

PROF. DR. GÜNTER MÜLLER-STEWENS
(Universität-GH-Duisburg)
DR. GUNNAR PAUTZKE
(Universität München)

FÜHRUNGSKRÄFTEENTWICKLUNG, ORGANISATORISCHES LERNEN UND INDIVIDUALISIERUNG

1. "LERNFAHIGKEIT" ALS STRATEGISCHER ERFOLGSFAKTOR
2. ANSÄTZE DES ORGANISATORISCHEN LERNENS
3. EIN MODELL DES ORGANISATORISCHEN LERNENS UND DAS PROBLEM DER INDIVIDUALISIERUNG
4. FÜHRUNGSKRÄFTEENTWICKLUNG UND ORGANISATORISCHES LERNEN:
ENTWURF EINES KONZEPTE FÜR DIE UNTERNEHMENSPRAXIS

1. "LERNFÄHIGKEIT" ALS STRATEGISCHER ERFOLGSFAKTOR

Unternehmen sind Teil eines *sozio-ökonomischen Feldes*, dessen Einflüssen sie sich nicht oder nur bedingt entziehen können. Zu diesen Einflußgrößen gehören politische, wirtschaftliche, wissenschaftliche und kulturelle Entwicklungen, aber auch Strömungen in der Gesellschaft, die als Ausdruck eines "Zeitgeistes" gelten können.

Im Zuge dieser Entwicklung gewinnt die *strategische Unternehmensführung* immer mehr an Bedeutung. Anders als in der Frühphase der strategischen Planung geht es dabei heute nicht mehr um möglichst weitreichende Voraussagen. Strategische Unternehmensführung wird mittlerweile vielmehr als ein systematischer *Lernprozeß* verstanden, in dem durch ein langfristiges und konzeptionelles Denken ein Gespür für zukünftige Entwicklungen geweckt und Potentiale für ein flexibles aktives und reaktives Handeln aufgebaut werden sollen. Die Lernfähigkeit bekommt somit einen zentralen Stellenwert. Arie P. de Geus, der Leiter der Planungsabteilung der Royal Dutch/Shell-Gruppe, schreibt dazu (1988, S. 71): "The ability to learn faster than your competitors may be the only sustainable competitive advantage."

Die *Führungskräfteentwicklung* ist ein wichtiger Baustein, um die Kompetenz zur strategischen Unternehmensführung aufzubauen und um die Herausforderungen der Zeit aufzunehmen. Dabei gilt es, sowohl die Lernfähigkeit selbst zu steigern, als auch einen Ausgleich zu finden zwischen den häufig divergierenden Erwartungen von Mitarbeitern, Unternehmen und Interessenten im sozio-ökonomischen Feld.

Vor diesem Hintergrund soll im folgenden die *Individualisierung* als eine beispielhafte Entwicklung im sozio-ökonomischen Feld in ihren Auswirkungen auf das organisatorische Lernen und hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die Führungskräfteentwicklung diskutiert werden. Individualisierung beschreibt den historischen Prozeß, in dessen Verlauf es in der Moderne durch den Abbau traditionaler Bindungen zu einer Pluralisierung der Lebenswelten (vgl. Berger/Berger/Kellner 1975, S. 59ff.) und zur Emanzipation des Individuums kam. Aus dieser Perspektive erscheint die Individualisierung als Prozeß der Befreiung des Individuums aus den

Zwängen des sozialen Netzes und der gesellschaftlichen Überlieferung. Darüber darf aber nicht die Kehrseite dieser Entwicklung übersehen werden: Wo der Einzelne sich nicht mehr als Teil eines gesellschaftlichen Ganzen fühlt, wo die Kultur aufhört, das Individuum zu tragen, kommt es bei den gesellschaftlichen Akteuren zu Sinn- und Orientierungskrisen, zur Entfremdung und im Extremfall sogar zur Psychopathologie (vgl. Habermas 1981, S. 212ff.).

2. ANSÄTZE DES ORGANISATORISCHEN LERNENS

Theorien des organisatorischen Lernens greifen die Beobachtung auf, daß nicht nur Individuen, sondern auch Kollektive wie Organisationen oder ganze Gesellschaften die Fähigkeit zu lernen besitzen. Allerdings ist bislang noch keine ausgearbeitete und umfassende Theorien des organisatorischen Lernens verfügbar; fast alle damit befaßten Autoren betonen den fragmentarischen Charakter der bisherigen Beschäftigung mit diesem Phänomen (vgl. z.B. Duncan/Weiss 1979, S. 78; Shrivastava 1983, S. 9; Fiol/Lyles 1985, S. 803). Aufgrund von zwei zentralen Fragestellungen soll im folgenden ein kurzer Überblick über das Spektrum der vorliegenden Ansätze gegeben werden (vgl. auch Pautzke 1988, S. 105ff.).

Sofern eine Theorie den Begriff des organisatorischen Lernens nicht einfach in einem metaphorischen Sinn benutzt, der Organisationen unreflektiert personifiziert, muß sie klären, wie die Prozesse im einzelnen ablaufen, durch die ein soziales System lernen kann. Dabei gilt es zum einen zu untersuchen, *wer die Träger des organisatorischen Lernens sind*. Zum anderen ist zu fragen, *worin das organisatorische Lernen besteht*.

Häufig wird davon ausgegangen, daß organisatorisches Lernen die Veränderung eines von *allen Organisationsmitgliedern* geteilten Wissens ist (vgl. Jelinek 1979; Argyris/Schön 1978, S. 17; Duncan/Weiss 1979, S. 86). In dieser Sicht, die sich nahtlos in die neuere Diskussion um die Unternehmenskultur einfügt, erscheint die Organisation als "community of assumptions", als Gemeinschaft geteilter Selbstverständlichkeiten (vgl.

Etzioni 1975, S. 201ff.). Träger des organisatorischen Lernens als Veränderung dieser geteilten kulturellen Annahmen sind damit alle Teilnehmer einer bestimmten Organisation.

Eine zweite Möglichkeit besteht darin, organisatorisches Lernen als das (stellvertretende) Lernen einer *organisatorischen Elite* (z.B. der Unternehmensführung) zu verstehen. Diese Sichtweise geht davon aus, daß Organisationen im Regelfall oligarchisch geführte Systeme sind, in denen sich eine dominierende Koalition (vgl. Thompson 1967) ausgebildet hat. Da ein enger Zusammenhang zwischen Lernen und Macht besteht (vgl. Pautzke 1988, S. 55ff.), haben Lernprozesse der herrschenden Elite die größte Chance, die organisatorischen Entscheidungsprozesse zu beeinflussen (vgl. auch De Geus 1988, S. 71).

Kirsch hat drittens vorgeschlagen, nicht bereits definitorisch festzulegen, welche Personen in der Organisation Träger organisatorischer Lernprozesse sein können. Organisatorisches Lernen besteht für ihn in der Veränderung des für eine Organisation verfügbaren Wissens (vgl. Kirsch 1986, S. 312; Pautzke 1988, S. 113ff.). Es umfaßt damit sowohl Veränderungen des Wissens einer *Elite*, als auch des von *allen Organisationsmitgliedern* geteilten Wissens, jedoch nur in dem Umfang, in dem es für die Organisation bereit gestellt wird. Darüber hinaus sind aber auch Modifikationen jenes Wissens eingeschlossen, das ausschließlich in einzelnen *Subkulturen* oder *Individuen* vorhanden ist, aber der Organisation zur Verfügung steht.

Schließlich verzichtet eine vierte Begriffsstrategie auf die Bestimmung sozialer Akteure als Träger des organisatorischen Lernens und geht stattdessen von Veränderungen der *Organisation selbst* aus. Organisatorisches Lernen kann danach auch dann stattfinden, wenn Lernerfahrungen in organisatorische Standardprozeduren (vgl. Cyert/March 1963, S. 100f.), Artefakte (vgl. Schein 1983, S. 3), Systeme (vgl. Jelinek 1979; Shrivastava 1983) und andere mehr einfließen und konserviert werden. March und Olsen (1975, S. 157) schreiben dazu: "Normally it is argued that organizations try to perpetuate the fruits of their learning by formalizing them."

Während bislang die Träger organisatorischer Lernprozesse angesprochen waren, soll nun auf die Frage eingegangen werden, worin organisatorisches Lernen überhaupt besteht. Shrivastava hat in einem Übersichtsartikel (1983) vorgeschlagen, die folgenden vier Möglichkeiten zu unterscheiden:

Organisatorisches Lernen kann danach zum einen vor dem Hintergrund des "open-systems-Paradigma" als *Anpassung an Veränderungen der Umwelt* verstanden werden. Organisatorische Lernprozesse dienen in dieser Perspektive dazu, kritische Veränderungen der relevanten Umwelt wahrzunehmen und rechtzeitig solche Reaktionen zu entwickeln, die ein Überleben der Organisation gewährleisten.

Ein zweiter Literaturkreis geht davon aus, daß organisatorisches Lernen in der *Veränderung geteilter Annahmen* (z.B. "Handlungstheorien", Argyris/Schön 1978; "kognitive Modelle", De Geus 1988) besteht. Geteilte Annahmen bilden einen Kontext, innerhalb dessen Wahrnehmungen, Handlungen und Lernprozesse in Organisationen ablaufen und der ihre Ergebnisse zumindest ein Stück weit determiniert. Organisatorisches Lernen zielt nun auch auf die Veränderung und Weiterentwicklung dieses Kontextes ("deutero-learning"; vgl. Argyris/Schön 1978, S. 26ff.; Bühl 1982, S. 416f.) und damit auch auf die Modifikation der Einflußgrößen von Wahrnehmung, Handeln und des Lernens selbst.

Drittens wird organisatorisches Lernen als *Entwicklung einer organisatorischen Wissensbasis* aufgefaßt. Dieser Ansatz betont, daß organisatorische Lernprozesse sich nicht unbedingt sofort in einem geänderten Verhalten oder in modifiziertem Handeln niederschlagen müssen. Vielmehr führen sie häufig zuerst einmal nur zu einer Veränderung der organisatorischen Wissensbasis als Inbegriff des kommunizierbaren, konsensfähigen und integrierten organisatorischen Wissens. Wann diese Modifikationen letztlich auf die Handlungsebene durchschlagen, wird als empirisches Problem betrachtet.

Schließlich ist viertens schon sehr früh festgestellt worden, daß die häufige Wiederholung einer bestimmten Tätigkeit zu Lernprozessen führen kann. Dieser zuerst durch die "*Lernkurven*" im Produktionsbereich untersuchte Zusammenhang ist später durch die

"Erfahrungskurve" der Boston-Consulting-Group (Hrsg., 1968) auch auf den Managementbereich übertragen worden. Organisatorisches Lernen besteht danach im Erwerb von Wissen und Fertigkeit durch die Wiederholung völlig gleicher oder zumindest ähnlicher Tätigkeiten.

In der Einleitung ist bereits betont worden, daß das damit kurz umrissene Phänomen des organisatorischen Lernens in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen hat. Die Veränderung kognitiver Strukturen und der Erwerb neuen Wissens sind zu zentralen Erfolgsfaktoren auf fast allen Märkten geworden. Die Entwicklung und Förderung der dazu notwendigen Lernfähigkeit ist Aufgabe der Führungskräfteentwicklung.

3. EIN MODELL DES ORGANISATORISCHEN LERNENS UND DAS PROBLEM DER INDIVIDUALISIERUNG

Im folgenden soll in drei Schritten ein Modell des organisatorischen Lernens hergeleitet und dabei zugleich das Problem der Individualisierung diskutiert werden. Eine erste Möglichkeit organisatorischer Lernprozesse zeigt die Abbildung 1. Sie knüpft an dem oben skizzierten Verständnis an, daß Individuen oder Gruppen ("Eliten") stellvertretend für eine Organisation lernen können. Bestimmte soziale Akteure verfügen über ein (individuelles) Wissen, das sie der Organisation zur Verfügung stellen und in gewissen, der Organisation zugerechneten Handlungen realisieren. Sofern sie die Ergebnisse dieser Handlungen kritisch verfolgen, können sie möglicherweise aus den dabei gewonnenen Erfahrungen lernen. Falls das so gewonnene Wissen der Organisation zur Verfügung gestellt wird, liegt hier ein Akt des organisatorischen Lernens vor (vgl. z.B. das Modell von March/Olsen 1976, S. 126).

Weniger überraschend ist an dieser ersten Vorstellung die prominente Rolle des Individuums: Zentrale Instanz organisatorischer Lernprozesse ist danach der Einzelne (vgl. Argyris/Schön 1978, S. 19; Shrivastava 1983, S. 7; Habermas 1982). Nur das Individuum ist in der Lage, neues Wissen hervorzubringen, in Handlungen umzusetzen und aus Erfahrungen zu lernen. Individualisierung kann von daher als der Prozeß verstanden werden, der dem Indivi-

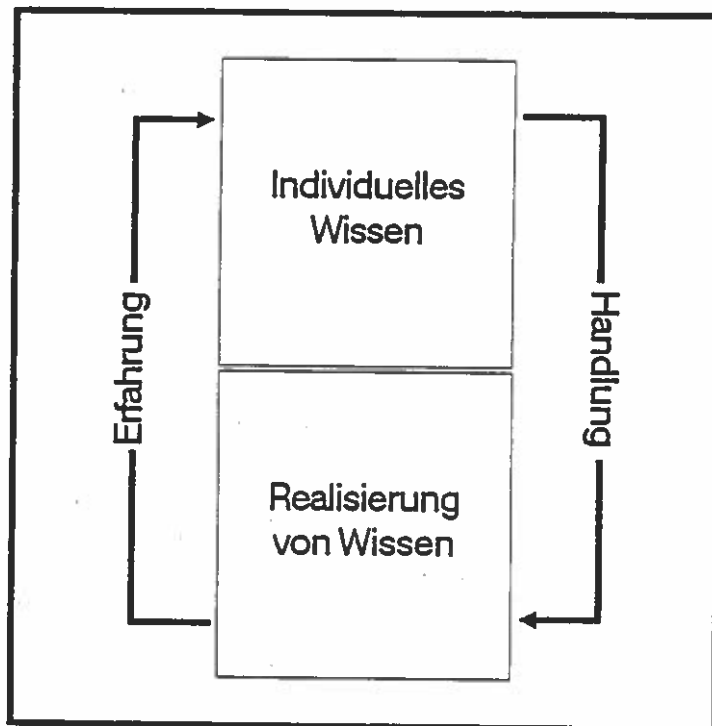


Abb. 1: Der organisatorische Lernzirkel (1)

duum größere Freiräume zum Denken und Handeln eröffnet und dadurch auch das organisatorische Lernen fördert. Ein "Problem der Individualisierung" stellt sich der Personalwirtschaft allenfalls insofern, als es gilt, einen naturwüchsig nicht schnell genug verlaufenden Prozeß der Individualisierung zu beschleunigen, um neue Chancen für organisatorische Lernprozesse zu eröffnen.

Allerdings kann dieser Prozeß des stellvertretenden Lernens für eine Organisation nicht nur als positiv betrachtet werden. Zwar erweitert er durch die "Arbeitsteilung" im Bereich des Wissens die organisatorische Wissensbasis beträchtlich. Durch die Konzentration von Wissen auf ein einziges Mitglied und den Verzicht auf jegliche Redundanz (vgl. dazu Landau 1978) besteht aber zum Beispiel die Gefahr, daß organisatorisches Wissen wieder verloren geht, sobald das betreffende Individuum aus der Organisation ausscheidet.

Deshalb ist es i.a. sinnvoll, den organisatorischen Lernzirkel um ein drittes Glied so zu erweitern, wie in der Abbildung 2 gezeigt wird. Durch einen Prozeß des kollektiven Lernens wird das individuelle Wissen zum Teil des gemeinsam geteilten kulturellen Wissensvorrats der Organisation. Prominentes Beispiel für solche Prozesse des kollektiven Lernens sind Argumentationen über die Gültigkeit bestimmter Aussagen und Regeln (vgl. Miller 1985, S. 82). Gelingt es dem neuen Wissen, diesen argumentativen Streit für sich zu entscheiden, so tritt es an die Stelle der alten Kenntnisse. Da an einem solchen kollektiven Streit stets mehrere Individuen beteiligt sind, ist das neue Wissen fortan in mehreren Köpfen verfügbar. Im Fall der Verweigerung oder des Ausscheidens eines Mitglieds sinkt dadurch die Gefahr, daß ein bestimmtes Wissen der Organisation irgendwann einmal nicht mehr zur Verfügung steht.

Zugleich hat dieser "Streit" des kollektiven Lernens auch Rückwirkungen auf den Prozeß des individuellen Lernens und Handelns. Eine besteht beispielsweise in der Entlastung des Individuums: Sobald ein individuelles Wissen Allgemeingut geworden ist, können einzelne Virtuosen aufbauend auf dieser Basis wieder zu neuen Ufern aufbrechen. Zugleich dient der argumentative Streit auch der "Abklärung" von Ideen (vgl. Eder 1985, S. 150). Dabei

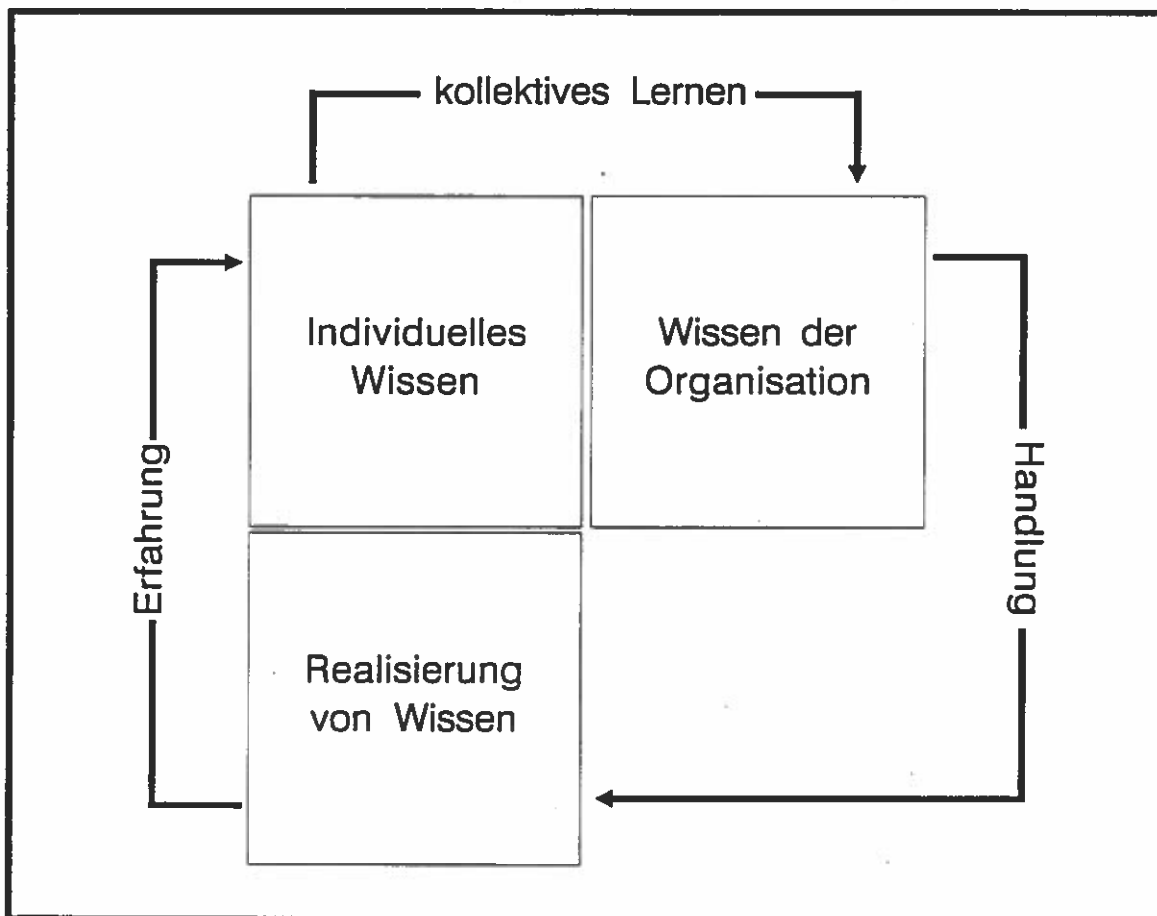


Abb. 2: Der organisatorische Lernzirkel (2)

können Schwächen des individuellen Denkens aufgedeckt und unfertige Ideen an das Individuum zurückverwiesen werden, bevor sie auf die Handlungsebene durchschlagen und dort möglicherweise Schaden anrichten.

In diesem erweiterten Modell entsteht dann durchaus ein gravierendes "Problem der Individualisierung": Es gilt, ein Fließgleichgewicht zu finden zwischen den Ansprüchen des Individuums und denen des Kollektivs. Wird diese Spannung einseitig zugunsten der Rechte des Individuums aufgelöst, so verliert dieses die Stütze und den Schutz des Kollektivs. Auf der anderen Seite kann ein dominantes Kollektiv den Einzelnen entmutigen und den Übergang von individuellem Wissen in kollektiv geteiltes Wissen systematisch unmöglich machen. Aufgabe der Personalwirtschaft ist es dabei, beiden Extremen entgegenzusteuern. Sie hat die individuellen Lernprozesse im Rahmen des kollektiv Tolerierten zu halten und zugleich das Kollektiv beständig zu ermutigen, diesen Rahmen im Lichte neuen individuellen Wissens kontinuierlich weiterzuentwickeln.

In beiden skizzierten Lernzirkeln bleibt es letztlich dem einzelnen Individuum überlassen, das für eine bestimmte Handlung notwendige Wissen aus einem kollektiven bzw. individuellen Wissensvorrat auszuwählen und in die Form von Handlungsregeln oder Maximen zu übersetzen. Häufig versucht jedoch die Organisation, diesen Prozeß der Anwendung und Umsetzung von kulturellem Wissen in organisatorische Handlungen weiter zu unterstützen und zu reglementieren. Damit kann in Abb. 3 noch ein vierter Baustein in den organisatorischen Lernzirkel eingefügt werden.

Durch Prozesse der Autorisierung wird verbindlich gültiges Wissen von nicht toleriertem getrennt. Durch die Institutionalisierung bzw. Formalisierung wird Wissen zudem in die Form von Handlungswissen gefaßt (Ryle 1958, S. 27ff., spricht von einem "knowing how" im Gegensatz zu einem "knowing that"). Auch hier zeigt sich wieder das "Problem der Individualisierung" in der bereits bekannten Doppelgestalt: Durch die Autorisierung und Institutionalisierung kann es zu einer Entlastung des Individuums kommen. Deshalb kann eine zu weit gehende Individualisierung durchaus kontraproduktiv im Hinblick auf das Lernen sein. Zugleich können aber autorisiertes Wissen und institutionali-

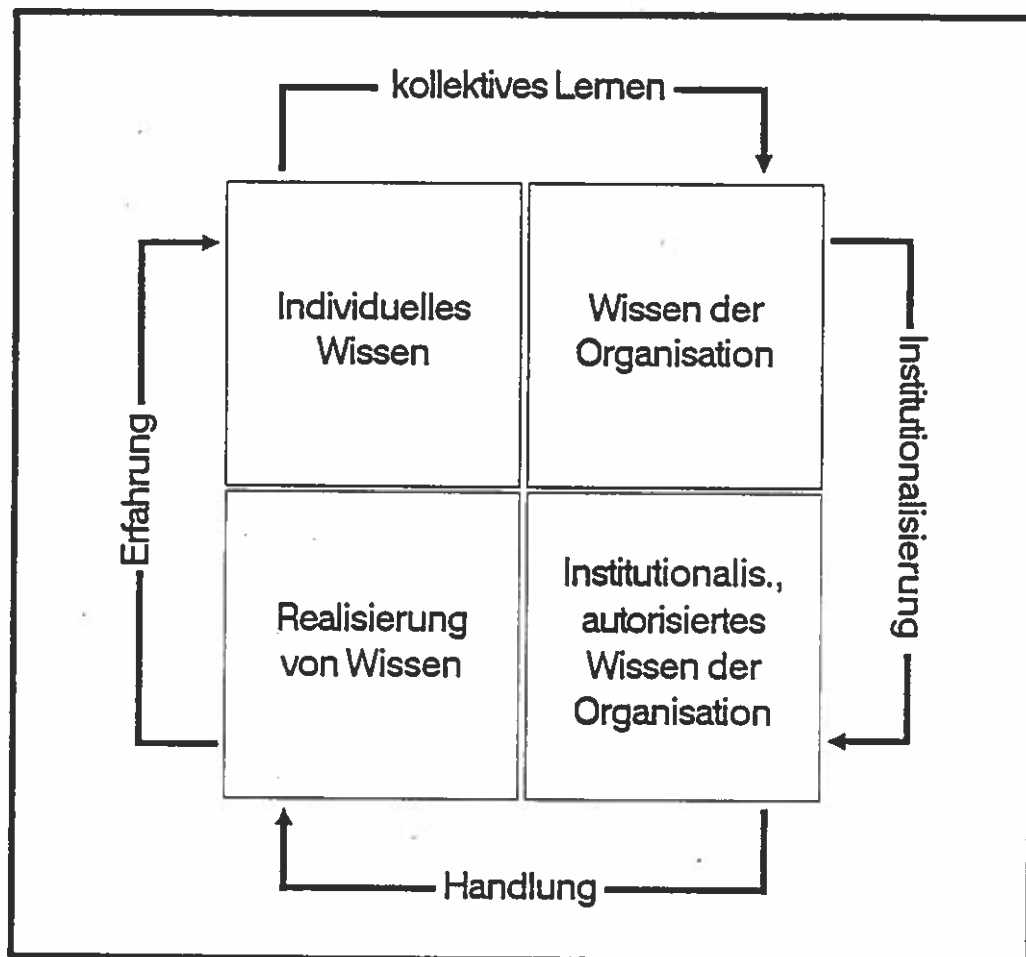


Abb. 3: Der organisatorische Lernzirkel (3)

sierte Regeln zum "Korsett" werden, das jegliche individuelle Initiative im Keim erstickt und Prozesse des individuellen Lernens verhindert. In diesem Fall ist eine Ausweitung der Individualisierung dringend geboten.

Mit diesem vierten Baustein hat das Modell des organisatorischen Lernzirkels seine endgültige Gestalt erreicht. Die Herleitung hat bereits gezeigt, daß dieser Zirkel sowohl vollständig als auch unter Auslassung einzelner Felder durchlaufen werden kann. Organisatorisches Lernen ist damit stets durch das Nebeneinander einer Vielzahl höchst unterschiedlicher Lernprozesse geprägt.

Hinsichtlich der Frage nach dem "Problem der Individualisierung" hat es sich gezeigt, daß gelungenes organisatorisches Lernen ein Gleichgewicht zwischen Individuum und Kollektiv voraussetzt. Dominiert einer der beiden Pole, so kann es zu gravierenden Störungen der organisatorischen Lernprozesse kommen. Eine Aufgabe der Personalwirtschaft ist es, dieses Fließgleichgewicht langfristig zu bewahren.

Der Lernzirkel kann auch dazu verwendet werden, die Schlüsselprobleme des organisatorischen Lernens aufzuzeigen (vgl. Abbildung 4) Mit jedem Übergang von einer Phase zur nächsten ist zugleich ein jeweils ganz spezifischer Ebenenwechsel verbunden. In der Horizontalen findet ein Übergang von der Ebene des Individuums auf die der Organisation statt; in der Vertikalen erfolgt ein Wechsel zwischen der Ebene der Ideen und der Ebene der Interessen.

Ein erstes Schlüsselproblem, an dem organisatorische Lernprozesse scheitern können, ist die *Kollektivierung* individuellen Wissens. Individuen müssen bereit sein, Wissen und Ideen in die Organisation einzubringen; zugleich muß die Organisation Strukturen und Arenen schaffen, die es erlauben, neue Ideen zu diskutieren und für die Organisation fruchtbar zu machen.

Das zweite Kernproblem liegt in der *Institutionalisierung* der von der Organisation übernommenen Ideen. Dabei muß Wissen generell erst einmal in die Form von Handlungsregeln und handlungsleitenden Systemen gebracht werden. Darüber hinaus sind diese Regel und Systeme so zu gestalten, daß sie einerseits hinrei-

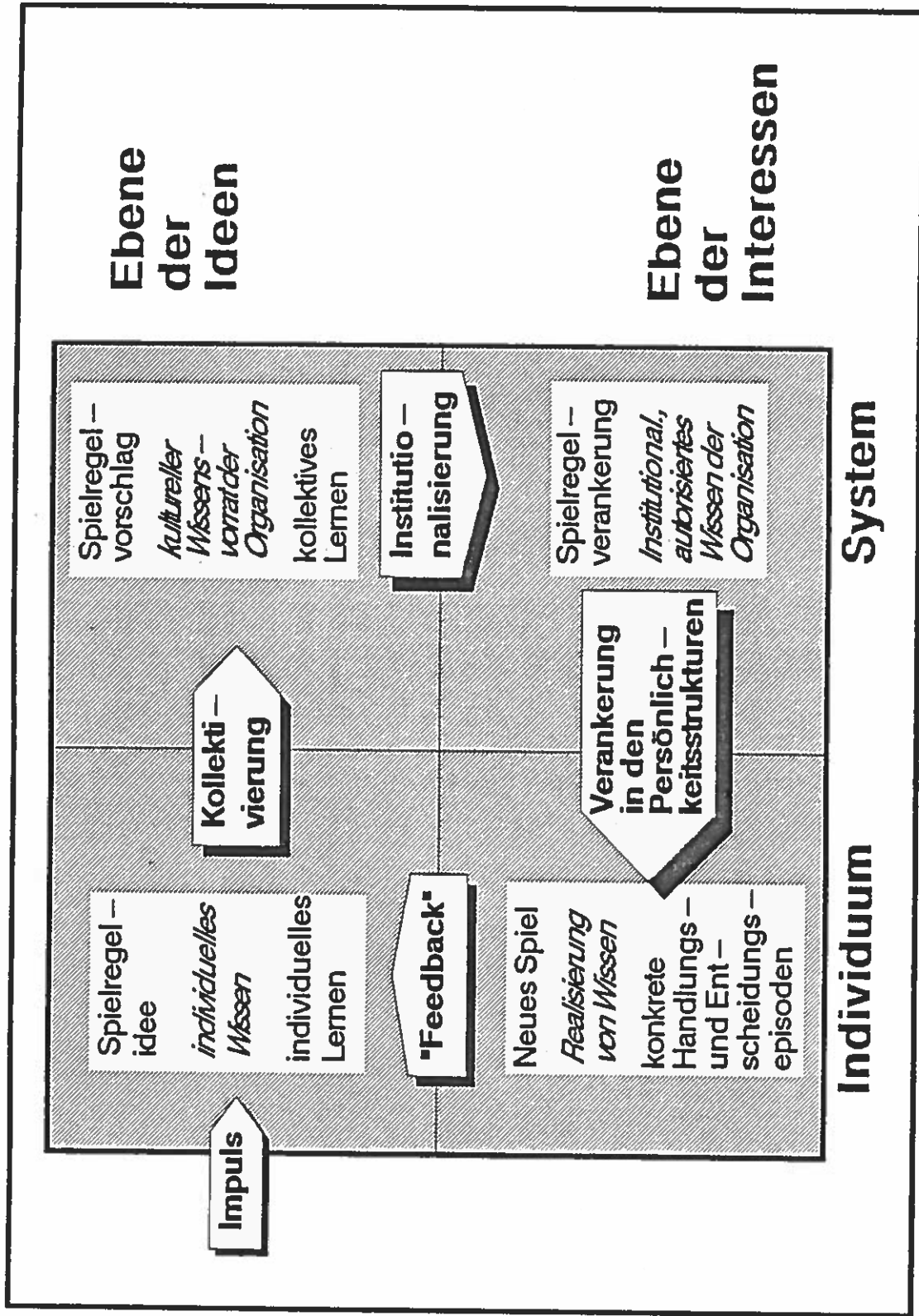


Abb. 4: Schlüsselprobleme des organisatorischen Lernens

chend konkret sind, um für reale Probleme eine Hilfe zu geben, andererseits aber dem Individuum genügend Spielraum lassen, sie der speziellen Situation anzupassen.

Drittens ergibt sich das Problem der Verankerung neuer Regeln und Systeme in der *Persönlichkeitsstruktur der Organisationsmitglieder*. Solche neuen Institutionen sind zuerst einmal Artefakte, die sich häufig erst langsam in eine gewachsene Kultur einfügen. Damit wird es zu einem zentralen Problem, die Mitglieder zu motivieren, die neuen Regeln und Systeme zu akzeptieren und tatsächlich für ihr tägliches Handeln einzusetzen.

Schließlich stellt sich viertens das Schlüsselproblem, aus konkreten Handlungs- und Entscheidungsepisoden, in denen neues Wissen realisiert wurde, zu lernen, und damit einen "Feedback" zur Ebene der Ideen sicherzustellen. Handlungssituationen sind heute in aller Regel so komplex, daß es nicht mehr möglich ist, alle möglichen Auswirkungen einer "Spielregeländerung" zu antizipieren und durchzuspielen. Umso wichtiger wird es, offen zu sein für die Konsequenzen einer tatsächlichen Änderung und flexibel auf sich daraus ergebende Gefahren und Gelegenheiten zu reagieren.

Mit diesem Modell eines organisatorischen Lernzirkels ist ein Bezugsrahmen gewonnen, der es erlaubt, sowohl die notwendigen Schritte und Instanzen für gelungene organisatorische Lernprozesse zu planen und aufzubauen, als auch mögliche Bruchstellen und Hindernisse zu antizipieren. Im abschließenden Punkt soll versucht werden, vor diesem theoretischen Hintergrund ein Konzept für die Führungskräfteentwicklung zu erarbeiten. Ist bislang vor allem auf der Sprachebene begrifflich-theoretischer Bezugsrahmen der grundlagentheoretischen Forschung zur strategischen Unternehmensführung argumentiert worden, so bewegen sich die Überlegungen nun auf einer zweiten Sprachebene: der Beraterkonzepte und -modelle.

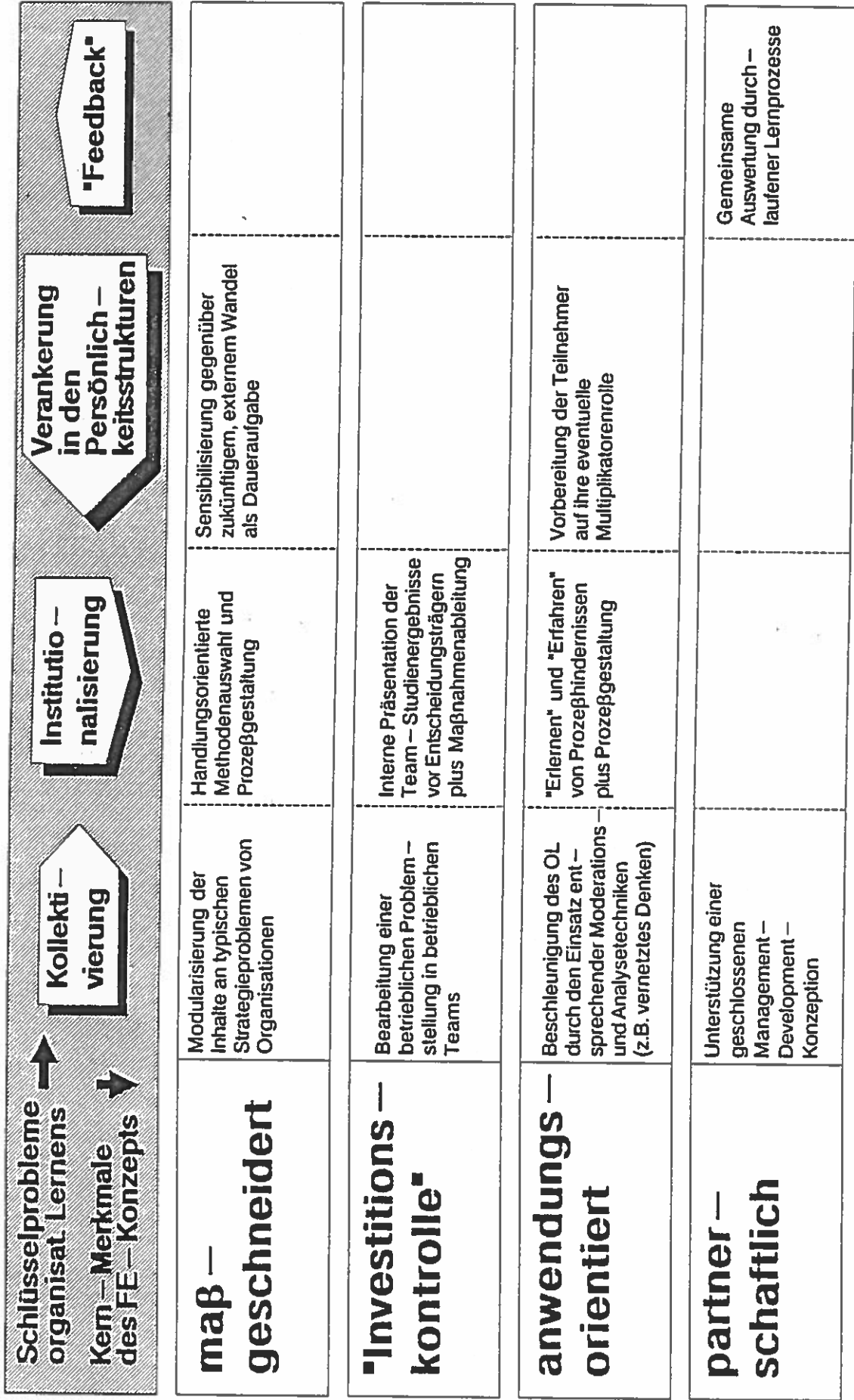
4. FÜHRUNGSKRÄFTEENTWICKLUNG UND ORGANISATORISCHES LERNEN: ENTWURF EINES KONZEPTE FÜR DIE UNTERNEHMENSPRAXIS

Folgt man der These, daß speziell strategisches Führungswissen von besonderer Zukunftsbedeutung für Unternehmen ist und daß aber genau bzgl. dieses Führungswissens in den Organisationen ein enormes Defizit besteht, dann ist damit sicherlich ein gutes Beispiel gefunden für Ansatzpunkte neuer Konzepte zur Führungskräfteentwicklung (FE). (Einen Überblick über FE-Ansätze gibt Wunderer 1988). Oft werden gerade Maßnahmen in diesem Bereich als reine Rituale empfunden und installiert; ihre - leider kaum rechenbare - Effizienz ist damit in Frage zu stellen.

Das entwickelte "Führungskräfte-Training Strategisches Management" (vgl. Müller-Stewens 1988) stellt den Versuch dar, der sich immer mehr öffnenden strategischen Wissenslücke entgegenzuwirken und Prozesse des organisatorischen Lernens zu beschleunigen. Dieses Konzept kann hier allerdings nur auszugsweise anhand seiner vier Kernmerkmale dargestellt werden. Abb. 5 zeigt dazu exemplarisch, wie diese Merkmale die Überwindung der Schlüsselprobleme organisatorischen Lernens zu fördern versuchen.

Erstens sind die Wissensinhalte der Seminare in modularisierter Form aufbereitet, d.h., individuelles Wissen kann "maßgeschneidert" erworben werden, um z.B. eine Nivellierung mit anderen Organisationsmitgliedern zu erreichen. Dabei erfolgt die Wissenssegmentierung nicht an Themen, sondern an typischen Problemstellungen von Strategie-Projekten und -Prozessen. Damit wird der Weg zu einer Kollektivierung des Wissens auch über die Ebene des gemeinsamen Erlebens organisatorischer Problemhandlungen geöffnet. Beispiel für ein typisches Strategie-Problem wäre die Sensibilisierung des Managements gegenüber externen Ereignissen und Entwicklungen.

Damit im Seminar auch tatsächlich an konkreten betrieblichen Problemen gearbeitet wird, wird schon vor Seminarbeginn das betriebliche Problem mit Führungskräften genau definiert und ein Präsentationstermin der Ergebnisse vereinbart. Damit ist eine Art "Investitionskontrolle" dieser Investition ins Humankapital gegeben.



Legende: FE ... Führungskräfteentwicklung; OL ... Organisatorisches Lernen

Abb. 5: Kern – Merkmale und Schlüsselprobleme im Führungskräfteentwicklungskonzept:

Die Seminare werden - gegenläufig zum Trend - i.a. überbetrieblich durchgeführt, und die Unternehmen entsenden ein Team mit mindestens zwei Teilnehmern. Damit hat man den Vorteil kollektiven Lernens, der Kontrolle und der Leistungsmotivation innerhalb der Teams, aber auch den Vorteil des Wettbewerbs zwischen den betrieblichen Teams. Man erhält darüber Vergleichsmaßstäbe, wie stark oder schwach der strategische Erfolgsfaktor "Human Ressource" bei anderen Unternehmen ausgeprägt ist - auch dies ist ein Aspekt der "Investitionskontrolle i.w.S."

Die "Anwendungsorientierung" soll aber auch noch dadurch gewährleistet werden, daß neben dem Methoden- auch Prozeßwissen geschult wird, da die Methodenkompetenz bei weitem nicht für den Prozeßerfolg ausreicht. Es wird auf typische Prozeßprobleme (z.B. Interessenpluralismus) aufmerksam gemacht, um auch den politischen Weg für die Kollektivierung und Institutionalisierung der Problemhandhabung zu ebnen. Hinzu kommt der Einsatz von die Kollektivierung beschleunigenden Team-Moderationstechniken, wie z.B. der Netzwerkanalyse.

"Partnerschaftlich" ist der Ansatz deshalb, weil er sich nicht nur mit den Seminarteilnehmern, sondern auch den Entsendern dieser Teilnehmer auseinandersetzt. Sie stehen für die entsprechende Lernkultur und ein in sich schlüssiges Management-Development-Konzept.

Wie diese Merkmale des Konzeptes weitere Schlüsselprobleme betreffen können, kann Abb. 5 entnommen werden.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß es ein zentrales Ziel der Organisation sein muß, vor allem das individuelle Lernen derer, die Entscheidungsträger sind, auf dem Weg des organisatorischen Lernens zu beschleunigen. Hier liegt der "Hebel" zu nachhaltigen Wettbewerbsvorteilen. Die FE kann auf dem Gebiet der strategischen Unternehmensführung einen entscheidenden Beitrag dazu leisten. Damit verändert sich die Aufgabe der klassischen Planung weiter in die Richtung, daß durch sie nicht die Pläne geschrieben werden sollen; ihre Aufgabe wird es vielmehr sein, in Verbindung mit der FE auf eine der Realität vorausseilende Veränderung der mentalen Modelle ihrer Entscheidungsträger (z.B. zu Branchenstrukturen) hinzuwirken.

LITERATURVERZEICHNIS

- Argyris, C./ D. A. Schön (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading (Mass.) 1978
- The Boston Consulting Group (Hrsg., 1968), *Perspectives on Experience*, Boston 1968
- Berger, P./ B. Berger/ H. Kellner (1975), *Das Unbehagen in der Modernität*, Frankfurt/New York 1975
- Bühl, W. L. (1982), *Struktur und Dynamik des menschlichen Sozialverhaltens*, Tübingen 1982
- Cyert, R. M./ J. G. March (1963), *A Behavioral Theory of the Firm*, Englewood Cliffs (N.J.) 1963
- De Geus, A. P. (1988), *Planning as Learning*, in: *Harvard Business Review*, Jg. 66, 1988, S. 70 - 74
- Duncan, R. B./ A. Weiss (1979), *Organizational Learning: Implications for Organizational Design*, in: B. M. Staw (Hrsg., 1979), *Research in Organizational Behavior*, Vol. 1, Greenwich (Conn.) 1979, S. 75 - 123
- Eder, K. (1985), *Geschichte als Lernprozeß? Zur Pathogenese politischer Modernität in Deutschland*, Frankfurt 1985
- Etzioni, A. (1975), *Die aktive Gesellschaft*, Opladen 1975
- Fiol, C. M./ M. A. Lyles (1985), *Organizational Learning*, in: *Academy of Management Review*, Vol. 10, 1985, S. 803 - 813
- Habermas, J. (1981), *Theorie des kommunikativen Handelns*, Band 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, Frankfurt 1981
- Habermas, J. (1982), *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*, Frankfurt 1982
- Jelinek, M. (1979), *Institutionalizing Innovations. A Study of Organizational Learning Systems*, New York u. a. 1979
- Kirsch, W. (1984), *Strategisches Management: Eine Chance für die Rationalisierung der Unternehmenspolitik*, in: W. Kirsch (1984), *Wissenschaftliche Unternehmensführung oder Freiheit vor der Wissenschaft?*, München 1984, S. 499 - 739
- Kirsch, W. (1986), *Lernfähigkeit der Organisation und Rationalisierung der derivativen Lebenswelt*, unveröffentlichtes Arbeitspapier, München 1986
- Landau, M. (1978), *Redundancy, Rationality, and the Problem of Duplication and Overlap*, in: *Public Administrative Review*, Vol. 29, 1978, S. 346 - 358
- March, J. G./ J. P. Olsen (1975), *The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity*, in: *European Journal of Political Research*, Vol. 3, 1975, S. 147 - 171
- March, J. G./ J. P. Olsen (Hrsg., 1976), *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen u. a. 1976
- Miller, M. (1985), *Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie*, Frankfurt 1985

- Müller-Stewens, Günter (1988), Management Development mit "Investitionskontrolle", unveröffentlichtes Arbeitspapier, Duisburg 1988
- Pautzke, G. (1988), Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens, Diss. München 1988
- Ryle, G. (1958), The Concept of Mind, London 1958
- Schein, E. H. (1984), Coming to a New Awareness of Organizational Culture, in: Sloan Management Review, Vol. 25, 1984, S. 3 - 16
- Scholz, C. (1987), Strategisches Management - Auf zu neuen Ufern?, in: Die Betriebswirtschaft, Vol. 46, 1987, S. 625 - 637
- Shrivastava, P. (1983), A Typology of Organizational Learning Systems, in: Journal of Management Studies, Vol. 20, 1983, S. 7 - 28
- Thompson, J. (1967), Organizations in Action, New York 1967
- Wunderer, R. (1988), Neue Konzepte der Personalentwicklung, in: Die Betriebswirtschaft, 4/88, S. 435 - 443