderung sehen. Eine Vorselektion kann nicht mehr stattfinden. Dies hätte weit reichende Konsequenzen: Einem solchen totalen Lernsystem könnte es nicht mehr gelingen, Systemgrenzen aufzubauen. Systemtheoretisch gesehen heißt Grenzbildung zwingend Musteraufbau. Ohne Muster kann die Umweltkomplexität nicht reduziert werden und es entsteht kein Komplexitätsgefälle, wie es zur Bildung von Systemen erforderlich ist. Entfällt die bisher erbrachte Selektionsleistung, löst sich die Organisation in der Umwelt auf bzw. kann als eigenständiges System nicht mehr bestehen. Mit anderen Worten führte die Etablierung einer totalen Lernorganisation schlussendlich zu einer Auflösung der Grenzen und damit der Organisation.

Ähnlich argumentiert auch die pädagogisch-psychologische Forschung, der das Kompetenzkonstrukt entstammt. Kompetenz ist hiernach nicht nur ein Erfolgsfak-

tor, sondern essentielle Voraussetzung für menschliches Handeln überhaupt (vgl. stellvertretend zum Beispiel Carroll 1993, Piaget 1983). Menschlich spezifische Handlungsmuster verweisen auf eine Differenz, die dementsprechend auch die Grundlage für den Aufbau von Identität darstellt. Identität bedeutet Grenzziehung durch differenzierende Musterbildung. Und dies gilt genau so für Unternehmen (vgl. Luhmann 1973; 1984, S. 100 ff.). In Ergebnis kann es eine radikale Flexibilisierung von Kompetenzen nicht geben.

Eisenhardt und Martin sind sich dieser Problematik wohl bewusst. Um ein Abgleiten des Systems ins Chaos zu vermeiden, verweisen sie auf die Notwendigkeit von Minimalregeln und Innovationsroutinen, wollen aber deren Charakter wieder nur über den Erfolg in der Anpassung bestimmt sehen. Greift man die Forderung nach Minimalstrukturen und Innovationsroutinen im Wortsinne auf, so können diese letztlich nichts anderes als enttäuschungsresistente Regeln sein, die eine Herausbildung von *Verknüpfungsmustern* bewirken. Die Unterscheidung zwischen der klassischen Kompetenzkonzeption und den radikalen „dynamic capabilities“ ist dann nur noch eine Frage der Abstufung innerhalb des klassischen Gerüsts. Dies führt dann aber zum Ausgangspunkt zurück, nämlich zu den Vorteilen von Mustern und ihren Schattenseiten. Die Debatte um die Kompetenzfalle und ihrer Lösung ist also wieder zu eröffnen.

In der Summe muss damit festgehalten werden, dass es – jenseits der natürlichen Dynamik einer jeden Kompetenz – dynamische Kompetenzen im engeren Sinne eigentlich nicht geben kann. Das eingangs dargelegte Dilemma zwischen kraftvoll selektiven Kompetenzmustern und der Gefahr der „Kompetenzfalle“ bleibt somit bestehen.

Im Folgenden wird deshalb ein alternativer Vorschlag unterbreitet, der einen Weg zur Handhabung des Dilemmas weisen will. Er beruht auf der Idee von „checks“ und „balances“, genauer einer prozesshaften Überwachung des Risikos, das sich aus dem selektiven Charakter organisationaler Kompetenzen ergibt.

4 Kompetenzmonitoring

Ausgangspunkt der Überlegungen ist, dass einerseits auf den Aufbau von Kompetenzen und effektiven Problemlösungsmustern nicht verzichtet werden kann. Andererseits muss dem Erfordernis der Dynamisierung entsprochen werden, allerdings nicht über eine radikale Dynamisierung des Kompetenzkonzepts selbst. Die Leitidee ist nun, dass kompetenzgesteuerte Leistungsprozesse und Dynamisierung als zwei separat und simultan zu erbringende Systemleistungen betrachtet werden, die über ein Monitoring oder – wenn man so will – ein Risikomanagement miteinander verknüpft werden.

4.1 Systemtheoretische Vorüberlegungen

Organisationale Kompetenzen repräsentieren aus systemtheoretischer Perspektive ein Set bewährter Problemlösungspraktiken, welche das System dazu befähigen, komplexe Aufgaben effektiv und zuverlässig zu handhaben. Die Nutzung dieser Vorteile setzt voraus, dass eine limitierte Anzahl an Problemlösungsprozeduren wiederholt Anwendung findet, während mögliche Alternativen (bewusst oder unbewusst) ausgeschlossen werden (Winter 2003). Die organisationale Kompetenzentstehung und -entfaltung stellen sich außer dieser Perspektive als selektive und selbstreferentielle Konstrukte dar. Erst mit Hilfe dieser Selektivität ist ein System in der Lage, sich zu etablieren und zu erhalten, die Umweltkomplexität zu reduzieren und eine Handlungsgrundlage zu schaffen (vgl. Luhmann 1973, S. 177).

Diese Selektivität organisationaler Kompetenzen birgt nun gleichzeitig das beschriebene strukturelle Risiko der Fixierung auf die traditionell erfolgreichen Problemlösungsmuster. Im schlimmsten Fall wirken die etablierten Kompetenzen sogar bestandsgefährdend, weil kompetenz-kritisierende Signale falsch interpretiert oder gar nicht wahrgenommen werden. Dieses Risiko muss von dem System gehandhabt werden, kann also nicht bloß zur Kenntnis genommen oder gar ignoriert werden. Mit anderen Worten reicht es für den nachhaltigen Erfolg einer Organisation nicht aus, sich auf die Entwicklung und Etablierung erfolgreicher Praktiken (Kompetenzen) zu konzentrieren; vielmehr muss jedes System gleichzeitig einen Weg finden, dem selektiven und damit risikobehafteten Charakter organisationaler Kompetenzen Rechnung zu tragen.

Als Lösungsweg wird hier vom Grundsatz her ein Kompensationsmodell vorgeschlagen, das zwischen zwei Ebenen unterscheidet: einer operationalen Ebene, d. h. der Kompetenzentfaltung im alltäglichen Handeln, und einer Beobachtungsebene, auf der die Wirkungen der Kompetenzentfaltung registriert und reflektiert

werden. Auf der operationalen Ebene sollen sich die für den nachhaltigen Wettbewerbsvorteil erforderlichen Verknüpfungsmuster ausbilden und entfalten, auf der Beobachtungsebene soll für das potenzielle Risiko einer „Kompetenzfalle“ Vorsorge getroffen werden. Das Unternehmen ist sich des Risikos bewusst. Es wird grundsätzlich als solches anerkannt und in einem parallel laufenden Prozess bearbeitet. Die Grundlage dafür bildet der Beobachtungsprozess (Beobachtungsebene), der die Verknüpfungsmuster aus ihrer selbstverständlichen Praxis isoliert und reflexiv werden lässt.

Dieses Vorhaben erfordert auf der konzeptionellen Ebene zunächst, dass der Blick nicht mehr nur auf die Ebene der Kompetenzentstehung gerichtet, sondern auf die Ebene des Gesamtsystems erweitert wird. Aus der systemtheoretischen Perspektive können Kompetenzaufbau (Selektion) und die Dynamisierung als zwei separate Funktionen behandelt werden, die eine Organisation gleichzeitig erfüllen muss (Luhmann 1995). Diese Funktionen können als gegenläufige Prozesse begriffen werden, die in ihrem Zusammenwirken eine angemessene Balance zwischen Stabilisierung und Dynamisierung sicherstellen.

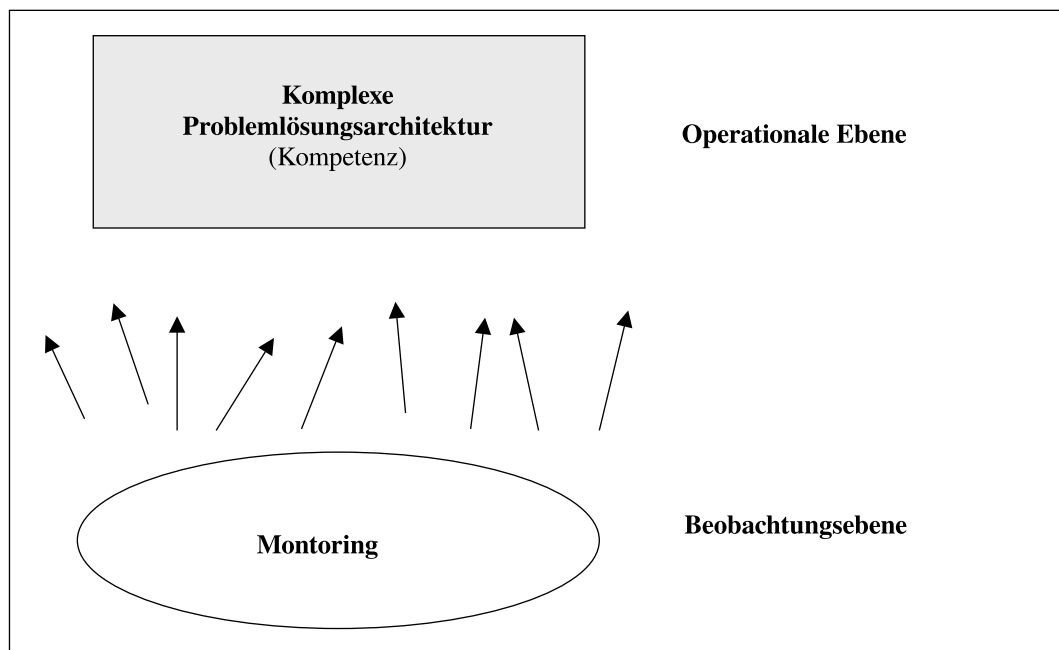
4.2 Konstruktion des Kompetenzmonitorings

Zur Konstruktion eines solchen Kompetenzmonitorings kann an das von Steinmann und Schreyögg entwickelte Konzept der strategischen Kontrolle angeschlossen werden (siehe hierzu Schreyögg/Steinmann 1987). Strategische Kontrolle war dort als Aufgabe definiert, strategische Pläne und ihre Umsetzung fortlaufend auf ihre weitere Tragfähigkeit hin zu überprüfen. Ziel ist es, Bedrohungen und dadurch notwendig werdende Änderungen des strategischen Kurses rechtzeitig zu signalisieren.

Die Grundlage für den Kompetenzmonitoring-Prozess bildet danach ein Beobachtungsprozess (Beobachtungsebene), der die Verknüpfungsmuster bzw. die Kompetenzentfaltung aus ihrer selbstverständlichen Praxis isoliert und zum Gegenstand einer gezielten Reflektion (Monitoring) werden lässt (vgl. Abbildung 6). Gegenstand dieses Beobachtungsprozesses sind dabei die das Kompetenzkonstrukt konstituierenden Prozesse der Musterbildung bzw. die Muster selbst, also die komplexen Problemlösungs- und Innovationsroutinen einer Organisation. Als Teil der Unternehmensführung soll eine systematische Selbstbeobachtung etabliert werden, im konkreten Fall die systematische Beobachtung der Kompetenzlandschaft einer Organisation. Dieses umschließt die Beobachtung der Entstehung und Entwicklung von organisationalen Kompetenzen, die Effekte der Kompetenzentfaltung innerhalb und außerhalb des Systems sowie kritische Signale und neue Trends.

Abbildung 6

Elemente und Aufbau des Kompetenzmonitorings



Die oben ausführlich dargelegte Problematik jeder Kompetenzbildung – nämlich die Gefahr, dass immer wieder Problemlösungen entwickelt werden, die früher einmal Erfolgsbasis waren, zwischenzeitlich veränderten Anforderungen aber nicht mehr angemessen sind – soll durch einen separaten Monitoring-Prozess nicht nur im Bewusstsein verankert, sondern auch durch die registrierten Wirkungen oder Trends zu einem kontinuierlichen Thema im strategischen Diskurs gemacht werden. Mit anderen Worten, die gewonnenen Beobachtungsergebnisse sollen Veranlassung geben, kontinuierlich über den Veränderungsbedarf nachzudenken. Das Kompetenzmonitoring beobachtet und beurteilt die Entfaltung von Kompetenzen aus der Distanz.

Insofern erfährt das Kompetenzkonstrukt im Monitoringprozess ein Re-framing (zum Begriff des Re-framing vgl. z. B. Putnam/Majia 1992). Kompetenz wird nicht mehr nur als strategisch wertvolles Asset begriffen, sondern grundsätzlich mit einem Unsicherheitsindex versehen; das Thema der Halbwertszeit von Kompetenz wird im Steuerungsprozess systematisch verankert, so dass die Frage nach der Revisionsbedürftigkeit aufgrund veränderter Umwelten fortlaufend gestellt wird.

Ein Lern-Automatismus nach dem Reiz-Reaktions-Schema in dem Sinne, dass auf jede vom Monitoring registrierte Umweltänderung eine Kompetenzänderung folgen müsste, ist hier indessen nicht gemeint. Die Organisation hat grundsätzlich die Option zu lernen, d. h. die Verknüpfungsmuster zu verändern bzw. neue Verknüpfungsmuster zu etablieren, oder nicht zu lernen, also aus guten Gründen an dem

etablierten Erfolgsmuster festzuhalten. Das (irreleitende) Ideal der permanenten Anpassung, wie es dem Ansatz von Eisenhardt und Martin zugrunde liegt, wird ersetzt durch die Idee der Kombination aus Lernen und Nicht-Lernen (vgl. dazu im Einzelnen Schreyögg/Noss 2000). Kontrolliertes Nicht-Lernen bedeutet, dass sich die Unternehmung entscheidet, trotz möglicher Umweltveränderungen an den erprobten Verfahrensweisen festzuhalten. Ein solches Festhalten an den verfügbaren Kompetenzen muss nicht bloße Ignoranz der Umweltveränderungen und stures Festhalten an einer einmal entwickelten Problemlösungsarchitektur heißen, sondern kann ja einer nüchternen Risikoabschätzung entspringen oder auch in Dynamisierungsstrategien münden, wie etwa einem gezielten Einfluss auf die Wettbewerbsumwelt oder der Eroberung neuer Märkte (mit der alten Kompetenz).

Das Kompetenzmonitoring ist also eine Art Risikomanagement, es übernimmt eine das Dysfunktionsrisiko kompensierende Funktion. Das Monitoring kann das Risiko nicht beseitigen, das aus der selektiven Funktionsweise organisationaler Kompetenz resultiert, wohl aber besser handhabbar machen. Die Kompetenz und die Kernkompetenz bleiben hier prinzipiell in ihrer Funktionslogik belassen, werden aber im Unterschied zu den bisherigen Konzepten von vornherein als potenziell revisionsbedürftig begriffen und behandelt.

Die Idee des Kompetenzmonitorings setzt allerdings voraus, dass der kompetenzgeleitete Ressourceneinsatz nicht vollständig irreversibel ist. Ein Monitoring hat nur solange Sinn, wie eine Umsteuerung bei der registrierten Gefahr einer „dysfunktionalen Wende“ noch möglich ist. Mit anderen Worten, das Kompetenzmonitoring geht davon aus, dass ein Verlassen des Kompetenzpfades und der damit einhergehenden Ressourcenbindung grundsätzlich möglich ist – jedenfalls bis zu einem gewissen Grade. Man kann an dieser Stelle noch einmal auf die oben kurz angerissene Bindungsproblematik von Investitionen verweisen. Auch dort geht man davon aus, dass die Ressourcenbindung zwar reversibel ist, wenn auch in einem unterschiedlichen und im Zeitablauf abnehmenden Maße.

4.3 Praktische Gestaltung des Kompetenzmonitoring

Wie hat man sich die praktische Ausgestaltung eines so konzipierten Kompetenzmonitorings vorzustellen? Zunächst einmal ist zu betonen, dass ein solches Monitoring im Kern ein Prozess der Informationserzeugung ist. Informationserzeugung über Beobachtung setzt informationstheoretisch grundsätzlich eine Differenz voraus, d. h. die Beobachtung braucht immer einen Referenzpunkt (vgl. Luhmann 1984, S. 358 ff.). Erst mit einem solchen Referenzpunkt lässt sich überhaupt erst entscheiden, ob ein beobachtetes Ereignis als Dynamisierungserfordernis zu gelten hat oder nicht.

Dieser Referenzpunkt ist in dem vorliegenden Fall die organisationale Kompetenz (ggf. Kernkompetenz) und ihr strategischer Verwendungszusammenhang. Sie bildet den Bezugspunkt, auf den hin beobachtet und beurteilt wird.

Hier stößt man allerdings auf eine Schwierigkeit, die auch den wesentlichen Unterschied zum Konzept der strategischen Kontrolle markiert: Da es sich bei einer organisationalen Kompetenz um ein – wie oben ausführlich dargelegt – zu großen Teilen implizites Verknüpfungsmuster handelt, das sich zunächst einmal ungeplant im Laufe der Zeit herausgebildet und verfestigt hat, besteht in den Unternehmen selten eine klar artikulierte Vorstellung über die eigene Kompetenz. Organisationale Kompetenz wird typischerweise praktiziert, aber nicht reflektiert. Für das Kompetenzmonitoring bedeutet dies, dass es als Voraussetzung für den Start seiner Beobachtungstätigkeit erst einmal die verfügbaren (entwickelten) Kompetenzen bzw. Verknüpfungsmuster identifizieren und in ein beobachtungsfähiges Format bringen muss. Hierfür kann an eine Reihe von Techniken angeknüpft werden, die in anderen Zusammenhängen, aber für ähnliche Zwecke entwickelt wurden, so etwa das „Cognitive-Mapping“, das „assumption surfacing“ oder die Mustererkennung/„Pattern Recognition“ (zu den verschiedenen Instrumenten siehe Henderson/Cockburn 1994, Johnson/Johnson 2002, Doyle/Sims 2002, Ambrosini/Bowman 2002).

Beobachtungsfeld des Monitorings

Die eigentliche Beobachtungsaktivität auf der Basis der Kompetenzdefinition richtet sich auf Signale aus der internen und externen Umwelt (Aguilar 1967). Das Beobachtungsfeld ist sehr breit, es lässt sich nicht endgültig definieren, da von der prinzipiellen Unabschließbarkeit der Welt auszugehen ist (vgl. Schreyögg/Steinmann 1986, S. 747 ff.). Das Beobachtungsfeld selbst ist komplex und fortlaufenden Veränderungen unterworfen, daher kann ex ante auch niemals eine vollständige Definition der Beobachtungsobjekte erfolgen. Trotzdem kann das Kompetenzmonitoring versuchen, auf der Basis von Indikatoren den Erfolg/Misserfolg der eigenen Kompetenzen abzuschätzen. Eine Vorselektion der Beobachtungsfelder ist unvermeidlich.

Einen Anknüpfungspunkt für Beobachtung von Kompetenzen könnte hier die Methode des „Value Creation Index“ bieten. In diesem Verfahren werden frei verfügbare Daten (Branchenanalysen, Statistiken, Auswertung von Stiftung Warentest, Kundenbefragungen etc.) mit Hilfe statistischer Verfahren ausgewertet mit dem Ziel, die aus Sicht des Marktes immateriellen Werttreiber oder Misserfolgstreiber einer Organisation zu identifizieren.

Eine empirische Studien in der Automobilbranche brachte u. a. die folgenden Indikatoren zu Tage (Zellner/Büssow 2004):

- „Prozesse“: Für wie schlank und effizient halten externe Beobachter die Abläufe in meinem Unternehmen?
- „Qualität“: Als wie zuverlässig und hochwertig stuft der Markt mein Produkt ein?
- „Technologie“: Für wie innovativ halten die Marktteilnehmer das Unternehmen?

Mit dieser Vorgehensweise wird besonders auf den Attributionsprozess durch externe Beobachter abgestellt. Das Kompetenzmonitoring könnte sich diese Informationen/Signale zu Nutze machen und mit Blick auf die eigenen Kompetenzen auswerten.

Obwohl das Kompetenzmonitoring im Prinzip so breit als möglich auszulegen ist, kann es eben doch niemals umfassend sein; es ist selbst wieder selektiv. Die Gefahr, wichtige Signale und Ereignisse zu übersehen, die auf eine Revision der Problemlösungsarchitektur drängen, wird jedoch durch folgenden Sachverhalt ansatzweise wieder aufgefangen: Übersehene, aber für den Bestand des Unternehmens relevante Ereignisse vereindeutigen sich unweigerlich in Gestalt von Krisen, also z. B. Absatzkrisen, Finanzkrisen usw. (vgl. Luhmann 1973, S. 328; Krystek/Müller-Stewens 1993) die das Erfolgspotenzial eines Unternehmens unmittelbar in Frage stellen. Es ist also davon auszugehen, dass der Zeitablauf selbst selektiert, die Fülle der Möglichkeiten einengt und es sich schließlich in einer krisenhaften Situation offenbart, die eine strategische Bedrohung bzw. Veränderungsnotwendigkeit signalisiert. Eine so verstandene Krisenbeobachtung startet jedoch der Logik nach zu einem sehr späten Zeitpunkt, zu dem häufig die besten Alternativen nicht mehr verfügb- bzw. umsetzbar sind. Insofern kann sie immer nur ein Teil des Kompetenzmonitorings sein, im Sinne einer „ultima ratio“. In der Frühwarnforschung wird dementsprechend daraufhin gewirkt, Krisensignale möglichst frühzeitig zu erfassen (Erkennen „schwacher Signale“), damit ein noch hinreichender Handlungsspielraum sichergestellt werden kann (vgl. Ansoff 1976, Hammer 1998).

Organisation des Monitorings

Was die Organisation des Kompetenzmonitoring betrifft, so dürfte aus dem bisher Gesagten bereits klar geworden sein, dass eine präzise Vorstrukturierung der Aufgabe im Sinne einer ausschließlich generellen Regelung in Form einer Innovationsroutine nicht sinnvoll ist, da das Kompetenzmonitoring ja gerade mit der Zielsetzung etabliert wird, die dysfunktionalen Effekte von Routinisierungsprozessen zu kompensieren. Um ein Gegengewicht zu den Kräften der mustergesteuerten Reproduktion realisieren zu können, müsste der Monitoringprozess auf einer im Widerspruch zur Routinisierung stehenden Funktionslogik basiert werden.

Der Monitoring- und der operative Kompetenzprozess sind also komplementär zu denken und nicht als Verdoppelung. Das Monitoring darf nicht derselben Funktionslogik unterliegen wie Kompetenzpraktiken, d. h. es kann nicht mustergesteuert und regelbasiert erfolgen. Ansonsten würde man einem pfadabhängigen Beobachtungsprozess die Tür öffnen, was unweigerlich und von vornherein zu einer kritischen Verminderung organisationaler Flexibilität führen würde.

Unabhängig davon lassen sowohl die Komplexität der zu lösenden Aufgabe, nämlich die Beobachtung einer unerwartbaren Umwelt, als auch des kausal amorphen Charakters der Kompetenz keine vollständige Durchstrukturierung zu. Dieser komplexe Aufgabenzuschnitt macht es schwer, daraus eine geregelte „Monitoring-Routine“ im Sinne einer Innovationsroutine zu entwickeln. Es ist ja weder klar, wo ein die Revision vorhandener Kompetenzen anzeigendes Ereignis auftreten wird, noch um welche Problemsituation es sich handeln wird. Bekannt sind lediglich das Risiko der Kompetenzspezialisierung und die Notwendigkeit der kontinuierlichen Beobachtung. Eine organisatorische Strukturierung kann deshalb nur den allgemeinen Rahmen des Monitorings bestimmen; der Kern der Aufgabe, die Informationsaufnahme und -verarbeitung, muss im Wesentlichen fallweise oder sogar als Improvisation bewältigt werden.

Während also die Entstehungs- und Funktionslogik von Kompetenzen prinzipiell auf einer, wenn auch komplexen, Routinisierungslogik fußt, läuft das Kompetenzmonitoring auf den Modus einer quasi „Ad-hoc-Problemlösung“ hinaus. Der Monitoring-Prozess sollte offen und flexibel ablaufen, um nicht selbst zum Opfer der „Routinisierungsfälle“ zu werden. Jede generelle Vorregelung würde zu kontraproduktiven Effekten führen. Bei der Etablierung eines Monitorings sollte aus diesem Grunde auf die Installation von präzise definierten Suchroutinen verzichtet werden.

Aus vorstehenden Erläuterungen folgt zugleich, dass das Kompetenzmonitoring nicht ausschließlich von einer darauf spezialisierten Instanz, etwa in Form einer Stabsstelle für Kompetenzmonitoring, wahrgenommen werden kann. Eine solche Zentralisation der Aufgabe ignorierte den schwer bestimmbaren Zuschnitt des Informationsfeldes. Für das Monitoring wichtige Informationen können im Prinzip bei den unterschiedlichsten Organisationsmitgliedern und in allen Breichen der Unternehmung „eintreffen“: im Außendienst, bei Ingenieurtagungen, bei Kundenreklamation usw. Das Monitoring ist aus diesem Grund in jedem Fall dezentral anzulegen, und es ist daher von entscheidender Bedeutung, sämtliche Subsysteme und ihre Mitarbeiter zu motivieren und dazu zu befähigen, an dem Beobachtungsprozess aktiv teilzunehmen und ihre Erkenntnisse in den organisatorischen Alltag einzubringen.

Insgesamt präsentiert sich die Monitoring-Organisation somit als komplexes Geflecht selbstständig beobachtender und reflektierender Einheiten. In der Summe

stellt sich damit die erfolgreiche Etablierung eines Kompetenzmonitorings sowohl auf der organisationalen als auch der individuellen Ebene als ein voraussetzungsreiches, für den Erfolg eines Unternehmens jedoch vielversprechendes Unterfangen dar.

5 Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte um die dynamische Ausgestaltung der strategisch bedeutsamen (Kern-)Kompetenzen von Organisationen hat sich diese Arbeit mit der Frage beschäftigt, inwieweit und auf welche Weise eine Dynamisierung von Kompetenzen theoretisch vorstellbar ist.

Zu diesem Zweck wurden verschiedene Ansätze zur „Dynamisierung“ von Kompetenzen vorgestellt und auf ihr Dynamisierungspotenzial hin untersucht: (1) das Lebenszyklus-Modell nach Helfat & Peteraf, (2) der von uns als integrativ bezeichnete „dynamic capability“-Ansatz nach Teece, Pisano & Shuen, (3) der Vorschlag der Innovationsroutinen nach Zollo & Winter und schließlich (4) der quasi auf die Ad-hoc-Problemlösung hinauslaufende „dynamic capability“-Ansatz nach Eisenhardt & Martin.

Die Analyse hat ergeben, dass das Kompetenzlebenszyklus-Modell von einer zu unproblematischen Weiterentwicklung (oder einem Absterben) von Kompetenzen ausgeht, was lediglich des Anstoßes durch ein entsprechendes Ereignis bedürfe. Das Modell erläutert zwar die erfahrungs- und pfadbasierte Entstehung von Kompetenzen; die Musterentstehung und die damit einhergehenden Schließungsprozesse werden jedoch nicht zum Gegenstand von Dynamisierungsüberlegungen gemacht. Insoweit kann die Problematik der „Kompetenzfalle“ durch das Lebenszyklusmodell nicht aufgefangen oder gar gelöst werden.

Aus diesem Grunde wurden grundsätzlichere Ansätze der Kompetenzdynamisierung diskutiert. Die Analyse Folgendes gezeigt:

- Der Versuch, die Dynamisierung dem Kompetenzkonstrukt hinzuzugliedern, mündete in einen unauflösbaren Widerspruch. Das ergibt sich aus der Funktionslogik organisationaler Kompetenz mit ihrer Betonung der Musterbildung und der Reproduzierbarkeit.
- Auch die zusätzliche Installation von Innovationsroutinen führte bei genauer Hinsicht nicht zu einer Lösung der Routinisierungsproblematik, im schlimmsten Fall würde die Problematik der Kompetenzfalle hier sogar dupliziert; Innovationen sind mit Routinekonzept nicht vereinbar.
- Der alternative Vorschlag der Radikalisierung des Flexibilisierungsgedankens im Sinne einer Vollflexibilisierung führte zu einer Zerstörung des Kompetenzkonstrukts. Der Fortschritt, der mit der Einführung der Kompetenzkonzeption in die Unternehmenstheorie erzielt wurde, ginge verloren. Dies kann auch nicht durch die Flexibilisierung auf der Basis von Minimalstrukturen abgemildert werden.

Ad-hoc-Problemlösungen bzw. spontane Ressourcenkombinationen stellen somit zwar einen alternativen Weg im Umgang mit komplexen Herausforderungen dar und können insoweit als funktionales Äquivalent diskutiert werden. Jedoch dürfen derartige Improvisationsakte nicht mit dynamischen Kompetenzen („dynamic capabilities“) verwechselt werden. Kompetenzen, auch die dynamischen, stellen immer systematische und reliable Leistungen dar (Winter 2003).

Mit dem Kompetenzmonitoring wurde deshalb ein alternativer Vorschlag in der Form eines Dualmodells entwickelt, das die Substanz des Kompetenzkonstrukts bewahrt und der Problematik der „Kompetenzfalle“ mit einer Art Risikomanagement begegnen will. Das Modell unterscheidet zwischen einer operativen Ebene und einer Beobachtungsebene. Kompetenzentstehung und Dynamisierung werden in diesem Modell als getrennte, aber komplementäre Prozesse konzipiert, die in ihrem Zusammenwirken den Anforderungen der Kompetenzbildung als auch der Dynamisierung gerecht werden sollen. Auf der einen Seite wird damit Raum gelassen für die strategisch so bedeutsamen Musterbildungsprozesse, auf der anderen Seite soll über die Verankerung eines separaten Beobachtungsprozesses sichergestellt werden, dass die mit der Musterbildung einher gehenden Risiken ins Bewusstsein der Organisation gerufen werden und bei Bedarf in kompetenzerneuernde Impulse umgesetzt werden können.

Literatur

Aguilar, F.: Scanning the Business Environment. New York 1967

Ambrosini, V.; Bowman, C.: Mapping Successful Organizational Routines. In: Huff, A. S.; Jenkins, M. (Hrsg.): Mapping Strategic Knowledge. London u. a. 2002

Amit, R.; Schoemaker, P. J. H.: Strategic Assets and Organizational Rent. In: Strategic Management Journal, Vol. 14, 1993, S. 33-46

Ansoff, H. I.: Corporate Strategy. McGraw-Hill, New York 1965

Ansoff, H. I.: Managing Strategic Surprise by Response to Weak Signals. In: California Management Review, Vol. 20, 1976, S. 21-33

Arthur, W. B.: Competing Technologies and lock-in by Historical Events: The dynamics of allocation under increasing returns. International Institute for Applied Systems (Hrsg.). Workingpaper 83-90. Laxenburg. 1983

Ashby, W. R.: An Introduction to Cybernetics. London 1965

Barney, J.; Arikan, A.: The Resource-based View: Origins and Implications. In: Hitt, M. A.; Freeman, E.; Harrison, J. (Hrsg.): The Blackwell Handbook of Strategic Management. Oxford 2001, S. 124-188

Barney, J. B.: Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. In: Journal of Management, Vol. 17, 1991, S. 99-120

Barney, J. B.: Looking Inside for Competitive Advantage. In: Campbell, A.; Sommers, L. K. (Hrsg.): Core Competency-based Strategy. London 1997, S. 13-29

Bercovitz, J. E.; de Figueiredo, J. M.; Teece, D. J.: Firm Capabilities and Managerial Decision-making: A Theory of Innovation Bases. In: Garud, R.; Nayyar, P.; Shapira, Z. (Hrsg.): Innovation: Oversights and Foresights. Cambridge 1996, S. 233-259

Berger, P. L.; Luckmann, T. (1966 i. O.): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1969

Blohm, P.: Strategische Planung von Kernkompetenzen? Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden 2000

- Bouncken, R. B.: Organisationale Metakompetenzen. Wiesbaden 2003
- Bourgeois, L. J.; Eisenhardt, K. M.: Strategic Decision Processes in High-velocity Environments: Four Cases in the Microcomputer Industry. In: Management Science, Vol. 34, 1988, S. 816-835
- Bühner, R.: Management-Holding. Unternehmensstruktur der Zukunft. Landsberg/Lech 1992
- Bühner, R.: Betriebswirtschaftliche Organisationslehre. München 1994
- Burgelman, R. A.: Strategy as Vector and the Inertia of Coevolutionary Lock-in. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 47, 2002, S. 325-357
- Carroll, J. B.: Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-analytic Studies. New York 1993
- Collins, J. C.; Porras, J. I.: Built to last: Successful habits of visionary companies. New York 1994
- Collis, D. J.: Research Note: How Valuable are Organizational Capabilities. In: Strategic Management Journal, Vol. 15, 1994, S. 143-152
- Danneels, E.: The Dynamics of Product Innovation and Firm Competencies. In: Strategic Management Journal, Vol. 23, 2002, S. 1095-1121
- Dierickx, I.; Cool, K.: Asset Stock Accumulation and Sustainability of Competitive Advantage, in: Management Science, Vol. 35, 1989, S. 1504-1510
- Dosi, G.; Hobday, M.; Marengo, L.: Problem-solving Behavior, Organizational Forms, and the Complexity of Tasks. In: Helfat, C. E. (Hrsg.): The SMS Blackwell Handbook of Organizational Capabilities. Oxford 2003, S. 167-192
- Dosi, G.; Marengo, L.: Towards a Theory of Organizational Competencies. In: England, R. W. (Hrsg.): Evolutionary Concepts in Contemporary Economics. Ann Arbor, Michigan 1994
- Dosi, G.; Nelson, R. R.; Winter, S. G.: Introduction: The Nature and Dynamics of Organizational Capabilities. In: Dosi, G.; Nelson, R. R.; Winter, S. G. (Hrsg.): The Nature and Dynamics of Organizational Capabilities. Oxford 2000, S. 1-22
- Dougherty, D.: Managing your Core Incompetencies for Corporate Venturing. In: Entrepreneurship Theory and Practice, Vol. 19, 1995, S. 113-135

Doyle, J. R.; Sims, D.: Enabling Strategic Metaphor in Conversation: A Technique of Cognitive Sculpting for Explicating Knowledge. In: Huff, A. S.; Jenkins, M. (Hrsg.): Mapping Strategic Knowledge. London 2002, S. 63-85

Eisenhardt, K. M.; Martin, J. A.: Dynamic Capabilities: What are they? In: Strategic Management Journal, Vol. 21, 2000, S. 1105-1121

Freiling, J.: Terminologische Grundlagen des RBV. In: Bellmann, K.; Freiling, J.; Hamman, P. (Hrsg.): Aktionsfelder des Kompetenz-Managements: Ergebnisse des II. Symposiums Strategisches Kompetenz-Management. Wiesbaden 2002, S. 3-28

Ghemawat, P.: Commitment – The Dynamic of Strategy. New York 1991

Gherardi, S.; Nicolini, D.: Learning in a Constellation of Interconnected Practices: Canon or Dissonance? In: Journal of Management Studies, Vol. 39, 2002, S. 419-436

Grant, R. M.: The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation. In: California Management Review, Vol. 33, 1991, S. 114-135

Hall, R.: The Contribution of Intangible Resources to Business Success. In: Journal of General Management, Vol. 6, 1991, S. 41-52

Hamel, G.: The Concept of Core Competence. In: Hamel, G.; Heene, A. (Hrsg.): Competence-Based Competition. Chichester et al. 1994, S. 11-33

Hammer, R. M.: Strategische Planung und Frühaufklärung. München, Wien 1998

Hannan, M. T.; Freeman, J.: The Population Ecology of Organizations. In: American Journal of Sociology, Vol. 82, 1977, S. 929-964

Hannan, M. T.; Freeman, J.: Structural Inertia and Organizational Change. In: American Sociological Review, Vol. 49, 1984, S. 149-164

Hauschildt, J.: Innovationsmanagement. München 1997

Hayes, R. H.; Pisano, G. P.: Beyond World Class: The New Manufacturing Strategy. In: Harvard Business Review, Vol. 72, 1994, S. 77-86

Hedberg, B.: How Organizations Learn and Unlearn. In: Nystrom, P. C.; Starbuck, W. H. (Hrsg.): Handbook of Organizational Design. Oxford 1981, S. 3-28

Helfat, C. E.; Peteraf, M. A.: The Dynamic Resource-Based View: Capability Lifecycles. In: Strategic Management Journal, Vol. 24, 2003, S. 997-1010

Helfat, C. E.; Raubitschek, R. S.: Product Sequencing: Co-evolution of Knowledge, Capabilities and Products. In: Strategic Management Journal, Vol. 21, 2000, S. 961-979

Henderson, R. M.; Cockburn, I. M.: Measuring Competence? Exploring Firm Effects in Pharmaceutical Research. In: Strategic Management Journal, Vol. 15, 1994, S. 63-84

Johnson, P.; Johnson, G.: Facilitating Group Cognitive Mapping of Core Competencies. In: Huff, A. S.; Jenkins, M. (Hrsg.): Mapping Strategic Knowledge. London 2002, S. 220-236

Kogut, B.; Zander, U.: Knowledge of the Firm, Combinative Capabilities, and the Replication of Technology. In: Organization Science, Vol. 3, 1992, S. 383-397

Kruschwitz, L.: Finanzierung und Investition. München 2004

Krystek, U.; Müller-Stewens, G.: Frühaufklärung für Unternehmen. Stuttgart 1993

Lei, D.; Hitt, M. A.; Bettis, R.: Dynamic Core Competencies through Meta-Learning and Strategic Context. In: Journal of Management, Vol. 22, 1996, S. 549-569

Leonard-Barton, D.: Core Capabilities und Core Rigidity: A Paradox in Managing New Product Development. In: Strategic Management Journal, Vol. 13, 1992, S. 111-126

Levinthal, D.: Organizational Capabilities in Complex Worlds. In: Dosi, G.; Nelson, R. R.; Winter, S. G. (Hrsg.): The Nature and Dynamics of Organizational Capabilities. Oxford 2000, S. 363-376

Levitt, B.; March, J. G.: Organizational Learning. In: Annual Review of Sociology, Vol. 14, 1988, S. 319-340

Luhmann, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Frankfurt/M. 1973

Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1984

- Luhmann, N.: Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin 1995
- March, J. G.; Olsen, J. P.: Organizational Learning and the Ambiguity of the Past. In: March, J. G.; Olsen, J. P. (Hrsg.): Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen 1976, S. 54-68
- Marengo, L.: Coordination and Organizational Learning in the Firm. In: Journal of Evolutionary Economics, Vol. 2, 1992, S. 313-326
- Mildenberger, U.: Systemische Kompetenzen und deren Einfluss auf das Kompetenzentwicklungspotenzial in Produktionsnetzwerken. In: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Vol. 53, 2001, S. 705-722
- Miller, D.: What Happens after Success: The Perils of Excellence. In: Journal of Management Studies, Vol. 31, 1994, S. 325-358
- Mintzberg, H.: The Structuring of Organizations. Englewood Cliffs 1979
- Montealegre, R.: A Process Model of Capability Development: Lessons from the Electronic commerce Strategy at Bolsa de Valores de Guayaquil. In: Organization Science, Vol. 13, 2002, S. 514-531
- Nelson, R. R.; Winter, S. G.: An Evolutionary Theory of Economic Change. Cambridge, Mass. 1982
- Pedler, M.; Burgoyne, J.; Boydell, T.: The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development. London 1994
- Peteraf, M. A.: The Cornerstones of Competitive Advantage: A Resource-based View. In: Strategic Management Journal, Vol. 14, 1993, S. 179-191
- Piaget, J.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt/M. 1983
- Porter, M.: Competitive strategy. New York 1980
- Prahalad, C. K.; Hamel, G.: The Core Competence of the Corporation. In: Harvard Business Review, Vol. 68, 1990, S. 79-91
- Putnam, L. L.; Majia, H.: Framing, Reframing, and Issue Development. In: Putnam, L. L.; Roloff, M. E. (Hrsg.): Communication and Negotiation. Newbury Park, Calif. 1992, S. 128-155

Rumelt, R. P.; Schendel, D.; Teece, D. J.: Strategic Management and Economics. In: Strategic Management Journal, Vol. 12, 1991, S. 5-29

Schneider, M.: "Strategische Komplementaritäten" und das Management intangibler Ressourcen. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Vol. 53, 2001, S. 589-604

Schreyögg, G.: Zu den problematischen Konsequenzen starker Unternehmenskulturen. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Vol. 41, 1989, S. 94-113

Schreyögg, G.; Kliesch, M.: Organisationale Kompetenz und Lernen. In: Weiterlernen – neu gedacht. QUEM-report, Heft 78. Berlin 2003 a, S. 155-163

Schreyögg, G.; Kliesch, M.: Projektbericht: Rahmenbedingungen für die Entwicklung Organisationaler Kompetenz. QUEM-Materialien, Nr. 48. Berlin 2003 b

Schreyögg, G.; Noss, C.: Reframing Change in Organizations: The Equilibrium Logic and Beyond. In: Proceedings of the Academy of Management Conference. Toronto 2000

Schreyögg, G.; Steinmann, H.: Zur organisatorischen Umsetzung der strategischen Kontrolle. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Vol. 38, 1986, S. 747-765

Schreyögg, G.; Steinmann, H.: Strategic Control: A New Perspective. In: Academy of Management Review, Vol. 12, 1987, S. 91-103

Schreyögg, G.; Sydow, J.; Koch, J.: Organisatorische Pfade – Von der Pfadabhängigkeit zur Pfadkreation? In: Schreyögg, G.; Sydow, J. (Hrsg.): Managementforschung 13, Wiesbaden 2003, S. 257-294

Selznick, P.: Leadership in Administration: A Sociological Interpretation. New York 1957

Stalk, G.; Evans, P.; Shulman, L. E.: Competing on Capabilities: The New Rules of Corporate Strategy. In: Harvard Business Review, Vol. 70, 1992, S. 57-69

Steinmann, H.; Schreyögg, G.: Management. Grundlagender Unternehmensführung. Wiesbaden 2005

Teece, D. J.; Dosi, G.: Organizational Competencies and the Boundaries of the Firm, CCC Working Paper No. 93-11. University of California at Berkeley (Hrsg.). Berkeley 1993

Teece, D. J.; Pisano, G.; Shuen, A.: Dynamic Capabilities and Strategic Management, in: Strategic Management Journal, Vol. 18, 1997, S. 509-533

Türk, K.: Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung: Ein Trend Report. Stuttgart 1989

Tushman, M. L.; Newman, W. H.; Romanelli, E.: Convergence and Upheaval: Managing the Unsteady Pace of Organizational Evolution. In: California Management Review, Vol. 24, 1986, S. 29-44

Vaill, P. B.: Learning as a Way of Being: Strategies for Survival in a World of Permanent White Water. San Francisco, CA 1996

Weick, K. E.: Organization Design: Organizations as Self-Designing Systems. In: Organizational Dynamics, Vol. 6, 1977, S. 31-46

Weinert, F. E.: Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen 2001, S. 45-65

Wernerfelt, B.: A Resource-based View of the Firm. In: Strategic Management Journal, Vol. 5, 1984, S. 171-180

Williamson, O. E.: Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications. New York 1975

Winter, S. G.: Understanding Dynamic Capabilities. In: Strategic Management Journal, Vol. 24, 2003, S. 991-995

Zellner, M.; Büssow, T.: Das Unsichtbare sichtbar machen. In: Harvard Business Manager, Vol. 9, 2004, S. 49-57

Zollo, M.; Winter, S. G.: Deliberate Learning and the Evolution of Dynamic Capabilities. In: Organization Science, Vol. 13, 2002, S. 339-351

Zott, C.: Dynamic Capabilities and the Emergence of Intraindustry Differential Firm Performance: Insights from a Simulation Study. In: Strategic Management Journal, Vol. 24, 2003, S. 97-125

Individuelle und organisationale Kompetenzen: Schritte zu einem integrierten Modell

Dieter Wagner, Sandra Debo und Nadine Bültel

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	53
1 Kompetenzen auf der Ebene des Individuums	57
2 Kompetenzen und Routinen auf der Ebene der Organisation	72
3 Schritte zu einem integrierten Modell individueller und organisationaler Kompetenzentwicklung	109
4 Ausblick: Die Bedeutung von Kontextbezogenheit	120
Anmerkungen	127
Literatur	134

Einleitung

Problemstellung

Das Konzept der „organisationalen Kompetenz“ wird in der betriebswirtschaftlichen Literatur bereits seit einigen Jahren intensiv diskutiert (Dosi/Nelson/Winter 2000, Freiling 2004, Helfat/Peteraf 2003, Kogut/Zander 1992, McGrath/MacMillan/Venkataraman 1995, Penrose 1959, Probst u. a. 2000, Schreyögg/Kliesch 2003, Zollo/Winter 2002, Zott 2003). Viele Beiträge beschäftigen sich im Zuge dessen mit der Frage, wie organisationale Kompetenzen Wettbewerbsvorteile generieren können (Amit/Schoemaker 1993, Barney 1991, Eisenhardt/Martin 2000, Peteraf 1993, Teece/Pisano/Shuen 1997). Den theoretischen Bezugsrahmen innerhalb der Kompetenzforschung bildet zumeist der ressourcenbasierte Ansatz des strategischen Managements, der aus einer Kritik am vorherrschenden industrieökonomischen Structure-Conduct-Performance-Paradigma Mitte der 90er Jahre entstanden ist (einen Überblick zur Entwicklungsgeschichte geben Wagner/Surrey 2003, S. 19).

Der ressourcenbasierte Ansatz geht davon aus, dass unternehmensinterne Ressourcen Wettbewerbsvorteile darstellen können, wenn sie die Merkmale „wertstiftend“, „selten“, „nicht-imitierbar“ und „nicht substituierbar“ erfüllen (Barney 1991). Nach Barney umfassen Ressourcen „(...) all assets, capabilities, organizational processes, firm attributes, information, knowledge, etc. controlled by a firm (...).“ (Barney 1991, S. 101) Nach dieser Definition zählen folglich auch organisationale Kompetenzen (capabilities) zu Ressourcen. Andere Autoren hingegen verstehen unter organisationalen Kompetenzen, die Fähigkeit eines Unternehmens Ressourcen zielgerichtet einzusetzen (Amit/Schoemaker 1993, S. 35; Grant 1996, S. 116). Dieses Beispiel deutet auf ein zentrales Problem hin, das die ressourcenorientierte Forschung charakterisiert: Der Ansatz zeichnet sich durch eine terminologische Vielfalt aus, die nicht nur die Weiterentwicklung erheblich erschwert (Bresser 2004, S. 1274), sondern auch zum Vorwurf der Tautologie maßgeblich beigetragen hat (Williamson 1999, S. 1093).

Auch die Forschung um organisationale Kompetenzen leidet unter dieser Definitions- und Begriffsvielfalt. Bereits Mitte der 90er Jahre stellte Collis (1994) fest, dass es etwa gleich viele Definitionen wie Autoren zu dieser Thematik gibt (S. 144 f.). Seither sind jedoch noch etliche Konstrukte und Begriffe hinzugekommen. Zu nennen wären da competences (McGrath/MacMillan/Venkataraman 1995), core competence (Prahalad/Hamel 1990), capabilities (Collis 1994; Winter 2000) oder dynamic capabilities (Eisenhardt/Martin 2000, Teece/Pisano/Shuen 1997, Vollberda 1998). In der deutschsprachigen Literatur wird entweder die englische Bezeichnung beibehalten oder es wird auf die Begriffe „Kompetenz“ sowie „Fähigkeit“ zurückgegriffen.

Auffällig an der Diskussion um organisationale Kompetenzen ist ferner, dass der Begriff der „Routine“ in vielen Definitionen eine zentrale Stellung einnimmt (Collis 1994, S. 145; Dosi/Nelson/Winter 2000, S. 4; Eisenhardt/Martin 2000, S. 1107; Helfat/Peteraf 2003, S. 999; Winter 2000, S. 983; Zollo/Winter 2002, S. 340). So stellen Routinen einerseits „building blocks“ von Kompetenzen dar (Dosi/Nelson/Winter 2000, S. 4) oder eine Kompetenz ist „a differentiated set of skills, complementary assets, and *organization* routines which allow a firm to coordinate a particular set of activities (...)“ (Dosi/Teece 1998, S. 284, keine Hervorhebung im Original). Auf der anderen Seite werden Kompetenzen selbst als „high-level routines“ verstanden (Winter 2000, S. 983; siehe auch Helfat/Peteraf 2003, S. 999). Folglich ist auch die Diskussion um die Beziehung zwischen Routinen und Kompetenzen durch Unschärfe gekennzeichnet. Ein zentrales Ziel der vorliegenden Studie besteht darin, mehr Klarheit in den „konzeptionellen und terminologischen Dschungel“ zu bringen. Aus diesem Grund wird die Studie auf die zentralen Ansätze zu individuellen und organisationalen Kompetenzen sowie zu organisationalen Routinen eingehen, denn erst vor dem Hintergrund der einzelnen theoretischen Perspektiven werden Unterschiede in den Begriffsverständnissen deutlich.

Obwohl sich die Forschung schon seit einigen Jahren mit dem Phänomen der organisationalen Kompetenz beschäftigt und in jüngster Zeit eine Veröffentlichungswelle empirischer Arbeiten zu diesem Thema feststellbar ist (exemplarisch Draulans/de Man/Volberda 2003, Dutta/Narasimhan/Rajiv 2005, Ethiraj et al. 2005, Jacobides/Winter 2005, Mota/de Castro 2004, Montealegre 2002, Raff 2000, Zott 2003), bleiben viele Fragen bislang unbeantwortet. Erst kürzlich ist ein Aufsatz im *Strategic Management Journal* erschienen, der das Defizit der Forschung unmissverständlich in einer Frage zusammenfasst: *Where do capabilities come from and how do they matter?* (Ethiraj et al. 2005).

Die hier vorliegende Studie wird sich ganz ähnlichen Fragestellungen widmen: Wie werden die Kompetenzen eines Unternehmens entwickelt? Welche Rolle spielen dabei individuelle Kompetenzen? Welchen Einfluss hat der jeweilige Kontext auf die Entwicklung von Kompetenzen? Und welche Ressourcenkombinationen sind Erfolg versprechend?

Wenngleich die Studie diese Fragen nicht abschließend beantworten kann, so will sie zumindest einen Beitrag zur Entstehungsthematik von organisationalen Kompetenzen leisten. Nach überwiegend geteilter Auffassung entstehen Kompetenzen (sowie Routinen) durch Lernprozesse. Allerdings gibt es bislang nur wenige Untersuchungen, die sich explizit mit Lernprozessen im Zusammenhang mit Kompetenzen beschäftigen. Ein Forschungsdefizit besteht vor allem hinsichtlich der Rolle einzelner Akteure im Entstehungsprozess von Kompetenzen. So kritisiert Foss (2003), dass der Mikrofundierung des Kollektivphänomens „organisationale Kompetenz“ im Sinne des methodologischen Individualismus bislang nur wenig

Beachtung geschenkt wurde (S. 196 f.). Aus diesem Grund wird die Studie sowohl individuelle als auch organisationale Lernprozesse betrachten, denn beide sind an der Entwicklung organisationaler Kompetenzen maßgeblich beteiligt. Insofern wird ein integriertes Modell angestrebt.

Aufbau der Arbeit

Zur Beantwortung der oben genannten Forschungsfragen widmet sich Kapitel 1 der Studie zunächst dem Thema der individuellen Kompetenzen. Wie anhand der vorgestellten Ansätze deutlich wird (Frei/Duell/Baitsch 1984, Bergmann 1996, Erpenbeck/Heyse 1999 a, b, Becker 2002) zeichnet sich dieses Feld trotz unterschiedlicher Akzentuierungen im Vergleich zum Strategischen Management durch eine höhere Homogenität aus und ist durch eine stärkere Betonung der Entwicklung von Kompetenzen gekennzeichnet. Die verbindende Klammer aller Ansätze ist die hohe Bedeutung, die Lernprozessen und Handlungsbezug zukommt. Diese Aspekte werden in den Abschnitten 1.2 und 1.3 aufgegriffen: Die Suche nach einer Lerntheorie, die als geeignet erscheint, den komplexen Vorgang individueller Kompetenzentwicklung zu erklären, mündet in die Lerntheorie nach Holzkamp (1995), nach deren näherer Darstellung die Betrachtung betrieblicher Maßnahmen und Instrumente erfolgt, die zur Analyse, zum Aufbau und zur Entwicklung individuellen Handlungspotenzials beitragen (u. a. Volpert 1994, Bergmann 1996, Faulstich 1998).

Kapitel 2 wird sich sodann den Phänomenen „organisationale Routine“ und „organisationale Kompetenz“ widmen. Aufgrund des hohen Komplexitätsgrades werden die Konzepte und die jeweiligen theoretischen Ansätze getrennt voneinander beleuchtet (Abschnitt 2.1 und Abschnitt 2.2). Zunächst soll auf das Konzept der „organisationalen Routine“ eingegangen werden, da dieses in der Forschung schon seit längerer Zeit Beachtung findet (March/Simon 1993, Cyert/March 1992, Luhmann 1994, Nelson/Winter 1982, Gersick/Hackman 1990, Cohen et al. 1996) und die Kompetenzforschung stark beeinflusst hat (Foss 2003, S. 4). Neben den klassischen Arbeiten, die ihre Wurzeln in der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie sowie in den evolutionstheoretischen bzw. evolutionsökonomischen Ansätzen haben, sollen auch die neueren Entwicklungen in der Routineforschung Beachtung finden. Es fällt auf, dass gerade in jüngster Zeit das Phänomen der organisationalen Routine wieder verstärkt Aufmerksamkeit erfahren hat (Becker 2004, Feldman/Pentland 2003, Feldman/Rafaeli 2002, Knott 2003, Karim/Mitchell 2000, Lillrank 2003, Zollo/Reuer/Singh 2002, Zollo/Winter 2002). Vor allem Vertreter der Evolutionsökonomik haben in den letzten Jahren mit zahlreichen Beiträgen die Debatte um organisationale Routinen und Kompetenzen (bzw. dynamic capabilities) bereichert (Zollo/Winter 2002, Winter 2000, Winter/Szulanski 2001, Winter 2003). Innerhalb diese Ansatzes werden Unternehmen als

Konglomerate von Routinen verstanden, die die Ausgangsbasis organisationaler Kompetenzentwicklung bilden (Ethiraj et al. 2005, S. 28). In Routinen werden Erfahrungen abgelagert bzw. wird Wissen gespeichert (Levitt/March 1988, S. 326, Eisenhardt/Santos 2002, S. 141). Sie repräsentieren das kollektive Gedächtnis der Organisation (Levitt/March 1988, S. 320; Nelson/Winter 1982, S. 99). Bei der Herausbildung und Entwicklung von Routinen spielen somit organisationale Lernprozesse eine herausragende Rolle. Ferner werden Routinen in zahlreichen Ansätzen zum „organisationalen Lernen“ für eine Mikrofundierung kollektiver Lernprozesse herangezogen (Argote 1999).

Einen weiteren Schwerpunkt von Abschnitt 2.1 bildet die Veränderungs- und Entstehungsthematik von Routinen. In Anlehnung an Levitt/March (1988) wird davon ausgegangen, dass organisationales Lernen stattfindet, sobald sich organisationale Routinen verändern (Levitt/March 1988, S. 322; Feldman 2000, S. 625). Da es in der Literatur hinsichtlich der Veränderungsthematik verschiedene Standpunkte gibt, z. B. inwiefern sich Routinen zielgerichtet verändern lassen, wird eine Vierfeldermatrix entwickelt, um die konträren Positionen abzubilden. Zum Abschluss werden die zentralen Gedanken noch einmal zusammengefasst und es wird auf Probleme hingewiesen, die das Routinen-Konzept aufwirft.

Im Anschluss daran widmet sich Abschnitt 2.2 ausschließlich dem Thema organisationale Kompetenzen. Den theoretischen Bezugsrahmen bildet primär der ressourcenbasierte Ansatz des strategischen Managements und seine Fortentwicklungen. Ähnlich wie in Abschnitt 2.1 werden zunächst begriffliche Grundlagen gelegt. Zu diesem Zweck werden verschiedene Begriffsverständnisse voneinander abgegrenzt. Danach wird der Frage nachgegangen, wie Kompetenzen entstehen und ob sie sich bewusst entwickeln lassen. Zur Beantwortung dieser Frage werden solche Theorien organisationalen Lernens vorgestellt, die die Entwicklung organisationaler Kompetenzen erklären können. Ferner lassen sich aus den Lerntheorien Handlungsempfehlungen bezüglich der Entwicklung von Kompetenzen ableiten. Insofern verfolgt dieses Kapitel auch ein technologisches Ziel.

Abschnitt 3 dieser Studie ist als Essenz der zuvor gewonnen Erkenntnisse zu verstehen. Sowohl individuelle Kompetenzen (Abschnitt 3.1) als auch organisationale Kompetenzen (Abschnitt 3.2) werden unter dem Gesichtspunkt ihrer inhaltlich-strukturellen Einzelkomponenten und deren Entwicklung betrachtet und diese Aufbau- und Prozessfaktoren dann integriert.

Kapitel 4 gibt einen Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf. Dabei werden erste Überlegungen zur Berücksichtigung kontextualer Faktoren im Rahmen der Kompetenzdebatte angestellt.

1 Kompetenzen auf der Ebene des Individuums

1.1 Konzepte und Definitionen individueller Kompetenzen

Unterschiedlichste Auseinandersetzungen mit Arten und Inhalten individueller Kompetenzen und deren Entwicklungsmöglichkeiten im Rahmen verschiedener Lernarrangements greifen zumeist auf die Ansätze folgender Autoren zurück: Baitsch (1985), Bergmann (1996), Erpenbeck und Heyse (1999 a, b) sowie Becker (2002).

Das komplexeste Konstrukt nach Baitsch geht auf die tätigkeitspsychologischen Annahmen Leontjews zurück und stellt die innerpsychischen Strukturen und Prozesse verhaltensbestimmender Faktoren (Wissen, Einstellungen, Werte etc.) in den Vordergrund. Die wesentliche Grundlage für das Kompetenzverständnis nach Bergmann ist hingegen der persönlichkeitspsychologische Ansatz Volperts, in dem Handlungskompetenz und Motivstruktur in einen Zusammenhang gestellt werden. Erpenbeck und Heyse fundieren ihre Ausführungen zu Selbstorganisationsdispositionen, ihrem Verständnis von Kompetenzen, mit chaostheoretischen, Komplexitätstheoretischen und selbstorganisationstheoretischen Annahmen. Eine auf individueller Kompetenzebene betriebswirtschaftliche Perspektive nimmt Becker ein, der die Aspekte Technologien und Markt in die Kompetenzbetrachtung integriert und Markt dabei als Zielkategorie für die Entwicklung von Kompetenzen sowie deren Umsetzung in kompetentes Handeln auffasst¹.

Wie eingangs erwähnt, werden diese individuumszentrierten Ansätze in der vorliegenden Studie aufgeführt, um sie in die überwiegend betriebswirtschaftlich geprägten Ausführungen zu Kompetenzen auf der Organisationsebene zu integrieren. Dabei sind die genannten individuumorientierten Ansätze weniger als Auswahl als vielmehr als eine relativ abschließende Darstellung der am häufigsten rezipierten Ausführungen zu verstehen.

Das Kompetenzkonstrukt nach Baitsch

Baitsch legt seinem (psychologischen) Kompetenzkonstrukt und seinen Überlegungen zur Kompetenzentwicklung die tätigkeitspsychologische Konzeption von Leontjew (1977)² zugrunde. Unter Kompetenz versteht Baitsch das „Mehr“, das über die bloße Addition verhaltensbestimmender Faktoren (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, Bedürfnisse, Motive und Ziele, Werte, Normen und Einstellungen sowie Erfahrungen) hinaus geht. Dieses „Mehr“, Kompetenz also bezeichnet er als die „prozessuale und systemische Verknüpfung von Teilen der oben genannten Einflussfaktoren (Fähigkeiten ... Einstellungen usf.) ..., die individualtypischer-

weise zur Realisierung konkreter Tätigkeiten psychisch aktualisiert wird“ (Frei/Duell/Baitsch 1984, S. 31 f.) und als „Verlaufsqualität der psychischen Tätigkeit“ (Baitsch 1985, S. 15, 42) aufzufassen ist.

Bei ähnlichen bzw. vom Individuum als ähnlich eingeschätzten Situationen bleibt die Struktur der Kompetenz, d. h. die oben dargestellte Verknüpfungsleistung zwischen den einzelnen Komponenten gleich. Aufgrund dieses individual-spezifischen Hintergrunds erfolgt also eine Clusterung von Aufgaben durch das Individuum, was bedeutet, „dass die Verhaltensgenese wesentlich abhängt von der subjektiven, nicht etwa von einer interindividuell gültigen ‚Ähnlichkeits-Klassifikation von Aufgaben“ (Baitsch 1985, S. 44). Oder anders ausgedrückt: Der Mensch verfügt über so viele Kompetenzen, wie er subjektiv – wenn auch unbewusst – in verschiedene Klassen von Tätigkeiten unterscheidet, was dazu führt, dass der Kompetenzbegriff in der Regel im Plural zu verwenden ist (Baitsch 1985, S. 32).

Aus diesen zugrunde gelegten Annahmen leitet Baitsch folgende Merkmale des Kompetenzkonstrukts ab:

- unscharfe Extensionalität, d. h. der inhaltlich maximale Umfang von Kompetenzen ist grundsätzlich nicht genau bestimmbar;
- tätigkeitsregulierende Potenz, „d. h. der minimale Umfang einer Kompetenz erstreckt sich mindestens auf Tätigkeiten, nicht auf Handlungen oder Operationen, womit weder Kompetenzen ohne Tätigkeiten noch Tätigkeiten ohne Kompetenzen vorstellbar sind“ (Baitsch 1985, S. 44).

Zur systemischen Strukturiertheit von Kompetenzen nennt Baitsch folgende konstituierenden Merkmale:

- Rückkopplung, d. h. aufgrund der nach Leontjew zugrunde gelegten Ringstruktur von Tätigkeiten und deren unmittelbaren Verknüpfung mit Kompetenzen geht jede Aktualisierung einer Kompetenz mit deren (wenn auch minimalen) Veränderung oder auch Verfestigung einher.
- Hierarchische Organisation, d. h. die im Verlauf der Kompetenzentwicklung erworbenen, gesellschaftlichen Bedeutungen stellen Verallgemeinerungen dar, die auf Hierarchisierung beruhen.
- Rekursivität, d. h. das Verhältnis zwischen einzelnen Komponenten und der Kompetenz als Ganzem bezieht sich stets erneut aufeinander (Baitsch 1985, S. 47).

Kompetenzen sind insofern weder mit Qualifizierung noch mit Performanz gleichzusetzen. Qualifizierung schafft für die Entwicklung von Kompetenzen gewissermaßen die Voraussetzungen: „Qualifizierung wird hier aufgefasst als der aktual-

genetische Prozess, auf dem die ontogenetische Entwicklung von Kompetenzen beruht.“ (Frei/Duell/Baitsch 1984, S. 33) Performanz hingegen unterscheidet sich von Kompetenzen dadurch, dass sie der unmittelbaren Beobachtung zugänglich ist. Unter Verwendung der Termini nach Leontjew (1977), „innere Tätigkeit“ und „äußere Tätigkeit“, entspricht der Unterschied dem der beiden unterschiedlichen Verlaufsqualitäten (Frei/Duell/Baitsch 1984, S. 36).

Der Kompetenzansatz nach Bergmann

Der Kompetenzansatz nach Bergmann beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der Entwicklung von Kompetenzen in Organisationen und bezieht sich in vielen Punkten auf lernförderliche Arbeitsgestaltung. Er wird an dieser Stelle daher nur skizziert und in Kapitel 1.3 erneut aufgegriffen.

Bergmanns Ansatz bzw. Kompetenzverständnis beginnt dort, wo das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eng arbeitsplatz- oder berufsbezogen sind, ein Ende findet: permanentes, „selbstständiges Lernen, das durch die Motivation und Befähigung der Mitarbeiter zur eigenständigen Schwachstellenanalyse und -beseitigung kennzeichenbar ist, wird das Ziel. (...) Diese Qualität der Verzahnung von Motivation und selbstständigem Lernen wird mit dem Kompetenzbegriff belegt.“ (Bergmann 1996, S. 158) Auch in einem jüngeren Beitrag grenzt die Autorin Kompetenz von Qualifikation insofern ab, als dass Qualifikation die Aneignung vorgegebener Lerninhalte beschreibe, während Kompetenz „die Motivation und Befähigung zur selbstständigen Erweiterung von Wissen und Können, die wesentlich durch selbstorganisierte Lernprozesse erfolgt“ (Bergmann 2001, S. 1) betone.

An dieser Stelle werden die in der Einleitung dieses Kapitels erwähnten Grundannahmen für das Kompetenzverständnis nach Bergmann deutlich: In seinen Ausführungen zu Persönlichkeit und ihrer Entwicklung beschreibt Volperts (1994) Persönlichkeit als die Einheit der relativ überdauernden Merkmalskomplexe „Handlungskompetenz“ und „Motivstruktur“ (S. 35). Dabei beschreibt „Handlungskompetenz“ das System von Elementen und Regeln zur Erzeugung hierarchisch organisierter Handlungen, während „Motivstruktur“ sich auf das Gefüge von Handlungszielen höheren hierarchischen Ranges bezieht.

Zu diesen zwei Dimensionen der Kompetenz – Kognition und Motivation – schreibt Bergmann dem Kompetenzbegriff auch eine emotionale Komponente zu. So bestimme auch die Selbst(un)sicherheit bei der Einschätzung der Diskrepanz zwischen objektiven Anforderungen und eigener Leistungsfähigkeit, ob und wieweit bei einer neuartigen Aufgabe Kräfte mobilisiert und nach einem eigenen Lösungsweg gesucht oder der Weg des Rückzugs angetreten würde.

Darüber hinaus ist Kompetenz durch Übertragbarkeit auf neue Aufgaben und Situationen gekennzeichnet, d. h. die Befähigung zum Transferieren ist Bestandteil einer (nie abgeschlossenen) Kompetenzentwicklung (Bergmann 1996, S. 158).

Kompetenzverständnis nach Erpenbeck/Heyse

Erpenbeck/Heyse (1999 b) verstehen unter Kompetenzen Selbstorganisationsdispositionen (Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften). Aus den zunehmend instabilen und komplexen Kontexten (deterministisches Chaos), innerhalb derer solche Dispositionen entwickelt und eingesetzt werden, leiten die Autoren Anforderungen an eine Lernkultur (als Teil der Unternehmenskultur) ab:

- „Sie muss darauf gerichtet sein, Lerner in die Lage zu versetzen, chaosbedingte Unsicherheitssituation selbstorganisiert überwinden, relative Ziele im Lernen und Handeln herausbilden und das Lernen als Suchbewegung selbstständig vollziehen zu können.
- Sie muss ihn befähigen, in chaosbedingte Unsicherheitssituationen hineingeworfen, den Prozess gemeinsamen Lernens und Handelns, gemeinsamer reflexiver Wertgebung und Sinnfindung selbstorganisiert mit zu gestalten.
- Sie muss ihn also mit den Voraussetzungen ausstatten, selbstorganisiert in instabil-einfachen Feldern Suchprozesse mit offenem Ausgang, in instabil-komplexen Feldern Organisationsprozesse mit kontinuierlicher Anpassung zu bewältigen.“ (Erpenbeck/Heyse 1999 b, S. 24 f.)

Diese Ausrichtung einer Lernkultur macht deutlich, dass Kompetenzen – etwa im Gegensatz zu Wissen oder Informationen – stets an Entscheidungen und (selbst organisierte) Handlungen geknüpft sind. Sie impliziert darüber hinaus, dass mit Kompetenzen ausgestattete Individuen zu einem Umgang mit unterschiedlichen (hier insbesondere unsicheren) Situationen in der Lage sind. Die Relevanz von Kompetenzen kann also nicht losgelöst vom jeweiligen Kontext beurteilt werden. Vielmehr geht es demnach bei der Kompetenzentwicklung um Such-, Gestaltungs- und Anpassungsprozesse, innerhalb derer verschiedene Kompetenzinhalte von Bedeutung sein können. Die Kategorisierung der Kompetenzinhalte folgt nach Erpenbeck/Heyse (1999 a) einer (deduktiven) Systematisierung der entsprechenden Handlungen, die *selbstorganisiert* werden – geistige, instrumentelle, kommunikative, reflexive Handlungen und Handlungsgesamtheiten³. Die Dispositionen (Kompetenzen), die den selbst organisierten Vollzug dieser Handlungen gewährleisten, sind Fach-, Methoden-, Sozial-, personale und Handlungskompetenz (S. 157 ff.).

Dabei weisen Fach- und Methodenkompetenzen im Vergleich zu den drei letztgenannten im Wesentlichen zwei Unterschiede auf: Erstens können innerhalb der Fach- und Methodenkompetenzen relativ leicht kausale Zusammenhänge zwischen

Anfangsbedingungen und dem gewünschten Zielzustand hergestellt werden. Zweitens – und mit dem erstem Punkt im Zusammenhang stehend – sind Fach- und Methodenkompetenzen im Vergleich zur Sozial-, personalen und Handlungskompetenz weitgehend wertentbunden, während letztere, um in Handlungen umgesetzt werden zu können, eine Internalisierung von Werthaltungen zu Emotionen und Motivationen voraussetzt (1999 b, S. 27). Dies birgt Implikationen für die Entwicklung der unterschiedlichen Kompetenzarten bzw. die Gestaltung der jeweiligen Lernprozesse, auf die in den Kapiteln 1.2 und 1.3 näher eingegangen wird.

Das Kompetenzverständnis nach Becker

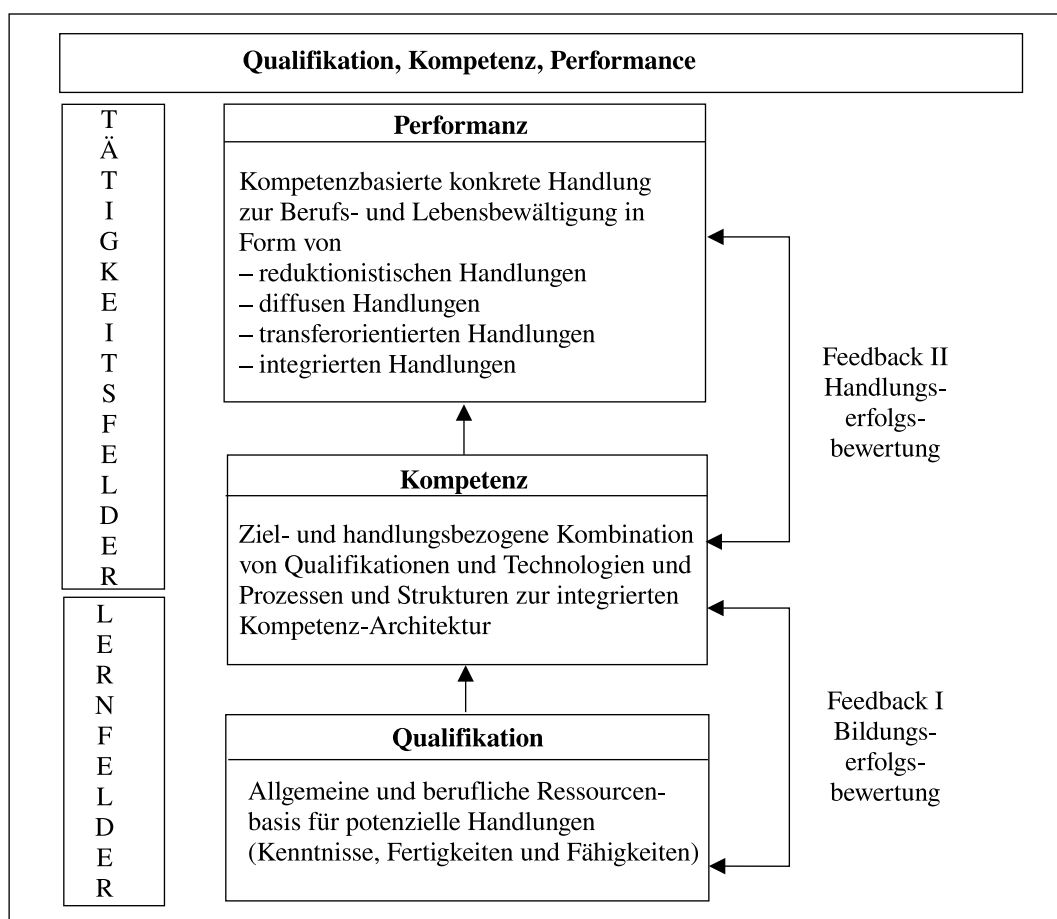
Ähnlich der Selbstorganisationsdispositionen nach Erpenbeck/Heyse und dem Kompetenzverständnis nach Bergmann versteht Becker (2002 a) unter Kompetenzen eine Integration von Wollen (Motivation), Können (Qualifikation) und Dürfen (Ordination) eines Handelnden. Wie auch in den zuvor dargestellten Konzepten zeichnet sich Kompetenz durch ein Möglichkeitsspektrum aus, das sich auf den Vollzug konkreter Handlungen bezieht (hierzu auch Becker 2002 b, S. 124). Während in dem vorangegangenen Kompetenzkonzept allerdings gerade der Zieloffenheit von Handlungen und der entsprechenden Kompetenzentwicklung eine große Bedeutung zukommt, beschreibt Becker (2002 a) unter dem Aspekt des Wollens die „personenbezogene Bereitschaft, eine Handlung in einer bestimmten Art und Weise, mit einem genau beschriebenen Ziel auszuführen“ (Becker 2002 a, S. 483) und geht so mit der von Baitsch (1985) zugrunde gelegten Tätigkeitskonzeption nach Leontjew (1977) konform. Neu an dieser betriebswirtschaftlich geprägten Perspektive Beckers sind die zusätzlichen Aspekte Technologie und Markt (Becker 2002 a, S. 483). Unter Technologien versteht der Autor handlungsrelevante Instrumente, die mit Wollen, Können und Dürfen so kombiniert werden, dass vorgegebene Handlungsergebnisse erreicht werden können (z. B. Sprache). Der Markt – aufgefasst als ökonomische, aber auch geldfreie Tauschsituation – stellt die Zielkategorie kompetenten Handelns dar und impliziert, dass nur solche Handlungen ausgeführt und folglich nur solche Kompetenzen entwickelt werden, für die ein Handlungsbedarf besteht (Becker 2002 a, S. 484). Diese Verwendungschancen von Kompetenzen greift Becker auch auf, um zwischen Wissen und Kompetenz zu unterscheiden (Becker 2002 b, S. 124 f.).

Innerhalb der Kompetenzarten/-bereiche nimmt Becker unterschiedliche Differenzierungen vor. Einerseits kategorisiert er in Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, deren Kombination (als Ziel einer ganzheitlichen Berufsausbildung) in beruflicher Handlungskompetenz mündet (Becker 2002 a, S. 137). Im Zusammenhang mit den erforderlichen Kompetenzen eines Personalentwicklers führt er andererseits den Begriff der reflexiven Kompetenz ein (S. 484), die sich auf die zuvor genannten drei Kompetenzarten erstrecken soll. Innerhalb des Kompetenz-

portfolios, das den Personalentwicklers in typischen Beraterrollen darstellt, findet der Begriff der personalen Kompetenz Einzug. Während der Autor auf eine nähere Beschreibung von reflexiver und personaler Kompetenz verzichtet, beschreibt er Personalentwicklungskompetenz als „die Fähigkeit des Funktionsbereiches, zielorientierte Qualifikationen und Technologien so zu verbinden, dass ein optimales Angebot an problemlösenden Instrumenten, Maßnahmen und Konzepten der Personalentwicklung entsteht“ (Becker 2002 b, S. 484). Die Beschreibung von Kompetenz und ihre Abgrenzung zu Qualifikation und Performanz fasst Becker in Abbildung 1 zusammen.⁴

Abbildung 1

Qualifikation, Kompetenz und Performance (Becker 1998, S. 175)



Kritische Würdigung und Schlussfolgerungen für Kompetenzentwicklung

Die vorgestellten Ansätze zeigen, dass die Herleitungen z. T. nur marginal voneinander abweichen. So legen z. B. sowohl Leontjew (als Grundlage für Baitsch) als auch Volpert (als Grundlage für Bergmann) ihren Überlegungen eine Motivstruk-

tur und somit den Aspekt der individuellen Bewertung bei der Ausführung von Handlungen zugrunde – lediglich die Schwerpunktsetzung in der Berücksichtigung dieses Aspekts unterscheidet sich in den Ausführungen von Baitsch und Bergmann. Während sich aus Baitschs Aussagen detaillierte Erkenntnisse zur innerpsychischen Tätigkeit gewinnen lassen, ist der Ansatz nach Bergmann stärker auf praktische Gestaltungshinweise ausgerichtet. Die beiden Ansätze könnten jedoch ineinander integriert werden. Auch kann Erpenbeck/Heyse zugestimmt werden, wenn sie argumentieren, dass Baitsch (bzw. den zugrunde gelegten Annahmen Leontjews) lediglich das chaos- und selbstorganisationstheoretisch begründete „Denkmaterial“ noch nicht zur Verfügung gestanden hätte und letztlich Baitsch auch nichts anderes als Selbstorganisationsdispositionen beschreiben würde (Erpenbeck/Heyse 1999 b, S. 26). Andererseits verbietet sich streng genommen eine Einteilung in Fach-, Methoden-, Sozial-, personale und Handlungskompetenzen nach Baitschs Ansatz, da keine interindividuell gültige Ähnlichkeitsklassifikation von Tätigkeiten (oder gar Handlungen) vorgenommen werden kann.

Die Zielgerichtetheit des Ansatzes nach Becker lässt sich mit den Auffassungen Baitschs und Bergmanns, weniger gut allerdings mit dem Ansatz nach Erpenbeck/Heyse kombinieren. Übereinstimmung mit den anderen Ansätzen hingegen besteht hinsichtlich einer – wenn hier auch groberen – Aufschlüsselung in einzelne Komponenten (Wollen, Können, Dürfen) handlungsrelevanter Faktoren.

Alle Ansätze haben gemeinsam, dass Kompetenzen (etwa im Gegensatz zu Wissen oder Informationen) einen Handlungsbezug aufweisen und ihrer Eigenschaft nach an Erfahrungen und bereits durchlaufene Lernprozesse gekoppelt sind.

In der von Faulstich (1998) gegebenen Erklärung dessen, was unter Kompetenzen zu verstehen ist, spiegelt sich ein Zusammenspiel der zuvor dargestellten Ansätze wider: „Kompetenz umfasst demnach die Verfügbarkeit möglicher Handlungen. Es geht um intrapsychische Potenziale als Regulationsdispositionen, die sich in Tätigkeiten ‚manifestieren‘. Sie setzen sich um beim Handlungsvollzug als Performance in der situativen Anwendung. Welche Kompetenzen in den Tätigkeiten aktualisiert werden, hängt ab von gegenstandsbezogenen Motivationen. Sie umfassen die Interessen, Bedürfnisse, Werthaltungen und Normen, welche die Menschen zum Handeln veranlassen.“ (S. 81 f.)

Die Übertragbarkeit auf neue Handlungsanforderungen, der Kontextbezug und die Rückkopplung findet in der Definition von Armutat (2003) stärkere Berücksichtigung, der unter individueller Kompetenz die „ganzheitliche, plastische Struktur persönlichkeitspezifischer, innerpsychischer Dispositionen (versteht), die sich gegenwärtig in einem spezifischen Handlungskontext als adäquat-erfolgreiches Handeln (Performanz) aktualisiert und die wegen ihrer Kontextbezogenheit, ih-

rer Selbstreferentialität und ihrer daraus resultierenden Selbstentwicklungstendenz die zukünftige Handlungsfähigkeit der Person in neuen Handlungskontexten entscheidend mitbestimmt“ (S. 24).

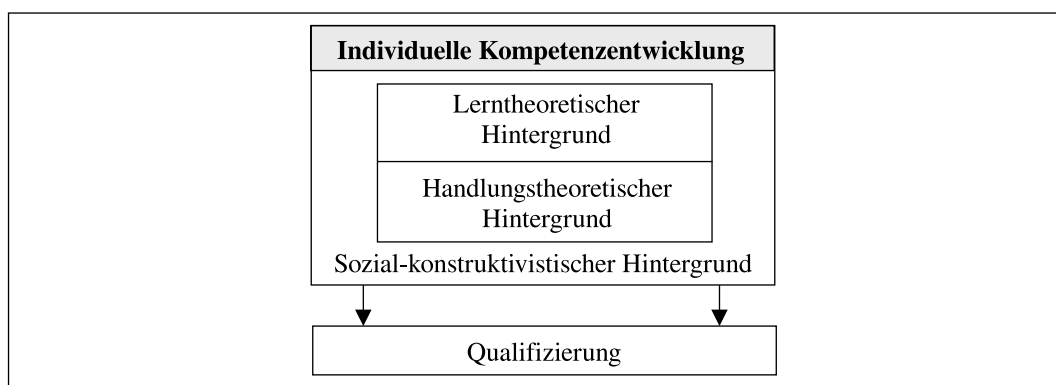
Unter *Kompetenzen* werden in der vorliegenden Studie die individuellen, psychischen Tätigkeiten an der Grenze zum Vollzug konkreter Handlungen verstanden. Kompetenzen besitzen also handlungsregulatorisches Potenzial (nicht beobachtbar), das sich im Vollzug der Handlung manifestiert (beobachtbar) und unmittelbar mit diesem Vollzug sowie dessen Einbettung in einen spezifischen Kontext verbunden ist. Die Qualität der Kompetenzaktivierung hängt vom Entwicklungsstadium der Kompetenzen einschließlich ihrer Einzelkomponenten wie Wissen, Werte, Normen, Motivationen etc. und somit von vorangegangenen Lernprozessen ab. Kompetenzen und (Lern-)Handlungen beziehen sich also stets von Neuem aufeinander.

Bei der *Entwicklung von Kompetenzen* muss demnach bei lerntheoretischen Überlegungen die Berücksichtigung eines handlungsregulatorischen bzw. -theoretischen Hintergrunds erfolgen. Da auf handlungstheoretischen Überlegungen basierende Lernmodelle die Entstehung des Bedeutungshintergrunds ausklammern, vor dem ein Individuum (aktiv) lernt und seine Handlung vollzieht, bleiben intentionale und motivationale Gesichtspunkte bzw. *deren Herkunft* unberücksichtigt. Bedeutungen entstehen durch Sozialisierungs- und Interaktionsprozesse. Diese Erweiterung der Perspektive kann durch die Einbettung der handlungstheoretischen Betrachtung von Lernen in den Sozialen Konstruktivismus (z. B. Berger/Luckmann 2004) erfolgen.

Handlungs- und Gestaltungsempfehlungen aus den hieraus gezogenen Erkenntnissen zum individuellen Lernen und deren Einbettung in einen unternehmensbezogenen Kontext münden in Hinweisen für die betriebliche Qualifizierung. Abbildung 2 gibt einen Überblick über diesen Zusammenhang.

Abbildung 2

Theoretische Einbettung individueller Kompetenzentwicklung



1.2 Individuelles Lernen und Kompetenzentwicklung

Trotz der z. T. vorhandenen Unterschiede zwischen den vorgestellten Kompetenzverständnissen und -konzepten kann mindestens ein Punkt als unstrittig angesehen werden: Kompetenzen setzen Lernprozesse voraus. Zugleich kann Lernen auch Ergebnis von Kompetenzentwicklung sein. Dabei hängt es von der zugrunde gelegten Lerntheorie ab, ob Lernen eine hinreichende oder notwendige Voraussetzung für den Aufbau und die Entwicklung von Kompetenzen darstellt.

Dieses Kapitel gibt einen groben Überblick über bestehende Lerntheorien und -modelle (hierzu auch Wagner/Surrey 2003, S. 4 ff.) und stellt deren jeweilige Erklärungskraft für die Entwicklung von Kompetenzen heraus. Als hinreichend kann in diesem Zusammenhang eine Lerntheorie dann angesehen werden, wenn sie einen hohen Handlungsbezug (auf einer möglichst hohen Handlungsregulationsebene) aufweist und der postulierten aktiven Rolle des Lernenden gerecht wird. Auch der Kontext bzw. die Umwelt des Handelns und Lernens sollte vor dem Hintergrund der Kompetenzentwicklung Berücksichtigung finden.

Die Erklärung eher notwendiger, nicht aber hinreichender Voraussetzungen für die Entwicklung von Kompetenzen bieten die eher reaktiven Lerntheorien der behavioristischen Schule⁵, wie z. B. das Stimulus-Response-Modell. Nach den Ausführungen zu dem komplexen Konstrukt „Kompetenzen“ ist die mangelnde Erklärungskraft eines Reizes, der in der „black box“ ein bestimmtes Verhalten hervorruft, augenscheinlich. Darüber hinaus wurde in den zuvor vorgestellten Kompetenzkonzepten zwischen Kompetenz und Performanz unterschieden. Legte man ein behavioristisches Lernmodell zur Erklärung bzw. Entwicklung von Kompetenzen zugrunde, würde letztlich Performanz, nicht aber Erlerntes oder gar Kompetenzen gemessen werden. Lernerfolg wäre dann gleichzusetzen mit Handlungserfolg, obgleich nicht alles Erlernte auch in Handlungen oder Verhalten münden muss (Mitschian 2000, S. 3 f.). Diese Feststellung sollte allerdings nicht zu dem Schluss führen, dass sämtliche auf dem Behaviorismus aufbauenden Lehr- und Lernprinzipien in dem vorliegenden Kontext unbrauchbar seien. Für die Entwicklung von Kompetenzen, die Handlungen auf relativ niedriger Regulationsebenen ermöglichen sollen, wie z. B. Methoden- oder Fachkompetenz im Hinblick auf sensomotorische Handlungsregulationen (Volpert 1994, S. 51) bieten sich Formen des Lernens durch Wiederholungen sowie örtliche und zeitliche Nähe von Reiz und Verstärkung durchaus an (z. B. Esser 1999, S. 361). Eine eingangs erwähnte notwendige Voraussetzung für Kompetenzerwerb wäre somit gegeben. Hinreichend hingegen wären diese Lernformen deshalb nicht, weil eine Übertragbarkeit von Erlerntem auf neue Handlungsanforderungen mit derartigen Lernmodellen nicht erzielt werden kann.

Deutlich mehr Erklärungskraft besitzen die Modelle der kognitiven Schule. Hier wird die „black box“ aufgebrochen und das Handeln von Individuen anhand von Prozessen der Wissensaufnahme, -verarbeitung und -speicherung analysiert (vom S-R- zum S-O-R-Modell). Insbesondere in Experimenten zum „Lernen am Modell“ (Bandura/Walters 1963, S. 52 ff.) konnte gezeigt werden, dass Organismen nicht bloß nachahmen, sondern eigene Regeln für ihr Handeln entwickeln und bei der Imitation darüber hinaus in der Lage sind, zwischen der Anwendung verschiedener Modelle zu unterscheiden. Die Erklärung hierfür bietet die Wert-Erwartungstheorie, nach der Akteure solche Handlungsalternativen wählen, die in einer bestimmten Situation als nützlich (wertvoll) und (erwartungsgemäß) erfolgreich zu sein scheinen (Esser 1999, S. 384 ff.).

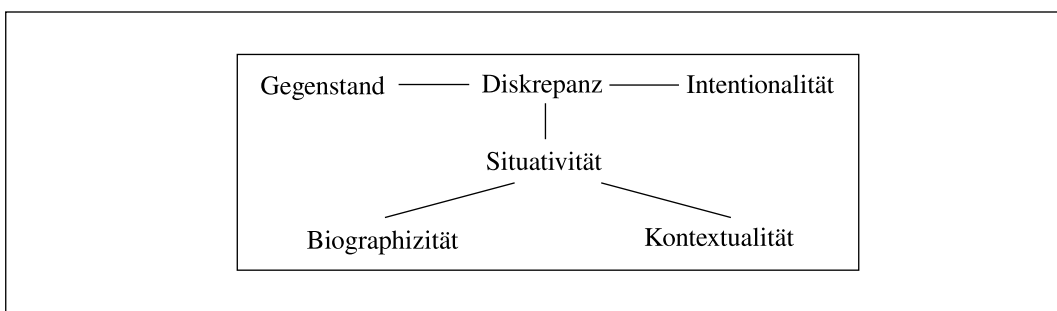
Obgleich die Anwendbarkeit auf deutlich höhere Handlungsregulations-Ebenen (als z. B. der sensomotorischen) unstrittig ist, kann im Hinblick auf die Entwicklung von Kompetenzen, die zur Handlungsregulation befähigen soll, dieses Lernen am Modell nur einige Aspekte abbilden (z. B. Lernen durch Einarbeitung). Eine „Integration von (Handlungs)Wissen und Können sowie Wollen“ (Hacker/Skell 1993, S. 88) vermag es allerdings nicht zu erklären. Denn selbst wenn es durch das Lernen am Modell gelänge, die Situationsspezifität derart auszumachen, dass sich die Anwendung eines bestimmten Modells als richtig erschließen würde (Wissen DASS), wäre das Wissen WIE noch nicht sichergestellt (Hacker/Skell 1993, S. 88). Darüber hinaus müssen sich auch die kognitiven Lerntheorien und -modelle den Vorwurf der Reaktivität gefallen lassen (Faulstich 1998, S. 68). Hingegen geht es bei dem Erwerb von Kompetenzen ja gerade um die eigene, aktive Rolle des Lernenden. Ein weiteres Defizit der traditionelleren Lerntheorien ist darin zu sehen, dass sie aufgrund ihrer ontogenetischen Herangehensweise kaum zwischen Lernen und Lehren zu unterscheiden vermögen und das „Lernen von anderen“ das „eigene Lernen“ dominiert (Holzkamp 1995, S. 179 ff.).

Naheliegender ist aufgrund der innerhalb des Kompetenzkonstrukts postulierten Vermögen zur Verknüpfungsleistung verhaltensbestimmender Faktoren (Baitsch), zur Verzahnung von Motivation und selbstständigem Lernen (Bergmann) und zur Entwicklung von Selbstorganisationsdispositionen (Erpenbeck/Heyse) die Anwendung einer solchen Lerntheorie, die diese Aspekte berücksichtigt.

Ein Menschenbild, nach dem der Lernende als aktives Wesen bzw. Lernen als aktiver Prozess aufgefasst wird, vertreten die konstruktivistischen Lernansätze und -theorien. Zu diesen kann die Lerntheorie nach Holzkamp gezählt werden. Das Besondere – und mit allen Kompetenzansätzen korrelierend – ist die Rolle von Intentionen des Lernenden, die Bedeutung des zu Erlernenden sowie Kontext und Situation des Lernens. Abbildung 3 fasst das Lernmodell nach Holzkamp zusammen.

Abbildung 3

Lernmodell nach Holzkamp (aus Faulstich 1998, S. 69)



Diese Zusammenhänge veranschaulichen, dass individuelles Lernen – sei es institutionell oder informell, am oder in der Nähe des Arbeitsplatzes – nicht als rein „individuelle Angelegenheit“ verstanden werden sollte. Vielmehr „muss – wenn wir die aufgewiesene Weltlosigkeit der traditionellen Lerntheorien überwinden wollen – vor allen anderen das Lernen als möglicher Zugang des Lernsubjekts zur sachlich-sozialen Welt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge verständlich gemacht werden können“ (Holzkamp 1995, S. 181). Sowohl die Berücksichtigung der Biographie, die des Kontextes als auch die der Intentionalität zeigen, dass Sozialisationsprozesse zu berücksichtigen sind und insofern auch Verbindungen zwischen Lernen und – im Kontext der vorliegenden Studie – der betrieblichen Sozialisierung bestehen (Faulstich 1998, S. 73 ff.).

Holzkamp geht zunächst der Frage nach, wie aus Handlungsproblematiken Lernproblematiken werden, wie bzw. wann also ein Individuum bei einer bestimmten Handlungsanforderung gerade auf das Lernen zu deren Überwindung zurückgreift. Er beschreibt Lernen in diesem Zusammenhang als eine Haltung, die bisheriges Handeln reflektierbar machen muss und somit Standpunktwechsel, gedankliche Variation o. Ä. erfordert. Dieses intendierte Lernen als Haltung, „durch welche ich mir bewusst vornehme, nicht so weiterzumachen wie bisher (...), sondern erst einmal soweit Orientierung zu finden, dass ich Hinweise dafür, wo es hier in welcher Weise etwas für mich zu lernen geben könnte, finden und so die Handlungsproblematik bewusst als Lernproblematik übernehmen (...) kann“ (Holzkamp 1995, S. 184)⁶. Zur Identifizierung einer bestimmten Lernproblematik unterscheidet er in Bezugshandlung und Lernhandlung. Lernen ist demnach noch nicht gegeben, wenn eine Bezugshandlung häufiger ausgeführt wird – dann entspräche Lernen Üben. Bei einer bewussten und adäquaten Variation oder Zergliederung der Bezugshandlung hingegen kann von einer Lernhandlung gesprochen werden. Aus einer Handlungsproblematik wird also eine Lernhandlung ausgegliedert.

Um sich durch Lernen einer bestimmten Bezugshandlung zu nähern, lassen sich bestimmte Lernprinzipien ausmachen, die mit der Lernstrategie zur sequentiell-

hierarchischen Organisation der Lernhandlung in Verbindung stehen: „Nur in dem Maße, wie ich mir über das jeweils zu realisierende inhaltliche Lernprinzip im klaren bin, steht die angemessene regulatorische Lernstrategie zur möglichst effektiven, erfolgskontrollierten Annäherung an die Bezugshandlung überhaupt zur Frage.“ (Holzkamp 1995, S. 187) Diese handlungsregulatorischen Anforderung an Lernaspekte (operative Lernaspekte) werden nach Holzkamp von emotional-motivationalen Gesichtspunkten des Lernens (thematische Lernaspekte) dominiert, da sich aus ihnen erst die operativ-regulatorischen Lerngründe ableiten. Vor diesem Hintergrund stellt Holzkamp den hohen Stellenwert expansiven Lernens heraus – Lernthematiken stehen mit tatsächlichen Handlungsanforderungen bzw. -problematiken in Verbindung und Lernen dient dem Gewinnen von Bedeutungszusammenhängen und dem Erreichen von Handlungsmöglichkeiten. Defensives Lernen hingegen meint Lernformen, wie sie häufig in institutionellen Rahmenbedingungen stattfinden und beim Lernenden keine motivationale, sondern eine gezwungene Begründung der Lernhandlung intendieren und Widerstände hervorrufen.

Die Bedeutungsstruktur eines Lerngegenstands kann nach Holzkamp nicht als objektiv gegeben, sondern nur durch das Subjekt, für das eine „objektive Welt“ besteht, erfahrbar gemacht werden (S. 206). Sie hängt also ab von bereits „Vor-gelerntem“, was mit der primären Sozialisierung nach Berger/Luckmann verglichen werden kann und durch den biographischen Erfahrungshintergrund geprägt ist („Biographizität“). Vor dem Hintergrund des gleichzeitigen Eingebettet-Seins eines Individuums in intersubjektive Kontexte und Bedeutungszusammenhänge erfahren die Konzepte des partizipativen und kooperativen Lernens an Bedeutung (Holzkamp 1995, S. 501 ff., 510 ff.)⁷.

1.3 Qualifizierung und Kompetenzentwicklung

Nach Faulstich (1998) ist unter Qualifizierung das „Entsprechungsverhältnis von individuellen Voraussetzungen der Arbeitskräfte und technisch-organisatorischen Bedingungen der Arbeitsmittel und Arbeitsgegenstände“ (S. 78) zu verstehen. Qualifizierung bezieht sich somit einerseits auf die betrieblich zu erfüllenden Voraussetzungen und andererseits auf die des Individuums. Auch Baitsch (1984) unterscheidet in „objektive“ und „subjektive“ Determinanten des Qualifizierungspotenzials in der Arbeit, wobei objektiv die Unabhängigkeit vom einzelnen Subjekt und dessen Bewusstsein meint und alle Ausführungsbedingungen beinhaltet, die als Qualifizierungsangebot potenziell wirksam werden können. Die subjektiven Determinanten sind hingegen potenzielle Qualifizierungsbereitschaften und somit abhängig von bereits verfügbaren Kompetenzen (Baitsch 1984, S. 87 ff.).

Dieser Art – hält man an dem gewählten Terminus fest – „objektive“ Determinanten betreffen insbesondere Formen der Arbeits- und Aufgabengestaltung. Volpert entwickelt hierzu folgenden Katalog entwicklungsförderlicher Aspekte von Arbeits- und Lernbedingungen (Volpert 1994, S. 94 ff.):

- Handlungsspielraum,
- zeitlicher Spielraum,
- eigene Strukturierbarkeit,
- Vermeidung objektiver Behinderungen (Freiheit von Regulations-Behinderungen),
- ausreichende und vielfältige (körperliche) Aktivität,
- Beanspruchung vielfältiger Sinnesqualitäten,
- konkreter Umgang mit realen Gegenständen (z. B. „Learning by Doing“),
- zentrierte Variabilität (gleiche Aufgabe bei unterschiedlichen Realisierungsbedingungen) sowie
- Kooperation und zwischenmenschlicher Kontakt (aufgabenübergreifende Kommunikation, partizipative Gestaltung von Arbeits- und Lernprozessen, Sinn des Handelns etc.).

Ein großer *Handlungsspielraum* beispielsweise fördert die Herausbildung einer höheren Handlungsregulation – im Bezug auf die Arbeitsaufgabe meint dies selbstständiges Handeln, einschließlich eigenständiger Planungen und Entscheidungen über Ziele und Mittel. Ebenso gilt es auch im Hinblick auf Lernprozesse, selbstständiges Handeln in komplexen Situationen sowohl als Ziel als auch als Gestaltungsmerkmal zu berücksichtigen (Volpert 1994, S. 95 f.).

Bergmann (1996) unterscheidet in diesem Zusammenhang reaktive und antizipative Arbeitsweisen, wobei die antizipativen Arbeitsweisen eine höhere Qualifikation voraussetzen, das Vorbeugen zukünftiger Fehler beinhalten und mit einer geringeren Beanspruchung einhergehen. Außer einer entsprechend hohen Regulationsebene sind durch das erforderliche Qualifikationsniveau zugleich die von Baitsch als „subjektiv“ bezeichneten Determinanten angesprochen. Ausgangspunkt ist das erreichte Stadium der Kompetenzentwicklung bzw. – in Worten der Lerntheorie nach Holzkamp – der biographische Hintergrund des Lernenden, von dem es abhängt, ob Qualifizierungsangebote wahrgenommen, genutzt und erweitert werden. Nach Baitsch ist hierunter die Qualifizierungsbereitschaft zu verstehen, die nicht nur motivationale Gesichtspunkte beinhaltet, sondern sich auf das ganze, in Wechselwirkung zueinander stehende Spektrum von Kompetenzaspekten bezieht (Fähigkeiten, Einstellungen, Werte etc.). Einige Ambivalenzen, zu denen eine nicht eindeutige Bestimmbarkeit der Qualifizierungsbereitschaft (etwa als bipolare Ausprägung), Situationsspezifität und zeitliche Variabilität zählen (Baitsch 1984, S. 106), weisen auf die Bedeutung der Einstellung des Arbeitenden bzw. Lernenden hin und somit darauf, was Holzkamp als intendiertes und in seiner Folge expansives Lernen bezeichnet.

Kooperation und zwischenmenschlicher Kontakt, als weiteres Beispiel der oben genannten Gestaltungshinweise (auch Bergmann 1996, S. 174), knüpft in Bezug auf die Arbeitsgestaltung an Empfehlungen zur Humanisierung der Arbeit an (wie die durch die Einrichtung von Arbeitsgruppen) und sollte neben möglichem aufgabenorientiertem Informationsaustausch auch aufgabenübergreifende Kommunikation ermöglichen. Hier zeigt sich die Verzahnung von individuumorientierten und organisationalen Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung. Auch eine partizipative Gestaltung von Arbeits- und Lernbedingungen und die somit gegebene Möglichkeit, gemeinsam Sinn und Ziele des Handelns herauszuarbeiten, ist unter diesen Aspekt zu fassen (Volpert 1994, S. 106). In lerntheoretischer Hinsicht knüpfen diese Überlegungen an sozialkonstruktivistische Annahmen an und entsprechen der von Holzkamp als kooperatives Lernen bezeichneten Lernform. Der nun mehrfach herausgestellten Bedeutung von Reflexionsfähigkeit kann hier u. a. Rechnung getragen werden.

Aus diesen lern- und handlungstheoretischen Erkenntnissen können wichtige *Hinweise für die Gestaltung betrieblicher Lern- bzw. Qualifizierungsprozesse* abgeleitet werden, die Faulstich (1998, S. 141) wie folgt zusammenfasst:

- Verbindung von kognitiver, affektiver und sensomotorischer Aspekte: Lernen ist ein aktiver, ganzheitlicher Prozess, der alle psychischen Aspekte umfasst.
- Verbindung von Kompetenz und Performanz: Lernunterstützend sind Anwendungsbezüge hinsichtlich „vollständiger“ Handlungen.
- Routinisierung und Flexibilisierung von Fähigkeiten: Die zu erlernenden Kompetenzen müssen einerseits gefestigt, andererseits geöffnet werden.
- Multiple Situierung der Kompetenzen: Die Situativität der Handlungsbezüge muss sich im Lernen wiederfinden.
- Reflexivität über den Stellenwert der Lerngegenstände.
- Es gibt begründete Argumente dafür, dass für „expansives“ Lernen die „Metakompetenz“ der Reflexivität besonders hohen Stellenwert hat. Dies meint nichts anderes, als dass die Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes begriffen werden muss.

Hinweise darauf, welche Inhalte und Methoden im Rahmen der betrieblichen Qualifizierung vermittelt und angewandt werden sollten, können durch mehr oder weniger differenzierte Verfahren der Qualifikationsanalyse und der betrieblichen Bedarfsermittlung zu Weiterbildung gewonnen werden. In Frage kommen z. B. eine detaillierte Herausarbeitung von Leistungsschwerpunkten, die Betrachtung von Arbeitsprozessen bis hin zum Einsatz anspruchsvollerer Methoden wie z. B. dem „Tätigkeits-Analyse-Inventar“ (TAI), der „Handlungsstrukturanalyse“ (Faulstich 1998, S. 96 ff.) oder der „Subjektiven Tätigkeitsanalyse“ (STA). Letztere stellt eine partizipative Form der Qualifikations- bzw. Kompetenzanalyse dar und

kommt der nach Holzkamp geforderten Berücksichtigung der Biographie bzw. der Bedeutung der Qualifikationsbereitschaft nach Baitsch am weitesten entgegen (Faulstich 1998, S. 115)⁸.

In Abhängigkeit der ermittelten Ergebnisse können verschiedene Formen betrieblicher Lern- und Qualifizierungsprozesse in Frage kommen, die a) die zuvor genannten Gestaltungshinweise berücksichtigen und b) in (internen oder externen) Institutionen, in der Nähe des Arbeitsplatzes oder informell stattfinden können. In diesem Zusammenhang schlägt Bergmann (1996) vor, Qualifizierungsmaßnahmen, in denen reines Wissen erworben werden soll, eher außerhalb des Arbeitsprozesses durchzuführen, während bei dem Erwerb bereichsspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und insbesondere bei dem von Kompetenzen eine Integration des Lernens in den Arbeitsprozess erfolgen sollte.

2 Kompetenzen und Routinen auf der Ebene der Organisation

Nachdem in Kapitel 1 die verschiedenen Ansätze zu individuellen Kompetenzen vorgestellt und die Möglichkeiten der Entwicklung von Kompetenzen vor dem Hintergrund verschiedener Lerntheorien diskutiert wurden, wird sich das nun folgende Kapitel organisationalen Routinen und Kompetenzen widmen. Wie in der Einleitung bereits festgestellt wurde, hat die Debatte um „organisationale Kompetenzen“ in der Organisations- und Managementforschung seit einigen Jahren erheblich an Popularität zugenommen. Dabei wird davon ausgegangen, dass ähnlich wie Individuen auch Organisationen über Kompetenzen verfügen. Allerdings besteht immer noch keine Einigkeit darüber, wie sich organisationale Kompetenzen zusammensetzen bzw. wie diese entstehen (siehe hierzu Collis 1994, Ethiraj et al. 2005). Des Weiteren wurde eingangs darauf aufmerksam gemacht, dass der Begriff der organisationalen Routine in zahlreichen Definitionen zu organisationalen Kompetenzen eine zentrale Stellung einnimmt (Collis 1994, S. 145; Dosi/Nelson/Winter 2000, S. 4; Eisenhardt/Martin 2000, S. 1107; Helfat/Peteraf 2003, S. 999; Winter 2000, S. 983; Zollo/Winter 2002, S. 340). So ist nach Winter (2000) eine organisationale Kompetenz beispielsweise „(...) a high-level routine (or collection of routines) that, together with its implementing input flows, confers upon an organizations’s management a set of decision options for producing significant outputs of a particular type.“ (Winter 2000, S. 983) Auch innerhalb der Diskussion um dynamische Kompetenzen (dynamic capabilities) spielt der Routinebegriff eine wichtige Rolle. So verstehen Eisenhardt/Martin (2000) unter „dynamic capabilities“ „(...) the organizational and strategic routines by which firms achieve new resource configurations“ (Eisenhardt/Martin 2000, S. 1107). Somit gehen sie von einer Art Metaroutine aus, die das Ressourcenprofil von Unternehmen verändern kann. Des Weiteren führen sie aus, dass in moderat dynamischen Märkten das Konzept der „dynamischen Kompetenzen“ dem traditionellen Verständnis von organisationalen Routinen (Cyert/March 1963, Nelson/Winter 1982, siehe hierzu Abschnitt 2.1.1) ähnelt (Eisenhardt/Martin 2000, S. 1106).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die Diskussion um organisationale Kompetenzen und Routinen durch einen terminologischen Dschungel auszeichnet. So wird aus der Literatur beispielsweise nicht deutlich, ob sich „organisationale Kompetenzen“ (bzw. *dynamic capabilities*) aus Routinen zusammensetzen – oder ob Kompetenzen die Zusammensetzung von Routinen verändern (Eisenhardt/Martin 2000, S. 1107; Volberda 1996, S. 359 ff.; Zollo/Winter 2002, S. 340).

Aufgrund dieser hier nur kurz skizzierten begrifflichen Unschärfe soll im folgenden Abschnitt zunächst auf das schon seit geraumer Zeit in der Forschung diskutierte Konzept der „organisationalen Routine“ eingegangen werden. Neben den

klassischen Routine-Ansätzen werden ebenso die zahlreichen Weiterentwicklungen der jüngsten Zeit vorgestellt (Abschnitt 2.1.1). Ferner soll der Zusammenhang zwischen Routinen und organisationalem Lernen herausgestellt und der Frage nachgegangen werden, inwiefern das Konzept der organisationalen Routine zu einer Mikrofundierung organisationalen Lernens beitragen kann (siehe hierzu Argote 1999) (Abschnitt 2.1.2).

Im Anschluss daran wird sich Abschnitt 2.2 ausschließlich mit Kompetenzen auf der Organisationsebene beschäftigen. Nach einer begrifflichen Grundlegung werden Lerntheorien herangezogen, die die Entstehung organisationaler Kompetenzen erklären können. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse werden sodann Handlungsempfehlungen abgeleitet.

2.1 Organisationale Routinen

2.1.1 Definition und Einordnung organisationaler Routinen

Obgleich Unterschiede im Detail bestehen, beschreiben Konzepte wie „performance programs“ (March/Simon 1993, erstmals erschienen 1958), „standard operating procedures“ (Cyert/March 1992, erstmals erschienen 1963), „kognitive Skripte“ (Abelson 1981, Gioia/Poole 1984), „genetic material“ (Hannan/Freeman 1977, Nelson/Winter 1982) oder „habitual routines“ (Gersick/Hackman 1990) mehr oder weniger das gleiche Phänomen: Handeln in Organisationen beruht zu einem Großteil auf Routinen.⁹ In der Forschung wird der Routinebegriff sowohl auf der Ebene des Individuums als auch auf der Ebene der Organisation angewendet. Auf der Ebene des Individuums bedeutet er die gewohnheitsmäßige Verrichtung einer Tätigkeit einer einzelnen Person. Oft zeichnet sich eine solche Tätigkeit durch einen niedrigen Reflexionsgrad aus (Weiss/Ilggen 1985, S. 57). In diesem Zusammenhang ruft der Begriff der Routine bisweilen auch negative Konnotationen hervor wie Monotonie oder Sinnentleerung der Arbeit (Schreyögg/Koch/Sydow 2004, S. 1298).

Auf der kollektiven Ebene, also auf der Gruppen- und Organisationsebene, zeichnen sich Routinen durch einen höheren Komplexitätsgrad aus, denn an der Ausführung kollektiver Routinen sind multiple Akteure beteiligt, die in einem komplexen interdependenten Verhältnis zueinander stehen (Feldman/Pentland 2003, S. 95).¹⁰

Ungeachtet der jeweiligen theoretischen Perspektive fällt auf, dass Routinen in der Literatur häufig bestimmte Funktionen zugeschrieben werden. So koordinieren Routinen die kollektiven Handlungen der Organisationsmitglieder und schaffen soziale Netzwerke, über die die Zwecke und Ziele der Organisation Verbreitung finden (Feldman/Rafaeli 2002, S. 316; Cohendet/Llerena 2003, S. 272). Durch

Routinen wird das Handeln von Individuen und Gruppen voraussagbar (March/Simon 1993, S. 164)¹¹, was eine wichtige Bedingung für eine effektive Zusammenarbeit in und zwischen Gruppen darstellt (Gersick/Hackman 1990, S. 68). Des Weiteren entlasten Routinen den Einzelnen von der Bürde des permanenten Entscheidens (Berger/Luckmann 2001, S. 57; Cohen et al. 1996, S. 691.) und reduzieren Komplexität (Cohendet/Llerena 2003, S. 274; March/Simon 1994, S. 163). Eine weitere Funktion von Routinen liegt in ihrer Fähigkeit, Stabilität – und damit einhergehend Zuverlässigkeit¹² – zu erzeugen.

Neben den positiven Wirkungen von Routinen werden aber auch ihre negativen Folgen diskutiert. Demnach tragen Routinen maßgeblich dazu bei, dass Organisationen träge und unflexibel werden und somit auf Umweltveränderungen nicht rechtzeitig reagieren können (Cohen/Bacdayan 1994, S. 554; Hannan/Freeman 1984, S. 155). Nach dieser Perspektive werden sie als Gegenpol zu Flexibilität und Wandel (Gersick/Hackman 1990, S. 72 ff.; Weiss/Ilgen 1985 S. 62) verstanden. Sie sind die Hauptquelle organisationaler Resistenz (Edmondson/Bohmer/Pisano 2001, S. 685).

Aufgrund der Vielzahl von Publikationen, die sich mit Routinen auseinandersetzen, bietet sich zur Systematisierung die Klassifikation von Feldman/Pentland (2003, S. 97) an, die die wissenschaftlichen Beiträge zu Routinen anhand von drei dominanten Metaphern einteilt: 1) Routinen als individuelle Gewohnheiten (z. B. Simon 1945), 2) Routinen als Programme (z. B. March/Simon 1993, Cyert/March 1992) und 3) Routinen als genetisches Material (z. B. Nelson/Winter 1982). Die Einteilung unterschiedlicher Routineverständnisse mit Hilfe von Metaphern hat den Vorteil, dass die wesentlichen Unterschiede der verschiedenen Konzepte mittels „bildhafter Sprache“ in eingängiger Form herausgestellt werden und somit der Zugang zu diesem doch recht abstrakten Thema vereinfacht wird (siehe zu den verschiedenen Funktionen von Metaphern Schlee/Kieser 2000, S. 164 ff.). Die Klassifikation von Feldman/Pentland (2003) soll hier übernommen werden, allerdings wird die Metapher „Routinen als individuelle Gewohnheiten“ keine Berücksichtigung finden.

Im Mittelpunkt des Kapitels steht also das Phänomen der organisationalen Routine. Individuelle Routinen werden weitestgehend außer Acht gelassen. Pentland/Rueter haben allerdings auf die Schwierigkeiten einer klaren Trennung zwischen der Individual- und Organisationsebene (Struktur/Agentur) hingewiesen. So zeichnet sich die organisationale Routine zwar durch ihren überindividuellen Charakter aus, dennoch werden kollektive Routinen letztlich von Individuen ausgeführt.¹³ Feldman (2000), die über einen längeren Zeitraum verschiedene Routinen innerhalb einer universitären Einrichtung untersucht hat, führt den Wandel von Routinen auf Veränderungen im Verhalten einzelner Akteure zurück. Insofern werden Routinen (Strukturen), die durch das Handeln der Akteure ständig reproduziert wer-

den, schrittweise verändert.¹⁴ Die Akteure werden dabei nicht als von der Struktur determiniert betrachtet, sondern als Individuen, die aufgrund ihres freien Willens und ihres intentionalen Handelns Strukturen bewusst verändern können (Feldman 2000, S. 614).¹⁵ Diese Problematik (*structure-agent problem*), die schon seit geraumer Zeit in den Sozialwissenschaften diskutiert wird¹⁶, soll an späterer Stelle erneut aufgegriffen werden (Abschnitt „Entstehung und Wandel“, S. 85 ff.).

Im Folgenden werden theoretische Abhandlungen, die sich mit organisationalen Routinen beschäftigen, der Metapher „Routine als Programme“ und der Metapher „Routinen als genetisches Material“ zugeordnet. Im Zwischenfazit werden sodann die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgestellt. Ferner soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich die verschiedenen Perspektiven miteinander vereinbaren lassen.

Routinen als Programme

Bereits Ende der 50er Jahre des letzten Jahrhunderts beschäftigten sich March und Simon mit routinisierten Handlungsabläufen in Organisationen. Den Autoren zufolge werden die meisten Situationen in Organisationen mit Hilfe von Ausführungsprogrammen (*performance programs*) bewältigt (March/Simon 1993, S. 163, erstmals erschienen 1958). Ausgelöst wird ein bestimmtes Ausführungsprogramm durch einen Stimulus¹⁷. „We will regard a set of activities as routinized, then, to the degree that choice has been simplified by the development of a fixed response to defined stimuli.“ (March/Simon 1993, S. 163). Während Ausführungsprogramme durch spezifische, wiederkehrende Situationen in Gang gesetzt werden, löst ein unbekannter und neuer Stimulus problemorientiertes Suchverhalten (*problem-solving activity*) aus. Obgleich beide Reaktionen nach March/Simon die äußeren Pole eines Kontinuums darstellen, kann auch problemorientiertes Suchverhalten mal mehr und mal weniger nach festgelegten Handlungssequenzen ablaufen, zum Beispiel wenn Suchprozesse mit Hilfe von Checklisten systematisiert werden (March/Simon 1993, S. 161).

Das in einer Organisation vorherrschende Repertoire an Ausführungsprogrammen wird u. a. durch Sozialisations- und Imitationsprozesse weitergegeben (Levitt/March 1988, S. 320; Van Maanen/Schein 1979). Ferner werden Routinen bzw. Programme nach Levitt/March (1988) durch den Wechsel von Mitarbeitern zwischen Unternehmen, durch eine zunehmende Professionalisierung oder durch Zusammenschlüsse von Unternehmen verbreitet (Levitt/March 1988, S. 320).¹⁸ Feldman/Rafaeli (2002) haben darauf hingewiesen, dass sich organisationale Routinen verschiedener Unternehmen oft sehr stark ähneln. Als Beispiel nennen sie die Routine der Personalauswahl (Feldman/Rafaeli 2002, S. 303; siehe hierzu auch Baron/Jennings/Dobbing 1988).

Nach March/Simon erfüllen Programme vor allem zwei Funktionen: 1) Sie steuern die Handlungen der Mitarbeiter, indem sie die auszuführenden *standard operating procedures* genau spezifizieren. Somit sind sie Teil des Kontrollsystems. 2) Da Programme die Handlungen multipler Akteure synchronisieren, sind sie aber auch ein wichtiger Bestandteil des Koordinationssystems. Auch nach Luhmann erfüllt die Routine in arbeitsteiligen Organisationen die Funktion der Koordination und stellt ein funktionales Äquivalent zur Vorgesetztenweisung dar (Luhmann 1994, S. 130).

Auf das Konzept der *standard operating procedures* (Standardverfahren), das als archetypisches Beispiel eines Ausführungsprogramms betrachtet werden kann, gehen vor allem Cyert und March (1992) ausführlich ein. Den Autoren zufolge verschaffen *standard operating procedures* wie z. B. Arbeitsanweisungen, Informationsverarbeitungsregeln oder Pläne der Organisation die erforderliche Stabilität und beeinflussen Entscheidungsverhalten (Cyert/March 1992, S. 122). Da die *standard operating procedures* vor allem aus formalen Regeln bestehen, die Handlungsabläufe vorgeben, können sie nach Cohen et al. (1996) allerdings nicht mit organisationalen Routinen gleichgesetzt werden, denn Routinen und formal festgelegte Arbeitabläufe können, müssen aber nicht, miteinander korrespondieren (Cohen et al. 1996, S. 673 sowie Cohen/Bacdayan 1994, S. 555).¹⁹

Die hier unter der Metapher *Routinen als Programme* subsumierten Beiträge gehören vorrangig der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie an. Im Mittelpunkt dieser Theorie steht das Entscheidungsverhalten *von* und *in* Organisationen, wobei davon ausgegangen wird, dass sich menschliches Entscheidungsverhalten durch beschränkte Rationalität (*bounded rationality*) und selektive Wahrnehmung auszeichnet (March/Simon 1993). Organisationen vereinfachen durch verschiedene Mechanismen wie z. B. Arbeitsteilung oder die Standardisierung von Verfahren (siehe oben) die Entscheidungssituation, so dass sie der beschränkten Rationalität des einzelnen Entscheidungsträgers angepasst wird. Darüber hinaus wird die Organisation als Koalition (z. B. Manager, Mitarbeiter, Aktionäre, Gewerkschaften etc.) betrachtet. Die Koalitionsmitglieder verfügen über keine gemeinsame Präferenzordnung und folglich entstehen Organisationsziele erst in Verhandlungsprozessen.

Ein weiteres Anliegen der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie besteht darin, zu erklären, wie sich Organisationen den sich wechselnden Umweltbedingungen anpassen, um ihren Bestand zu sichern. Cyert/March führen den Begriff des adaptiv-rationalen Systems ein und meinen damit, dass sich Organisationen den sich ändernden Umweltbedingungen durch Änderungen ihrer Routinen und Regeln sowie Ziele schrittweise anpassen. Anders gewendet: Organisationen lernen aus Erfahrungen. Erfahrungen werden im Laufe der Zeit in Regeln kondensiert (Cyert/March 1992, S. 117 ff.). Da Cyert/March explizit „Lernen“ the-

matisieren, gelten sie als Pioniere des Ansatzes des organisationalen Lernens. Sie werden der „adaptive learning perspective“²⁰ zugeordnet (Aldrich 1999, S. 58). In ihrer Konzeptualisierung organisationaler Lernprozesse gehen Cyert/March konsequent von der Aggregationsebene der Organisation aus und schenken folglich dem Lernen von Individuen keine Beachtung (Cyert/March 1992, S. 171 ff.). Ausgelöst werden Lernprozesse durch externe Schocks. Die Veränderung bzw. Anpassung der *standard operating procedures* an die Umwelt erfolgt dabei schrittweise in einem experimentellen Lernprozess (Wiegand 1995, S. 185).

Der verhaltenswissenschaftliche Ansatz des organisationalen Lernens wurde in den Folgejahren vor allem durch March weiterentwickelt (z. B. March/Olson 1975, Levitt/March 1988, March 1991). Einen Meilenstein dieser Weiterentwicklung stellt der in Zusammenarbeit mit Levitt entstandene Aufsatz *Organizational Learning* dar. In diesem wird der Routine ein zentraler Stellenwert im Prozess des organisationalen Lernens eingeräumt (Levitt/March 1988). Den Autoren zufolge kodieren Routinen Erfahrungen und steuern das Verhalten der Organisationsmitglieder (Levitt/March 1988, S. 320). Sie sind gleichzeitig Ausgangspunkt und Ergebnis von Lernprozessen.²¹ Organisationen können dabei auf zweierlei Wegen lernen:

- 1) durch direkte Erfahrungen, in Form von experimentellem Lernen (Lernen durch Versuch und Irrtum) oder durch „organisationale Suche“²²,
- 2) durch indirekte Erfahrungen, z. B. wenn sie andere erfolgreiche Organisationen imitieren (Levitt/March 1988, S. 321).

Neben den positiven Auswirkungen organisationaler Lernprozesse (z. B. Lernkurveneffekte), machen Levitt/March aber auch auf Gefahren aufmerksam. Mit dem Begriff der Kompetenzfalle umschreiben sie das Phänomen, dass kurzfristige Lernerfolge dazu führen können, dass Organisationen die Suche nach (langfristig) besseren Routinen unterlassen (Levitt/March 1988, S. 322).

Da die Autoren davon ausgehen, dass Organisationen mittels Routinen – die unabhängig von Individuen existieren – lernen²³, greifen sie auf das Konzept des „organisationalen Gedächtnisses“ (*organizational memory*) zurück. Das organisationale Gedächtnis speichert das von der Organisation erworbene Wissen und kann somit als Analogon zum menschlichen Gehirn verstanden werden (siehe hierzu Abschnitt „Routinen als das „organisationale Gedächtnis“, S. 83 ff.).

Routinen als genetisches Material

In dem evolutionsökonomischen Klassiker *An Evolutionary Theory of Economic Change* von Nelson/Winter (1982) stellen Routinen das Schlüsselkonzept dar.²⁴

Routinen kommt in dieser Theorie die gleiche zentrale Bedeutung zu wie Genen in der biologischen Evolutionstheorie. Unter dem Begriff Routine verstehen Nelson/Winter im Prinzip alle regulären und voraussagbaren Handlungsmuster (Nelson/Winter 1982, S. 14). Zur Verdeutlichung ihres Routineverständnisses ziehen die Autoren folgende Analogie heran: Sie vergleichen organisationale Routinen mit individuellen Fähigkeiten (*skills*) wie das Bedienen eines Computers, das Fahren eines Autos oder die Auswahl eines geeigneten Bewerbers. Typisch für diese Handlungssequenzen ist, dass sie quasi-automatisch und unbewusst ablaufen (Nelson/Winter 1982, S. 73). Das ihnen zugrunde liegende Wissen ist impliziter Natur, d. h. es ist von der handelnden Person nicht mit sprachlichen Mitteln artikulierbar (siehe hierzu auch Nonaka/Takeuchi 1997, Polanyi 1967). Übertragen auf Organisationen bedeutet dies, dass sich auch Routinen aus einzelnen Sequenzen (bzw. Subroutinen) zusammensetzen und automatisch sowie ohne bewusste Wahrnehmung – in diesem Fall des oberen Managements – ablaufen (Nelson/Winter 1982, S. 125). Eine weitere Parallele ist, dass sowohl individuelle Fähigkeiten als auch organisationale Routinen regelmäßig zum Einsatz kommen müssen, um nicht „einzurosten“ oder in Vergessenheit zu geraten (S. 99, 107). Anders als bei Individuen tun sich Organisationen jedoch äußerst schwer, auf neuartige Situationen, für die sie noch keine Routinen entwickelt haben, angemessen zu reagieren. Und so ist es auch durchaus möglich, dass Organisationen gar keine Reaktion auf Umweltveränderungen zeigen (S. 125).

Nelson/Winter unterscheiden zwischen verschiedenen Klassen von Routinen (S. 16). Von Interesse ist dabei vor allem die Differenzierung zwischen *operativen Routinen* – wie z. B. ein gewöhnlicher Kundenauftrag – und den so genannten *Such-Routinen* (*search*), die als Routinen zweiter Ordnung oder Metaroutinen konzeptualisiert werden. *Such-Routinen* zielen darauf ab, operative Routinen von Zeit zu Zeit zu modifizieren. Als Beispiel für eine Routine zweiter Ordnung nennen sie die gelegentliche Überprüfung der eingesetzten Produktionstechniken oder die Evaluation von Werbestrategien (S. 17).

Das Routinenkonzept von Nelson/Winter hat seit seiner Veröffentlichung Anfang der 80er nicht nur viel Aufmerksamkeit und positive Resonanz erfahren (Dosi/Malerba/Teece 2003), sondern ist auch aufgrund einiger Unklarheiten mehrfach kritisiert worden (Becker 2004, S. 101; Hodgson 2004, S. 65 f.; Foss 2003, S. 190; Kogut/Zander 1992, S. 386; Wiegand 1995, S. 443; Williamson 1999, S. 1095; Winter 2005, S. 38). Besonders große Verwirrung stiftet die übermäßige Verwendung von Metaphern und Analogien wie z. B. „routines as organizational memory“ (Nelson/Winter 1982, S. 99), „routines as individual skills“ (S. 73), „routine as truce“ (S. 197) oder „routines as genes“ (S. 14). Darüber hinaus kritisiert Hodgson (2004), dass Nelson/Winter Routinen sowohl als „Verhalten“ als auch als „Disposition“ konzeptualisieren: „However, routines cannot be both generative structures and behavioral outcomes of such structures.“ (Hodgson 2004, S. 65).²⁵

In den letzten Jahren hat vor allem Winter mit verschiedenen Koautoren das Routinenkonzept erheblich weiterentwickelt (Winter/Szulanski 2001, Winter 2003, Zollo/Winter 1999, Zollo/Winter 2002). Im Mittelpunkt dieser Weiterentwicklung stehen insbesondere die so genannten Such-Routinen, die in dem Konzept der dynamischen Kompetenzen (*dynamic capabilities*) eine zentrale Stellung einnehmen. Einige Autoren konzeptualisieren dynamische Kompetenzen als Routinen zweiter Ordnung (Eisenhardt/Martin 2000, S. 1107; Helfat/Peteraf 2003, S. 999; Winter 2000, S. 983).

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wird das Konzept der dynamischen Kompetenzen vor allem innerhalb des ressourcenbasierten Ansatzes des strategischen Managements seit einigen Jahren intensiv diskutiert (Dosi/Nelson/Winter 2000, Eisenhardt/Martin 2000, Teece et al. 2000, Zott 2003). Die Evolutionsökonomik von Nelson/Winter (1982) dient dabei häufig als Ausgangspunkt theoretischer Überlegungen (Foss 2003, S. 187).

Der ressourcenbasierte Ansatz betont – im Gegensatz zur Industrieökonomik – die strategisch relevante Bedeutung interner Ressourcen. Ausgehend von den Annahmen, dass es eine Heterogenität sowie Knappheit an Ressourcen gibt, können diese, wenn sie die so genannten VRIN-Kriterien (*valuable, rare, inimitable, and nonsubstitutable*) erfüllen, einen nachhaltigen Wettbewerbsvorteil erzeugen (Barney 1991). Für Unternehmen, die auf dynamischen Märkten operieren, kommt hinzu, dass sie nicht nur über ein einzigartiges Ressourcenprofil verfügen müssen, sondern auch noch in der Lage sein müssen, sich den sich ständig ändernden Umweltbedingungen anzupassen (Teece/Pisano/Shuen et al. 2000, S. 339). Mit Hilfe der dynamischen Kompetenzen (*dynamic capabilities*), die als Aktivitäten zur Veränderung und Erneuerung der Ressourcenkonfiguration verstanden werden (Teece et al. 2000, S. 339), sollen Unternehmen in der Lage sein, den Anforderungen eben dieser dynamischen Umweltveränderungen gerecht zu werden. Laut Eisenhardt/Martin (2000) stellen effektive dynamische Kompetenzen (*dynamic capabilities*) notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für einen Wettbewerbsvorteil dar (Eisenhardt/Martin 2000, S. 1117).

Zollo/Winter (2002) kritisieren die in der Literatur oft zitierte „dynamic capabilities“ Definition von Teece et al. (1997) als fast-tautologisch, da sie „*capability*“ mit „*ability*“ definieren. Zudem blendeten sie die Tatsache aus, dass auch Unternehmen, die in nicht dynamischen Märkten operieren, ihre Kompetenzen aufbauen und rekonfigurieren müssen (Zollo/Winter 2002, S. 340). Sie schlagen daher eine Definition vor, die stark auf die Idee Bezug nimmt, dass sich Organisationen aus interdependenten *operativen* sowie *administrativen* Routinen zusammensetzen (Nelson/Winter 1982). „A dynamic capability is a learned and stable pattern of collective activity through which the organization systematically generates and mo-

difies its operating routines in pursuit of improved effectiveness.“ (Zollo/Winter 2002, S. 340).

Während Nelson/Winter (1982) auf die Entstehung von Such-Routinen oder dynamischen Kompetenzen nur im begrenzten Umfang eingehen, widmen sich Zollo/Winter explizit dieser Thematik. Den Autoren zufolge kann die Entstehung bzw. Evolution von Metaroutinen auf drei Lernmechanismen zurückgeführt werden: 1) Akkumulation von Erfahrung, 2) Artikulation von Wissen und 3) Kodifizierung von Wissen (Zollo/Winter 2002, S. 340).²⁶

Neben der evolutorischen Ökonomik von Nelson/Winter (1982), die Wolf (2003) als „volkswirtschaftlicher Ableger“ (Wolf 2003, S. 306) organisationswissenschaftlicher Evolutionstheorie bezeichnet, stellen Routinen sowie Kompetenzen auch in den populationsökologischen Arbeiten von McKelvey/Aldrich (1983) zentrale Begriffe dar. Nach dieser theoretischen Perspektive verfügen Organisationen über so genannte Comps (competence elements), die definiert werden als Wissens-elemente und Fertigkeiten einer Organisation (McKelvey/Aldrich 1983, S. 112). McKelvey/Aldrich vergleichen diese mit dem Genpool von lebenden Organismen (McKelvey/Aldrich 1983, S. 114).

Evolutionstheoretische Ansätze²⁷ gehen davon aus, dass sich Evolutionsprozesse aus drei generischen Prozessen – der Variation, Selektion und Retention²⁸ – zusammensetzen, die simultan über Feedbackschleifen verlaufen (Aldrich 1999, S. 33). Aldrich (1999) versteht Variation als die Abweichung von Routine bzw. Gewohnheit, wobei es letztlich keine Rolle spielt, ob es sich um eine *intendierte* oder *blinde* Variation handelt (Aldrich 1999, S. 22). Blinde Variationen, die das Resultat von Zufall, Glück oder Versuch-Irrtums-Lernen (*trial and error learning*) sind, können prinzipiell jederzeit und auf allen Hierarchiestufen auftauchen: „Variations may occur in an organization’s jobs, as workers forget standard routines, invent new ones, hear gossip about better practices, drop or unplug things, pursue creative insights, and become discouraged or bored.“ (Aldrich 1999, S. 25) Positiv selektiert werden – ganz allgemein gesprochen – solche Variationen, die für die Aneignung von überlebensnotwendigen Ressourcen sowie gesellschaftlicher Legitimation dienlicher sind. Im Gegensatz zu den Populationsökologen Hannan/Freeman (1977) gehen Vertreter des evolutionstheoretischen Ansatzes jedoch davon aus, dass nicht nur ganze Organisationen von der Umwelt selektiert werden, sondern dass auch Routinen und Kompetenzen innerhalb von Organisationen Ziele von Selektionsprozessen (*units of selection*) darstellen. In Übereinstimmung mit Nelson/Winter (1982) verstehen Evolutionstheoretiker somit Organisationen als zielorientierte Aktivitätssysteme, die sich aus Routinen und Kompetenzen bzw. aus Routinen- und Kompetenz-Bündeln zusammensetzen (Aldrich 1999, S. 4, Staber 2002, S. 125). Staber (2002) sieht in diesem Organisationsverständnis den Vorteil, dass die zu starken Annahmen des Konzepts der strukturellen Trägheit

von Organisationen, das auf die Populationsökologen Hannan/Freeman (1977) zurückgeht, gelockert werden können, denn Trägheit von Organisationen kann nicht nur mittels Neugründung, sondern eben auch mit dem Erlernen neuer Routinen und Kompetenzen überwunden werden (Staber 2002, S. 126). Evolutionstheoretische Forschung interessiert sich folglich zunehmend für Fragen der Dynamik unterhalb der Ebene der Organisation (Staber 2002, S. 127).

Die Retention bildet den dritten Mechanismus des Campbell'schen Evolutionsmodells. Von Retention kann dann gesprochen werden, wenn selektierte Variationen bewahrt, dupliziert oder anderwärts reproduziert werden (Aldrich 1999, S. 30). Retentionsmechanismen verhindern somit, dass Routinen und Kompetenzen mit der Zeit verloren gehen oder in Vergessenheit geraten (Staber 2002, S. 131).

Zwischenfazit

Festzuhalten gilt, dass innerhalb der Organisationsforschung verschiedene theoretische Ansätze, die hier unter den Überschriften „Routinen als Programme“ und „Routinen als genetisches Material“ zusammengefasst wurden, das Phänomen der organisationalen Routine zum Gegenstand haben. Im Folgenden sollen nun die Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Perspektiven herausgestellt werden, um im Anschluss der Frage nachzugehen, ob die Positionen inkommensurabel sind – oder in einem komplementären Verhältnis zueinander stehen.

Anhand der zugrunde liegenden Metaphern lassen sich wesentliche Unterschiede der beiden theoretischen Perspektiven ausmachen. So wecken March/Simon (1993) mit ihrem Konzept der Ausführungsprogramme starke Assoziationen zu Computerprogrammierung und Datenverarbeitung (Feldman/Rafaeli 2002, S. 310). Die vorab festgelegten (oder programmierten) Organisationsabläufe werden durch Stimuli ausgelöst. Programme koordinieren Arbeitsprozesse, bestimmen den zeitlichen Ablauf und geben Ziele vor. Insofern kontrollieren sie die Beschäftigten und erleichtern Entscheidungsfindungsprozesse. Auch die *standard operating procedures* von Cyert/March beeinflussen das Entscheidungsverhalten und verringern Komplexität, indem sie die Anzahl der Handlungsalternativen reduzieren. Wenngleich diese Konzeptualisierung den Anschein erweckt, dass Organisationen aus einer Vielzahl interdependenter Automatismen bestehen, so machen die Autoren darauf aufmerksam, dass Programme aufgrund der Annahme der *beschränkten Rationalität* von Entscheidungsträgern nicht optimale, sondern lediglich befriedigende Lösungen liefern. Das jeweilige Anspruchsniveau dient dabei als Orientierungsgröße.

Vor diesem Hintergrund kann festgestellt werden, dass innerhalb dieser theoretischen Perspektive, Routinen eher als *Regeln* verstanden werden²⁹, die Erfahrungen kodieren und Lehren der Geschichte widerspiegeln (March et al. 2000, S. 26).³⁰

Wie oben dargelegt, greifen Nelson/Winter (1982) zur Veranschaulichung ihres Routinenkonzepts auf Metaphern zurück, die u. a. der biologischen Evolutionstheorie entnommen sind. Routinen werden als Dispositionen verstanden. Sie sind Fertigkeiten (*skills*), die Organisationen im Laufe der Zeit entwickeln, um den Umweltanforderungen gerecht zu werden. Auch die evolutionstheoretische Perspektive versteht Routinen eher als Fertigkeiten und spricht in einem Atemzug von „Routinen und Kompetenzen“.

Auf den ersten Blick entsteht der Eindruck, dass das Routineverständnis innerhalb dieser beiden theoretischen Perspektiven stark voneinander abweicht. Bei einer näheren Betrachtung können sich jedoch zahlreiche Gemeinsamkeiten identifiziert werden, die den Schluss zulassen, dass beide Perspektiven miteinander vereinbar sind.³¹ So steuern Routinen in beiden Ansätzen die Handlungen der Organisationsmitglieder in sich wiederholenden Situationen. Auch Nelson/Winter (1982) rekurrieren stark auf das Konzept der *bounded rationality* und Routinen laufen auch innerhalb dieser Perspektive quasi-automatisch ab. Ferner wird der Auslöser für Veränderungen von Routinen primär in der Umwelt gesehen. Doch die entscheidende Gemeinsamkeit liegt darin, dass in beiden Perspektiven Routinen als Ergebnis sowie Ausgangspunkt von organisationalen Lernprozessen verstanden werden.³² Insbesondere in den theoretischen Weiterentwicklungen spielt – wie oben gezeigt wurde – das Thema organisationales Lernen eine zentrale Rolle. Nach Levitt/March sowie Nelson/Winter speichern Routinen organisationale Wissensbestände (Levitt/March 1988, S. 326; Miner 1990, S. 195; Nelson/Winter 1982, S. 99 ff.), und einige Autoren sprechen daher von Routinen als dem Gedächtnis der Organisation (*organizational memory*) (siehe den folgenden Abschnitt).

Auch der Evolutionstheoretiker Aldrich (1999) verweist auf die Möglichkeit der Integration beider Perspektiven. So identifiziert er zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen der adaptiven Lerntheorie (*adaptive learning perspective*) und der evolutionstheoretischen Organisationstheorie. Ihm zufolge gehen Lerntheoretiker implizit vom Variation-Selektion-Retention-Modell aus (Aldrich 1999, S. 73). Insbesondere der Retentionsmechanismus nimmt in beiden Perspektiven, wie das folgende Zitat verdeutlicht, einen zentralen Stellenwert ein: „Retention mechanisms are critical for learning theorists, for without a way to store and retrieve new routines or knowledge, organizations gain nothing from experience.“ (Aldrich 1999, S. 59)

In Übereinstimmung mit zahlreichen Autoren (Argote 1999, Cohen et al. 1996, Cohen/Bacdayan 1994, Edmondson/Bohner/Pisano 2001, Eisenhardt/Martin 2000, Feldman 2000, Feldman/Rafaeli 2002, March/Simon 1993) wird die Entstehung und die Veränderung von Routinen im Folgenden als eine Form des organisationalen Lernens verstanden. Entstehungs- und Veränderungsprozesse werden dabei ausführlich in Abschnitt „Entstehung und Wandel von Routinen“ (S. 83 ff.)

thematisiert. Zunächst wird aber das Konzept des „organisationalen Gedächtnisses“ (*organizational memory*) vorgestellt, das nicht nur die verschiedenen theoretischen Perspektiven miteinander verbindet, sondern neben Routinen auch auf weitere „Speicherorte“ organisationaler Wissensbestände eingeht.

2.1.2 Routinen und organisationales Lernen

Routinen als das „organisationale Gedächtnis“

Bereits Duncan/Weiss (1979) haben darauf hingewiesen, dass organisationale Lernprozesse dazu führen, dass die organisationale Wissensbasis, die kritisch für das Überleben von Organisationen ist, erweitert wird (Duncan/Weiss 1979, S. 87). Während das Individuum jedoch sein Wissen im Gedächtnis speichert und als Folge des Wissenszuwachs sein Verhalten ändert³³, stellt sich in Bezug auf Organisationen berechtigterweise die Frage, wie und wo diese ihr Wissen konservieren. Einige Autoren greifen zur Beantwortung dieser Fragen auf das Konzept des „organisationalen Gedächtnisses“ (*organizational memory*) zurück (Anand/Manz/Glick 1998, Argote 1999, Huber 1991, Jennex/Olfman 2003, March/Levitt 1988, Nelson/Winter 1982).

Die Beiträge, die sich mit dem Thema „organisationales Gedächtnis“ beschäftigen, unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der Frage, was in einer Organisation als Wissens- bzw. Informationsspeicher fungiert. So identifizieren Walsh/Ungson (1991) insgesamt fünf „Speichermedien“ (*retention bins*) (Walsh/Ungson 1991, S. 63 ff.): Organisationskultur, Individuen, Rollen, Transformationen (im Sinne von Input-Output-Prozessen wie z. B. die Herstellung eines Produktes) und die physikalische Arbeitsplatzstruktur (Walsh/Ungson 1991, S. 65).³⁴

Den engen Zusammenhang von Organisationskultur und organisationalem Lernen bzw. Wissen, den Walsh/Ungson (1991) u. a. herausstellen, haben mittlerweile eine Reihe von Studien erforscht. So untersuchen beispielsweise Wagner/Seisreiner/Surrey (2001) in ihrem Beitrag die Zusammenhänge zwischen Unternehmenskultur, Lernkultur und Unternehmensperformance. Des Weiteren liegen Untersuchungen über den Einfluss von Kultur auf die Entstehung von Wissen, auf den Transfer von Wissen und auf die Anwendung von Wissen in Organisationen vor (einen Überblick über die verschiedenen Studien geben Kayworth/Leidner 2003, S. 242 ff.). Zumeist wird die Kultur – vor allem die in der Organisation vorherrschende Sprache (Evered 1983), die kursierenden Mythen und Geschichten (Martin et al. 1983) sowie die Artefakte – als Manifestationen vergangener Erfahrungen verstanden. Selbst Rituale repräsentieren Wissens- und Erfahrungsbestände (Soeffner 1989, S. 176).

Wenngleich Walsh/Ungson (1991) in ihrem Konzept des „organisationalen Gedächtnisses“ nicht explizit von Routinen sprechen, so kommt ihr Verständnis von „Rolle“ (*role*) als Ort der Wissensspeicherung dem Routinen-Konzept doch sehr nahe. Routinen als Speichermedien organisationalen Wissens finden sich hingegen explizit bei Argote (1999), die das „organisationale Gedächtnis“ ähnlich konzeptualisiert wie Walsh/Ungson (1991). Allerdings geht Argote (1999) lediglich auf drei „Speichermedien“ ein: Neben Individuen und Technologien nennt sie eben auch ausdrücklich Routinen (Argote 1999, S. 80). Ebenso begreifen Nelson/Winter (1982) vorrangig Routinen als das Gedächtnis einer Organisation: „We propose that the routinization of activity in an organization constitutes the most important form of storage of the organization’s specific operational knowledge.“ (Nelson/Winter 1982, S. 99)

Des Weiteren unterscheiden sich die Ansätze zum „organisationalen Gedächtnis“ hinsichtlich der Frage, ob auch Individuen Träger organisationalen Wissens sein können (Argote 1999, S. 72). So betonen etwa Levitt/March (1988) gerade den überindividuellen Charakter von Routinen, der dazu führe, dass Organisationen weniger verwundbar gegenüber dem Ausscheiden einzelner Mitgliedern seien (Levitt/March 1988, S. 320). Folglich nehmen sie Abstand von der Idee, dass auch Individuen zum „organisationalen Gedächtnis“ zu zählen sind (Argote 1999, S. 72). Neben Routinen fungieren nach Levitt/March (1988) aber auch Dokumente, Berichte, Akten und *standard operating procedures* als Wissensspeicher (Levitt/March 1988, S. 326; siehe auch Jennex/Olfman 2003, S. 212). Lernen wird innerhalb dieser Perspektive vorrangig als Transfer von Erfahrungen in Routinen bzw. Regeln³⁵ verstanden.

Regeln spielen – wie oben bereits angedeutet wurde – eine außerordentlich wichtige Rolle innerhalb der Theorie des organisationalen Lernens (Kieser/Beck/Tainio 2001, Levitt/March 1988, March 1994, March/Olsen 1975, March/Schulz/Zhou 2000, Zhou 1993). Nach March (1994) sind Regeln das Ergebnis von Lernprozessen (March 1994, S. 80). Sie kodieren Erfahrungen und stellen Lösungen für Probleme bereit (Levitt/March 1988, S. 327; March/Schulz/Zhou 2000, S. 16). Auch wenn die Perspektive des organisationalen Lernens Regeln als kondensierte Erfahrungen darstellen, so betont sie aber auch zugleich die Schwierigkeiten einer unverzügerten und vollständigen Transformation von Erfahrungen in das Regelsystem einer Organisation (Schulz/Beck 2002, S. 119). Dementsprechend werden Regeln verändert oder abgeschafft, wenn sich Probleme verändern bzw. nicht mehr bestehen (Schulz/Beck 2002, S. 124).

Festzuhalten gilt, dass organisationale Routinen – neben Individuen, Technologien und der Organisationskultur – als das Gedächtnis der Organisation verstanden werden können, denn in ihnen wird das durch Lernprozesse gewonnene Wissen festgehalten. Argote (1999) macht allerdings darauf aufmerksam, dass Organisati-

onen auch „vergessen“ können. Wissen kann beispielsweise verloren gehen, wenn Produktionsverfahren nicht kodifiziert bzw. Aufzeichnungen verloren gehen, wenn die Fluktuation hoch ist oder wenn Schlüsselpersonen wie Manager oder hoch qualifizierte Mitarbeiter die Organisation verlassen (Argote 1999, S. 35 ff.). Insofern kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich Wissen in einer Organisation kumulativ aufbaut.

Entstehung und Wandel von Routinen als Prozess des organisationalen Lernens

Wenn Entstehungs- und Veränderungsprozesse von Routinen als Formen des organisationalen Lernens verstanden werden, so schließt sich die Frage an, unter welchen Umständen Routinen entstehen bzw. sich verändern und ob solche Prozesse überhaupt in irgendeiner Weise steuerbar sind.³⁶

In Abschnitt 2.1 wurde bereits das Routineverständnis innerhalb verschiedener organisationstheoretischer Ansätze in den Grundzügen vorgestellt. Im Folgenden interessiert vor allem, welche verschiedenen Positionen bezüglich der Veränderbarkeit von Routinen in der Literatur vorzufinden sind. Auch hier besteht eine Vielfalt an Standpunkten, die sich beispielsweise hinsichtlich ihres Optimismus zum geplanten Wandel von Routinen unterscheiden. Um ein systematisches Vorgehen zu ermöglichen, wurde in Anlehnung an Feldman/Pentland (2003) und Edmondson/Bohmer/Pisano (2001) eine Vierfeldermatrix entwickelt, die die Gemeinsamkeiten und Gegensätze der verschiedenen Ansätze und Konzepte herausstellen soll. Heuristiken dieser Art können dafür kritisiert werden, dass sie dazu tendieren, Sachverhalte oder theoretische Positionen stark zu simplifizieren. Trotz dieser Gefahr erscheint eine solche vereinfachte Klassifikation aufgrund der oben genannten Vielfalt sinnvoll zu sein, denn sie verschafft einen ersten Überblick über die äußerst heterogenen Positionen.

Ein Großteil der theoretischen Beiträge, die den Wandel von Routinen thematisieren, können anhand von zwei Dimensionen einer Vierfeldermatrix zugeordnet werden. Die erste Dimension „Immanente Eigenschaft von Routinen“ enthält die dichotomen Positionen „stabil“ und „flexibel“. Die zweite Dimension bezieht sich auf die „aktive“ Gestaltung bzw. das „passive“ Erfolgen von Veränderungsprozessen.

Nach Feldman/Pentland (2003) lassen sich grob zwei Richtungen in der wissenschaftlichen Literatur unterscheiden: Die eher traditionelle Richtung geht davon aus, dass Routinen unflexibel, starr und invariabel sind. Von ihrem Wesen her sind sie somit eher resistent gegenüber Veränderungen. In Anlehnung an Hannan/Freeman (1984) sprechen Feldman/Pentland () von „Trägheit“ (inertia) (2003,

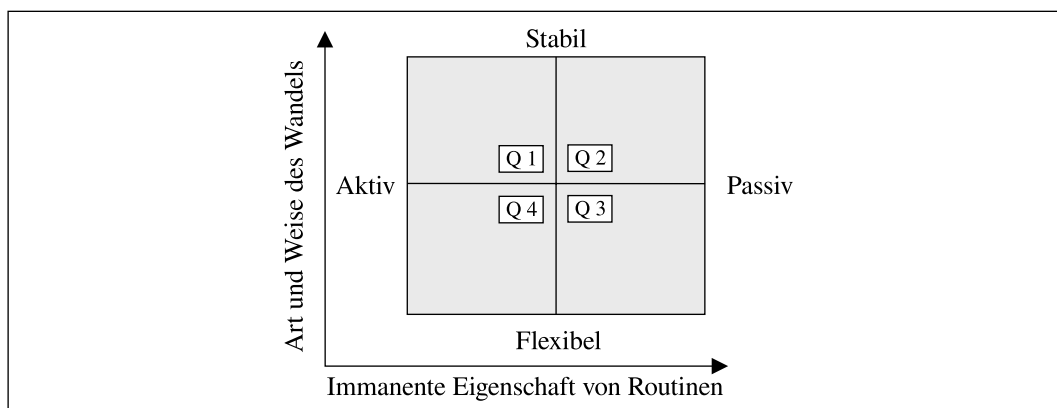
S. 94). Eine negative Folge dieser Trägheit ist, dass sich Routinen nur zögerlich Veränderungen anpassen. Positiv wirkt sich dagegen aus, dass sie Stabilität und Kontinuität erzeugen.

Die zweite Richtung hingegen betont einen Aspekt von Routinen, der eher im Widerspruch zum allgemeinen Alltagsverständnis von Routinen steht. So werden Routinen nicht als festgefahrene Handlungsmuster verstanden, sondern als Quelle des Wandels und der Veränderung (Feldman/Pentland 2003, S. 94). Hiernach sind Routinen nicht fix, sondern verändern sich kontinuierlich. "They are often works in progress rather than finished products." (Feldman 2000, S. 613) Dadurch, dass Vertreter dieser Richtung die interne Dynamik von Routinen betonen, verschiebt sich auch das Verständnis von Wandel, denn Routinen besitzen innerhalb dieser Perspektive die Fähigkeit zum endogenen Wandel (Feldman/Pentland 2003, S. 95).

Die zweite Dimension „Art und Weise des Wandels“ von Routinen differenziert zwischen „passiv“ und „aktiv“. Auf diese Unterscheidung haben Edmondson/Bohmer/Pisano (2001) in ihrem Aufsatz aufmerksam gemacht. Bei dieser Gegenüberstellung geht es darum zu zeigen, ob der Wandel von Routinen aktiv gestaltet wird, z. B. durch das Management, oder ob er sich planlos vollzieht. Alternative Begriffspaare, die sich in der Literatur finden lassen, wären „nicht intendiert vs. intendiert“, „ungeplant vs. geplant“, „*evolution* vs. *design*“ (Hutchins 1991) oder „blinde Variation vs. intentionale Variation“. Da das Routinen-Thema ein zentrales Aktivitätsfeld evolutionstheoretischer Forschung darstellt, die den Schwerpunkt auf die Folgen von Handlungen und weniger auf die Absichten von Handlungen legen (Staber 2002, S. 120), wurde das Thema der aktiven Gestaltung bislang wenig beleuchtet.³⁷

Abbildung 4 veranschaulicht grafisch die dichotomen Positionen „stabil“ und „flexibel“ sowie „passiv“ und „aktiv“.

Abbildung 4
Klassifikation von Veränderungskonzepten



Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden nun im Folgenden die wissenschaftlichen Beiträge den vier Quadranten zugeordnet. Die Einordnung soll dabei als Versuch verstanden werden, die verschiedenen theoretischen Positionen explizit zu machen. Selbstverständlich gibt es auch Beiträge, die sich einer eindeutigen Zuordnung entziehen oder aber eine mittlere Position einnehmen.

Quadrant 1 und Quadrant 2

Den oberen zwei Quadranten (Q 1 und Q 2) lassen sich vor allem solche wissenschaftlichen Publikationen zuordnen, die das traditionelle Verständnis von Routinen verkörpern. Die passive Variante (Q 2) geht davon aus, dass Routinen ohne bewusste Einflussnahme graduell entstehen und sich Veränderungen nur langsam in einem evolutionären Prozess vollziehen (Edmondson/Bohmer/Pisano 2001, S. 687). Die Planbarkeit von Routinen wird eher mit Skepsis betrachtet. So machen March/Simon (1993) darauf aufmerksam, dass nicht ein omnipotenter Planer für die Entwicklung von Programmen zuständig sei, sondern dass diese schrittweise entstehen. Durch kollektive Lernprozesse bilden sich mit der Zeit zweckmäßige Routinen heraus (Gersick/Hackman 1990, S. 79; March/Simon 1993, S. 211). Eine ähnliche Position vertreten auch Cohen/Bacdayan (1994), die Routinen ebenfalls für zu komplex halten, als dass sie sich vollständig planen ließen. Vielmehr sind an der graduellen Entstehung multiple Akteure beteiligt (Cohen/Bacdayan 1994, S. 556).

Aber nicht nur die Entstehung von Routinen, sondern auch die Veränderung bestehender Routinen nach einem vorgefertigten Plan wird eher kritisch betrachtet. So sind nach Luhmann Organisationen strukturell gehemmt, denn Versuche, Routineprogramme zu verändern, stoßen auf erheblichen Widerstand. Bereits das Infragestellen bestehender Programme ruft große Unsicherheit hervor, was zur Folge hat, dass Kritiker von Programmen als Störenfriede empfunden werden (Luhmann 1994, S. 133). „So kommt es leicht dazu, dass Systeme an inadäquat gewordenen Programmen kleben, überholte Zwecke verfolgen oder auf Zeichen reagieren, die in der Umwelt ihren alten Sinn längst verloren haben.“ (Luhmann 1994, S. 133) Erst eine ernsthafte Krise führt dazu, dass Routineprogramme Umweltveränderungen angepasst werden.

Andere Autoren gehen ebenfalls davon aus, dass Routinen träge sind und sich nur sehr langsam und schrittweise verändern (Cyert/March 1992, Gersick/Hackman 1990, Hannan/Freeman 1984, March/Simon 1993). Cohendet/Llerena (2003) weisen jedoch darauf hin, dass einige Routinen eine stärkere Verankerung und somit eine höhere Trägheit aufweisen als andere. Dass sich Routinen hinsichtlich ihres Institutionalierungsgrades unterscheiden können, haben bereits die Anhänger des Skriptkonzeptes³⁸ beobachtet.

Auch die Vertreter der Evolutionsökonomie sehen Grenzen in der Veränderung routinisierten Verhaltens (Nelson/Winter 1982, S. 400). Jedoch haben sie in ihrem Konzept die so genannten Such-Routinen inkorporiert, die für die Evaluation sowie Modifikation bestehender Routinen verantwortlich sind (siehe oben). Diese Metaroutinen haben mit den operativen Routinen gemeinsam, dass sie ebenfalls nach festgelegten Regeln ablaufen (Nelson/Winter 1982, S. 18). Regelgeleitete Suchprozesse lösen nach Nelson/Winter (1982) „Mutationen“ aus (S. 400).

Das Metaroutinen-Konzept von Nelson/Winter wurde seit den 80er Jahren in zahlreichen Beiträgen weiterentwickelt. Erst kürzlich widmeten sich Zollo/Winter (2002) explizit in einem Aufsatz der Entwicklung und Evolution von operativen Routinen und dynamischen Kompetenzen (*dynamic capabilities*). Dabei kombinieren sie verhaltenswissenschaftliche und kognitive Lernansätze. Wie oben dargestellt wurde, gehen die verhaltenswissenschaftlichen Ansätze eher von einem passiven experimentellen Lernen (Versuch-Irrtum-Lernen) aus, wohingegen kognitive Ansätze absichtsvolles und reflexives Lernen beinhalten (Zollo/Winter 2002, S. 340). Insofern nimmt dieses Konzept eine mittlere Position in der oberen Hälfte zwischen Q 1 und Q 2 ein.

In der Literatur werden zahlreiche Auslöser für Veränderungsprozesse von Routinen genannt wie z. B. Innovationen, Technologien, Zusammenschlüsse von Unternehmen, Personalmanagementsysteme oder Informationen (Edmondson/Bohmer/Pisano 2001, Levitt/March 1988, Nelson/Winter 1982, Stinchcombe 1990). Zu den wenigen Autoren, die den Führungskräften explizit eine aktive Rolle im Veränderungsprozess zusprechen, gehören Stinchcombe (1990) sowie Edmondson/Bohmer/Pisano (2001). Im Gegensatz zu Luhmann, der sowohl in der Überwachung von Routineprogrammen als auch in der Veränderung große Schwierigkeiten sieht (Luhmann 1994, S. 133), geht Stinchcombe auf die Möglichkeit einer aktiven Einflussnahme auf Routinen durch die Führungskräfte ein. Nach seinem Routinenverständnis setzen sich organisationale Routinen wie z. B. Produktionsprozesse aus individuellen Routinen, die als Fertigkeiten der Mitarbeiter verstanden werden, zusammen.³⁹ Die Aufgabe der zielgerichteten Veränderung von Routinen schreibt Stinchcombe (1990) den Führungskräften zu, die aufgrund ihrer Position und der jahrelangen Berufserfahrung im besonderen Maße hierfür geeignet sind (Stinchcombe 1990, S. 45 ff.). Zwar werden nach diesem Verständnis Routinen nach wie vor als „schwerfällig“ betrachtet, aber dennoch lassen sie sich zielgerichtet verändern (entspricht Q 1).

Auf die Grenzen und Gefahren, die eine absichtsvolle Veränderung von Routinen mit sich bringen kann, machen allerdings Amburgey/Kelly/Barnett (1993) aufmerksam, die stark auf Hannan/Freeman (1984) rekurrieren. So kann beispielsweise eine Veränderung zu einer Zerschlagung organisationaler Routinen und

somit zu einem Kompetenzverlust und Verlust einer zuverlässigen Performance der Organisation führen (Amburgey/Kelly/Barnett 1993, S. 52). Nimmt die Zuverlässigkeit der organisationalen Leistung ab, so steigt die Wahrscheinlichkeit, dass eine Organisation den Wandel nicht überlebt. Denkbar wäre auch der Fall, dass die Stakeholder dem Unternehmen aufgrund der geminderten Leistungsfähigkeit die Legitimation absprechen (Amburgey/Kelly/Barnett 1993, S. 53).

Quadrant 3 und Quadrant 4

Beiträge, die sich den unteren beiden Quadranten der Vierfeldermatrix (Q 3 und Q 4) zuordnen lassen, haben gemeinsam, dass Routinen nicht prinzipiell als invariabel betrachtet werden, sondern die Fähigkeit zum endogenen Wandel besitzen. Insbesondere die Arbeiten von Feldman lassen sich diesem Quadranten zuordnen (Feldman/Rafaeli 2002, S. 310 nennen weitere Vertreter dieser Richtung).⁴⁰ Sie hat in den letzten Jahren mit verschiedenen Koautoren (Feldman 2000, Feldman/Rafaeli 2002, Feldman/Pentland 2003) das Routinenkonzept erheblich weiterentwickelt. Diese Neukonzeptionalisierung ist aus einer Kritik an den traditionellen Routine-Ansätzen heraus entstanden. Den Autoren zufolge betonen diese zu sehr die Trägheit von Routinen. Darüber hinaus könnten Veränderungen – die zwar innerhalb des traditionellen Verständnisses prinzipiell nicht ausgeschlossen würden – nicht hinreichend erklärt werden (Feldman/Pentland 2003, S. 100). Den Grund hierfür sehen sie in der Ausblendung von sozialen Akteuren, die Routinen ausüben (Feldman/Rafaeli 2002, S. 312). Feldman/Pentland ziehen das Giddensche Konzept der Dualität von Struktur heran (siehe hierzu Abschnitt 2.1.1) und wenden es auf Routinen an. Hiernach bestehen Routinen aus zwei Teilen⁴¹, die sich wechselseitig voraussetzen: „One part embodies the abstract idea of the routine (structure), while the other part consists of the actual performance of the routine by specific people, at specific times, in specific places (agency).“ (Feldman/Pentland 2003, S. 95) Während also die traditionelle Perspektive die Struktur betont, widmen sich Feldman/Pentland den Akteuren. Sie beziehen sich explizit auf die Individualebene, und von daher kann ihre Neukonzeptualisierung als Versuch einer Mikrofundierung organisationaler Routinen sowie organisationaler Lernprozesse (siehe weiter unten) verstanden werden.

Das hier zugrunde liegende Akteursbild geht davon aus, dass Menschen intentional handeln und die Fähigkeit zur Selbst-Reflexion – selbst in stark reglementierten Situationen (Feldman/Pentland 2003, S. 102) – besitzen. „Routines are performed by people who think and feel and care. Their reactions are situated in institutional, organizational and personal contexts. Their actions are motivated by will and intention. (...) All of these forces influence the enactment of organizational routines and create in them a tremendous potential for change.“ (Feldman 2000, S. 614)

Ähnlich wie bei einem Tanz, bei dem zwar die einzelnen Schritte festgelegt und einstudiert sind, kommt es bei der Ausübung von Routinen ebenfalls immer wieder zu kleinen Variationen, z. B. wenn Akteure (formale) Regeln unterschiedlich interpretieren oder wenn sich eine Situation unerwartet entwickelt (Feldman/Rafaeli 2002, S. 324).⁴² Obgleich die Repetition ein definitorisches Merkmal von Routinen darstellt, ist es nach Feldman (2000) jedoch äußerst unwahrscheinlich, dass sich Handlungen immer ganz genauso wiederholen.

Nach diesem Verständnis läuft routinisiertes Verhalten nicht quasi-automatisch und unreflektiert ab, vielmehr sind Individuen in der Lage, ihr Verhalten zu beobachten und es bewusst zu verändern bzw. es anzupassen. Die Anpassung des Verhaltens als Ergebnis von Reflexionsprozessen stellt dabei eine Form des Lernens dar. Feldman (2000) vergleicht diese Lernform mit dem legendären „Double-loop-Learning“-Konzept von Argyris (S. 625). Somit versucht sie mittels individueller Lernprozesse, die zu einer Veränderung von Routinen führen können, das organisationale Lernen zu untermauern. Allerdings weisen Feldman/Rafaeli (2002) explizit daraufhin, dass Prozesse auf der Individual- bzw. Mikro-Ebene (Akteur) zwar Veränderungen auf der Makro-Ebene (Struktur) auslösen können, dass diese aber erst zeitlich verzögert erfolgen (Feldman/Rafaeli 2002, S. 325).

Wenngleich die Neukonzeptualisierung das Phänomen erklären kann, warum sich Routinen im Zeitablauf aus sich selbst heraus und ohne externen Anstoß ändern können, so bleiben dennoch einige Fragen unbeantwortet. Beispielsweise liefert das Konzept keine zufrieden stellende Erklärung dafür, warum Menschen, die ihr eigenes Handeln und ihre Handlungsergebnisse kontinuierlich reflektieren, dennoch – um es einmal mit den Worten Luhmanns auszudrücken – an inadäquat gewordenen Routinen kleben.⁴³ Ferner wird nicht deutlich, welche Rolle der Verankerungsgrad spielt. Zwar verweist Feldman (2000) darauf, dass sie sich auf solche Routinen beschränkt, die einen gewissen Handlungsspielraum aufweisen (S. 614) – somit nimmt sie Abstand zum Konzept der „batch routine“ von Stinchcombe (1990)⁴⁴ – dennoch wird die Beziehung zwischen Institutionalierungsgrad und Verhaltensänderung bzw. Widerstand gegen Verhaltensänderungen nicht beleuchtet (siehe hierzu Zucker 1991). Denkbar wäre aber auch, dass Akteure die Unangemessenheit bestimmter Handlungen zwar erkennen, sie aber aufgrund bestehender Machtverhältnisse nicht ändern.

Während nach Feldman/Pentland (2003) Variationen in Routinen sowohl das Ergebnis von intentionalem als auch nicht intentionalem Handeln sein können (S. 113) – und somit in der Vierfeldermatrix eine Position zwischen Q 3 und Q 4 einnehmen –, heben Edmondson/Bohmer/Pisano (2001) die besondere Rolle von Führungskräften bei der Entwicklung und Veränderung von Routinen hervor (entspricht Q 4). Da sie mit ihrem Aufsatz primär ein präskriptives Ziel verfolgen,

entwickeln sie ein vierstufiges Prozessmodell, das dem Manager helfen soll, die Entwicklung und Veränderung von Routinen zielgerichtet zu steuern (Edmondson/Bohmer/Pisano 2001, S. 710). Edmondson/Bohmer/Pisano verstehen ihr Modell vorrangig als Lernmodell, das auf der Ebene der Gruppe ansetzt und das die aktive Gestaltung durch den Manager voraussetzt (S. 710). Das Management hat vornehmlich die Aufgabe, Kommunikation zu fördern sowie Ergebnisse von Versuch-Irrtum-Lernprozessen explizit zu machen. Bereits Lewin (1958) hat in seinen frühen Studien festgestellt, welche große Bedeutung Gruppendynamik im Veränderungsprozess spielt. Mit dem Satz „Group carries change“ fasst er die Bedeutung unmissverständlich zusammen (Lewin 1958, S. 204). Auch Argote (1999) thematisiert ausführlich das Lernen in Gruppen bzw. Teams. So findet ihrer Meinung nach Lernen in Organisationen in erster Linie in Teams statt, denn in Gruppen wird Wissen geteilt, generiert, evaluiert und neu kombiniert (Argote 1999, S. 104 ff.). Zudem kann das Phänomen des Lernens in Gruppen zu einer Mikrofundierung des Konzepts des „organisationalen Lernens“ herangezogen werden (Argote 1999, S. 99 ff.; siehe hierzu auch Vera/Crossan 2004).

2.1.3 Kritische Würdigung und Schlussfolgerungen

Die Ausführungen zum Phänomen der organisationalen Routinen haben verdeutlicht, dass das Konstrukt schon seit geraumer Zeit in der Organisationsforschung aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln diskutiert wird. Gerade in jüngster Zeit erfreut sich das Thema einer großen Beliebtheit. Ein Grund hierfür ist sicherlich, dass das Routinen-Konzept in der Debatte um organisationale Kompetenzen eine zentrale Rolle spielt. Vor allem Vertreter der Evolutionsökonomik greifen auf das Routinen-Konzept von Nelson/Winter (1982) zurück, um organisationale Kompetenzen zu erklären. Doch trotz dieser intensiven Beschäftigung mit Routinen bleiben zentrale Fragestellungen noch unbeantwortet. Zum einen lässt sich feststellen, dass es hinsichtlich der Frage der Entstehung sowie Veränderung von Routinen unterschiedliche Standpunkte gibt. Aufgrund ihres informellen Charakters wird die geplante Entwicklung oder Gestaltung von Routinen von vielen mit Skepsis betrachtet. Auch der hohe Komplexitätsgrad von kollektiven Routinen, der bereits eine empirische Untersuchung dieses Phänomens enorm erschwert, trägt zu dieser pessimistischen Grundeinstellung bei. Auf der anderen Seite kann argumentiert werden, dass organisationale Routinen nicht willkürlich evolvieren, sondern auch bewussten Gestaltungsprozessen unterliegen. Dies lässt sich sehr gut am Beispiel von Neugründungen von Unternehmen zeigen. Neu gegründete oder junge Unternehmen verfügen nur in einem geringen Ausmaß über Routinen. Durch die Setzung von Regeln, Verfahren, Prozeduren und dergleichen entwickeln sich im Laufe der Zeit Routinevorgänge. Obgleich davon ausgegangen werden kann, dass formale Regeln und informale Routinen stark miteinander verschränkt sind,

so ist doch gerade dieser Zusammenhang beim momentanen Stand der Forschung noch stark unterbelichtet.

Zum Zweiten ist die Beziehung zwischen Routinen und Kompetenzen noch nicht vollständig geklärt. Nach Winter (2000) stellen Kompetenzen „*high-level routines*“ oder „*collections of routines*“ dar, die sich von den operativen Routinen durch folgende Merkmale unterscheiden: organisationale Kompetenzen sind für das Unternehmen von größerer Bedeutung, sie stellen „*large chunks of activities*“ dar und werden vom Management bewusst wahrgenommen (Dosi/Nelson/Winter 2000, S. 4).⁴⁵

Trotz dieser noch ungelösten Probleme hat die Beschäftigung mit organisationalen Routinen Folgendes gezeigt: Routinen koordinieren kollektive Handlungen und erzeugen Kontinuität. Ferner spielen Routinen eine außerordentlich wichtige Rolle im Prozess des organisationalen Lernens. Insofern können Routinen als Wissensbasis einer Organisation verstanden werden. Allerdings ist aus den Ausführungen ebenso deutlich geworden, dass nicht nur Routinen Wissen speichern, sondern auch Individuen und die Unternehmenskultur (siehe Abschnitt „Routinen als das ‚organisationale Gedächtnis‘“, S. 83 ff.). Sie stellen somit einen wichtigen, aber nicht nur einzigen Ausgangspunkt organisationaler Kompetenzentwicklung dar.

2.2 Organisationale Kompetenzen

Der folgende Abschnitt wird sich ausschließlich mit organisationalen Kompetenzen beschäftigen. In Abschnitt 2.2.1 werden zunächst verschiedene Ansätze und Definitionen organisationaler Kompetenzen vorgestellt. Im Anschluss daran wird in Abschnitt 2.2.2 ausführlich auf das Thema organisationales Lernen und Kompetenzentwicklung eingegangen. Aus den theoretischen Erkenntnissen werden sodann Handlungsempfehlungen zur Entwicklungen von Kompetenzen abgegeben (Abschnitt 2.2.3).

2.2.1 Ansätze und Definitionen organisationaler Kompetenzen

Während – wie in Kapitel 1.1 gezeigt wurde – der Schwerpunkt der Betrachtung individueller Kompetenzen überwiegend auf psychologischen Gesichtspunkten liegt, ist der Blickwinkel auf organisationale Kompetenzen durch Ansätze des strategischen Managements, dem resourced-based view und seinen Weiterentwicklun-

gen, dem capability- und competency-based view, geprägt. Hier steht die Frage im Vordergrund, wie Unternehmen durch die strategieorientierte Koordination von Ressourcen nachhaltige Wettbewerbsvorteile erzielen können. Dies erfolgt nach Barney (1991) dann, wenn die entsprechenden Ressourcen wettbewerbslich relevant, selten und schwierig zu imitieren oder substituieren sind (S. 105 f.).

In diesem Kapitel werden verschiedene Ansätze und Verständnisse organisationaler Kompetenzen sowie ihre Verbindung bzw. Abgrenzung zu Ressourcen und Capabilities vorgestellt. Analog zum Aufbau des Kapitels 1 dieser Studie stellen diese die Grundlagen dar, um Fragen zu einer sinnvollen Entwicklung dieser Kompetenzen und deren Management zu beantworten. Das Ziel liegt darin, die bislang häufig statische Perspektive der Ansätze des strategischen Managements (Priem/Butler 2001, S. 33 ff.) aufzugeben und den Prozessgedanken stärker hervorzuheben. Kapitel 2.2.2 zeigt, dass Inhalte des organisationalen Lernens eine wichtige Rolle spielen. So schreibt auch Probst u. a. (2000) zum Inhalt und Aufbau organisationaler Kompetenzen, dass sie „aus einer Kombination verschiedener organisationaler Ressourcen (beispielsweise Produktionsmittel, Technologien, Humanressourcen etc.) (bestehen). In einem langandauernden Aufbauprozess organisationalen Lernens werden die verschiedenen an einer organisationalen Kompetenz beteiligten Ressourcen zu einem für Außenseiter nahezu undurchdringlichen Bündel verknüpft.“ (Probst u. a. 2000, S. 71)

Über das, was konkret innerhalb dieser Ansätze des strategischen Managements unter Ressourcen, Capabilities und Kompetenzen zu verstehen ist, herrscht bis heute kein einheitliches Bild. Nach Barney (1991) umfassen Unternehmensressourcen „all assets, capabilities, organizational processes, firm attributes, information, knowledge, etc. controlled by a firm that enable the firm to conceive of and implement strategies that improve its efficiency and effectiveness“ (S. 101). Sie lassen sich ihm zufolge in physikalische Kapitalressourcen, Humankapitalressourcen und organisationale Kapitalressourcen klassifizieren (Barney 1991, S. 101).

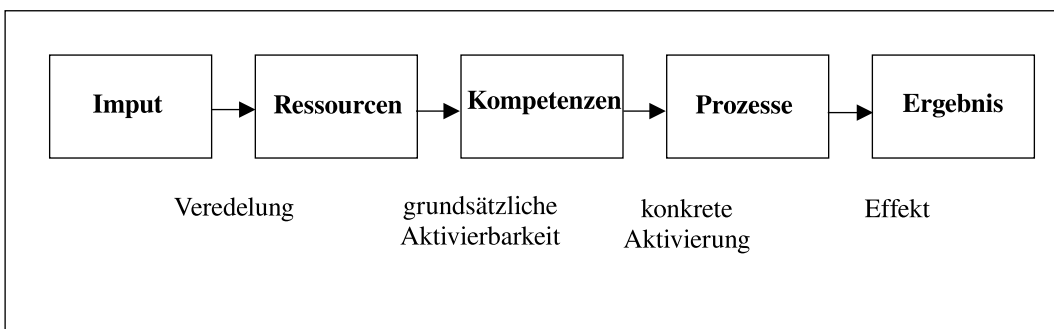
Während hier die Ressourcen als Überbegriff firmenspezifischer Eigenschaften stehen, unterscheiden Sanchez et al. (1996) in Güter (assets), Ressourcen, Wissen, Fertigkeiten (skills), Fähigkeiten (capabilities) und Kompetenzen⁴⁶. Die wettbewerbsliche und somit strategische Bedeutung von organisationalen Kompetenzen geht nicht zuletzt auch auf Prahalad/Hamel (1990) und ihren bekannten Beitrag über Kernkompetenzen zurück. Ihnen zufolge liegt die Quelle für Wettbewerbsvorteile darin, unternehmensweite Technologien und Wissensbestände so zu bündeln und zu festigen, dass daraus die Fähigkeit erwächst, auf veränderte Umweltbedingungen adäquat reagieren zu können (Prahalad/Hamel 1990, S. 81). In diesem Zusammenhang messen sie organisationalem Lernen und der Verteilung von Wissen zwischen Funktionen und Bereichen eine hohe Bedeutung bei: „Core

competencies are the collective learning in the organization, especially how to coordinate diverse production skills and integrate multiple streams of technologies. (...) Core competence is communication, involvement, and a deep commitment to working across organizational boundaries.“ (Prahalad/Hamel 1990, S. 82)

Freiling (2004) grenzt den Ressourcen- vom Kompetenzansatz insofern ab, als dass Ressourcen die Erfolgsunterschiede zwischen Unternehmen nicht zu erklären vermögen, auf Erfahrungswissen basierende Kompetenzen hier hingegen eine zentrale Rolle einnehmen.“Zur Erklärung des Erfolgs von Unternehmen sind handlungsorientierte Potenziale vonnöten, um immanente Wirkungspotenziale von Ressourcen überhaupt erschließen zu können. (...) Sie (organisationale Kompetenzen, Anm. d. Verf.) stellen wiederholbare, nicht auf Zufälligkeiten basierende Möglichkeiten zum kollektiven Handeln dar, welche die Unternehmung befähigen, verfügbare Ressourcen in auf die Marktanforderungen ausgerichteten Prozessen so zu kombinieren, dass sich die Unternehmung in Marktprozessen mit ihren Kunden bewähren kann.“ (Freiling 2004, S. 6) Neben dem Handlungsbezug und der Verknüpfungsleistung der verschiedenen handlungsrelevanten Aspekte stellt er dabei heraus, dass Kompetenzen ohne Aktivierung abgebaut werden und die Nutzung von Kompetenzen durch Rückkopplung das Kompetenzgefüge verändern oder festigen. Wie in Abbildung 5 deutlich wird, spiegelt sich auch die Unterscheidung von Kompetenzen und Performanz (Becker 1998, Kapitel 1.1.4) im organisationalen Ansatz wider.

Abbildung 5

Die Argumentationslogik des Kompetenzansatzes (Freiling 2004, S. 7)



Sonntag (1996) impliziert den Handlungsbezug bereits in der Namensgebung und beschreibt „organisationale Handlungskompetenz als die Fähigkeit einer Organisation, Synergieeffekte zu nutzen, gemeinsames Wissen und Reflexionspotenziale zu schaffen und Prozesse der intraorganisationalen Koordination bzw. Kommunikation einzuleiten“ (S. 58). Während der eingeräumten Bedeutung von Reflexionsfähigkeit und organisationalem Lernen zuzustimmen ist, sollte die Beschränkung auf eine intraorganisationale Sichtweise jedoch kritisch betrachtet werden. So erweitern auch Teece und Pisano (2003) diese Perspektive um interorgani-

sationale Lernprozesse (S. 201). Die Initiierung von Lernprozessen sollte nach Sonntag (1996) auf konzeptioneller Ebene und auf Gestaltungsebene angegangen werden. Während die konzeptionelle Ebene in erster Linie lerntheoretische Ansätze beinhaltet, die ein handlungs- und problembezogenes Lernen der Individuen ermöglicht (die in Kapitel 1.2 bereits ausführlich behandelt wurden), sind Ansätze des Lernens und der Reflexion auf organisationaler Ebene Inhalte der Gestaltungsebene. Dabei nehmen neben den in diesem Kapitel mehrfach herausgestellten Herausforderungen an die Koordination von Ressourcen etc. auch Fragen der Kooperation eine zentrale Bedeutung ein. Dieser Aspekt wird in der betriebswirtschaftlichen Literatur und im Zusammenhang mit der Erzielung nachhaltiger Wettbewerbsvorteile nur selten diskutiert. Einer der wenigen Autoren, die diesen Aspekt in diesem Kontext näher betrachten, ist Schneider (2001). Die Erzielung von Wettbewerbsvorteilen wie z. B. durch Imitationsbarrieren für konkurrierende Unternehmen ist demnach nur dann möglich, wenn die den „Potenzialen“ zugrunde liegenden Verhaltensannahmen realisiert werden. Fragen nach der Kooperation beruhen demnach stark auf motivationalen Gesichtspunkten und es müssen Anreizsysteme geschaffen werden, die über rein vertragliche Vereinbarungen nicht geregelt werden können (Schneider 2001, S. 597 ff.). Alle Ansätze, die Schneider zur Lösung dieses „Kooperationsproblems“ vorlegt, haben die große Bedeutung kollektiver Normen gemein, „die Mitarbeiter dazu anzuregen, Informationen zu teilen, ‚altruistisch‘ zu kooperieren und im Team neues Wissen zu generieren“ (Schneider 2001, S. 600). Schneider spricht in diesem Zusammenhang von der Organisationskultur.

Welche prozessualen, strukturellen und verhaltensbezogenen Aspekte für organisationales Lernen – nach Sonntag also auf der Gestaltungsebene – berücksichtigt werden müssen, wird im folgenden Kapitel ausführlich behandelt.

Im Rahmen dieser Studie wird (zusammenfassend) das folgende *Begriffsverständnis organisationaler Kompetenzen* zugrunde gelegt:

Organisationale Kompetenzen sind kollektive Handlungspotenziale, die durch die Koordination tangibler und intangibler Ressourcen (einschließlich Werten und Normen) in- und außerhalb der Organisation sowie durch interne und externe Kooperation zur Realisierung der Organisationsziele und -strategien beitragen, wettbewerbslich also relevant sind. Sie werden durch Lernprozesse langfristig aufgebaut und ermöglichen aufgrund der ihnen immanenten Reflexionsfähigkeit das re- und proaktive Agieren in sich verändernden Umwelten. Ihrer Eigenschaft nach sind sie rückgekoppelt und bedürfen (daher) ihrer Anwendung, um a) ihre Erosionen zu vermeiden und um b) sie (bewusst) zu verändern oder zu stabilisieren. Kompetenzen „manifestieren“ sich in der organisationalen Handlung bzw. Performance.

2.2.2 Organisationales Lernen und Kompetenzentwicklung

Wie aus den vorgestellten Ansätzen und dem zugrunde gelegten Verständnis organisationaler Kompetenzen deutlich wird, sind deren Bestand und ihre Entwicklung unmittelbar an Lernprozesse geknüpft. Die auf organisationaler Ebene bestehenden Lernansätze zeichnen sich durch eine größere Heterogenität aus als die auf der Individuumsebene – selbst darüber, ob Organisationen überhaupt die Fähigkeit zum Lernen besitzen, besteht keine Einigkeit.

In diesem Kapitel wird daher zunächst die Frage aufgegriffen, ob Organisationen lernen können. Im Anschluss daran werden einige Gründe für die bestehenden Unklarheiten zum „Ob“ und „Wie“ des organisationalen Lernens gegeben, die u. a. in inkonsistenten Grundannahmen beruhen. Das dann für die vorliegende Studie zugrunde gelegte Organisationsverständnis stellt in Ergänzung zum vorgestellten Verständnis organisationaler Kompetenzen die Grundlage zur Auswahl einiger Ansätze organisationalen Lernens dar. Dabei liefern die Ansätze nach Argyris/Schön, Pawlowsky, Shrivastava sowie Bomke et al. Erkenntnisse, aus denen Empfehlungen für die Entwicklung organisationaler Kompetenzen abgeleitet werden können.

Zu der Frage, ob Organisationen lernen können, stellt Faulstich (1998) fest, dass das „Lernen von Organisationen (...) sich zunächst auf Interaktionsprozesse zwischen Individuen (gründet), bei denen durch Abweichungen oder Störungen Widersprüche bezogen auf den üblichen Ablauf entstehen“ (S. 169) und es insofern immer Individuen oder Gruppen sind, die diese Widersprüche aufdecken und ggf. lösen, also lernen. Dieser Position des methodologischen Individualismus steht die des methodologischen Kollektivismus gegenüber. Demnach kann bei der Betrachtung sozialen bzw. organisationalen Verhaltens von dem des einzelnen Individuums abstrahiert werden. Ansatzpunkte sind hier Veränderungsprozesse, die auf der Veränderung des Unternehmens als Wissens- und Speichersystem beruhen.“(Der Einfluss der Systemelemente, d. h. der einzelnen Organisationsmitglieder, auf das „Systemverhalten“ der „Lernenden Organisation“ (bleibt jedoch) weitgehend unberücksichtigt.“ (Thobe 2003, S. 128) Nach Thobe sollte deswegen jedoch bei der Untersuchung organisationalen Lernens keine Beschränkung auf individuelle Wissensentwicklung erfolgen, sondern es sollten soziale Lernprozesse, d. h. interpersonelle Relationen im Kontext der Organisation betrachtet werden (S. 128). Auch Antal (2003) stellt zu der Gleichsetzung von Individuallernen und Organisationslernen sowie der hierbei häufig vorgenommene Fokussierung auf das Topmanagement fest, dass, „wenn Organisationslernen bloß als individuelles Phänomen betrachtet wird, (...) viele wichtige Prozesse und Faktoren ausgeblendet (werden)“ (S. 89). Neben einer erweiterten Perspektive der Akteure, bei der auch die Ebenen der Sachbearbeitung und der Unternehmensexternen eine wichtige Rolle spielen, plädiert sie auch für ein neues Verständnis des Wissensmanagements in Organi-

sationen, das sich vor allem durch einen intensivierten Dialog auszeichnet (Antal 2003, S. 93).

Bereits diese exemplarischen Unterschiede im Verständnis dessen, ob und wie Organisationen lernen, zeigen, dass sich dieses Forschungsgebiet z. T. durch Unklarheit auszeichnet. Während sich die Betrachtung individueller Lernprozesse zwar auf verschiedene Untersuchungsschwerpunkte (Kognition, Verhalten etc.) bezieht und demzufolge unterschiedliche Auffassungen vertreten werden, wie ein Individuum lernt, zeichnen sich diese vorliegenden Theorien und Modelle jedoch durch theoretisch konsistente Grundannahmen aus. Ansätze zu organisationalem Lernen hingegen weisen z. T. erhebliche Lücken in Erklärungskraft und theoretischer Fundierung auf. Dies ist nach Wiegand (1995) im Wesentlichen auf vier Ursachenfelder zurückzuführen:

- Durch Analogiebildung zum individuellen Lernen wird bei der Untersuchung organisationalen Lernens individualpsychologisch argumentiert.
- Es liegen zahlreiche, kaum zu integrierende Definitionen, Konzepte und Terminologien vor.
- Neue Konzepte berücksichtigen kaum bereits vorhandene Konzepte, empirische Untersuchungsergebnisse und andere organisationstheoretische Ansätze.
- Diese Vielfalt führt zu „Ad-hoc-Integrationen“, bei denen Bausteine zusammengesetzt werden, ohne dass die jeweiligen theoretischen Grundannahmen (sofern vorhanden) auf ihre Konsistenz hin überprüft werden. (Wiegand 1995, S. 2 f.).

Bevor für diese Studie geeignete Ansätze organisationalen Lernens und damit verbundene Hinweise zur Entwicklung von Kompetenzen festgelegt und herausgearbeitet werden, soll daher zunächst das Organisationsverständnis und die zugrunde gelegten theoretischen Annahmen geklärt werden.

Zugrundegelegtes Organisationsverständnis

In der vorliegenden Arbeit werden folgende Merkmale einer Organisation als gegeben betrachtet:

- Organisationen sind offene, soziale Systeme.
- Organisationen konstituieren sich durch Handeln und Kommunikation.
- Innerhalb einer Organisation können Differenzen zwischen Motiven individueller und organisationaler Handlungen bestehen.
- Daher müssen individuelle Handlungen (z. B. durch Arbeitsteilung, Werte und Routinen) im Sinne der Organisationsziele koordiniert werden.

- Sowohl individuelles wie auch organisationales Handeln ist nicht (rein) von der Umwelt determiniert.

Wie im Folgenden ausgeführt wird, vereint diese Auffassung sich ergänzende Aussagen aus dem competence-based view (CBV) und dem sozialen Konstruktivismus. So weist z. B. Freiling (2004) hinsichtlich der Verhaltensannahme in und der Entstehung von Unternehmen aus Sicht des CBV darauf hin, dass im Kompetenzansatz die Position des „gemäßigten Voluntarismus“ vertreten wird und soziale Interaktion zwischen und in Unternehmen die Grundlage zur Generierung gemeinsamer Regeln, Routinen, Kompetenzen und Handelns darstellt. Dabei vermag dieser Ansatz nicht zu erklären, wie Strukturen und Veränderungen in sozialen, physischen oder psychischen Bereichen zustande kommen. Berger/Luckmann (2004, S. 27) als Vertreter des sozialen Konstruktivismus nehmen an, dass einige Handlungen in der „Alltagswelt“ z. T. deutlichen – und für den Umgang mit der Alltagswelt unproblematischen – Routinecharakter annehmen, während andere Probleme darstellen können. Ausgangspunkt ist die „Einverleibung“ des Alltagswissens bzw. der Wirklichkeit, was nach den wissenssoziologischen Annahmen von Berger/Luckmann (2004) durch intersubjektive Prozesse erfolgt, innerhalb derer die Brücke zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft, hier also zwischen dem Individuum und der Organisation geschlagen wird: Einerseits bringt die bereits vorhandene Gesellschaft/Organisation den Einzelnen hervor und wirkt auf ihn als objektive Gegebenheit ein und andererseits bedingt er durch subjektive Sinnggebung ihre Existenz (S. 49 ff.). Alltags- bzw. Routinewissen wird durch Interaktionsprozesse zur sozialen Wirklichkeit. Dieser Interaktionsprozess erfolgt in den Schritten *Externalisierung, Objektivierung und Institutionalisierung, Internalisierung und Legitimierung* (Berger/Luckmann 2004, S. 66).

Organisationen als offene, soziale und sich durch Handeln und Kommunikation konstituierende „Systeme“ zu verstehen, kann demnach als mit den sozialkonstruktivistischen Annahmen konform angesehen werden. Der Aspekt möglicher Differenzen zwischen individuellem und organisationalem Handeln (3. Merkmal) kann durch den Prozess der Internalisierung erklärt werden. Berger/Luckmann (2004) unterscheiden hier in primäre und sekundäre Sozialisation. Während erstere durch die Gesellschaft, in die das Individuum hinein geboren wird, zumeist die Familie und das „frühe“ Umfeld also, gekennzeichnet ist, beschreibt die „Sekundäre Sozialisation (...) die Internalisierung institutionaler oder in Institutionalisierung gründender ‚Subwelten‘“ (S. 148). Zu Differenzen oder Problemen kann es durch Widersprüche innerhalb dieser Prozesse kommen. Die getroffene Annahme der Koordination von Handlungen (4. Merkmal) kann einerseits als prozessimmanent (insbesondere bei Institutionalisierung und Legitimierung) angesehen werden, andererseits betonen Berger/Luckmann (2004) auch die Arbeitsteilung selbst und rollenspezifisches Wissen (S. 82 f.). Die Abwendung vom Determinismus (5. Merkmal) entspricht letztlich der Grundannahme der Theorie.

Ausgewählte Ansätze organisationalen Lernens

Was kann aus dem oben formulierten Begriffsverständnis organisationaler Kompetenzen sowie den zuvor dargestellten Merkmalen einer Organisation nun für die Auswahl oder Entwicklung eines Modells zum organisationalen Lernen geschlossen werden? Ein Ansatz bzw. Aspekte verschiedener Ansätze sollten folgendem, für die vorliegende Studie geltenden *Kriterienkatalog* Rechnung tragen:

- Akteure in- und außerhalb der Organisation sollten Beiträge zu organisationalen Lernen leisten können und Lernebenen unterschieden werden.
- Handlungs- und Wissensarten sollten voneinander unterschieden werden und sich in unterschiedlichen Lernformen niederschlagen.
- Interaktion und Kommunikation sollten die Basis für Zielformulierung (auch wenn dieses sich erst im Prozess herauskristallisiert) und Lernprozesse darstellen.
- Aktuelle und potenzielle Konflikte/Probleme zwischen Individuum/Gruppe, Individuum/Organisation, Gruppe/Organisation (z. B. Subkulturen) oder Organisationsumwelt/Organisation sollten Grundlage für Veränderung von Verhalten bzw. Lernauslöser sein.
- Arbeitsteilung, Werte, Routinen etc. sollten der Koordination von (insbesondere intangibler) Ressourcen (einschließlich individueller Handlungen) im Sinne der Organisationsziele dienen.
- Die Vergangenheit der Organisation sollte Berücksichtigung finden (Reflexionsfähigkeit sollte ein hoher Stellenwert beigemessen werden).

Eine gängige Systematisierung der Ansätze organisationalen Lernens ist die nach Shrivastava (1983) (Abbildung 6).

Abbildung 6

Perspektiven organisationalen Lernens (Shrivastava 1983)

Perspektiven organisationalen Lernens		Typische Vertreter
1.	Organizational learning as adaption	Cyert/March (1963) March/Olsen (1975) Levitt/March (1988)
2.	Organizational learning as Assumption sharing	Argyris/Schön (1978) Argyris (1990)
3.	Organizational learning as developing knowledge of action-outcome relationships	Duncan/Weis (1979) Pautzke (1989)
4.	Organizational learning as institutionalized experience	heterogene Ansätze zahlreicher Autoren

Wenngleich in der vorliegenden Studie von einer bloßen Analogiebildung zwischen individuellen und organisationalen Ansätzen des Lernens abgesehen wird, ist es doch hilfreich, Vergleiche bzw. eine sinngemäße Zuordnung vorzunehmen. Legt man wie Thobe (2003) die grobe Kategorisierung „Behaviorismus“ versus „Kognitivismus“ zugrunde, so lässt sich der in Abbildung 6 gezeigte erste Ansatz als behavioristisches Konzept interpretieren: Die Organisation (black box) passt ihr Verhalten (adaptiv) sich verändernden Umweltbedingungen an (Thobe 2003, S. 130). Wie auch in Kapitel 1.2 im Zusammenhang mit den individuellen Lernmodellen aufgeführt, ist eine bewusste und reflektierte Übertragbarkeit auf neue Situationen nicht gegeben und Lernen findet als reaktiver und passiver Prozess statt. Dieser Ansatz ist jedoch in der Lage, die Entstehung und Entwicklung von Routinen als einen Aspekt von Kompetenzen zu erklären (siehe Abschnitt „Routinen als Programme“, S. 75 ff.).

Die in Abbildung 6 gezeigten Ansätze 2-4 können nach Thobe (2003, S. 132) als kognitive Theorierichtung aufgefasst werden. Während in der vorliegenden Studie jedoch in Anlehnung an Holzkamp (1998) gerade die „Weltlosigkeit“ kognitiver Ansätze kritisiert und für die Berücksichtigung sozialkonstruktivistischer Annahmen plädiert wurde, benennt Thobe diese Theorierichtung nicht. Dennoch verweist sie mit Argyris/Schön (1978) – deren Ansatz u. a. exemplarisch noch näher vorgestellt werden wird – auf deren Vertreter: „Geteilte mentale Modelle sind sozial konstruiert, d. h. sie entstehen als Konsequenz interpersoneller Interaktion, Aushandlung oder Diskussion. Für die Herausbildung und Veränderung gemeinsamer mentaler Modelle und mithin auch für das organisationale Lernen ist daher der soziale Kommunikationsprozess von besonderer Bedeutung.“ (S. 133)

Ansatz nach Argyris/Schön

Wie bereits eingangs erwähnt, spielen mentale Modelle bei Argyris/Schön (1978) insofern eine wichtige Rolle, als dass sie in ihren Annahmen zwischen der „vertretenen Theorie“ (offiziell von der Organisation benutzte Erklärungsmuster) und der „handlungsleitenden Theorie“ (den Individuen stillschweigend zugrunde liegende Aktionstheorie) unterscheiden. Der Ausgangspunkt für organisationales Lernen ist eine ungewöhnliche und/oder bedrohliche Situation in der Umwelt, die eine Veränderung der „handlungsleitenden Theorie“ erfordert. Eine veränderte handlungsleitende Theorie muss daraufhin in der Veränderung der kollektiven Wissensbasis münden, die teilweise mental und teilweise in organisationalen Artefakten enthalten ist. Soll also eine Veränderung bzw. Lernen erfolgen, sind die von den (idealtypisch: von allen) Organisationsmitgliedern geteilten mentalen, impliziten Modelle („assumption sharing“) und der Prozess ihrer Entstehung von großer Bedeutung (Argyris/Schön 1978, S. 15 ff.).

Kurz gefasst erfolgt dies nach Argyris/Schön (1978) in verschiedenen Lernprozessen: denen des Single-loop-, Double-loop- und Deutero-Learnings, innerhalb derer es sich allerdings weniger um verschiedene Prozesse als vielmehr um verschiedene Lerninhalte handelt. Während sich Single-loop-Learning auf die bestehende Handlungstheorie bezieht, beinhaltet Double-loop-Learning das Infragestellen der bestehenden Handlungstheorie. Mit anderen Worten stellt ersteres Lernen auf die Verbesserung gängiger Praxis ab und letzteres stellt die gängige Praxis selbst in Frage. Die Fähigkeit zur Rückkopplung bzw. kritischen Reflexion des Lernens in den zuvor genannten Kontexten beschreibt schließlich das Deutero-Learning. „Analysiert und reflektiert werden die bisherigen (fördernden und hindernden) Lernprozesse, Erfolge und Misserfolge. (...) Diese bewusste und selbstkritische Auseinandersetzung die auch die Werte, Ziele und Verhaltensnormen betrifft, führt zu einem erhöhten Problemlösepotenzial der Organisation.“ (Sonntag 1996, S. 69)

In der Weiterentwicklung dieses Ansatzes stehen Hemmnisse organisationalen Lernens im Vordergrund (defensive Routinen) (Argyris 1990, S. 64 ff.), die jedoch nicht aus der Organisation selbst heraus zu lösen sind, sondern äußerer Beratung und Intervention bedürfen (u. a. Argyris 1993).

Ogleich das Postulat und diese (sehr verkürzte) Darstellung dieses Ansatzes zunächst an die oben formulierten Anforderungen an ein Modell organisationalen Lernens sehr nahe heranreicht, können nicht alle Punkte des oben aufgestellten Kriterienkatalogs erklärt werden. Ein zusammenfassender Vergleich zwischen den dort formulierten Anforderungen und der Erklärungsfähigkeit der hier ausgewählten Ansätze erfolgt in Kapitel 2.2.3.

Wiegand (1996) weist u. a. auf folgende Schwächen des Ansatzes hin (S. 210, 224):

- Der Prozess des „assumption sharing“ wird nicht dargestellt.
- Die zugrunde gelegte Bedeutung der mentalen Modelle für den Prozess organisationalen Lernens findet in den Ausführungen zu deren Änderung keine Anwendung mehr – nicht alle Mitarbeiter, die einen Beitrag zum Bestand der Organisation leisten (und ebenso Widerstand in Lernprozessen leisten können), werden berücksichtigt, sondern die Beziehung Berater – Top-Management steht im Vordergrund. Was der Berater kann und was die Organisation und ihre Mitglieder können müssten, um ihre Anpassungsfähigkeit und einen proaktiven Umgang mit Veränderungen selbst(!) zu gewährleisten, bleibt unklar.
- Durch die individualpsychologische Argumentation kann nicht geklärt werden, welchen Beitrag bzw. welche Rolle die Organisation innerhalb der drei Lernprozesse spielt.

Ansatz nach Pawlowsky

Pawlowsky (2001) unterscheidet in vier analytische Dimensionen organisationalen Lernens:

- Systemebene (individuelle bis Netzwerkebene),
- Lernformen (Veränderung des Denkens, Fühlens und/oder Handelns),
- Lerntypen (Single-loop-, Double-loop-, Deutero-Learning),
- Phasen kollektiver Lernprozesse (Identifikation/Kreation, Diffusion, Integration/Modifikation und Aktion).

Auf der *Systemebene* stellt er die besondere Bedeutung von Gruppen heraus, die einerseits die Verbindung zwischen Individuum und Organisation darstellen und in denen andererseits kollektive Lernprozesse stattfinden. Darüber hinaus betont er die Notwendigkeit, die interorganisationale Ebene bzw. Netzwerkbeziehungen zu berücksichtigen und somit vier Systemebenen zu unterscheiden: die individuelle Lernebene, die Gruppen- bzw. interpersonelle Ebene, die organisationale bzw. intraorganisational Ebene und die Netzwerk- bzw. interorganisationale Ebene (Pawlowsky 2001, S. 24). Zwischen den Wissenssystemen findet eine Wirklichkeitskonstruktion statt, wobei Pawlowsky sowohl die Bedeutung einer dominanten Koalition als auch die Wirklichkeitskonstruktion durch die Mehrheit der Organisationsmitglieder als wichtig erachtet (Pawlowsky 1994, S. 251).

Innerhalb der *Lernformen*, die an Denken (Kognition), Fühlen (Kultur) und/oder Handeln (Verhalten) ansetzen können, geht es Pawlowsky nicht um eine Harmonisierung dieser Aspekte, sondern vielmehr um komplementäre Anhaltspunkte, an denen Lernprozesse anknüpfen sollten: „Management of learning makes it necessary to understand learning, not only as a matter of cognitive learning, but also of values, emotions and behavior. Social psychological research on attitude change makes the assumption likely, that the relation of these three components are an important aspect of attitude change.“ (S. 25)

Die drei *Lerntypen* unterscheidet er folgendermaßen: Bei Lerntyp I („Idiosynkratische Adaption“ bzw. Single-loop-Learning), geht es um geringfügige Korrekturen innerhalb bestehender Normen und Standards. Lerntyp II („Umweltadaption“ bzw. Double-loop-Learning) beschreibt die reaktive Anpassung an veränderte Umweltbedingungen und basiert auf der Annahme, dass Organisationen bestimmte Handlungstheorien, Interpretationssysteme und Referenzrahmen besitzen, die das organisationale Verhalten determinieren. Wenn diese an die Umweltanforderungen angepasst sind, hat dieser Lerntyp seine Grenzen erreicht (Pawlowsky 2001, S. 27). Lerntyp III („Problemlösungslernen“ bzw. Deutero-Learning) schließlich erfordert kollektive Reflexion bestehender Regeln und Annahmen und der hinter ihnen liegenden Bedeutungen.

Den *Lernprozess* beschreibt er in folgenden, nicht notwendigerweise sequentiell ablaufenden Phasen: Identifikation der für Lernen relevanten Informationen und/oder Kreation neuen Wissens durch Kombination, Austausch und Verteilung von Wissen – entweder von der Individualebene zur Kollektivebene oder innerhalb der Kollektivebene, Integration und/oder Modifikation des Wissens auf der Ebene des Individuums oder des Kollektivs und letztlich die Transformation des Wissens in Handlung durch dessen Anwendung in organisationalen Routinen⁴⁷. Ziel ist die Veränderung des organisationalen Verhaltens z. B. durch Entwicklung neuer Führungsstile oder Produkte und Dienstleistungen (Pawlowsky 2001, S. 28).

Ansatz nach Shrivastava

Für Shrivastava (1983) ist organisationales Lernen eher ein organisationaler als ein individueller Prozess, obgleich die Individuen Agenten des Lernens sind. Von Bedeutung ist für ihn die Vergangenheit bzw. der Zustand der jeweiligen Organisation, also das zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhandene Wissen. Wie auch in den vorangegangenen Ansätzen findet Lernen auf verschiedenen Lernebenen statt (Individuum, Gruppe etc.), wobei hier zu beachten ist, dass Lernen im Ergebnis dabei nicht die *espoused theory* (Argyris/Schön 1978), sondern immer nur die *theory-in-use* betreffen bzw. verändern kann. Diese Feststellung muss Shrivastava zufolge insbesondere deshalb Berücksichtigung finden, da hiervon der Erfolg formal gestalteter Lernsysteme abhängt. Umgekehrt scheitert die Verankerung solcher Lernsysteme, die der *theory-in-use* widersprechen, also mit bestehenden impliziten Normen, Regeln etc. nicht vereinbar sind. Vor diesem Hintergrund spielt Partizipation bei der Entwicklung und Implementierung von Lernsystemen eine wichtige Rolle (Shrivastava 1983, S. 16 ff.).

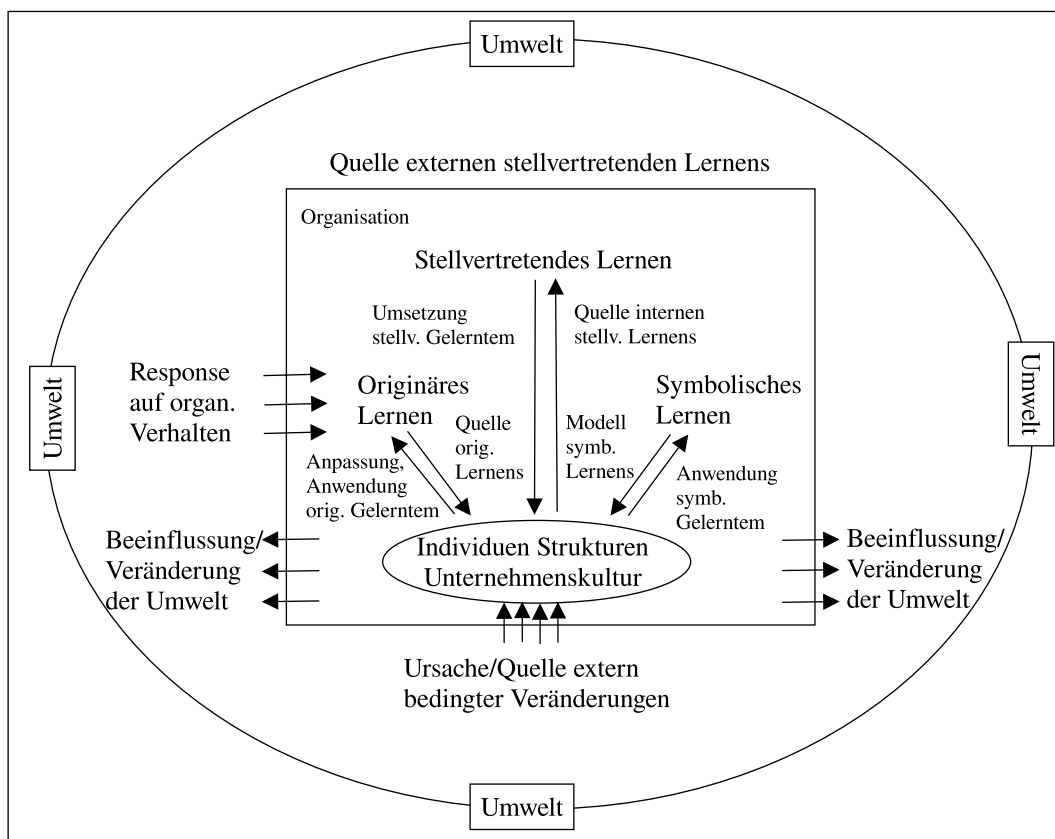
Ansatz nach Bomke u. a.

Bomke/Keuter/Stegmüller (1993) geht es um die Verknüpfung voluntaristischer und deterministischer Ansätze organisationalen Wandels sowie um die Verbindung von individuellem Lernen in Organisationen mit dem Lernen von Organisationen. So verstehen die Autoren unter organisationalem Lernen „die zeitlich überdauernde Erweiterung des Problemlösungs- und Handlungspotenzials in und von Organisationen“ (Bomke/Keuter/Stegmüller 1993, S. 21 bzw. Wiegand 1995, S. 295).

Das Ergebnis organisationalen Lernens stellt Handlungspotenzial dar, dass sich aber nicht unmittelbar in Handlungen der Organisation oder ihrer Mitglieder niederschlagen muss. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Ansatz die Arbeitsteilung in Organisationen, die sich ebenso in Lernaktivitäten (z. B. bei der Informationsaufnahme, Auswertung, Verteilung etc.) widerspiegeln sollte.

Abbildung 7

Konzeptrahmen des organisatorischen Lernens (Bomke/Keuter/Stegmüller 1993, S. 28; nach Wiegand 1995, S. 296)



Aus der Differenzierung zwischen *Subjekt* der Erfahrung und dem „lernenden System“, d. h. der Unterscheidung zwischen dem Träger bereits beobachtbaren Verhaltens, die einen Lernprozess bereits durchlaufen haben, und solchen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt dieses Handlungspotenzial noch aufbauen müssen, leiten sie drei idealtypische Lernformen ab (Wiegand 1995, S. 297 f.):

- *Originäres Lernen* (Lernform 1) ist gekennzeichnet durch die Übereinstimmung von lernendem System und Subjekt der Erfahrung. Das lernende System durchläuft einen Lernprozess hinsichtlich eines konkreten Erfahrungsinhalts und lernt aus eigenen Erfahrungen.
- Beim *stellvertretenden Lernen* (Lernform 2) erhält bzw. übernimmt das jeweils lernende System Erfahrungen von anderen organisationsexternen (externes stellvertretendes Lernen) oder organisationsinternen (internes stellvertretendes Lernen) Subjekten der Erfahrung.
- Beim *symbolischem Lernen* (Lernform 3) erwirbt das lernende System Wissen aufgrund imaginärer Erfahrung bzw. aufgrund eines imaginierten Subjekts der Erfahrung. Ursache-Wirkungs-Beziehungen und Folgen des eigenen Verhaltens werden versucht zu antizipieren, und das Ergebnis dieser Antizipation wird gelernt (Abbildung 7).

2.2.3 Empfehlungen zur Entwicklung organisationaler Kompetenzen

Die zugrunde gelegten Begriffsverständnisse von organisationalen Kompetenzen und der Organisation werden im Folgenden mit den Erkenntnissen aus den ausgewählten Ansätzen zum organisationalen Lernen kombiniert und daraus einige Gestaltungsempfehlungen für die Entwicklung organisationaler Kompetenzen abgeleitet. Als Grundlage hierfür dient der in Kapitel „Ausgewählte Ansätze...“, (S. 95 ff.) entwickelte Kriterienkatalog.

Beteiligte Akteure und relevante (Lern-)Ebenen

Mehr oder weniger explizit zielen alle der vorgestellten Lernansätze auf die Einbeziehung aller Organisationsmitglieder ab. Die Entscheidung zwischen dem Einbezug der Mehrheit der Organisationsmitglieder, verschiedener Gruppen oder der einer dominanten Koalition, sollte vor dem Hintergrund des Lernziels getroffen werden.

Bei der Veränderung „organisationaler Artefakte“, der „mental Modelle“, der „theorie-in-use“ etc. ist im Prinzip nicht mehr das einzelne Individuum betroffen, sondern geht es z. B. um Fragen der Organisationskultur bzw. der Organisationsentwicklung, also um vom Einzelnen zu abstrahierende Veränderungs- und Lernprozesse. Als Instrumente können hierfür z. B. gesehen werden:

- eine „strategic architecture“, die weg geht vom Denken in Business Units, die Kommunikation, Koordination bzw. Ressourcenallokation zwischen Bereichen sicherstellt und die Allokation, Prioritäten etc. für alle Organisationsmitglieder transparent macht (Prahalad/Hamel 1990, S. 86),
- eine (möglichst partizipative) Entwicklung und Implementierung von Leitbildern (Sonntag/Stegmaier 2005, S. 24), die für die gesamte Organisations- bzw. Lernkultur oder auch für Subkulturen der Organisation gelten können.

Der Ansatz an der Gruppenebene nimmt sowohl in den vorgestellten Ansätzen zum organisationalen Lernen als auch vor Hintergründen des Wissensmanagements und der kompetenzorientierten Ansätze des strategischen Managements eine hohe Bedeutung ein. In ihrer Transferfunktion zwischen Individuum und Organisation und als Arrangement kollektiven Lernens sollte ihre Einrichtung daher sowohl bei der Bewältigung von Arbeits- als auch Lernaufgaben berücksichtigt werden. Mögliche Maßnahmen, die auch externe Akteure berücksichtigen, sind hier:

- zunehmende Etablierung von Team- und Projektarbeiten (Prahalad/Hamel 1990, S. 89; Probst u. a. 2000, S. 75),

- Einbezug von Akteuren entlang der Wertschöpfungskette aus verschiedensten Ebenen und Funktionsbereichen (Prahalad/Hamel 1990, S. 82) in Kreativitäts- oder Entscheidungsprozesse,
- „communities of practice“ (u. a. Antal 2003, S. 91 f.).

Das Top- und Middle-Management und die Beteiligung externer Akteure spielen als dominante Koalition z. B. bei der Implementierung strategischer Projekte sowie bei der Überwindung von Hemmnissen organisationalen Lernens und somit im Rahmen des Deutero-Learnings (im ersten Schritt) eine wichtige Rolle. Hier eignen sich z. B.

- die Einrichtung von Managements-Audits (Prahalad/Hamel 1990, S. 89),
- Rekrutierung oder der zeitlich begrenzte Einsatz von Spezialisten, Unternehmensberatern etc. (Probst u. a. 2000, S. 102).

Handlungs- und Wissensarten, Reflexionsfähigkeit und anknüpfende Lernformen

Im Rahmen der verschiedenen Ansätze werden unterschiedliche Handlungs- und Wissensarten thematisiert, zu deren Aneignung und Anwendung geeignete Lernformen in Betracht kommen sollten. Das von Argyris/Schön durch die handlungsleitende Theorie angesprochene *implizite Wissen* kann z. B. durch Kreativitätstechniken externalisiert werden. Auch in diesem Zusammenhang ist die Einrichtung von Lern- oder Arbeitsgruppen von Bedeutung (Thobe 2003, S. 148).

Eine komplementäre Berücksichtigung von Kognition, Kultur und Verhalten sollte der Vergangenheit bzw. dem aktuellen Stand der Organisation Rechnung tragen und kann sich auf bestehende Normen und Standards, auf extern determinierte Anpassungsanforderungen und kollektive Reflexion beziehen. Hierbei sollten z. B. folgende Aspekte Berücksichtigung finden:

- keine beschränkte Betrachtung von Endprodukten, sondern Berücksichtigung des gesamten Produktions- und Technologiewissens (Prahalad/Hamel 1990, S. 82),
- Ableitung der Wissensziele aus Unternehmens- oder Projektzielen; Wissensbewertung bzw. Reflexion hinsichtlich Kompatibilität zur Organisation (Probst u. a. 2000, S. 103) und
- Vermeidung von Kompetenzfallen (auch hierfür eignen sich Kreativitätstechniken) (Probst u. a. 2000, S. 109).

Von Handlungs- und Wissensarten kann es auch abhängen, welche relevanten Akteure in den Lernprozess bzw. die Entwicklung von Kompetenzen eingebunden

werden sollten und ob sich eine informelle oder formelle Lernform eher eignet. Daher sollte der zeitliche und räumliche Geltungsbereich des Wissens berücksichtigt werden (problemspezifisch, aufgaben- oder bereichsbezogen).

Berücksichtigung von Interaktion, Kommunikation und Koordination im Lernprozess

Wie deutlich wurde, spielen Interaktion, Kommunikation und Koordination sowohl bei Lernprozessen und bei der Entwicklung von Kompetenzen eine herausragende Rolle, was sich auch bereits in der besonderen Bedeutung der Gruppe als Lernebene widerspiegelte.

Entlang des Lernprozesses nach Pawlowsky (Identifikation und/oder Kreation relevanten Wissens, Austausch und Verteilung von Wissen, Integration und/oder Modifikation sowie Transformation) können folgende Maßnahmen und Instrumente zum Einsatz kommen:

- Management-Audits,
- Konkurrenzanalyse,
- Trendforschung,
- Verbandsaktivitäten,
- internes und externes Benchmarking,
- Wissenskarten,
- funktionsübergreifende Teams/Treffen, Intranet einschließlich „Nutzungsüberwachung“,
- Berichte/Reporte, Diskussionsgruppen, Mythen und Geschichten etc.

Nicht zuletzt sollte an dieser Stelle die Arbeitsteilung im Entstehungsprozess von Kompetenzen Berücksichtigung finden und zwischen Adressaten der Wissensgenerierung (z. B. Stabsstellen, Beratungsteams etc.), Wissensverteilung etc. unterschieden werden.

Auslöser für Lernen und Verhaltensänderungen

Hier sollte dem symbolischen Lernen Rechnung getragen werden und es sollten „worst cases“ zur Antizipierung von Umwelteinflüssen (bei einer deterministischen Sichtweise) zum Einsatz kommen.

Neben dem hohen Stellenwert von Kommunikationsmöglichkeiten können z. B. Maßnahmen wie

- Karrierewege, die außerhalb bzw. zwischen Abteilungen oder Geschäftseinheiten verlaufen (Prahalad/Hamel 1990, S. 90),
- interner Wettbewerb und
- unterschiedlichste Aspekte (Commitment der Mitarbeiter, Prozesskosten und -dauer, Kundenzufriedenheit etc.)

der Ist-/Soll-Analyse unterzogen und somit aktive Lernprozesse in Gang gesetzt werden.

3 Schritte zu einem integrierten Modell individueller und organisationaler Kompetenzentwicklung

Das vorliegende Kapitel ist einerseits als Essenz der Erkenntnisse zu individuellen und organisationalen Kompetenzen und deren Entwicklung zu verstehen und andererseits als Grundlage für weiterführende Forschungsarbeit aufzufassen, beide Ansätze zu integrieren. Individuelle und organisationale Kompetenzen werden hierzu unter den Gesichtspunkten ihrer inhaltlich-strukturellen Aspekte, den Aufbaufaktoren, und ihrer Entstehung bzw. Entwicklung, den Prozessfaktoren, dargestellt.

3.1 Aufbau- und Prozessfaktoren von individuellen Kompetenzen

3.1.1 Aufbaufaktoren von Kompetenzen auf der Individuumsebene

Wie in Kapitel 1.1 ausführlich dargestellt, beinhalten individuelle Kompetenzen eine Reihe verhaltensbestimmender Faktoren. Diese Einzelkomponenten werden hier als Aufbaufaktoren aufgefasst, beschreiben also den strukturellen Aufbau von Kompetenzen, wobei von einer Hierarchisierung abgesehen wird. Vor diesem Hintergrund stellen die folgenden Ausführungen die Kernergebnisse des Kapitels 1.1 dar.

Berücksichtigte Aufbauaspekte

Baitsch beschreibt die Verknüpfungsleistung von u. a. *Werten, Attitüden, Einstellungen* als individuelle Kompetenz, die sich durch die von Bergmann benannten Emotionen ergänzen lassen. Ebenso können dieser Kategorie die von Bergmann und Becker erwähnten *Motivationen (Wollen)* zugeordnet werden.

Sowohl nach Becker als auch nach Baitsch spielen Ziele im Kompetenzkonstrukt eine wichtige Rolle, wenngleich diese bei Becker durch die marktliche Perspektive eher als exogen gegeben gesehen werden müssen. Folgt man der indogenen Setzung von Zielen, so lassen sich in diesen Aufbauaspekt darüber hinaus die von Baitsch genannten *Bedürfnisse* und Motive integrieren.

Erfahrung wird nur von Baitsch explizit genannt, ist jedoch in allen vorgestellten Ansätzen impliziert und ihre Integration im Kompetenzverständnis unabdingbar.

Weitere Aufbaufaktoren, die zusammengefasst werden können, sind *Fähigkeiten*, *Fertigkeiten* und *Wissen* nach Baitsch mit der von Bergmann erwähnten *Befähigung* und dem von Becker herausgestellten Können bzw. *Qualifikation*.

Nicht weiterhin berücksichtigte Aufbauaspekte

Der Aspekt des Dürfens (nach Becker) findet im Folgenden keine Berücksichtigung mehr, da er durch Kontextbedingungen, nicht aber durch das Individuum determiniert ist. Ebenso findet die von Becker genannte Technologie keinen Einzug in die nachstehenden Ausführungen, da sie entweder – hierzu macht Becker keine tieferen Erläuterungen – ebenso wie Dürfen den Kontextbedingungen zugeordnet werden sollte oder aber als individueller Aspekt als mit der Kategorie Fertigkeiten etc. abgedeckt angesehen werden kann.

Auch die nach dem Inhalt der Handlung vorgenommene Ordnung nach Erpenbeck/Heyse und Becker in Fach-, Methoden-, Sozial-, personale und Handlungskompetenz wird im vorliegenden Kontext als nicht geeignet erachtet. Vielmehr wurden die Bedeutung von Handlungsvollzügen und ihr Zusammenhang mit Kompetenzen sowie die handlungstheoretisch begründeten Aspekte im Rahmen der Qualifizierung herausgestellt. Geht es also um Handlungsregulation als Ausgangspunkt und Resultat von Kompetenzen bzw. deren Entwicklung, so bietet sich diese allgemeine Unterscheidung verschiedener Regulationsebenen an. Diese Betrachtungsweise wird deshalb als allgemeiner und damit als mit einer höheren Erklärungskraft verbunden angesehen, weil inhaltliche Unterscheidungen in verschiedene Niveaustufen der Handlung, nicht aber die Niveaustufen nach Handlungsinhalten gruppiert werden können. Darüber hinaus geht es im Rahmen der Kompetenzen u. a. um deren Übertragbarkeit auf neue Handlungsanforderungen. Es ist naheliegend, dass diese Übertragbarkeit eher durch ein ähnliches Handlungsniveau als durch inhaltliche – zumal nicht voneinander abgrenzbare – Nähe erreicht werden kann.

Besonderer Aspekt: Reflexion/Reflexivität

Mehr oder weniger deutlich betonen alle der vorgestellten Kompetenzansätze die Bedeutung von Reflexion bzw. Reflektivität. In der vorliegenden Studie wird dieser Aspekt (genau genommen) als Verbindung zwischen Aufbau- und Prozessaspekt angesehen. Den Aufbaukomponenten wäre er dann klar zuzuordnen, wenn die Unterscheidung der Kompetenzen nach inhaltlichen Gesichtspunkten beibehalten worden wäre und Reflexionsfähigkeit somit als eine Meta-Kompetenz angesehen werden könnte, die sich auf die anderen (inhaltlichen) Kompetenzarten bezieht. Mit der Unterscheidung zwischen bzw. der Überführung von Handlungs- in Lernproblematik (vgl. hierzu Holzkamp, Kapitel 1.2) gewinnt jedoch die Reflexion ebenso wie Antizipation (als gedankliche Variation) als ein Prozessschritt des

Lernens an Bedeutung und wird daher an dieser Stelle aufgegriffen. Antizipation und Reflexion sind hier als zwei Seiten derselben Medaille anzusehen.

3.1.2 Prozessfaktoren von Kompetenzen auf der Individuumsebene

Wie an mehreren Stellen herausgestellt wurde, sind Lernen, Kompetenzen und Handlungen unmittelbar miteinander verbunden. Daher wird zunächst skizziert, inwiefern den vorgestellten Kompetenzansätzen eine – wenn auch unterschiedliche – Prozessperspektive gemein ist. Auch der Kern der Holzkamp'schen Lerntheorie wird in dieser Hinsicht nochmals aufgegriffen, um dann in Kapitel 3.1.3 ein eigenes Prozessmodell mit den Aufbauaspekten zu integrieren.

Nach Baitschs Kompetenzverständnis sind es gerade die psychischen Prozesse, die „Verlaufsqualität“ bzw. die „prozessuale Verknüpfung“ der einzelnen Kompetenzkomponenten, die er mit dem Kompetenzbegriff belegt. Bei gleicher Aufgabenwahrnehmung bleiben diese psychischen Prozesse gleich und verändern sich mit andersartiger Aktualisierung der Kompetenzen. Hier spricht er einen weiteren Prozess an, der in Gang gesetzt wird: Afferenz (zielführender Reiz), effektorischer Prozess (Wirkung) und letztlich Bereicherung oder Korrektur des ursprünglichen Afferenzbildes.

Erpenbeck/Heyse nennen Such-, Anpassungs-, Gestaltungsprozesse, innerhalb derer relative Ziele im Lernen und Handeln herausgebildet und Lernaktivitäten als kontinuierliche Suchbewegung aufgefasst werden sollen. Somit sprechen sie sowohl aktive als auch – mit dem Hinweis auf Anpassungsprozesse – determinierte Handlungen an.

Eine Prozessperspektive von Kompetenzen bzw. ihrer Entwicklung kann darüber hinaus nicht ohne die mehrfach genannte Verbindung mit einer Aufgabe (Bergmann), einer Tätigkeit (Baitsch) bzw. einem Handlungsbezug (Erpenbeck/Heyse, Becker) als vollständig angesehen werden und sollte daher in einem Prozessmodell Berücksichtigung finden.

Auch die dargestellten Lerntheorien beinhalten unterschiedliche Prozessaspekte: Die bei der behavioristischen Schule relevanten Prozessaspekte des Wiederholens sowie des Reiz-Verstärkungsprinzips betreffen relativ niedrige Regulationsebenen einer Handlung und gewährleisten nicht die als immer wieder als bedeutsam herausgestellte Reflektivität.

Auch die Wissensaufnahme, -verarbeitung und -speicherung der kognitivistischen Schule beschreibt einen Prozess, hier auf höherer Regulationsebene. Eine Verbindung von „Können“ und „Wollen“ bildet dieser Prozess jedoch nicht ab.

Den Prozessanfang nach der Lerntheorie Holzkamps bildet die Situativität, die sich einerseits aus der Diskrepanz zwischen gegenständlicher Bedingung und der Intention eines Menschen ergibt und andererseits durch dessen Biographie und den individuellen Kontext, in dem er sich befindet, geprägt ist. Aktiv ist der Mensch, wie bereits dargestellt, deshalb, weil er bewusst eine Handlungsproblematik in eine Lernproblematik überführt, aus der er das Was und Wie des Lernens ableitet. Hier kommt der im Rahmen der Aufbauaspekte bereits genannten Antizipation bzw. Reflexion, verstanden als aktiver Prozess, eine wichtige Bedeutung zu: Stark vereinfacht ausgedrückt antizipiert ein Individuum die Folgen seiner Handlung und stellt fest, dass es die entsprechende Handlung nicht überwinden kann und zu deren Überwindung auf Lernen angewiesen ist. Dieser thematische Aspekt, in dem Motivation zum Lernen entsteht, da sich das Individuum Bedeutungszusammenhänge erschließen und Handlungsmöglichkeiten gewinnen möchte, hängt von bereits durchlaufenen Sozialisierungs- und Lernprozessen ab, ist also ohne Bezug zur Umwelt nicht möglich. Als Resultat dieses thematischen Aspekts wird aus einer Handlungs- eine Lernproblematik, aus der sich der operative Aspekt des Lernens ableitet. Auch in diesem Zusammenhang ist der intersubjektive Kontext wichtig, da partizipatives und kooperatives Lernen, letzteres mit der Potenz zu arbeitsteiligem Lernen, an Bedeutung erfährt.

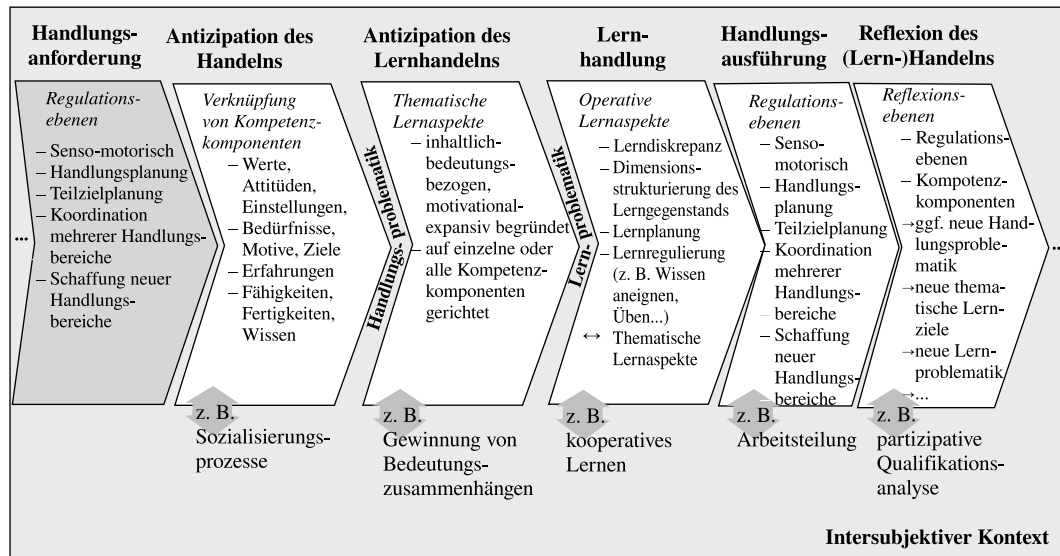
Das nachstehende Kapitel verbindet die Erkenntnisse zu Aufbau und Ablauf der Kompetenzentwicklung aus kompetenzorientierter, handlungsregulatorischer und lerntheoretischer Perspektive.

3.1.3 Integration von Aufbau- und Prozessfaktoren auf der Individuumsebene

Wie anhand der Abbildung 8 deutlich wird, werden in den Prozessschritten der Kompetenzentwicklung Aufbauaspekte angesprochen, z. B. Kompetenzkomponenten bei der „Antizipation des Handelns“ oder thematische Lernaspekte bei der „Antizipation des Lernhandelns“, z. T. aber auch weitere Unterprozesse in Gang gesetzt (z. B. operative Lernaspekte bei der Durchführung der „Lernhandlung“, deren Erfolg oder Misserfolg sich (rekursiv) durch die Annäherung an die thematischen Lernaspekte auszeichnet. Auch die „Reflexion des (Lern-)Handelns“ kann sich auf verschiedene, zurückliegende Prozessschritte beziehen und somit neue Handlungs- und/oder Lernproblematiken auslösen etc.

Abbildung 8

Integration von Aufbau- und Prozessaspekten individueller Kompetenzentwicklung



Es ist der Vereinfachung und Übersichtlichkeit geschuldet, nicht alle potenziellen Zusammenhänge und Rückkoppelungen in der Abbildung aufzunehmen – vielmehr soll ein grober Zusammenhang zwischen den vorgestellten Anhaltspunkten zur Handlungsregulation, zu Kompetenzen und zu Lernen gegeben werden. Die angesprochenen Lerntheorien der behavioristischen und kognitiven Schule finden sich als mögliche Bestandteile des Prozessschrittes „Lernhandlung“ wieder und kommen in Abhängigkeit der thematischen Fragestellung zum Einsatz.

Die in Abbildung 8 grauen bzw. grau/weißen Bereiche kennzeichnen die Schnittstellen zur Umwelt und werden hier (z. B. durch kooperatives Lernen) nur angedeutet. Die im Rahmen des Kapitels 1.3 angesprochenen lernförderlichen Gestaltungshinweise werden folgend als Aspekte der organisatorisch-technischen Umwelt betrachtet und an dieser Stelle aufgegriffen.

3.2 Aufbau- und Prozessfaktoren von organisationalen Kompetenzen

Wie bereits dargestellt wurde, zeichnen sich sowohl die Ansätze zu Routinen als auch die zu organisationalen Kompetenzen durch einen Begriffsdschungel aus, aus dem nicht klar zu entnehmen ist, ob Kompetenzen Routinen steuern, Routinen ein Teilbereich von Kompetenzen sind, Routinen für die Koordination von Kompetenzen verantwortlich sind und so fort. In der vorliegenden Studie wird

die Auffassung vertreten, dass organisationale Kompetenzen Routinen beinhalten. Bei der Auseinandersetzung mit Aufbau- und Prozessaspekten stößt man darüber hinaus unweigerlich auf die Frage, ob Routinen der Struktur von Kompetenzen angehören und somit als Aufbauaspekt oder eher als Handlungsverläufe aufzufassen sind, die dementsprechend in der Kategorie der Prozessaspekte Berücksichtigung finden müssten.

In Kapitel 2.1.1 wurde einerseits dargestellt, dass Routinen als Handlungsabläufe aufgefasst werden können, die durch Stimuli ausgelöst werden, und dass dann ein problemorientiertes Suchverhalten einsetzt. Andererseits wurden sie auch als Repertoire von Ausführungsprogrammen definiert, das durch Sozialisierungsprozesse weitergegeben wird, auch mit Ausscheiden von Mitarbeitern in der Organisation verbleibt und ihnen somit auf der Ebene der Organisation die Funktion eines Koordinationssystems zukommt (standard operating procedures). Demnach – und dieses Verständnis wird im Folgenden zugrunde gelegt – sind sie als Struktur bzw. als Aufbauaspekt zu verstehen. Für diese Auffassung sprechen auch die aufgeführten Analogien einiger Autoren mit dem Individuum, die Routinen als „organisationales Gedächtnis“ und „genetisches Material“ verstehen oder sie mit individuellen Fähigkeiten vergleichen. Folglich entsprechen sie in etwa dem, was in Kapitel 3.1.1 auf der Ebene des Individuums mit „Erfahrung“ bezeichnet und unter die Faktoren des Aufbaus von Kompetenzen gefasst wurde.

Darüber hinaus wurde in Kapitel „Routinen als genetisches Material“ (S. 77 ff.) auf die Kritik Hodgsons hingewiesen, dass Routinen sowohl als Verhalten als auch als Dispositionen konzeptualisiert würden. In konsequenter Fortführung des hier vorliegenden Verständnisses von Routinen als Teilbereich von Kompetenzen und als Aspekt deren Aufbaus kann nur das Dispositionsverständnis zugrunde gelegt werden.

3.2.1 Aufbaufaktoren von Kompetenzen auf der Organisationsebene

Als Ziel organisationalen Lernens und als Eigenschaft organisationaler Kompetenzen wurde mehrfach eine erhöhte Problemlösefähigkeit bzw. ein verbessertes Handlungspotenzial herausgestellt. Ähnlich wie auf der Individuumsebene sind eine Reihe von Faktoren hierfür relevant. Daher werden im Folgenden zunächst die Kernergebnisse aus den Ansätzen organisationaler Routinen, organisationaler Kompetenzen und organisationalen Lernens vorgestellt, die sich auf die Struktur bzw. den Aufbau organisationaler Kompetenzen beziehen. Anschließend wird analog zu dem vorangegangenen Kapitel auf Prozessaspekte Bezug genommen.

Berücksichtigte Lern-/Analyseebenen

Nahezu alle Ansätze organisationalen Lernens beziehen sich auf verschiedene Ebenen, auf denen gelernt wird, und auf die Bedeutung von Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Ebenen *Individuum*, *Gruppe* und *Organisation*. Auch im Zusammenhang mit organisationalen Routinen wurde dieser Punkt („physikalische Arbeitsplatzstruktur“) angesprochen. In Verbindung mit organisationalem Lernen wurde darüber hinaus die Bedeutung der *interorganisationalen Sichtweise* und Netzwerkbeziehungen hervorgehoben (z. B. Pawlowsky, vgl. Kapitel „Ansatz nach Pawlowsky“, S. 102 ff.).

Diese Differenzierung nach Individuum, Gruppe, Organisation, Inter-Organisation soll auch im Rahmen der vorliegenden Studie beibehalten werden. Die nachstehend aufgeführten Aspekte des Aufbaus organisationaler Kompetenzen können sich auf einzelne oder mehrere dieser Analyseebenen beziehen. In den Ausführungen dieses Kapitels wird die Ebene des Individuums jedoch lediglich benannt, da eine detaillierte Betrachtung bereits im vorangegangenen Kapitel vorgenommen wurde.

Berücksichtigte Aufbauaspekte

Aus der Auseinandersetzung mit organisationalen Routinen (vgl. Kapitel 2.1.2) können folgende Aspekte des Aufbaus von Kompetenzen ausgemacht werden: Als Träger organisationaler Wissensbestände, die sich z. T. auch als Manifestation organisationaler Erfahrung bezeichnen lassen, sind Individuen und ihre Kompetenzen, die Organisationskultur (einschließlich Mythen, Geschichten und Artefakten) sowie Routinen und Subroutinen, die auch als Regeln aufgefasst wurden, zu nennen. Ein weiterer Aspekt, der in diesem Zusammenhang genannt wurde, sind Technologien. Diese Aspekte – Kultur, Routinen und Technologien – werden zur weiteren Strukturierung herangezogen.

Unter *Kultur* lassen sich Nennungen wie *Werte* und *Normen*, die in Verbindung mit organisationalen Kompetenzen herausgestellt wurden, sowie „*geteilte mentale Modelle*“, die in der Betrachtung organisationalen Lernens Einzug fanden, subsumieren. Auch die Lernform *Fühlen* (nach Pawlowsky) sowie *Involvement*, *Commitment* und *Kommunikation*, die als Kompetenzaspekte genannt wurden, werden in dieser Kategorie zusammengefasst. Gerade bei großen Organisationen muss darüber hinaus konstatiert werden, dass diese sich auch aus verschiedenen Subkulturen zusammensetzen können und somit nicht zwingend von einem „geteilten mentalen Modell“ ausgegangen werden muss.

Unter *Routinen* lässt sich die im Zusammenhang mit organisationalem Lernen herausgestellte „*theory-in-use*“ zuordnen. Das von Pawlowsky als Lernform be-

nannte Handeln wird ebenfalls dieser Kategorie zugeordnet. (Dass nicht automatisch jedes Handeln routinisiert abläuft, soll an dieser Stelle zwar kritisch angemerkt, aufgrund der größten Nähe innerhalb der verschiedenen Kategorien allerdings an dieser Stelle belassen werden.) Wie bereits erwähnt erfährt in dieser Kategorie auch der Aspekt des Regelsystems Berücksichtigung, das sich als Synonym für Routinen auffassen lässt. In diesem Zusammenhang soll auch nochmals darauf hingewiesen werden, dass sich diese in *Subroutinen* gliedern lassen.

Was unter *Technologien* im Detail verstanden werden soll, wird in keiner der aufgeführten Hintergründe zu Routinen, Kompetenzen etc. genauer definiert. In der vorliegenden Studie werden hierunter einerseits der Stand der Technisierung, also der Einsatz von Maschinen und (mehr oder weniger automatisierten) Programmen verstanden. Andererseits finden hier auch die eher technischen Aspekte des Wissensmanagements wie Dokumente, Berichte, Akten etc., die auch als „Wissensspeicher der Organisation“ im Zusammenhang mit Routinen benannt wurden, Berücksichtigung.

Diese identifizierten Aufbaufaktoren müssen gemäß der Definition organisationaler Kompetenzen koordiniert und an den Zielen einer *Organisation* sowie den *Umweltaspekten* ausgerichtet werden. Sie implizieren damit auch Inhalte der Arbeits- und Aufgabengestaltung, die im Kapitel zur Qualifizierung des Individuums (Kapitel 1.3) behandelt wurden, und die hohe Bedeutung von Kommunikation und Kooperation.

Nicht weiterhin berücksichtigte Aufbauaspekte

Die im Rahmen organisationaler Kompetenzen vorgenommene Einteilung in Assets, Ressourcen etc. wird hier als nicht geeignet erachtet. Wie bereits dargestellt, beinhalten Assets alles Tangible und Intangible, was ein Unternehmen zur Produktion von Gütern und Dienstleistungen befähigt, während die nächste Ebene, organisationale Ressourcen, die Nennung derselben Aspekte dieses Mal nur unter Berücksichtigung marktlicher Chancen und Risiken bedeuten würde. Zur Abgrenzung bzw. einer zumindest groben Unterscheidung der einzelnen Aufbauaspekte kann eine solche Klassifizierung demnach nicht dienen.

3.2.2 Prozessfaktoren von Kompetenzen auf der Organisationsebene

Als Startpunkt eines Prozessmodells zum Aufbau organisationaler Kompetenzen kann ein Problem i. w. S. angesehen werden. So beginnt die in Kapitel 1.3 vorge-

stellte partizipative Form der Kompetenzanalyse mit der Analyse von Problemen der in Gruppen anfallenden Tätigkeiten. Auf der höheren Analyseebene Organisation bzw. Organisation/Umwelt bezeichnen Cyert/March externe Schocks als Auslöser für Veränderung von Routinen, im Rahmen der Ansätze zu organisationalem Lernen wurde eine „ungewöhnliche/bedrohliche Situation“ genannt. Diese Sichtweise geht auf die eher traditionelle Betrachtung von Routinen zurück, innerhalb derer Routinen als stabil und wenig gestaltbar angesehen werden (siehe Kapitel „Entstehung und Wandel...“, S. 121 ff.). Weitere Prozessauslöser, die vor dem Hintergrund dieses Verständnisses genannt wurden, sind z. B. ernsthafte Krisen, Innovationen, Technologien oder Zusammenschlüsse von Unternehmen. Bei einem traditionell stabilen, jedoch aktiv gestaltbaren Verständnis von Routinen wurde jedoch auch deutlich, dass durch kontinuierliche Überwachung und Verbesserung zur Veränderung von Routinen beigetragen werden kann und hier Führungskräften eine wichtige Rolle zukommt.

Berücksichtigt man die auch auf Organisationsebene immer wieder als bedeutsam herausgestellten Prozessschritte Antizipation und Reflexion, so kann davon ausgegangen werden, dass es nicht zwingend solcher „externer Schocks“ benötigen muss, um organisationale Kompetenzen zu verändern. Darüber hinaus kann eine mittel- bis langfristige Antizipation und Reflexion auch zur Vermeidung des von Levitt/March als Kompetenzfalle bezeichneten Phänomens beitragen. Im Zusammenhang mit organisationalen Routinen wurden neben operativen Routinen auch Such-Routinen beschrieben, die durch ihre Eigenschaft, operative Routinen zu modifizieren, wiederum auf den Aspekten Antizipation und Reflexion beruhen und die Identifizierung von potenziellen Problemen ermöglichen. Dies wird auch durch die Annahmen gestützt, die von eher flexiblen Routinen ausgehen, und auf die Intentionalität und Reflektionsfähigkeit sozialer Akteure abstellen. Inhaltlich sollte hier auch die von Shivastrava genannte „Passung“ zwischen Lernsystemen bzw. neuen Implementierungen im Allgemeinen und der „theory-in-use“ Berücksichtigung finden.

Als Prozessschritte, die für die Entstehung und Veränderung von Routinen verantwortlich sind, wurden Akkumulation von Erfahrung, Artikulation sowie Kodifizierung von Wissen genannt. Dieser Prozess kommt dem von Pawlowsky zu organisationalem Lernen zugrunde gelegten Prozessverständnis nahe, in dem folgende Phasen kollektiven Lernens genannt werden: Identifikation/Kreation neuen Wissens, Austausch und Verteilung des Wissens (innerhalb und/oder zwischen den Lernebenen), Integration/Modifikation und Transformation in Handlungen. Den letzten beiden Prozessschritten kommt insofern eine wichtige Bedeutung zu, als dass sie (unabsichtliches) Vergessen verhindern können (z. B. durch Aufzeichnung und bewusste Anwendung). In diesen Prozessschritten spielen die Gruppe als Lernebene, Kommunikation und die Explizierung von Lernergebnissen eine bedeutsame Rolle. Auch in den Ansätzen zu organisationalem Lernen wurden eine

interpersonelle Sichtweise sowie Dialog, Interaktion, Kommunikation etc. mehrfach als unabdingbar herausgestellt – nicht zuletzt deshalb, weil durch diese Prozesse erst eine Kultur, „mentale Modelle“ etc. entstehen können. Auch sollten die Ansätze von Bomke u. a. in ein Prozessmodell integriert werden und die Relevanz verschiedener Akteure in den einzelnen Prozessschritten herausgestellt werden. Zum einen kann so die auch im Rahmen organisationalen Lernens mögliche Arbeitsteilung, zum anderen die Unterscheidung zwischen lernendem System und Subjekt der Erfahrung berücksichtigt werden.

3.2.3 Integration von Aufbau- und Prozessfaktoren auf der Organisationsebene

Abbildung 9 zeigt die sozialen Ebenen (Individuum, Gruppe, Organisation, Inter-Organisation), die es bei der Koordination von Kompetenzen zu berücksichtigen gilt. Dabei findet innerhalb und zwischen den Ebenen eine (möglichst explizite) Zielbildung statt, an denen sich die kollektiven Handlungen orientieren.

Die Pfeile kennzeichnen aktuelle oder potenzielle Probleme oder Verbesserungsmöglichkeiten, die durch den mit „Reflexion/Antizipation“ bezeichneten ersten Prozessschritt erkannt werden und organisationale Lernprozesse auslösen können. Wie in den Aufbauaspekten aufgeführt, können sich diese Veränderungen inhaltlich auf Kultur, Technologien und/oder Handlungen bzw. Routinen beziehen.

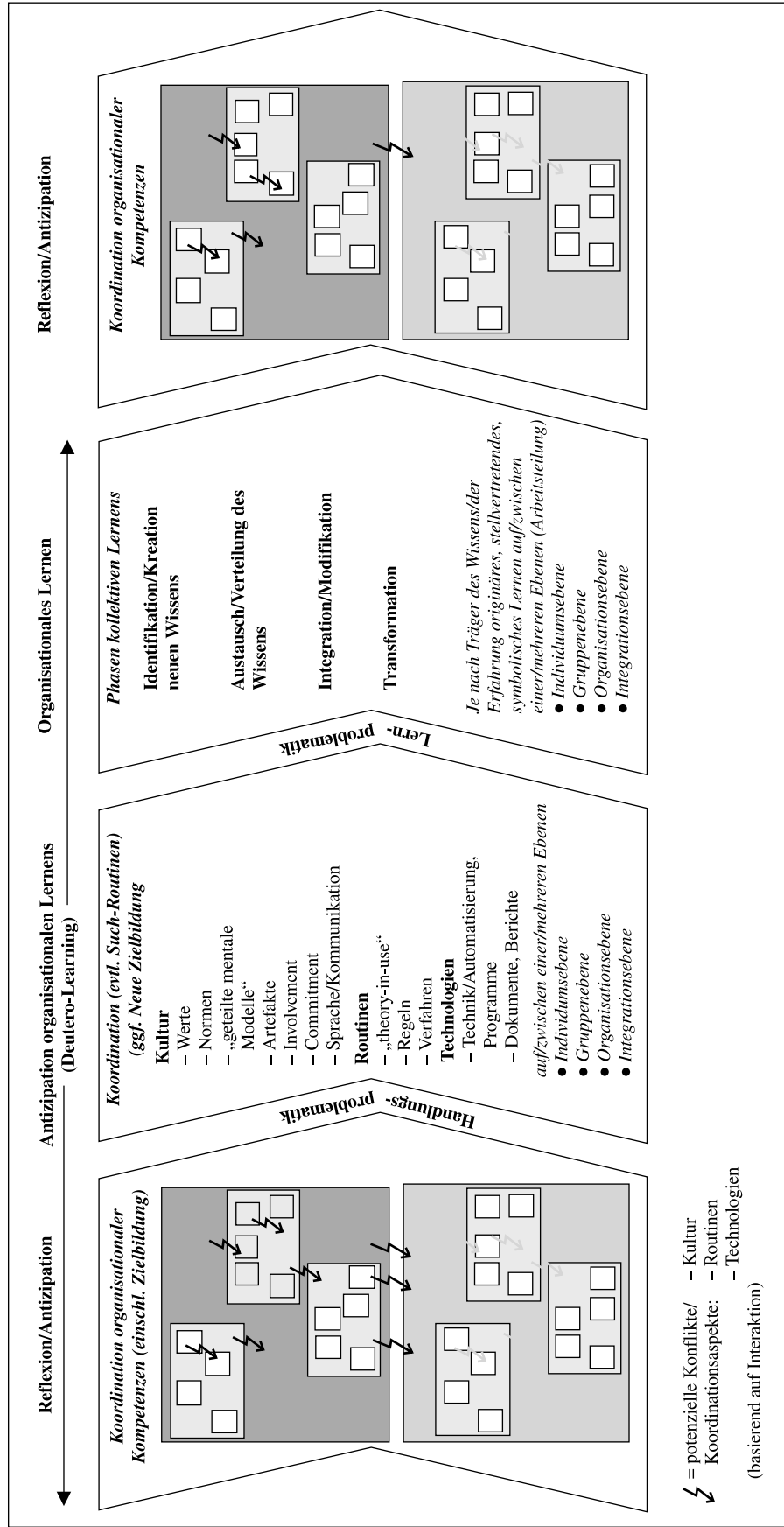
Die identifizierten organisationalen Handlungsproblematiken sollten zur inhaltlichen Antizipation bzw. Zielbildung organisationalen Lernens führen und Veränderungen bzw. Lernhandlungen z. B. in Bezug auf Werte und Normen, Verfahrensweisen etc. auslösen. Bei bereits ähnlich aufgetretenen Problemen können an dieser Stelle Such-Routinen in Gang gesetzt werden.

Im nächsten Prozessschritt findet das eigentliche organisationale Lernen, inklusive seiner Unterprozesse (Identifikation, Austausch, Integration etc.) statt, das arbeitsteilig bzw. partizipativ erfolgen sollte.

Nach der Integration der Veränderungen in die „theory-in-use“ setzt sich dieser Prozess durch weitere Reflexion bzw. Antizipation fort.

Abbildung 9

Integration von Aufbau- und Prozessaspekten organisationaler Kompetenzentwicklung



4 Ausblick: Die Bedeutung von Kontextbezogenheit

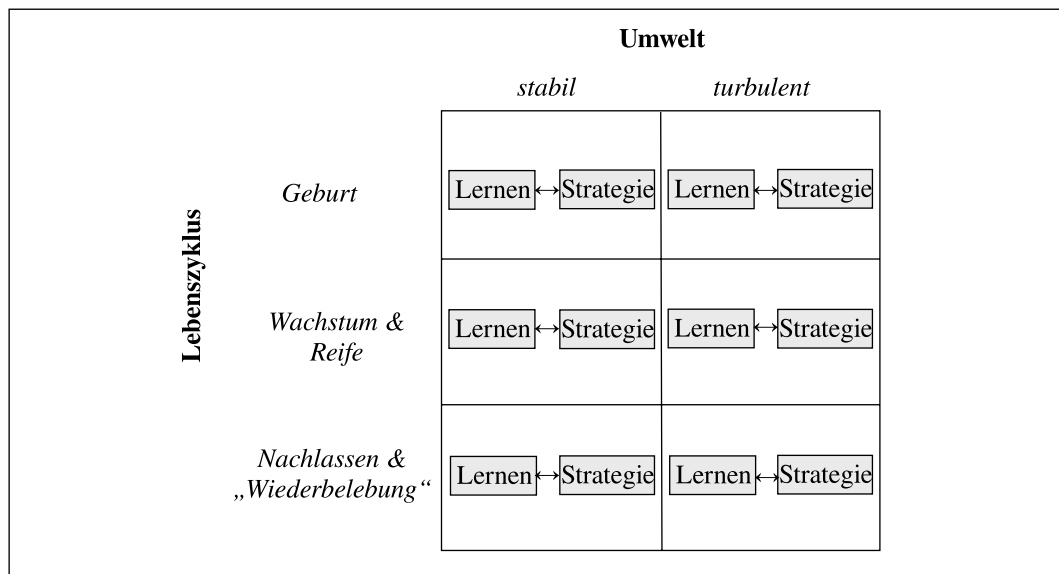
Die momentan in der Managementliteratur geführte Diskussion um Kompetenzen und Routinen weist einige Defizite auf. So gibt es nur wenige Arbeiten, die das theoretische Problem der Mikrofundierung organisationaler Kompetenzen und Routinen näher beleuchten (kritisch hierzu Foss 2003). Aus diesem Grund war ein zentrales Anliegen der hier vorliegenden Studie aufzuzeigen, welche Rolle individuelle Kompetenzen bei der Entwicklung organisationaler Kompetenzen spielen. Ein weiteres Defizit der Kompetenzforschung besteht in der Ausblendung kontextueller Faktoren. Es ist evident, dass die Entwicklung und Veränderung von Kompetenzen und Routinen situationsspezifisch erfolgen sollte. Wenngleich diese Thematik hier nicht abschließend behandelt werden kann, so sollen doch zumindest erste Überlegungen hinsichtlich der Möglichkeiten der Integration spezifischer Situationen vorgestellt werden. So bietet sich an, zunächst zwei situative Faktoren – die Lebenszyklusphase sowie die Umweltdynamik – zu berücksichtigen (siehe hierzu auch Vera/Crossan 2004). Je nachdem, in welcher Lebenszyklusphase sich ein Unternehmen befindet, ob es die Phase der Geburt oder die Reifephase ist, müssen Kompetenzen und Routinen entweder aufgebaut oder aber verändert werden. So ist beispielsweise anzunehmen, dass junge Unternehmen ihr Kompetenz- und Routinen-Repertoire erst aufbauen müssen. Insofern spielen hier Entwicklungsprozesse eine größere Rolle. Ältere Organisationen hingegen verfügen bereits über Routinen und Kompetenzen. Folglich sind diese eher von Veränderungsprozessen betroffen. Des Weiteren spielt aber auch die Dynamik der Umwelt hinsichtlich der Entwicklung und Veränderung von Kompetenzen eine herausragende Rolle. Unternehmen, die in turbulenten Umwelten operieren, müssen nicht nur Kompetenzen selektieren können, um das Überleben in diesem von großer Unsicherheit gekennzeichneten Umfeld zu ermöglichen – sie müssen zugleich in der Lage sein, bei einer plötzlichen Veränderung der Umwelt möglichst schnell und anforderungsgerecht neue Kompetenzen zu entwickeln. Aus der Kombination dieser beiden Faktoren ergeben sich sechs unterschiedliche strategische Situationen (Abbildung 10).

Die Vorstellung, dass Unternehmen im Laufe ihres Lebens unterschiedliche Entwicklungsphasen (wie z. B. Geburt, Wachstum, Reife oder Verfall) durchlaufen, ist in der Managementliteratur weit verbreitet (Van de Ven/Poole 1995, S. 513). So wird angenommen, dass jedes Entwicklungsstadium phasenspezifische Probleme und Herausforderungen mit sich bringt. Beispielsweise verläuft die Geburtsphase häufig sehr chaotisch, denn es existieren noch keine Routinen oder Normen, die die Handlungen der Akteure steuern. Mittels Formalisierung und Standardisierung wird sodann in der Wachstumsphase versucht, den chaotischen Anfangszustand zu überwinden (Vera/Crossan 2004, S. 234). In der Reifephase sind Routinen,

Prozeduren und die Unternehmenskultur vollends entwickelt. Der Verfall wird u. a. dadurch erklärt, dass Unternehmen rigide werden. Betriebsblindheit kann dann dazu führen, dass notwendige Veränderungsprozesse nicht erkannt werden (Vera/Crossan 2004, S. 235).

Abbildung 10

Beispiele für strategische Situationen (Darstellung in Anlehnung an Vera/Crossan 2004)



Entstehung und Wandel von Kompetenzen unter Berücksichtigung der Lebenszyklusphase

Lebenszyklus-Modelle werden nicht selten für ihren inhärenten Determinismus und das Ausblenden äußerer Einflussfaktoren kritisiert (Aldrich 1999, S. 198; Van de Ven/Poole 1995, S. 513). Doch trotz aller Kritik – sie haben auf die zentrale Bedeutung des Alters einer Organisation hingewiesen. Im Folgenden soll die Entwicklung und Veränderung von Routinen vor dem Hintergrund des Alters der Organisation diskutiert werden. Dabei wird zunächst auf die einfache Unterscheidung zwischen *jungen* und *alten* Organisationen eingegangen.

Es leuchtet unmittelbar ein, dass junge Unternehmen Routinen und Kompetenzen erst herausbilden müssen. Aus evolutionstheoretischen Studien ist bekannt, dass der Mangel an Routinen sowohl Vorteile als auch Nachteile mit sich bringen kann. Im Rahmen der *liability of newness* Forschung wird postuliert, dass junge Organisationen eine geringere Überlebenswahrscheinlichkeit aufweisen als alte Organisationen. Stinchcombe (1965) nennt als Gründe für das häufige Scheitern junger Unternehmen u. a. das Fehlen einer klaren Rollenstruktur und noch nicht voll entwickelte Kommunikationskanäle. Zudem müssen junge Organisationen

ihre Kunden und Lieferanten erst von ihren Fähigkeiten überzeugen. Es fehlt somit das Vertrauen in ihre Leistungsfähigkeit. Insofern haben junge Organisationen gegenüber alten Organisationen einen Wettbewerbsnachteil (Stinchcombe 1965, S. 148 f.). Hannan/Freeman (1984) ergänzen die von Stinchcombe angeführten Gründe. Ihnen zufolge mangelt es jungen Unternehmen an Zuverlässigkeit (reliability) und an der Fähigkeit, Rechenschaft (accountability) über den Einsatz ihrer Ressourcen abzulegen (Hannan/Freeman 1984, S. 153). Des Weiteren nimmt die Herausbildung von Strukturen sowie die Fähigkeit der Reproduzierbarkeit von Strukturen sehr viel Zeit in Anspruch (Hannan/Freeman 1984, S. 157). Dies zeigt sich nicht zuletzt an jungen Start-up-Firmen und University-Spinoffs. Häufig fehlen Strategien zur beabsichtigten Unternehmensentwicklung, betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse sowie Softskills. Zugleich wird aber auch deutlich, dass Fragen der Organisation und des Personalwesens von der Forschung zu individuellen und organisationalen Kompetenzen sträflich vernachlässigt werden.

Während die Vertreter der *liability of newness* Hypothese davon ausgehen, dass der Mangel an Routinen für junge Organisationen Wettbewerbsnachteile mit sich bringt, argumentieren Anhänger der *liability of aging* Hypothese, dass sich junge Unternehmen aufgrund ihrer kleinen Größe den sich wechselnden Umweltbedingungen schneller anpassen können (Hannan/Freeman 1984, S. 159). Sie sind flexibler, weil sie über wenige Routinen und Regeln verfügen und eine geringere Leitungsbreite und -tiefe aufweisen (Barron/West/Hannan 1994, S. 387). Ferner wird argumentiert, dass mit zunehmendem Alter der Organisation die Wahrscheinlichkeit steigt, dass diese einen Wandel nicht überlebt. Durch den Wandel werden die etablierten Strukturen und Routinen zerstört. Die Folge ist der Verlust einer zuverlässigen Performance (Amburgey/Kelly/Barnett 1993, S. 53). Des Weiteren wird angenommen, dass ein radikaler Wandel mit zunehmendem Alter der Organisation aufgrund interner und externer Widerstände immer unwahrscheinlicher wird (Amburgey/Kelly/Barnett 1993, S. 55 f.; Volberda 1996, S. 370).

Sicherlich hat es schon viele Fälle gegeben, in denen Unternehmen ihre Wachstumskrisen nicht bewältigen konnten und zur Unbeweglichkeit erstarrten. Nicht von ungefähr sind deshalb viele Unternehmen dazu übergegangen, modulare und auch mehrdimensionale Organisationsstrukturen einzuführen (z. B. Holdingstrukturen). Eine weitere Möglichkeit besteht darin, im Rahmen der Personalauswahl und der Personalentwicklung Wert auf Intrapreneurship zu legen und eine entsprechende Unternehmenskultur zu pflegen. Insofern sind hierfür geeignete Lernkulturen zu beachten (Wagner/Seisreimer/Surrey 2001) und entsprechende Lerntypen zu fördern (Wagner/Surrey 2003).

Unabhängig von diesen organisationalen und personalen Möglichkeiten, einen ständigen Wandel zu ermöglichen, ist bezüglich des Lebenszyklus-Konzeptes kritisch einzuwenden, dass in erster Linie der Aufbau eines Unternehmens im Mittel-

punkt steht. Konsolidierungs- und Sanierungsstrategien stehen dagegen weniger im Fokus der einschlägigen Literatur zu individuellen und organisationalen Kompetenzen. Dabei ist sicherlich noch näher zu erforschen, inwieweit man von den bisherigen organisationalen Kompetenzen abgehen kann, und außerdem, wie sie auch für die Konsolidierung genutzt werden können. Hinzu kommt auch noch das Problem, dass andere Persönlichkeiten mit ggf. anderen Lernkulturen, d. h. andere Lerntypen benötigt werden. Möglicherweise helfen systematische Personalentwicklungskonzepte mit konsequenten Jobrotation-Aktivitäten, abrupte Systemwechsel zu verhindern.

Entstehung und Wandel von Routinen unter Berücksichtigung der Umweltdynamik

Für Unternehmen, die in hoch dynamischen oder „*high-velocity*“ Märkten operieren, die sich durch kurze Produktlebenszyklen und ständig verändernde Wettbewerbsbedingungen auszeichnen (D’Aveni 1994, Eisenhardt 1989), ist die Fähigkeit zu einem raschen Wandel eine notwendige Voraussetzung für das Überleben (Brown/Eisenhardt 1997, S. 1).

Die Diskussion zum Wandel von Routinen hat allerdings gezeigt, dass es in der Literatur verschiedene Auffassungen nicht nur hinsichtlich der grundsätzlichen Veränderbarkeit von Routinen, sondern auch hinsichtlich der Steuerbarkeit solcher Veränderungsprozesse gibt. Ferner wurde gezeigt, dass die Entwicklung und der Wandel von Routinen als Form organisationalen Lernens verstanden werden können. Erfahrungen manifestieren sich im Laufe der Zeit in Routinen (Argote 1999, S. 80). Daher erfüllen Routinen nach Knott (2003) sogar die Voraussetzungen rentenstiftender Ressourcen im Sinne des ressourcenbasierten Ansatzes des strategischen Managements. Denn als Äquivalent zu individuellen Fertigkeiten sind sie für das Unternehmen unentbehrlich. Dadurch, dass sie unternehmensspezifisch bzw. pfadabhängig sind, aufgrund ihrer komplexen Beschaffenheit mit sprachlichen Mitteln nicht erfasst werden können („tacit“) und kausale Ambiguität aufweisen, können sie von anderen Unternehmen nicht imitiert werden (Knott 2003, S. 930; siehe ebenso Karim/Mitchell 2000, S. 1063). Während Routinen also in moderaten Umwelten wertvolle Wissensbestände darstellen, können sie in dynamischen Umwelten gar hinderlich sein. In einer solchen Situation ist das in einer Organisation *vorhandene* Wissen weniger entscheidend; in den Vordergrund rückt dagegen die schnelle Entwicklung *neuer situationsspezifischer* Wissensbestände (Eisenhardt/Martin 2000, S. 1111).⁴⁸ Einige Autoren sprechen auch von der Notwendigkeit des „strategischen Lernens“, dass sich vom Erfahrungslernens vor allem dadurch unterscheidet, dass es zukunftsorientiert ist, d. h. dass zukünftige Entwicklungen sowie der Bedarf an neuen Lerninhalten antizipiert werden müssen (Thomas/Watts/Henderson 2001, S. 331 f.; siehe zu dieser Thematik auch Wagner/Surrey 2003, S. 37 ff.). Dabei ist das „strategische Lernen“ natürlich eng mit den

jeweiligen Unternehmensstrategien verbunden (z. B. Preisführerschaft, Massenstrategien, Nischenstrategien). Sicherlich sind dabei stets auch Pfadabhängigkeiten zu beachten. Insofern sind nicht alle Möglichkeiten des Wandels denkbar, aber dennoch sind Lerntypen und Lernkulturen erforderlich, die dazu befähigen, „das Udenkbare zu denken“. Dabei zeigt das Beispiel Preussag sehr wohl, wie ein einstiges Stahlunternehmen sich zu einem Tourismus- und evtl. auch einem Logistikkonzern verändern kann. Die dabei zu beobachtenden zum Teil recht schwierigen Anpassungsprozesse werden auch von der Literatur ausgeblendet.

Es entstehen in diesem Zusammenhang noch weitergehende Fragen, die mit dem Aufkauf oder der Fusion von Unternehmen einhergehen. Schließlich müssen die individuellen und die organisationalen Kompetenzen sinnvoll harmonisiert werden, damit es nicht – wie so häufig – zum Scheitern von Fusionen kommt.

Es stellt sich in dynamischen Märkten allerdings noch ein weiteres Problem, das Volberda als „Paradox der Flexibilität“ bezeichnet. Auf der einen Seite müssen Unternehmen in dynamischen Märkten flexibel sein, um schnell auf Umweltveränderungen reagieren zu können. Auf der anderen Seite ist Stabilität aber eine notwendige Voraussetzung für die Existenz von Organisationen: „ (...) flexibility without stability results in chaos.“ (Volberda 1996, S. 360) Wie oben dargelegt wurde, erzeugen Routinen Stabilität und passen sich nicht unmittelbar Veränderungen an. Während Unternehmen in moderat dynamischen Umwelten von dieser Rigidität profitieren (Volberda 1996, S. 359), stellt sie für Unternehmen in turbulenten Umwelten eine Beeinträchtigung dar. Volberda schlägt ein Modell zur Überwindung des „Paradox der Flexibilität“ vor: Zum einen muss das Management zur Erhöhung der Flexibilität dynamische Kompetenzen (*dynamic capabilities*) entwickeln, d. h. es sollte ein möglichst breites Spektrum an Fähigkeiten aufbauen, damit ihm mehr Handlungsoptionen zur Verfügung stehen. Erst dadurch kann das Management ohne große Zeitverzögerung auf Veränderungen reagieren. Zum anderen muss aber auch das „organisationale Design“ (Technologie, Struktur, Kultur) der durch Dynamik gekennzeichneten Situation angepasst sein – wie z. B. flexibel einsetzbare Technologien, eine organische Struktur (siehe hierzu auch Brown/Eisenhardt 1997) und eine innovationsfreundliche Kultur. Das Ausbalancieren zwischen der Entwicklung „dynamischer Kompetenzen“ einerseits und des „organisationalen Designs“ andererseits bezeichnet Volberda (1996) als Metaflexibilität (S. 365).

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, hat das Konzept der „dynamischen Kompetenzen“ (*dynamic capabilities*) seit einigen Jahren Hochkonjunktur (Dosi/Nelson/Winter 2000, Eisenhardt/Martin 2000, Helfat/Peteraf 2003, Kogut/Zander 1992, Narduzzo/Rocco/Massimo 2000, Teece/Pisano 2003, Teece/Pisano/Shuen 1997, Winter 2003, Zollo/Reuer/Singh 2002, Zollo/Winter 2002, Zott 2003). Dynamische Kompetenzen können als *Metafähigkeiten* verstanden werden (Eisenhardt/Martin 2000, S. 1114), die die Ressourcenprofile von Unternehmen auf vielfältige

Weise z. B. durch Integration, Rekonfiguration, Aufbau oder Abbau von Ressourcen (Eisenhardt/Martin 2000, S. 1107 f.) verändern. Dadurch ermöglichen sie eine rasche Anpassung an sich dynamisch verändernde Umweltbedingungen (Teece/Pisano/Shuen 1997, S. 516).

Es hat sich gezeigt, dass allein aus der Betrachtung von nur zwei Faktoren – der Lebenszyklusphase sowie der Umweltdynamik – vielfältige Überlegungen resultieren. Daher erscheint es unbedingt erforderlich, diese ersten Ideen alsbald zu konkretisieren.

Abschließend soll noch auf Folgendes hingewiesen werden: Die Diskussion um die Integration von individuellen und organisationalen Kompetenzen krankt daran, dass viele Aspekte des General Managements noch zu sehr unberücksichtigt bleiben. Insofern müssten zumindest folgende Felder aus der Theorie und der Praxis der Unternehmensführung noch stärker einbezogen werden:

- Die Theorie der Frühwarnsysteme (z. B. Einbezug schwacher Signale) und Szenariotechniken sollten berücksichtigt werden, um etwa das „Udenkbbare“ denken und durchspielen zu können.
- Damit verbunden gilt es, die klassischen Instrumente des strategischen Managements zu nutzen wie z. B. die SWOT-Analyse, um die Stärken und Schwächen, die Chancen und die Risiken in angemessener Form in das individuelle und das organisationale Lernen zu überführen. Schließlich sind mit dem Wertsteigerungsmanagement auch entsprechende Kennziffern verbunden, die es zu beachten gilt.

In Anlehnung an die von Christoph Rasche unterschiedenen „views“ des multifokalen Managements ist kritisch zu bemerken, dass die Kompetenzforschung zu sehr – was verständlich ist – den resource-based-view und natürlich auch den competence-based-view in den Mittelpunkt rückt, berücksichtigt man, dass der market-based-view und auch der finance-based-view automatisch an Stellenwert gewinnen, wenn die o. g. Aspekte des strategischen Managements stärker einbezogen werden. Dabei sollte auch der „institutional based view“ stärker mit einbezogen werden, um organisationales Lernen und damit den organisationalen Wandel erfolgreicher gestalten zu können. Damit verbunden sind z. B. folgende Fragen aus dem Bereich des Organisations- und des Personalmanagements (Rasche 2002).

- Welche Organisationsstrukturen sind hinreichend individuell und flexibel?
- Welche Konzepte des Personalmanagements sind ebenfalls in hinreichendem Maße geeignet, Individualität und Flexibilität zu fördern? Insofern kommt der Persönlichkeitsentwicklung eine besondere, noch auszubauende Bedeutung für unser Thema zu.

Erst durch den Einbezug von „Aufgabe und Person“, „Struktur und Kultur“, aber auch den wichtigsten Alternativen des strategischen Managements kann eine angemessene Diskussion der Verknüpfung individueller und organisationaler Kompetenzen stattfinden.

Anmerkungen

- ¹ Als eine ebenfalls betriebswirtschaftliche Perspektive kann die nach Probst u. a. (2000) aufgefasst werden. Seine Ausführungen zu persönlichem Kompetenzmanagement werden in der vorliegenden Studie nicht weiter berücksichtigt, da er im Wesentlichen eine relativ technologische Sichtweise des Wissensmanagements auf die Individuumsebene überträgt.
- ² Nach Leontjew (1977) folgen Tätigkeiten einer Ringstruktur (Afferenz – effektorische Prozesse – Korrektur und Bereicherung des ursprünglichen Afferenzabbildes durch Rückkopplung). Der praktischen, äußeren Tätigkeit geht demnach eine innere, psychische Tätigkeit voraus, die die praktische Tätigkeit reguliert und zugleich durch diese weiterentwickelt wird. Tätigkeiten weisen dabei eine hierarchische Struktur auf: die durch ein Bedürfnis bzw. Motiv bedingte Tätigkeit, (darunter) die an Zielen ausgerichteten Handlungen und (darunter) die durch bestimmte gegenständliche Bedingungen beeinflussten Operationen (Handlungsvollzug).
- ³ Erpenbeck/Heyse weisen an dieser Stelle auf den engen Zusammenhang und der entsprechend schweren Trennbarkeit dieser Handlungsarten hin. Die Trennung soll jedoch die verschiedenen Blickrichtungen auf einen gesamten Handlungsprozess ermöglichen (Erpenbeck/Heyse 1999 a, S. 157).
- ⁴ Diese Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz greift auch Kauffeld (2000) durch eine Analogie mit der Linguistik auf, in der (nach Chomsky 1973) zwischen abstrakter Wissensbasis über eine Sprache und dem Gebrauch einer Sprache (Performanz) unterschieden wird. Für die Entwicklung von Kompetenzen schlussfolgert Kauffeld, dass Kompetenzen, die sich nicht in Performanz manifestieren, langfristig abgebaut werden (Kauffeld 2000, S. 35).
- ⁵ Vertreter dieser Schule sind z. B. J. Watson (ab 1919), E. Thorndike (ab 1898) und nicht zuletzt I. P. Pawlow (ca. ab 1885).
- ⁶ Von diesem Ausgangspunkt aus leitet er über zur Unterscheidung zwischen Lernanforderungen und Lernhandlungen, wobei erstere die klassischerweise von Institutionen wie Schule, Weiterbildungseinrichtungen etc. beschreiben, nicht aber solche meinen, die ein Individuum als Lernproblematik für sich angenommen hat.
- ⁷ Partizipatives Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass es sich nicht um ein „klassisches“ Lehrer-Schüler-Verhältnis handelt, sondern eher durch eine Novize-Meister-Situation gekennzeichnet ist und expansiv begründetes Lernen nahe legt: „Im partizipativen Lernverhältnis will (...) primär der Novize etwas von dem Meister. Dieser soll ihm sein (des Meisters) eigenes Wissen/Können derart vermitteln und preisgeben, dass der Novize selbst Meister werden, also potenziell dessen Stelle einnehmen kann. Damit sind hier – indem die durch wachsenden Gegenstandsaufschluss erreichbare Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität dem Lernenden in der Person des Meisters quasi vorgelebt ist – die Lebensinteressen der Lernenden unmittelbar involviert. (Holzkamp 1995, S. 503) Bei kooperativem Lernen stehen keine vermittelnden, bewertenden etc. Personen zwischen Lernendem und Lerngegenstand, sondern nebeneinanderstehende Lernende unternehmen gemeinsame Anstrengung, eine Lernproblematik zu überwinden. Kooperatives Lernen setzt entsprechend Definitionen bzw. Vereinbarungen darüber, was als gemeinsame Lernprob-

lematik gelten soll, voraus. Es beinhaltet die Potenz, arbeitsteilige Lernorganisationen zu entwickeln (S. 511).

- ⁸ Die STA sieht ein Vorgehen in vier Phasen vor: (1) Problemanalyse der in einer Arbeitsgruppe anfallenden Tätigkeiten hinsichtlich Entscheidungsmöglichkeiten, Abwechslung, Lernmöglichkeiten, gegenseitige Unterstützung, Bedeutsamkeit und Entwicklungsmöglichkeiten, (2) Generieren von Plänen zur Verbesserung der als problemhaltig erfahrenen Situation, (3) Bestimmen der für die Veränderungsansätze erforderlichen Qualifikationen und der in der Gruppe vorhandenen Qualifikationsdefizite, (4) Entwicklung eines gruppeninternen Trainingsprogramms (Bergmann 1996, S. 239; Faulstich 1998, S. 115).
- ⁹ Es besteht keine Einigkeit, ob im Zusammenhang mit Routinen von Verhalten (behavior) oder Handeln (action) gesprochen werden sollte (Cohen et al. 1996, S. 658). Nach Weber stellt Handeln eine bestimmte Form des Verhaltens dar, die sich durch den subjektiven Sinn, den der Handelnde mit seinem Verhalten verbindet, auszeichnet (Weber 1984, S. 19). Im Unterschied zum Verhalten ist Handeln intendiert und der Handelnde reflektiert und antizipiert zukünftige Situationen (Esser 1999, S. 181).
- ¹⁰ Auch die Untersuchung von organisationalen Routinen stellt eine anspruchsvolle Aufgabe für den Feldforscher dar. Cohen/Bacdayan (1994) bringen zur Verdeutlichung das folgende Beispiel: „Landing a commercial airline flight is highly routinized, but we cannot understand it only by examining the pilot’s part.“ (Cohen/Bacdayan 1994, S. 555)
- ¹¹ Die meisten theoretischen Ausführungen, die davon ausgehen, dass der Organisationsalltag zu einem Großteil durch Routinen bestimmt wird, gehen entweder explizit oder implizit von der Handlungslogik der Angemessenheit (logic of appropriateness) aus (Levitt/March 1988, S. 320). Nach dieser Handlungslogik handelt der Mensch vorrangig regelgeleitet (rule-based) bzw. den Erwartungen seiner Umwelt entsprechend und in Übereinstimmung mit seiner Identität (March/Olson 1989, S. 23). Das Gegenkonzept dazu bildet die konsequentialistische Logik (logic of expected consequences), bei der der Mensch stets jene Handlungsalternative wählt, die seinen Nutzen maximiert. March/Olson (1998) machen darauf aufmerksam, dass „(...) the two logics are not mutually exclusive. (...) Any particular action probably involves elements of each.“ (S. 952)
- ¹² Hannan/Freeman (1984) gehen davon aus, dass Organisationen nur aufgrund ihrer Zuverlässigkeit existieren. Von Seiten der Kunden und Investoren wird Zuverlässigkeit sogar stärker gewürdigt als Effizienz. Wörtlich heißt es: „(...) in a world of high uncertainty, investors and clients may value reliability of performance more than efficiency; rational actors pay high price for certainty that a certain product is available when needed.“ (Hannan/Freeman 1984, S. 153)
- ¹³ Einige Autoren sehen gerade in dem Routinen-Konzept die Chance, die analytische Trennung zwischen der Individualebene und der Organisationsebene zu überwinden (Cohendet/Llerena 2003, S. 273). Zur Problematik der Analyseebene siehe Rousseau (1985). Foss (2003) kritisiert hingegen, dass viele Beiträge, die sich mit organisationalen Routinen beschäftigen, der Individualebene kaum Beachtung schenken und vom methodologischen Individualismus abweichen (Foss 2003, S. 196 ff.).
- ¹⁴ Diesem Gedanken liegt eine bestimmte Annahme über Handlung und Struktur (Dualität von Struktur) zugrunde, die vor allem auf Anthony Giddens zurückgeht. Nach Giddens reproduzieren Akteure durch ihre Handlungen die Bedingungen (Struktur), die ihr Handeln ermöglicht. Struktur ist gleichzeitig Medium und Ergebnis von menschlichem Handeln. Zur

Verdeutlichung bedient sich Giddens der Analogie der Sprache. Die Sprache ist die Struktur (bestehend aus Regeln) und das Sprechen das Handeln (Interaktion). Durch das Sprechen einer Sprache wird die Struktur aufrechterhalten, und gleichzeitig dient die Sprache aber wiederum als Instrument, um sprechen zu können (Giddens 1984, S. 144).

- ¹⁵ Siehe die Debatte zum Determinismus vs. Voluntarismus bei Astley/Van de Ven (1983), S. 246 f.
- ¹⁶ Sie hierzu etwa Giddens (1983, Kapitel 3).
- ¹⁷ Auch andere Autoren gehen davon aus, dass Routinen durch Stimuli ausgelöst werden (Cohen et al. 1996, S. 684; Gersick/Hackman 1990, S. 69). Hodgson bringt das folgende illustrative Beispiel: „Consider a firm in which all employees and managers work between 9am and 5pm only. During this working day a number of organisational routines can be energised. At other times the firm is inactive. But the routines do not all disappear at 5pm, to reappear mysteriously the next day. The routine-as-capacities remain. They can be triggered the next day by appropriate stimuli.” (Hodgson 2004, S. 68 f.)
- ¹⁸ Diese Diffusionsmechanismen erinnern stark an das Isomorphismus-Konzept nach DiMaggio/Powell (1991), das erklärt, warum sich Organisationen, die sich in gleichen organisationalen Feldern befinden, immer ähnlicher werden.
- ¹⁹ Nach dem Ausmaß des Handlungsspielraums wird in der amerikanischen Managementliteratur zwischen drei formalen Handlungsanweisungen unterschieden: 1) Unter Policies werden allgemeine und recht offene Richtlinien wie z. B. Personalpolitik oder Produktpolitik verstanden. 2) Procedures präzisieren Teilbereiche, indem sie detailliert nach chronologischen Schritten die durchzuführenden Handlungen vorgeben (z. B. Bestellvorgänge, Einstellungsverfahren). 3) Rules geben einfache Handlungsanweisungen (z. B. „Schließe große Mengen Bargeld in den Safe ein!“) (Staehele 1999, S. 755 f.). March et al. (2000), die sich in ihren Untersuchungen u. a. aus forschungspraktischen Gründen auf formale Regeln konzentrieren, betonen zwar die Bedeutung informaler bzw. nicht-kodifizierter Regeln, machen jedoch gleichzeitig darauf aufmerksam, dass mit steigender Größe der Organisation oder Komplexität der Aufgabe eine schriftliche Kodifizierung unvermeidlich wird (March et al. 2000, S. 62). Ferner heben sie die Gemeinsamkeiten formaler und informaler Regeln hervor: 1) Beide werden durch Sozialisationsprozesse weitergegeben, 2) Sowohl informale als auch formale Regeln legen die Angemessenheit des Verhaltens fest. 3) Wenn informale und formale Regeln eine breite Akzeptanz besitzen, bedürfen sie keiner externen Kontrolle mehr (self-enforcing). 4) Beide reproduzieren soziale Strukturen, überdauern den Weggang einzelner Mitarbeiter und akkumulieren Erfahrungen (March et al. 2000, S. 18 f.). Auch nach Feldman/Pentland (2003) spielt es kaum eine Rolle, ob Routinen schriftlich fixiert sind oder den Status einer nicht-kodifizierten taken-for-granted Norm einnehmen (Feldman/Pentland 2003, S. 101 sowie S. 96). Insofern soll auch in dieser Arbeit die Unterscheidung zwischen formalen und informalen Routinen keine Rolle spielen.
- ²⁰ Shrivastava (1983) unterscheidet zwischen vier Perspektiven organisationalen Lernens: 1) Organizational learning as adaption, 2) Organizational learning as assumption sharing (z. B. Argyris/Schön 1978), 3) Organizational learning as developing knowledge of action-outcome relationships (z. B. Duncan/Weiss 1979) und 4) Organizational learning as institutionalized experience (Shrivastava 1983, S. 7 ff.).
- ²¹ Der Routinebegriff wird in dem Aufsatz von Levitt/March sehr weit gefasst. „The generic term ‘routines’ includes the forms, rules, procedures, conventions, strategies, and technolo-

- gies around which organizations are constructed and through which they operate.” (Levitt/March 1988, S. 320).
- 22 Wörtlich heißt es: „The second mechanism is organizational search. An organization draws from a pool of alternative routines, adopting better ones when they are discovered.“ (Levitt/March 1988, S. 321).
- 23 Eine andere Position vertritt Simon, einer der Begründer der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie: „All learning takes place inside individual human heads; an organization learns in only two ways: (a) by the learning of its members, or (b) by ingesting new members who have knowledge, the organization didn’t previously have.“ (Simon 1991, S. 125).
- 24 Nach Cohendet/Llerena (2003) hat die evolutorische Ökonomik von Nelson/Winter maßgeblich zur Verbreitung des Routinenkonzepts in verschiedenen benachbarten Disziplinen beigetragen (S. 272).
- 25 Die oben festgestellten Unterscheide entsprechen dem Konzept von Cohen/Bacdayan (1994), die zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen unterscheiden.
- 26 Zollo/Winter unterscheiden zwei Arten von Routinen: operative Routinen und Such-Routinen, die letztlich „dynamische Fähigkeiten“ konstituieren. In relativ statischen Umwelten sind „dynamische Fähigkeiten“ entbehrlich, denn operative Routinen verändern sich durch die Akkumulation von Erfahrungen sukzessive. Diese traditionelle Auffassung von Routinenwandel stellt den ersten Lernmechanismus dar (experience accumulation). Der zweite Lernmechanismus (knowledge articulation) greift auf absichtsvolles Lernen zurück. Der Austausch von Wissen fördert kollektive Lernprozesse und macht implizites Wissen explizit. So können durch Diskussionen zwischen Mitarbeitern beispielsweise neue Erkenntnisse über Kausalbeziehungen entstehen, die dazu führen, dass Routinen bewusst verändert oder angepasst werden. Der dritte Lernmechanismus (knowledge codification) ergibt sich direkt aus dem zweiten Mechanismus, denn das artikuliert und neu gewonnene Wissen muss kodifiziert werden, um nicht verloren zu gehen. Zudem ermöglicht die Kodifizierung die Verbreitung von Wissen und fördert die Evolution von Routinen (Eisenhardt/Martin 2000, S. 1114; Zollo/Winter 2002, S. 342). Nach Zollo/Winter (2002) entstehen „dynamische Fähigkeiten“ somit durch Co-Evolution (S. 344).
- 27 Die populationsökologische Variante von Hannan/Freeman (1977) soll hier keine Beachtung finden.
- 28 Das Variation-Selektion-Retention-Modell geht auf den Psychologen Donald Campbell zurück (siehe hierzu Aldrich 1999, S. 29).
- 29 Nach Kieser/Beck/Tainio weist das Konzept der organisatorischen Regel innerhalb der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie große Ähnlichkeiten mit dem Routinenkonzept von Pentland/Rueter (1994) auf (Kieser/Beck/Tainio 2003, S. 600). Oft wird in der wissenschaftlichen Literatur zwischen formalen Regeln, die in offiziellen Dokumenten kodifiziert sind, und informalen Routinen, die spontan evolvieren, unterschieden (Schulz 2003, S. 1079). Die Beziehung zwischen formalen Regeln und informalen Routinen gestaltet sich nach Schulz (2003) folgendermaßen: „Although formal rules and informal routines are normally aligned with each other, they can significantly diverge and occasionally substitute for each other, e. g. when informal routines are created because the formal rules fail.“ (S. 1079). Siehe hierzu auch Endnote 19.

- ³⁰ Die Veränderung von Regeln bzw. Routinen erklären March et al. (2000) folgendermaßen: „Organizational rules, such as routines, standard operating procedures, policy statements, and regulations, change as a consequence of inferences drawn from experience with them.“ (March et al. 2000, S. 26)
- ³¹ Nelson/Winter (1982) weisen zudem explizit darauf hin, dass sie viele Ideen aus der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie übernommen haben (S. 35 ff.). Williamson (1999) spricht von der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie als „important forerunner“ der Evolutionsökonomik (S. 1094). Kritisch hierzu Foss (2003).
- ³² Cohen et al. (1996) definieren Routinen als „an executable capability for repeated performance in some context that has been learned by an organization in response to selective pressures.“ (Cohen et al. 1996, S. 684).
- ³³ Nach Eisenhardt/Santos (2002) kann der Begriff des Lernens ganz allgemein definiert werden als „(...) the process by which new information is incorporated into the behavior of agents, changing their patterns of behavior and possibly, but not always, leading to better outcomes.“ (S. 141). Nach dieser Definition führt Lernen immer zu einer Verhaltensänderung, die allerdings nicht immer zu einem besseren Ergebnis führt. Denkbar wäre aber auch, dass Individuen zwar lernen, aber ihr neu hinzugewonnenes Wissen nicht anwenden wollen oder können – beispielsweise wenn die Anwendung von Wissen zu einem Machtverlust führt, oder wenn vorherrschende soziale Normen die Anwendung verhindern. Zur restriktiven Wirkung von Organisationskulturen siehe etwa die Beiträge von Alvesson (2002), zu den negativen Auswirkungen des Groupthink-Syndroms siehe Janis (1982).
- ³⁴ Jennex/Olfman (2003) sowie Argote (1999) gehen von lediglich drei Speicherorten aus.
- ³⁵ Nach Schulz/Beck können organisatorische Regeln definiert werden als „(...) generell akzeptierte und zumeist formalisierte Handlungsketten in Organisationen. Sie beschreiben typischerweise, von wem welche Handlungen in welchen Situationen auf welche Art und Weise ausgeführt werden sollen.“ (Schulz/Beck 2002, S. 119).
- ³⁶ Unter einem Routinenwandel soll hier die Veränderung einzelner Handlungssequenzen bzw. Veränderungen im Zusammenspiel der Handlungssequenzen verstanden werden. Eine Notwendigkeit zum Wandel liegt ganz allgemein gesprochen dann vor, wenn das in einer Organisation vorhandene Routinen-Repertoire aufgrund von veränderten Umweltbedingungen keine adäquaten Problemlösungen mehr zur Verfügung stellt (Cohendet/Llerena 2003, S. 72). Neben der Veränderung bestehender Routinen können aber auch ganz neue Routinen entstehen, die entweder alte Routinen ersetzen oder aber ergänzen. Es ist anzunehmen, dass es in der Realität Situationen gibt, bei denen eine eindeutige Bestimmung, ob es sich um eine alte Routine handelt, die radikale Veränderungen durchlaufen hat, oder ob es sich um eine neue Routine handelt, nicht immer möglich ist.
- ³⁷ Zwar schließt die evolutionstheoretische Sicht intentionales Handeln nicht prinzipiell aus, jedoch sind die Folgen des Handelns nicht vorhersagbar und der Erfolg kann letztlich nicht kontrolliert werden (Staber 2002, S. 138; McKelvey/Aldrich 1983). In Bezug auf Routinen würde dies bedeuten, dass Routinen zwar zielgerichtet verändert werden, dass der Veränderungsprozess aber aufgrund der Komplexität der Routine nicht die gewünschten Ergebnisse hervorbringt. Oder kurz gesagt: Der Wandel ist zwar intentional, aber nicht steuerbar. Insofern ist es nachvollziehbar, warum in evolutionstheoretischen Studien der Fokus eher auf die blinde Variation sowie auf Selektionsprozesse gelegt wird (Campbell 1994).

- ³⁸ Im Mittelpunkt des aus der Kognitionspsychologie stammenden Skript-Ansatzes (Abelson 1981) stehen mentale Ordnungsmuster, die das Handeln der Organisationsmitglieder steuern (Gioia/Sims 1986, S. 7). Gioia/Poole (1984) gehen davon aus, dass der Mensch zur Erleichterung der Situationsdefinition Schemata entwickelt. Schemata speichern Wissen über Dinge, Personen, Situationen und Abläufe von Ereignissen (Esser 2000, S. 202). Ein spezifisches Schema ist das Skript, das definiert werden kann als „(...) a schematic knowledge structure held in memory that specifies behavior or event sequences that are appropriate for specific situations“ (Gioia/Poole 1984, S. 449). Sobald eine bestimmte Situation Erwartungen über weitere Ereignisse (Ereignissesequenzen) auslöst, kommt es zu einer weitgehend automatischen Aktivierung von Skripten. Dabei kann zwischen starken Skripten, die stereotypische und ritualisierte Situationen charakterisieren, und schwachen Skripten, die keine exakte Spezifizierung von Ereignissequenzen vorgeben und jeweils in modifizierter Form ablaufen, unterschieden werden (Abelson 1981, S. 715).
- ³⁹ Wie der Titel *Information and Organizations* bereits andeutet, nehmen Informationen und Informationsverarbeitungsprozesse in Stinchcombes (1990) Buch eine zentrale Rolle ein. Den Mitarbeitern kommt innerhalb des Informationsverarbeitungsprozesses eine herausragende Bedeutung zu. Sie verfügen über verschiedene Fertigkeiten (skills) (Stinchcombe 1990, S. 21), die sich aus Routinen zusammensetzen. „The basic argument is that skilled workers“ skill consists of a set of routines, a set of smaller skills for particular tasks that they do very well, and many principles of decision which tell workers when to use one routine, when to use another.“ (Stinchcombe 1990, S. 33, Hervorhebung im Original).
- ⁴⁰ Wenngleich die Autoren davon ausgehen, dass sich Routinen kontinuierlich wandeln, so ist damit nicht gemeint, dass sich Organisationen problemlos und ohne Zeitverzögerung Umweltveränderungen anpassen.
- ⁴¹ In Anlehnung an das Konzept von Giddens sprechen sie davon, dass Routinen zwei Aspekte aufweisen: der ostensive (know that) und der performative Aspekt (know how). Zur Verdeutlichung ziehen sie die folgende Analogie heran: „In terms of music, the ostensive part is like the musical score, while the performative part is the actual performance of the music.“ (Feldman/Pentland 2003, S. 102 f.). Siehe hierzu die Analogie von Giddens in Endnote 14.
- ⁴² Nach Feldman (2000) verändern Akteure Routinen aufgrund von drei Reaktionen auf unterschiedliche Handlungsergebnisse (repair, expanding und striving). Wenn das Handeln beispielsweise nicht die gewünschten Ergebnisse bzw. unerwünschte Ergebnisse hervorbringt, dann steht dem Akteur die Möglichkeit offen, die als „defekt“ identifizierte Routine so zu reparieren (repair), dass sie beim nächsten Mal die erwünschten Ergebnisse hervorbringt (Feldman 2000, S. 620).
- ⁴³ Gersick/Hackman (1990) zeigen anhand eines Flugzeugabsturzes, dass Menschen selbst in äußerst kritischen Situationen nicht von dem einstudierten Verhalten abweichen (S. 66 f.).
- ⁴⁴ Nach Stinchcombe besitzen Routinen den Vorteil, dass Produktionsprozesse schneller ablaufen, denn einzelne Arbeitsschritte bedürfen keiner bewusst getroffenen Entscheidung mehr (Stinchcombe 1990, S. 33). Ein typisches Beispiel hierfür ist die Arbeit am Fließband. Aber auch im nicht produzierenden Gewerbe wie z. B. Universitäten oder Krankenhäusern finden sich nach Stinchcombe routinemäßige Arbeitsprozesse (Stinchcombe 1990, S. 34), allerdings unterscheiden sich diese Routinen hinsichtlich der genauen Planbarkeit einzelner Arbeitsschritte. Stinchcombe spricht in diesem Zusammenhang von der Komplexität, die außerhalb der Routine liegt (complexity outside the routine) und die dazu führt, dass sich Routinen dahingehend unterscheiden lassen, ob sie einen gewissen Handlungsspielraum für

den einzelnen Mitarbeiter („interactive routine“) aufweisen oder ob alle Entscheidungen bereits gedanklich vorweg genommen wurden („batch routine“), so dass der Mitarbeiter ohne großartig nachzudenken die einzelnen Arbeitsschritte ausführen kann (Stinchcombe 1990, S. 35 ff.).

- ⁴⁵ Wörtlich heißt es: „(...) we think of capability as a fairly large-scale unit of analysis, one that has a recognizable purpose expressed in terms of the significant outcomes it is supposed to enable, and that is significantly shaped by conscious decision both in its development and deployment. These features distinguish capability from organizational routine.“ (Dosi/Nelson/Winter 2000, S. 4)
- ⁴⁶ Um die sprachliche Verwirrung nicht noch zu vergrößern, wird im Fortgang dieser Studie auf eine Übersetzung verzichtet und es werden die Termini des im englischen Sprachraum geprägten strategischen Managements übernommen. Assets beschreiben zunächst sehr allgemein alles Tangible und/oder Intangible, das ein Unternehmen zur Entwicklung, Produktion bis hin zum Angebot von Produkten und Dienstleistungen befähigt, wobei Ressourcen stärker marktliche Aspekte beinhalten. Ressourcen sind „assets that are available and useful in detecting and responding to market opportunities and threats“ (Sanchez/Heene/Thomas 1996, S. 7 f.). Knowledge hingegen sind den Autoren zufolge die von einem Individuum getragenen Annahmen über Wirkungszusammenhänge verschiedener Phänomene. Skills wiederum stellen eine besondere Form von Capabilitäten dar, die sich auf sehr spezielle Situationen bzw. den Umgang mit speziellen Assets beziehen, während Capabilitäten im Allgemeinen auf Handlungsmuster im Bezug auf den Umgang und den Gebrauch von Assets abstellen, die Entwicklung, Produktion und/oder das Angebot von Produkten am Markt ermöglichen. Bei Kompetenzen schließlich stehen die Unternehmensziele im Vordergrund, zu deren Erreichung alles Tangible und Intangible sichergestellt und koordiniert werden muss (Sanchez/Heene/Thomas 1996, S. 7 f.).
- ⁴⁷ Bei der Differenzierung zwischen implizitem und explizitem Wissen unterscheidet Nonaoka/Takeuchi (1997) in Sozialisation, Externalisierung, Kombination und Internalisierung. Wie auch bei Pawlowsky erfolgt also auch hier eine dynamische Sichtweise der Wissensentstehung, die darüber hinaus die Wirklichkeitskonstruktion nach Berger/Luckmann (2004) unterstreicht. Ein eher statisches Modell ist demgegenüber das nach Pautzke (1989).
- ⁴⁸ March (1991) bezeichnet diese Situation als ein trade-off zwischen exploitation – also der Verbesserung bestehender Prozeduren und Routinen – und exploration, also der Entdeckung neuer Lösungswege (S. 72).

Im Einzelnen haben verfasst:

Einleitung	Dieter Wagner, Sandra Debo, Nadine Bültel
Kapitel 1	Sandra Debo
Kapitel 2	Nadine Bültel (Organisationale Routinen) Sandra Debo (Organisationale Kompetenzen)
Kapitel 3	Sandra Debo
Kapitel 4	Dieter Wagner

Literatur

Abelson, R. P.: Psychological Status of the Script Concept. In: American Psychologist, Vol. 36, 1981, S. 715-729

Aldrich, H.: Organizations Evolving. London u. a. 1999

Alvesson, M.: Understanding Organizational Culture. London 2002

Amburgey, T. L.; Kelly, D.; Barnett, W. P.: Resetting the Clock: The Dynamics of Organizational Change and Failure. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 38, 1993, S. 51-73

Amit, R.; Schoemaker, P. J. H.: Strategic Assets and Organizational Rent. In: Strategic Management Journal, Vol. 14, 1993, S. 33-46

Anand, V.; Manz, Ch. C.; Glick, W. H.: An Organization Memory Approach to Information Management. In: Academy of Management Review, Vol. 23, 1998, S. 796-809

Antal, A. B.: Die Akteure des Organisationslernens: Auswirkungen einer Sichtenerweiterung. In: Brentel, H. et al. (Hrsg.): Lernendes Unternehmen. Konzepte und Instrumente für eine zukunftsfähige Unternehmens- und Organisationsentwicklung. Wiesbaden 2003, S. 87-96

Argote, L.: Organizational Learning: Creating, Retaining and Transferring Knowledge. Boston u. a. 1999

Argyris, C.: Actionable Knowledge. San Francisco 1993

Argyris, C.: Overcoming organizational defences. Boston u. a. 1990

Argyris, C.; Schön, D. A.: Organizational Learning: A theory of action perspective. Reading, Mass. 1978

Armutat, S.: Kompetenzentwicklung im universitären Studienfach Personal für das Berufsfeld Personalmanagement. München 2003

Astley, G. W.; Van de Ven, A. H.: Central Perspectives and Debates in Organization Theory. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 28, 1983, S. 245-27

Baitsch, C.: Kompetenzentwicklung und partizipative Arbeitsgestaltung. Frankfurt/M. 1985

Bandura, A.; Walters, R. H.: Social Learning and Personality Development. New York 1963

Barney, J. B.: Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. In: Journal of Management, Vol. 17, 1991, S. 99-120

Baron, J. N.; Jennings, P. D.; Dobbin, F. R.: Mission control? The Development of Personnel Systems in U. S. Industry. In: American Sociological Review, Vol. 53, 1988, S. 497-514

Barron, D. N.; West, E.; Hannan, M. T.: A Time to Grow and a Time to Die: Growth and Mortality of Credit Unions in New York City 1914-1990. In: American Journal of Sociology, Vol. 100, 1994, S. 381-421

Becker, M. C.: Kompetenzentwicklung für eine dynamische Arbeitswelt. In: Schulz, M. et al. (Hrsg.): Wege zur Ganzheit. Profilbildung einer Pädagogik für das 21. Jahrhundert. Weinheim 1998, S. 170-193

Becker, M. C.: Wiederkehrende Handlungsmuster, Rekonstruktivität und Heuristiken. In: Lehmann-Waffenschmidt, M. (Hrsg.): Perspektiven des Wandels: evolutorische Ökonomik in der Anwendung. Marburg 2002, S. 467-488

Becker, M. C.: Zur Operationalisierung des Routinen-Konzeptes. In: Lehmann-Waffenschmidt, M.; Ebner, A.; Fornahl, D. (Hrsg.): Institutioneller Wandel, Marktprozesse und dynamische Wirtschaftspolitik – Perspektiven der Evolutorischen Ökonomik. Marburg 2004, S. 101-122

Becker, M.: Personalentwicklung – Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Stuttgart 2002 a

Becker, M.: Vom Wissenshamster zum Kompetenzwiesel. Reformansätze in der Personalentwicklung. In: Becker, M. et al. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Personalentwicklung. München/Mering. 2002 b, S. 117-135

Berger, P. L.; Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit – Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main 2001

Berger, P. L.; Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 2004

Bergmann, B.: Kompetenzentwicklung – eine Aufgabe für das gesamte Erwerbsleben. In: QUEM-Bulletin, 3/2001, S. 1-6

Bergmann, B.: Lernen im Prozess der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Münster, New York, München, Berlin 1996, S. 153-262

Bomke, P.; Keuter, A.; Stegmüller, R.: Diskussion einer Konzeption des organisatorischen Lernens (unveröffentlichtes Arbeitspapier). Universität Mannheim 1993

Bresser, R. K.: Ressourcenbasierter Ansatz. In: Schreyögg, G.; Werder, A. v. (Hrsg.): Handwörterbuch der Unternehmensführung und Organisation. Stuttgart 2004, S. 1270-1278

Brown, S. L.; Eisenhardt, K. M.: The Art of Continuous Change: Linking Complexity Theory and Time-paced Evolution in Relentlessly Shifting Organizations. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 42, 1997, S. 1-34

Campbell, D.: How individual and face-to-face group selection undermine firm selection in organizational evolution. In: Baum, J.; Singh, J. (Hrsg.): Evolutionary dynamics of organizations. New York 1994, S. 23-38

Chomsky, N.: Aspekte der Syntax Theorie. Frankfurt/M. 1973

Cohen, M. D.: Individual Learning and Organizational Routine: Emerging Connections. In: Organization Science, Vol. 2, 1991, S. 135-139

Cohen, M. D.; Bacdayan, P.: Organizational Routines Are Stored as Procedural Memory – Evidence From a Laboratory Study. In: Organization Science, Vol. 5, 1994, S. 554-568

Cohen, M. D.; Burkhart, R.; Dosi, G.; Egidi, M.; Marengo, L.; Waglien, M.; Winter, S. G.: Routines and Other Recurring Action Patterns of Organizations: Contemporary Research Issues. In: Industrial and Corporate Change, Vol. 5, 1996, S. 653-698

Cohendet, P.; Llerena, P.: Routines and Incentives: The Role of Communities in the Firm. In: Industrial and Corporate Change, Vol. 12, 2003, S. 271-297

Collis, D.: Research note: how valuable are organizational capabilities? In: Strategic Management Journal, Vol. 15, 1994, S. 143-152

Cyert, R. M.; March, J. G.: A Behavioral Theory of the Firm, 2. Auflage (1. Auflage 1963). Malden 1992

D'Aveni, R. A.: Hypercompetition. New York 1994

DiMaggio, P. J.; Powell, W. W.: The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: Powell, W. W.; DiMaggio, Paul. J. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago und London 1991, S. 63-82

Dosi, G.; Malerba, F.; Teece, D.: Twenty Years after Nelson and Winter's An Evolutionary Theory of Economic Change: A Preface on Knowledge, the Nature of Organizations and the Patterns of Organizational Changes. In: Industrial and Corporate Change, Special Issue, Vol. 12, 2003, S. 147-148

Dosi, G.; Nelson, R. R.; Winter, S. G.: Introduction: The Nature and Dynamics of Organizational Capabilities. In: Dosi, G.; Nelson, R. R.; Winter, S. G. (Hrsg.): The Nature and Dynamics of Organizational Capabilities. Oxford 2000, S. 1-22

Dosi, G.; Teece, D.: Organizational competencies and the boundaries of the firm. In: Arena, R.; Longhi, C. (Hrsg.): Markets and organizations. New York 1998, S. 281-301

Draulans, J.; de Man, A. -P.; Volberda, H. W.: Building alliance capability: Management techniques for superior alliance performance. In: Long Range Planning, Vol. 36, Nr. 2, 2003, S. 151-166

Duncan, R.; Weiss, A.: Organizational Learning: Implications for Organizational Design. In: Research in Organizational Behavior, Vol. 1, 1979, S. 75-123

Dutta, S.; Narasimhan, O.; Rajiv, S.: Conceptualizing and measuring capabilities: methodology and empirical application. In: Strategic Management Journal, Vol. 26, 2005, S. 277-285

Edmondson, A. C.; Bohmer, R. M.; Pisano, G. P.: Disrupted Routines: Team Learning and New Technology Implementation in Hospitals. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 46, 2001, S. 685-716

Eisenhardt, K. M.: Making Fast Strategic Decisions in High-Velocity Environments. In: Academy of Management Journal, Vol. 32, 1989, S. 543-576

Eisenhardt, K. M.; Martin, J. A.: Dynamic Capabilities: What are they? In: Strategic Management Journal, Vol. 21, 2000, S. 1105-1121

Eisenhardt, K. M.; Santos, F. M.: Knowledge-Based View: A New Theory of Strategy? In: Pettigrew, A.; Thomas, H.; Whittington, R. (Hrsg.): Handbook of Strategy and Management. London u. a. 2002, S. 139-164

Eliasson, G.: The firm as a competent team. In: Journal of Economic Behavior and Organization, Vol. 13, 1990, S. 275-298

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999 a

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer. QUEM-report, Heft 62. Berlin 1999 b

Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L.: Einführung. In: Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2003, S. IX-XL

Esser, H.: Soziologie: Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt/M., New York 1999

Ethiraj, S. K.; Kale, P.; Krishnan, M. S.; Singh, J. V.: Where do capabilities come from and how do they matter? A study in the software services industry. In: Strategic Management Journal, Vol. 26, 2005, S. 24-45

Evered, R.: The Language of Organization: The Case of the Navy. In: Pondy, L. R.; Frost, P. J.; Morgan, G.; Dandridge, T. C. (Hrsg.): Organizational Symbolism. Greenwich u. a. 1983, S. 125-144

Faulstich, P.: Strategien der betrieblichen Weiterbildung. München 1998

Feldman, M. S.: Organizational Routines as a Source of Continuous Change. In: Organization Science, Vol. 11, 2000, S. 611-629

Feldman, M. S.; Pentland, B. T.: Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 48, 2003, S. 94-118

Feldman, M. S.; Rafaeli, A.: Organizational Routines as Sources of Connections and Understandings. In: Journal of Management Studies, Vol. 39, 2002, S. 309-331

Foss, N. J.: Bounded rationality and tacit knowledge in the organizational capabilities approach: an assessment and a re-evaluation. In: *Industrial and Corporate Change*, Vol. 12, 2003, S. 185-201

Frei, F.; Duell, W.; Baitsch, C.: *Arbeit und Kompetenzentwicklung. Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung*. Bern u. a. 1984

Freiling, J.: Competence-based View der Unternehmung. In: *Die Unternehmung*, Vol. 58(1) 2004, S. 5-25

Friedrich, S.: Quo vadis RBV? In: Bellmann, K. (Hrsg.): *Aktionsfelder des Kompetenz-Management*. Wiesbaden 2002, S. 29-58

Gersick, C. J.; Hackman, J. R.: Habitual Routines in Task-Performing Groups. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 47, 1990, S. 65-97

Giddens, A.: *Interpretative Soziologie: eine kritische Einführung*. Frankfurt am Main 1984

Giddens, A.: *Profiles and Critiques in Social Theory*. Berkeley 1983

Gioia, D. A.: Symbols, Scripts, and Sensemaking - Creating Meaning in the Organizational Experience. In: Sims, H. P.; Gioia, D. A. (Hrsg.): *The Thinking Organization*, San Francisco u. a. 1986, S. 49-74

Gioia, D. A.; Poole, P. P.: Scripts in Organizational Behavior. In: *Academy of Management Review*, Vol. 9, 1984, S. 449-459

Gioia, D. A.; Sims, H. P.: Introduction: Social Cognition in Organizations. In: Sims, H. P.; Gioia, D. A. (Hrsg.): *The Thinking Organization*. San Francisco u. a. 1986, S. 1-19

Grant, R. M.: Toward a Knowledge-Based Theory of the Firm. In: *Strategic Management Journal*, Vol. 17, 1996, S. 109-122

Hacker, W.; Skell, W.: *Lernen in der Arbeit*. Berlin 1993

Hannan, M. T.; Freeman, J.: Structural Inertia and Organizational Change. In: *American Sociological Review*, Vol. 29, 1984, S. 149-164

Hannan, M. T.; Freeman, J.: The Population Ecology of Organizations. In: *American Journal of Sociology*, Vol. 82, 1977, S. 929-964

Helfat, C. H.; Peteraf, M. A.: The Dynamic Resource-based View Capability Lifecycles. In: Strategic Management Journal, Vol. 24, 2003, S. 997-1010

Hodgson, G. M.: Darwinian Economic Evolution and the Concept of the Routine. In: Lehmann-Waffenschmidt, M.; Ebner, A.; Fornahl, D. (Hrsg.): Institutioneller Wandel, Marktprozesse und dynamische Wirtschaftspolitik – Perspektiven der Evolutorischen Ökonomik. Marburg 2004, S. 53-78

Holzkamp, K.: Lernen. Frankfurt 1995

Huber, G. P.: Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. In: Organization Science, Vol. 2, 1991, S. 88-115

Hult, G. T.; Ketchen, D. J.; Slater, S. F.: Information Processing, Knowledge development, and Strategic Supply Chain Performance. In: Academy of Management Journal, Vol. 47(2) 2004, S. 241-253

Hutchins, E.: Organizing Work by Adaption. In: Organization Science, Vol. 2, 1991, S. 14-39

Jacobides, M. G.; Winter, S. G.: The co-evolution of capabilities and transaction costs: explaining the institutional structure of production. In: Strategic Management Journal, Vol. 26, 2005, S. 395-413

Janis, I. L.: Groupthink – Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascoes. Boston 1983

Jennex, M. E.; Olfman, L.: Organizational Memory. In: Holsapple, C. (Hrsg.): Handbook of Knowledge Management 1 - Knowledge Matters, Berlin u. a. 2003, S. 207-234

Karim, S.; Mitchell, W.: Path-Dependent and Path-Breaking Change Reconfiguring Business Resources following Acquisitions in the U. S. medical sector 1978-1995. In: Strategic Management Journal, Vol. 21, 2000, S. 1061-1081

Kauffeld, S.: Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) zur Messung der beruflichen Handlungskompetenz. In: Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? edition QUEM, Band 12. Münster, New York, München, Berlin 2000, S. 33-48

Kayworth, T.; Leitner, D.: Organizational Culture as a Knowledge Resource. In: Holsapple, C. (Hrsg.): Handbook of Knowledge Management 1 – Knowledge Matters. Berlin u. a. 2003, S. 235-252

Kieser, A.; Beck, N.; Tainio, R.: Rules and Organizational Learning: The Behavioral Theory Approach. In: Dierkes, M.; Antal, A. B.; Child, J.; Nonaka, I. (Hrsg.): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford 2001, S. 598-623

Knott, A. M.: The Organizational Routines Factor Market Paradox. In: Strategic Management Journal, Vol. 24, 2003, S. 929-943

Kogut, B.; Zander, U.: Knowledge of the Firm, Combinative Capabilities, and the Replication of Technology. In: Organization Science, Vol. 3, 1992, S. 383-397

Lado, A. A.; Wilson, M. C.: Human Resource Systems and Sustained Competitive Advantage: A Competency-Based Perspective. In: Academy of Management Review, Vol. 19(4) 1994, S. 699-727

Leontjew, A. N.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Stuttgart 1977

Levitt, B.; March, J. G.: Organizational Learning. In: Annual Review of Sociology, Vol. 14, 1988, S. 319-240

Lewin, K.: Group Decision and Social Change. In: Maccoby, E. E.; Newcomb, T. M.; Hartley, E. L. (Hrsg.): Readings in Social Psychology. New York u. a. 1958, S. 197-219

Lillrank P.: The Quality of Standard Routine and Nonroutine Processes. In: Organization Studies, Vol. 24, 2003, S. 215-233

Luhmann, N.: Lob der Routine. In: Luhmann, N. (Hrsg.): Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung, 4. Auflage (1. Auflage von 1971). Opladen 1994, S. 113-143

March, J. G.: A Primer on Decision Making – How Decisions Happens. New York 1994

March, J. G.: Exploration and Exploitation in Organizational Learning. In: Organization Science, Vol. 2, 1991, S. 71-87

March, J. G.; Olsen, J. P.: The Institutional Dynamics of International Political Orders. In: International Organization, Vol. 52, 1998, S. 943-969

March, J. G.; Olson, J.: *Rediscovering Institutions: The organizational Basis of Politics*. New York 1989

March, J. G.; Olson, J.: *The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity*. In: *European Journal of Political Research*, Vol. 3, 1975, S. 147-171

March, J. G.; Schulz, M.; Zhou, X.: *The Dynamic of Rules – Change in Written Organizational Codes*. Stanford 2000

March, J. G.; Simon, H. A.: *Organizations*, 2. Auflage (1. Auflage von 1958). New York 1993

Martin, J.; Feldman, M. S.; Hatch, M. J.; Sitkin, S. B.: *The Uniqueness Paradox in Organizational Stories*. In: *Administrative Science Quarterly*, Vol. 28, 1983, S. 438-453

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

McKelvey, B.; Aldrich, K.: *Populations, Natural Selection, and Applied Organizational Science*. In: *Administrative Science Quarterly*, Vol. 28, 1983, S. 101-128

Miner, A. S.: *Structural Evolution through Idiosyncratic Jobs: The Potential for unplanned Learning*. In: *Organization Science*, Vol. 1, 1990, S. 195-210

Mitschian, H.: *Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], Vol. 4(3) 2000, http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm [15. 06. 05]

Montealegre, R.: *A Process Model of Capability Development: Lessons from the Electronic Commerce Strategy at Bolsa de Valores de Guayaquil*. In: *Organization Science*, Vol. 13, 2002, S. 514-531

Mota, J.; de Castro, L. M.: *A Capabilities Perspective on the Evolution of Firm Boundaries: A Comparative Case Example from the Portuguese Moulds Industry*. In: *Journal of Management*, Vol. 41, 2004, S. 295-316

Narduzzo, A.; Rocco, E.; Massimo, W.: Talking about Routines in the Field: The Emergence of Organizational Capabilities in a New Cellular Phone Network. In: Dosi, G.; Nelson, R. R.; Winter, S. G. (Hrsg.): The Nature and Dynamics of Organizational Capabilities. Oxford 2000, S. 27-50

Nelson, R. R.; Winter, S. G.: An Evolutionary Theory of Economic Change. Cambridge 1982

Nicolai, A.; Kieser, A.: Trotz eklatanter Erfolglosigkeit: Die Erfolgsfaktorenforschung weiter auf Erfolgskurs. In: Die Betriebswirtschaftslehre, 62, 2002, S. 579-596

Nonaka, I.; Takeuchi, H.: Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt 1997

Pautzke, G.: Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. München 1989

Pawlowsky, P.: Management science and organizational learning. In: http://www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl6/HP/habilitation/orga_learning.pdf 2001 [08. 07. 2005]

Pawlowsky, P.: Wissensmanagement in der lernenden Organisation, Hab. Universität Paderborn 1994

Penrose, E.: The theory of the Growth of the firm. London 1959

Pentland, B. T.; Rueter, H. H.: Organizational Routines as Grammars of Action. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 39, 1994, S. 484-510

Peteraf, M.: The Cornerstone of Competitive Advantage: A resource-based View. In: Strategic Management Journal, Vol. 14, 1993, S. 179-191

Polanyi, M.: The Tacit Dimension. London 1967

Prahalad, C. K.; Hamel, G.: The core competence of the corporation. In: Harvard Business Review, Vol. 68(3) 1990, S. 79-91

Priem, R. L.; Butler, John E.: Is the Resource-Based "View" a useful Perspective for Strategic Management Research? In: Academy of Management Review, Vol. 26, 2001, S. 22-40

Probst, G. J. B., Deussen, A.; Eppler, M. J.; Raub, St. P.: Kompetenzmanagement. Wiesbaden 2000

Raff, D. M.: Superstores and the evolution of firm capabilities in American bookselling. In: Strategic Management Journal, Vol. 21, 2000, S. 1043-1059

Rasche, C.: Multifokales Management – Unternehmenskonzepte für den pluralistischen Wettbewerb. Wiesbaden 2002

Rousseau, D.: Issues of Level in Organizational Research: Multi-Level and Cross-Level Perspectives. In: Research in Organizational Behavior, Vol. 7, 1985, S. 1-37

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: Theory and Practice in the New Strategic Management. Oxford u. a. 1996, S. 1-35

Schlee, A.; Kieser, A.: Die Konstruktion von Organisationen mithilfe von Metaphern. In: Stahl, H.; Hejl, P. (Hrsg.): Management und Wirklichkeit – Das Konstruieren von Unternehmen, Märkten und Zukünften. Heidelberg 2000

Schneider, M.: „Strategische Komplementaritäten“ und das Management intangibler Ressourcen. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Vol. 53, 2001, S. 589-604

Schreyögg, G.; Kliesch, M.: Rahmenbedingungen für die Entwicklung Organisationaler Kompetenz. QUEM-Materialien, Nr. 48. Berlin 2003

Schreyögg, G.; Koch, J.; Sydow, J.: Routinen und Pfadabhängigkeit. In: Schreyögg, G.; Werder, A. v. (Hrsg.): Handwörterbuch der Unternehmensführung und Organisation. Stuttgart 2004, S. 1296-1304

Schulz, M.: Impermanent institutionalization: the duration dependence of organizational rule changes. In: Industrial and Corporate Change, Vol. 12, 2003, S. 1077-1098

Schulz, M.; Beck, N.: Die Entwicklung organisatorischer Regeln im Zeitverlauf. In: Allmendinger, J.; Hinz, T. (Hrsg.): Organisationssoziologie, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft. Wiesbaden 2002, S. 119-150

Shrivastava, P.: A Typology of Learning Systems. In: Journal of Management Studies, Vol. 20, 1983, S. 7-20

Simon, H.: Administrative Behaviour. New York 1945

Simon, H.: Bounded Rationality and Organizational Learning. In: Organization Science, Vol. 2, 1991, S. 125-134

Simon, V.: Management, Unternehmenskultur und Problemverhalten. Wiesbaden 2000

Soeffner, H.-G.: Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung – Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt am Main 1989

Sonntag, K.; Stegmaier, R.: Lernkultur messen und gestalten. In: Personalführung, Vol. 1, 2005, S. 22-29

Sonntag, K.: Lernen im Unternehmen. München 1996

Staber, U.: Der evolutionstheoretische Ansatz in der Organisationsforschung. In: Schreyögg, G.; Conrad, P. (Hrsg.): Theorien des Managements, Managementforschung 12, Wiesbaden 2002, S. 115-145

Staehe, W. H.: Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München 1999

Starbuck, W. H.; Hedberg, B.: How Organizations Learn from Success and Failure. In Dierkes, M.; Antal, A. B.; Child, J.; Nonaka, I. (Hrsg.): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford 2001, S. 326-350

Stinchcombe, A. L.: Information and Organizations. Berkeley u. a. 1990

Stinchcombe, A. L. : Social Structure and Organizations. In: March, J. G. (Hrsg.): Handbook of Organizations. Chicago 1965, S. 142-193

Teece, D. J.; Pisano, G.; Shuen, A.: Dynamic Capabilities and Strategic Management. In: Strategic Management Journal, Vol. 18, 1997, S. 509-533

Teece, D. J.; Pisano, G.; Shuen, A.: Dynamic Capabilities and Strategic Management. In: Dosi, G.; Nelson, R. R.; Winter, S. G. (Hrsg.): The Nature and Dynamics of Organizational Capabilities. Oxford 2000, S. 334-362

Teece, D. J.; Pisano, G.: The Dynamic Capabilities of Firms. In: Holsapple, C. W. (Hrsg.): Handbook on Knowledge Management 2 – Knowledge Directions. Berlin u. a. 2003, S. 195-213

Thobe, W.: Externalisierung impliziten Wissens. In: Schanz, G. (Hrsg.): Schriften des Instituts für Unternehmensführung der Georg-August-Universität Göttingen, Band 7. Berlin u. a. 2003

Thomas, J. B.; Watts, S. S.; Henderson, J. C.: Understanding 'Strategic Learning' Linking Organizational Learning Knowledge Management , and Sensemaking. In: Organization Science, Vol. 12, 001, S. 331-345

Van de Ven, A. H.; Poole, M. S.: Explaining Development and Change in Organizations. In: Academy of Management Review, Vol. 20, 1995, S. 510-540

Van Maanen, J.; Schein, E.: Toward a Theory of Organizational Socialization Research. In: Organizational Behavior, Vol. 1, 1979, S. 209-264

Vera, D.; Crossan, M.: Strategic Leadership and Organizational Learning. In: Academy of Management Review, Vol. 29, 2004, S. 222-240

Volberda, H. W.: Toward the Flexible Form: How to Remain Vital in Hypercompetitive Environments. In: Organization Science, Vol. 7, 1996, S. 359-37

Volpert, W.: Handlungsstrukturanalyse. Köln 1974

Volpert, W.: Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie. Berlin 1994

Wagner, D.; Seisreiner, A.; Surrey, H.: Typologie von Lernkulturen. QUEM-report, Heft 73. Berlin 2001

Wagner, D.; Surrey, H.: Lernen und Strategisches Management. QUEM-Materialien, Nr. 47. Berlin 2003

Walsh, J. P.; Ungson, G. R.: Organizational Memory. In: Academy of Management Review, Vol. 16, 1991, S. 57-91

Weber, M.: Soziologische Grundbegriffe. Tübingen 1984

Weiss, H. M.; Ilgen, D. R.: Routinized Behaviour in Organizations. In: Journal of Behavioral Economics, Vol. 14, 1985, S. 57-67

Wernerfelt, B.: A resource-based View of the Firm. In: Strategic Management Journal, Vol. 5, 1984, S. 171-180

- Wiegand, M.: Prozesse organisationalen Lernens. Wiesbaden 1995
- Williamson, O.: Strategy research: governance and competence perspectives. In: Strategic Management Journal, Vol. 20, 1999, S. 1087-1108
- Winter, S. G.: Developing Evolutionary Theory for Economics and Management, Working Paper 2005-01, University of Pennsylvania. Philadelphia 2005
- Winter, S. G.: Understanding Dynamic Capabilities. In: Strategic Management Journal 2003, Vol. 24, S. 991-995
- Winter, S. G.: The Satisficing Principles in Capability learning. In: Strategic Management Journal, Vol. 21, 2000, S. 981-996
- Winter, S. G.; Szulanski, G.: Replication as Strategy. In: Organization Science, Vol. 12, 2001, S. 730-743
- Wolf, J.: Organisation, Management, Unternehmensführung – Theorien und Kritik. Wiesbaden 2003
- Zhou, X.: The Dynamics of Organizational Rules. In: American Journal of Sociology, Vol. 98, 1993, S. 1134-1166
- Zollo, M.; Reuer, J. J.; Singh, H.: Interorganizational Routines and Performance in Strategic Alliances. In: Organization Science, Vol. 13, 2002, S. 701-713
- Zollo, M.; Winter, S. G.: Deliberate Learning and the Evolution of Dynamic Capabilities. In: Organization Science, Vol. 13, 2002, S. 339-351
- Zollo, M.; Winter, S. G.: From Organizational Routines to Dynamic Capabilities, Working Paper 1999-07, University of Pennsylvania. Philadelphia 1999
- Zott, C.: Dynamic Capabilities and the Emergence of Intraindustry Differential Firm Performance: Insights From a Simulation Study. In: Strategic Management Journal, Vol. 24, 2003, S. 97-125
- Zucker, L. G : The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. In: Powell, W. W.; DiMaggio, P. J. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago und London 1991, S. 83-107

