

**Stefanie HIESTAND**

(Universität Hannover)

**Wechselwirkungen individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung im Brauwesen und in der IT-Branche**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe32/hiestand\\_bwpat32.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe32/hiestand_bwpat32.pdf)

in

**bwp@** Ausgabe Nr. 32 | Juni 2017

**Betrieblich-berufliche Bildung**

Hrsg. v. **Karin Büchter, Martin Fischer & Tobias Schlömer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2017

**bwp@**

**www.bwpat.de**



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe32/hiestand\\_bwpat32.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe32/hiestand_bwpat32.pdf)

Im Fokus des Beitrages steht die Frage inwiefern individuelle und organisationale Lern- und Entwicklungsprozesse verknüpft werden können und welche Faktoren diesbezüglich förderlich wirken. Dass sich individuelle Kompetenz- und betriebliche Organisationsentwicklung wechselseitig beeinflussen ist sowohl in der Berufs- und Betriebspädagogik, als auch in der betrieblichen Praxis bekannt. Dennoch scheitern viele Change-Projekte, weil die komplexen Wechselwirkungen individueller und organisationaler Entwicklung bisher nicht hinreichend empirisch untersucht sind.

Die Ergebnisse aus 50 fokussierten Interviews in fünf Fallunternehmen aus dem Brauwesen und der IT-Branche werden hier vor dem Hintergrund berufs- und betriebspädagogischer sowie ökonomischer Ansätze zu individuellem und organisationalem Lernen herangezogen. Diese beiden theoretischen Blickwinkel werden auf der Grundlage der Strukturierungstheorie zusammengeführt und ermöglichen einen innovativen Blick auf die Wechselwirkung von Kompetenz- und Organisationsentwicklung.

Ein besonderer Fokus dieses Beitrags liegt auf den positiven Einflussfaktoren, mit denen die Verknüpfung von Kompetenz- und Organisationsentwicklung gestaltet werden kann: Als wesentlich zeigen sich kollektive Kompetenzen, die vor allem einer partizipativen Kommunikation und reflexionsförderlichen „Change-Praxis“ bedürfen. Zudem erweist sich eine individuelle und organisationale reflexive Handlungsfähigkeit, die sowohl entwicklungsunterstützende Arbeits- und Reflexionsstrukturen als auch die berufliche Identität sowie eine lernförderliche Führungskultur umfasst, als positiv.

---

### **Interplay between the development of individual competencies and the organisational development of companies in the brewing and IT sectors**

---

The key question in this paper is: to what extent are individual learning and development processes connected with those same processes in organisations, and what factors contribute to this? The idea that the development of individual competencies is interconnected with the organisational development of companies is familiar in vocational education and training, and in everyday business practice. Many change projects fail, however, because the complex interaction between personal and organisational development is not yet adequately investigated empirically.

Here we report the results of 50 problem-focused interviews (conducted in our study of five companies from the brewing and IT sectors) with reference to vocational training and economic approaches to individual and organisational learning. These two theoretical perspectives are brought together in terms of structuration theory, providing new insight into the interaction between competencies and organisational development.

Of particular interest are the benefits that can be reaped from the link between competence development and organisational development. Our study shows that key collective competencies require participative communication and an approach to change that promotes reflection. Another benefit lies in the reflective empowerment of individuals and the organisation – through structures of work and reflection that support development, but also through professional identity and a management culture that promotes learning.

---

## Wechselwirkungen individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung im Brauwesen und in der IT-Branche

---

### 1 Einführung und methodischer Hintergrund

Betriebliche Organisationen und ihre Mitglieder sind gefordert sich an wandelnde (Umwelt-)Bedingungen anzupassen: Neben der Generierung neuer Produkte sind auch Veränderungen betrieblicher Strukturen sowie von Handlungs- und Deutungsmustern notwendig, um wettbewerbsfähig zu sein und zu bleiben. Bei betrieblichen Innovationen besteht dabei nicht nur das Potenzial von Organisations-, sondern auch das von Kompetenzentwicklung. Ideen und Veränderungen der Arbeitstätigkeit, auf Grund von Lernprozessen der Beschäftigten, können organisationale Entwicklung initiieren. Ebenso können organisationale Änderungen auch zu Lern- und Entwicklungsprozessen bei Beschäftigten führen.

Dieser Zusammenhang von Kompetenz- und Organisationsentwicklungsprozessen wird von der betrieblichen Praxis und in den betriebspädagogischen sowie -wirtschaftlichen Ausführungen zwar angenommen (vgl. u. a. Göhlich 2010), jedoch kaum empirisch untersucht (vgl. u. a. Antoni et al. 2013). Dieser Beitrag geht daher den folgenden Fragestellungen nach:

- *Wie gestaltet sich die Verknüpfung individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung aus theoretischer sowie aus betriebspraktischer und individueller Perspektive?*
- *Welche hemmenden und förderlichen Einflussfaktoren auf die Wechselwirkung von Kompetenz- und Organisationsentwicklung lassen sich identifizieren?*

Basis der folgenden Ausführungen stellt das Dissertationsprojekt „BITS & BIER“ dar, welches ein qualitativer Forschungsansatz verfolgt. Dadurch ist es möglich, Feldstudien in alltagsbelassenem Umfeld vorzunehmen und real „vorfindbares“ Verhalten zu analysieren (vgl. exempl. Flick et al. 2010).

Ein Teil der Daten wird deduktiv, durch hypothesengeleitete Fragestellungen, gewonnen. Einer abduktiven Forschungslogik (vgl. Reichertz 2013) folgend, führt eine fehlende Übereinstimmung von Hypothese und Empirie hierbei nicht zur sofortigen Falsifikation ersterer, sondern zur theoretischen Reflexion und Weiterentwicklung der zu Grunde gelegten Ansätze. Die Abduktion zielt auf die Einführung neuer Ideen, die insofern einen „allgemeineren“ Blick auf die Ausgangsfakten erlauben, als sie die Möglichkeit gewähren, die Gegenstandsbereiche der Theorien und Erfahrungen neu zu ordnen, zu strukturieren oder von einem neuen „point of view“ aus wahrzunehmen (vgl. ebd.). Die Untersuchung besitzt auch einen explorativen Charakter, da der Zusammenhang von Kompetenz- und Organisationsentwicklung induktiv beschrieben und analysiert wurde.

Insgesamt wurden 50 fokussierte Interviews geführt, die durchschnittlich 90 Minuten dauerten, davon 27 Interviews in Brauereien und 23 in IT-Unternehmen. Es wurden gezielt mittelständische Unternehmen für die empirische Untersuchung ausgewählt, da diese ähnliche Ressourcenausstattungen sowie Organisationsstrukturen aufweisen und so eine gewisse Vergleichbarkeit gewährleistet werden kann. Entsprechend sind nur Privatbrauereien Gegenstand der Studie, da sich diese – meist über Generationen hinweg – dem regionalen, nationalen und globalen Wettbewerb effektiv stellen und am Markt erfolgreich positionieren.

Es werden unterschiedliche Perspektiven verschiedener betrieblicher Akteure wie Geschäftsführung, Personalentwicklung (so vorhanden), Betriebsrat (so vorhanden) und Beschäftigte mit und ohne Führungsverantwortung berücksichtigt, wodurch es möglich ist verschiedene Deutungsmuster und Rollenverständnisse zu erfassen.

Die Auswertung erfolgte durch das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. u. a. Gläser/Laudel 2009). Gegenstand der Analyse sind sowohl individuelle als auch kollektive Deutungen. Ein wesentlicher Vorteil dieser Auswertungsmethode liegt in der Kontextintensivität der Analyseinhalte.

## **2 Theoretische Perspektive auf die Wechselwirkung organisationaler und individueller Lern- und Entwicklungsprozesse**

Es finden sich eine Vielzahl an theoretischen Ansätzen und Konzeptionen zur *organisationalen Dynamik*, wie z. B. Change-Management, Organisationslernen, Pfadabhängigkeit und Ambidextrie. So existieren auch verschiedene Ansätze und theoretische Konzeptionen zur *individuellen Dynamik* im Kontext von betrieblichen Organisationen wie beispielsweise reflexive Handlungsfähigkeit, berufliche Handlungskompetenz und Lernen im Prozess der Arbeit. Doch werden die theoretischen Ansätze in der Regel nicht miteinander verknüpft, obwohl sich individuelle und organisationale Entwicklungsprozesse gegenseitig beeinflussen können. Um diese verschiedenen Perspektiven zu verbinden, bietet sich die Strukturations- theorie an, da diese die Wechselbeziehung zwischen Handlungs- und Strukturebene erfasst, also der Prozesse individueller und organisationaler Dynamik. Die folgende Abbildung 1 verdeutlicht diese „Brückenfunktion“ der Strukturations- theorie:

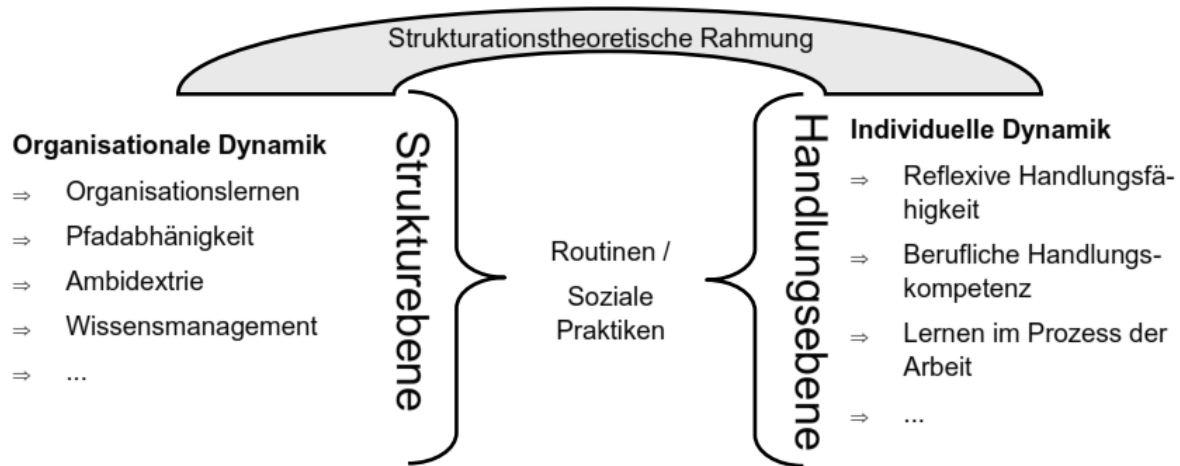


Abbildung 1: Theoretische Verknüpfung individueller und organisationaler Dynamik

## 2.1 Strukturierungstheorie als forschungstheoretische Rahmung

Arbeits- und Lernstrukturen, Handlungs- und Entscheidungsspielräume sowie Interaktionen zwischen Beschäftigten sind Gegenstand jeder betrieblichen Organisation und ihrer Mitglieder. Diese Prozesse lassen sich durch strukturierungstheoretische Konzeptionen fassen, welche vor allem auf den Ausführungen von Giddens (1988) basieren: Im Mittelpunkt stehen nicht normative Ordnungsziele (Strukturen und Regeln des Sollens), welche die soziale Interaktion bestimmen. Vielmehr handelt es sich „um ein Problem sozialer Reproduktion und Repetitivität, welches sich auf der Ebene des Akteurs als ein Problem der Sicherung von Handlungsfähigkeit abbildet“ (Reckwitz 2007, S. 316). Zentrale Aspekte von Strukturen sind *Regeln und Ressourcen*, „die rekursiv in Institutionen eingelagert sind“ (Giddens 1988, S. 76). Regeln sind zwar nicht ohne Ressourcen anwendbar und vice versa, doch dies bedeutet nicht, dass beide eine Einheit bilden. Regeln sind Sinnträger und bestehen im Handeln selbst. Ressourcen hingegen können auch gelöst davon existieren, z. B. als materielle, immaterielle oder intangible Ressource (vgl. Ortmann 2008, 201). Regeln und Ressourcen bestimmen die Routinen der Organisationsmitglieder (vgl. Abb. 2).

Aus strukturierungstheoretischer Perspektive sind *Regeln handlungsanleitende Kriterien*, die einerseits interpretativ-semantic sein können und damit eine sinnstiftende Wirkung für betriebliche Akteure haben. Andererseits können sie normativer Art sein und sanktionieren, wie beispielsweise bei Abweichungen von Verhaltenserwartungen. Beide Regelarten bestimmen ein Regelbewusstsein bei betrieblichen Akteuren (vgl. Reckwitz 1997, 98 f.).

*Ressourcen sind Handlungsmittel*, die sich in Machtverhältnissen bzw. in betrieblichen Ausführ- und Kontrolllegitimationen äußern. Sie ermöglichen die Verfügung über materielle Aspekte und Artefakte (allokative Ressourcen) und die „Herrschaft“ über Menschen (autoritative Ressourcen). Sie äußern sich in der Organisation von Raum und Zeit (z. B. Handlungsgelegenheiten) und in sozialen Beziehungen zwischen betrieblichen Akteuren (z. B. Selbst-

entwicklung) (vgl. Windeler 2014, 238). Ressourcen dienen als Mittel zur praktischen Umsetzung von Regeln und Routinen, d. h. sie verhelfen zu einer individuellen oder kollektiven Performanz der Organisationsmitglieder (vgl. Ortmann 2008). Diese Performanz wiederum reproduziert die betrieblichen Strukturen – was als Strukturdualität bezeichnet wird.

Betriebliche Strukturen stellen Beschäftigten repetitive *Handlungsmuster* zur Verfügung: Strukturen sind in gewisser Weise Erinnerungsspuren, die ein Handeln überhaupt erst ermöglichen und zugleich als Handlungsrichtschnur dienen; Strukturen bestimmen die jeweiligen Handlungsoptionen und auch die Handlungsautonomie.

Individuelle Handlungen sind aus strukturtheoretischer Perspektive rekursiv, d. h. „in und durch ihre Handlungen reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen“ (Giddens 1988, 52). Praktisches Handeln ist also nicht isoliert zu betrachten, sondern findet stets im Kontext von Institutionen statt. Aus den reproduzierten „Bedingungen“ ergeben sich wiederum Routinen. Diese können unabhängig von bestehenden Akteuren in einer Organisation existieren (z. B. in Verfahrensvorschriften) oder als Gewohnheitstätigkeit umschrieben werden, die den Beschäftigten ein Sicherheitsgefühl im Geschäftsalltag stiftet. Routine spielt daher eine zentrale Rolle bei der Reproduktion von sozialem Austausch, Kommunikation und Handeln und somit auch für individuelle und organisationale Lern- und Entwicklungsprozesse. Wie Handlung und Routinen sich bedingen, legt Giddens (1988) in seinem Stratifikationsmodell dar: Organisationsmitglieder verfügen neben einer Handlungsfähigkeit auch über ein Handlungswissen, das Giddens (1988) als Bewusstsein umschreibt. Er unterteilt dieses in praktisches und diskursives Bewusstsein sowie in unbewusste Motive. Diese verschiedenen Bewusstseins Ebenen wirken sich unterschiedlich auf das Handeln von Organisationsmitgliedern aus. Die Motive beziehen sich auf die Bedürfnisse und das Handlungspotenzial der Organisationsmitglieder. Beschäftigte entwickeln Gründe für ihr Handeln (Rationalisierung von Ursachen und Absichten) – obgleich diese nicht immer verbal kommunizierbar sind. Diese Handlungsrationalisierung sorgt für ein orientiertes Handeln. Beschäftigte entfalten ein abstraktes Verständnis und damit Handlungskompetenz für ihre Handlungen und können Beweggründe kommunizieren. Zudem steuern Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Aktivitäten und ihr Verhalten und erwarten dies auch von ihren Kolleginnen und Kollegen.

Die Transformation von Rationalisierung und reflexiver Steuerung des Handelns erfolgt hierbei durch Lernen, welches im Sinne der Deutung von Erwartungsabweichungen und von Änderungen mentaler Modelle aufgefasst wird (vgl. Giddens 1988, S. 55 ff.). Berufs- und betriebspädagogische Konzeptionen sind hier anschlussfähig, da diese Lernen als einen Prozess abgrenzen, der durch Reflexion und Wissensgewinn geprägt ist und zu Änderungen der individuellen Handlungskompetenz führt. Durch eine reflexive Handlungssteuerung bzw. Lernen besteht die Möglichkeit, dass neue Regeln und Innovationen generiert werden (vgl. Reckwitz 1997, 97). Die folgende Abbildung 2 verdeutlicht das Grundmodell der Strukturierungstheorie.

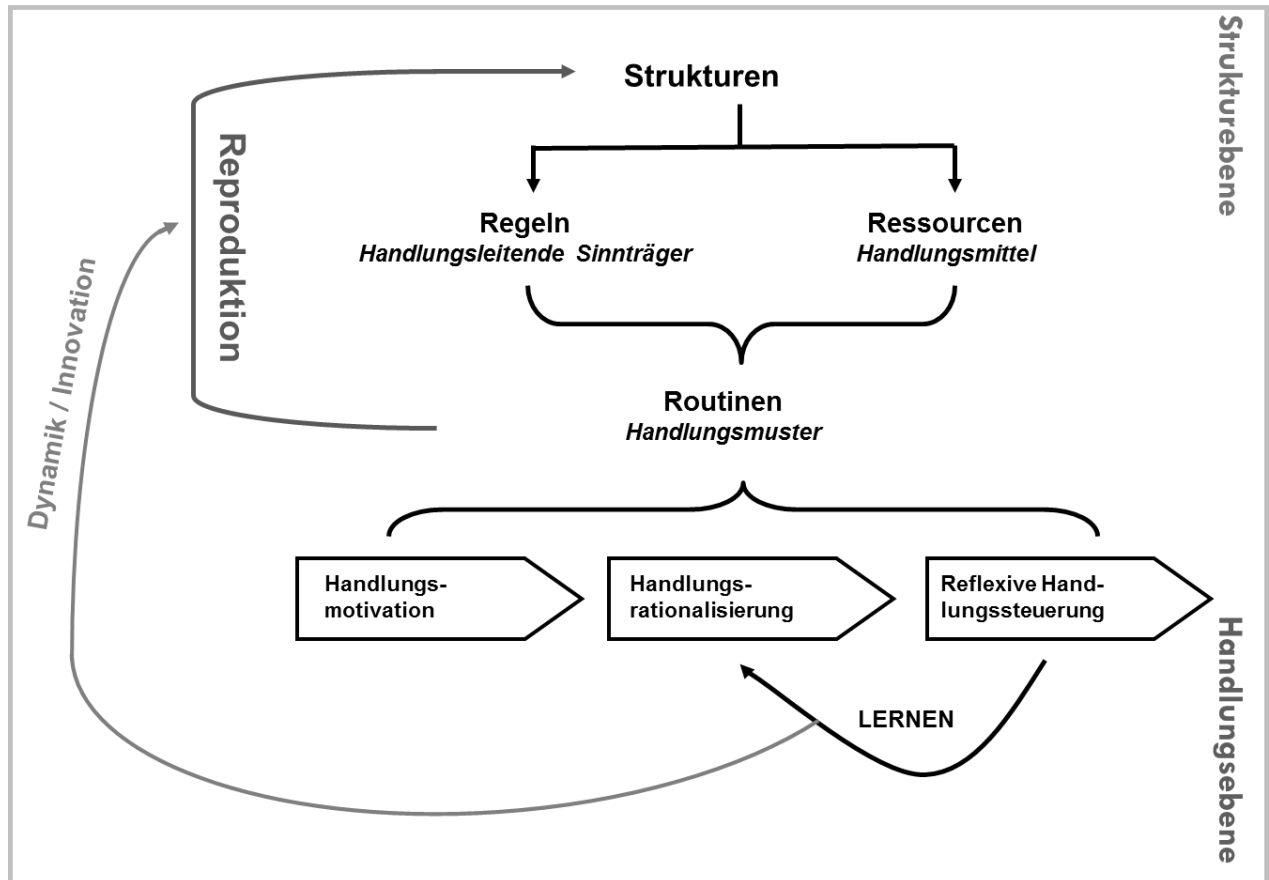


Abbildung 2: Grundmodell der Strukturierungstheorie

## 2.2 Organisationale Dynamik als Anlass von Veränderungen auf der Strukturebene

Organisationsentwicklung bezeichnet in der Regel einen geplanten Wandel, der sich auf die gesamte Organisation bezieht. Traditionelle theoretische Ansätze der Organisationsentwicklung fassen die derzeitigen vielschichtigen Herausforderungen (Globalisierung, Fachkräftemangel, Digitalisierung, Subjektivierung, etc.) und Ausgestaltungsformen von Organisationen nicht mehr. Daher werden in diesem Beitrag auch organisationale Lernprozesse als Organisationsentwicklung betrachtet – gleich, ob diese intendiert oder nicht intendiert sind.

### *Organisationales Lernen als Möglichkeit handlungsleitende Sinnträger zu verändern*

Betriebliche Akteure reflektieren individuell aber auch kollektiv ihre Ressourcen und Regeln, um Strukturen und damit Unternehmenskultur neu gestalten zu können. Aus berufs- und betriebspädagogischer Sicht liegt organisationales Lernen vor, wenn Gruppen (z. B. Teams oder Communities of Practice) gemeinsam im Rahmen ihrer Zusammenarbeit und ihres Austausches kollektives Wissen, kollektive Werte und Kultur sowie gruppenspezifische und kollektive Kompetenzen entwickeln (vgl. Hiestand 2017). Organisationales Lernen umfasst auch die betrieblichen Partizipationsmuster, da der Grad an Partizipationsmöglichkeiten der

Beschäftigten unter anderem den sozialen und kollektiven Prozess des Lernens bestimmt (vgl. Elkjaer 2004).

Organisationales Lernen nach Arnold (1998) bedeutet Kulturentwicklung, d. h., dass alltägliche Gebrauchstheorien sowie Deutungen von Routinen ins Bewusstsein der Beschäftigten gehoben werden. Sie müssen reflektiert und durch Initiierung geeigneter Lernprozesse in organisationales Wissen transformiert werden: „Die Lernende Organisation ist ein Ort, an dem Menschen kontinuierlich entdecken, dass sie ihre eigene Realität selbst erschaffen.“ (Arnold 1998, 93.) In diesem Kontext verweist Arnold (1998) auf die Entwicklung und Förderung einer reflexiven Kompetenz, die Organisationsmitglieder in die Lage versetzt, die Konstruktivität und damit die Veränderbarkeit der individuellen Deutung zu verstehen.

Reflexion, als zentrales Moment organisationalen Lernens, findet sich auch in dem theoretischen Konzept von Argyris und Schön (1978, S. 13 f.). Hierbei werden drei Lernebenen differenziert:

- Das *single loop learning* beschreibt ein Anpassungslernen an veränderte Umweltbedingungen auf der Grundlage von Reflexionsprozessen über die konkrete Handlung: Es werden operative Anpassungen von einzelnen Beschäftigten oder auch von Teams vorgenommen, wenn beispielsweise ein Soll- und Ist-Vergleich von Zielsetzung und -erreichung (z. B. nach einem Produktionszyklus) nicht übereinstimmen, ohne dabei jedoch die handlungsleitenden Theorien zu verändern (vgl. ebd.). Beispielsweise entspricht bei einem Vergleich die Ist-Stückzahl eines Produktes nicht der Soll-Vorgaben. Der Mitarbeiter erhöht daraufhin sein Arbeitstempo. Oder der Umsatz eines Unternehmens bricht ein und es erhöht die Werbeausgaben.
- Beim *double loop learning* entsteht eine kritische Auseinandersetzung des einzelnen Beschäftigten oder des Teams mit den handlungsleitenden Theorien, also eine Reflexion über die Regeln der Handlung, wenn der Ist-Zustand nicht dem Soll- Zustand entspricht. Auslöser für ein solches Lernen können beispielsweise sinkende Marktanteile sein. Die handlungsleitende Grundüberzeugung wird dabei als Ursache für die Probleme angesehen und daher modifiziert (vgl. ebd.). Auf die zuvor beschriebenen Beispiele würde der Mitarbeiter beim double loop learning die Werkstoffe und -zeuge neu anordnen und Arbeitsschritte zusammenfassen, um den Arbeitsprozess zu optimieren oder das Unternehmen würde die Preise senken, um so wieder Marktanteile zu gewinnen, obwohl es bisher eine Hochpreisstrategie verfolgt hatte.
- *Deutero learning* bedeutet, dass der Lernprozess selbst auch Gegenstand des organisationalen Lernens ist. Damit ist eine Reflexion über den Lernprozess an sich gemeint: Durch einen kontinuierlichen Prozess des „Lernens zu lernen“ ist eine stetige Optimierung der beiden anderen Lernebenen möglich. Lernerfolge und -misserfolge werden dadurch diagnostiziert und reflektiert, was das Lernverhalten entsprechend verändert bzw. weiter entwickeln kann (vgl. ebd.). Voraussetzung ist hierfür also Reflexionsfähigkeit und die Bereitschaft dazu – sowohl auf Mitarbeiter- als auch



Teamebene, was wiederum Lernmotivation und Lernbereitschaft des Einzelnen und der Gruppe bedarf.

Durch Reflexion der handlungsleitenden Sinnträger eröffnen sich also alternative soziale Praktiken, die zu einer organisationalen Veränderung führen können. Dabei ist jedoch kein Automatismus gegeben, d. h. organisationales Lernen kann nicht mit der Summe individueller Lernprozesse gleichgesetzt werden, da organisationales Lernen eine eigene soziale Qualität aufweist (dies wird in Kapitel 3.2 näher ausgeführt).

### ***Dynamische Ressourcen und organisationale Kompetenzen als Möglichkeit organisationale Handlungsmittel zu verändern***

Teece et al. (1997) haben in die Debatte des Resource-Based-View (vgl. Pfeffer/Salancik 1978) und Competence-Based-View (vgl. Prahalad/Hamel 1990) Dynamic Capabilities eingeführt. Der zentrale Gedanke dieses ressourcenorientierten Ansatzes ist es, dass eine Verbindung zwischen der historischen Entwicklung, der Ressourcenausstattung und des dynamischen Umfeldes eines Unternehmens besteht. Dynamic Capabilities bestimmen die Wandlungsfähigkeit eines Unternehmens, wobei sie sich auf unternehmensinterne Organisation und Strukturen beziehen. Nicht einzelne Kompetenzen sind demnach wichtig für Performanzdifferenzen auf dem jeweiligen relevanten Wettbewerbsmarkt, sondern die organisationale Fähigkeit kompetent zu sein und es zu bleiben. Die Entwicklung dieser dynamischen Kompetenzen ist nicht als statischer, sondern als ein kumulativer Entwicklungsprozess zu sehen (vgl. Schreyögg/Kliesch 2003, 155 f.). Dies wird auch unter den Begriffen betrieblicher Lernfähigkeit, Orientierungsfähigkeit oder Problemlösungsfähigkeit verstanden. Dynamische Kompetenzen verkörpern damit kein wie auch immer gelagertes Set an „high-level routines“ [...], sondern vielmehr das Vermögen einer Organisation, sich von den bestehenden sozialen Praktiken in einem bewussten, aber nicht routinierten Akt zu emanzipieren und eben diese sozialen Praktiken auf Basis mehr oder weniger intentionaler Handlungsstrategien erfolgreich zu verändern“ (Martin/Hansen 2010, 68).

In diesem Zusammenhang wird in der strategischen Managementliteratur auch auf die Prozesse von Exploitation, Exploration und Ambidextrie verwiesen. Exploitation wird „regelmäßig mit einer effizienzorientierten und somit routinierten Ressourcenverwertung assoziiert, während unter dem Begriff der Exploration jegliche Aspekte subsumiert werden, in denen sich eine gewisse Veränderungsfähigkeit widerspiegelt, die zur Erneuerung von Ressourcen unumgänglich scheint“ (Wollersheim 2010, 7). Mit Ambidextrie ist die Fähigkeit von Unternehmen gemeint, beide Aspekte – zum einen die Nutzung vorhandener (unternehmensinterner) und zum anderen die Erkundung neuer Ressourcen – situationsadäquat auszubalancieren. Ein dynamisches Verständnis von Routinen beinhaltet im Sinne der Ambidextrie erstens Auswahlmöglichkeiten aus einem Repertoire an Handlungsmustern und zweitens die Möglichkeit Auswahlregeln zu verändern. Ambidextrie beschreibt daher die Fähigkeit, „bestehende Routinen anpassen beziehungsweise aufbrechen und gegebenenfalls entsprechende neue Routinen bilden zu können“ (Wollersheim 2010, 12). Diesbezüglich besteht jedoch die Gefahr, dass Ambidextrie, beispielsweise aufgrund eingeschränkter Reflexion und mangeln-

dem Mut zur Wandlung, von Unternehmen nicht als Fähigkeit entwickelt oder genutzt wird. Es kommt zu sogenannten „Kompetenzfallen“ oder zu einem „Lock-In-Effekt“. Diese werden z. B. in den theoretischen Ansätzen zu Pfadabhängigkeit ausdifferenziert (siehe hierzu die Ausführungen Hiestand 2017).

### **2.3 Individuelle Dynamik als Anlass von Veränderungen auf der Handlungsebene**

Aus der Perspektive der Strukturationstheorie kann es zu einer Neugestaltung von Strukturen kommen, wenn sich Routinen ändern. Verändern sich nun die berufliche Handlungskompetenz von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie kollektive Wissens- und Kompetenzbestände von Teams, dann wandeln sich auch individuelle und kollektive Handlungs- und Deutungsmuster. Vor allem wird die Handlungsrationalisierung und reflexive Handlungssteuerung der Beschäftigten durch die Erweiterung und Entwicklung reflexiver Handlungsfähigkeit und beruflicher Handlungskompetenz beeinflusst. Die Beschäftigten verfügen durch die Entwicklung von Kompetenzen nicht nur über intangible Ressourcenbündel, sondern darüber hinaus auch über neue Sinnzuschreibungen und Werte.

Die berufliche Handlungskompetenz der Beschäftigten generiert bzw. determiniert sowohl die individuellen als auch kollektiven Deutungs- und Handlungsmuster. Dies bedeutet, dass persönliche Werte, Erfahrungen und Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen sowie die Bereitschaft all diese im Arbeitsprozess einzubringen (kompetentes Handeln) die von Giddens (1988) beschriebenen Motive sowie Handlungsrationalisierungen und Routinen beeinflussen. Individuelle Lernprozesse im Kontext der Arbeit verändern wiederum die berufliche Handlungskompetenz und nehmen Einfluss auf die reflexive Handlungsfähigkeit und somit auf Routine und die innovative Reproduktion von Struktur.

#### ***Berufliche Handlungskompetenz und reflexive Handlungsfähigkeit als Mittel der Handlungsrationalisierung und reflexiven Handlungssteuerung***

Der Kompetenzbegriff ist subjektbezogen, da er sozial-kommunikative, aktionale und persönliche Handlungsdispositionen umfasst. Wesentlich ist hierbei die Vermittlung von Werten und Einstellungen (vgl. Arnold/Schüssler 2001, 54 ff.). Die individuelle berufliche Handlungskompetenz (Fach-, Sozial- und Personalkompetenz) basiert auf dem Zusammenspiel von Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft sowie auf Persönlichkeitsmerkmalen, welche die individuellen Deutungs- und Handlungsmuster prägen. Hervorzuheben ist, dass in der berufs- und betriebspädagogischen theoretischen Ansätzen beruflicher Handlungskompetenz auch die Bereitschaft inkludiert ist, kompetent im beruflichen und betrieblichen Alltag zu handeln. Diese *Bereitschaft zur Performanz*, also zum kompetenten Handeln, wird in ökonomischen Diskursen über Kompetenz in der Regel nicht beachtet. Entsprechend fehlt diese Perspektive beruflicher Handlungskompetenz auch in den gängigen Managementtools zur Personalentwicklung und in den Modellen und Instrumenten zum Change-Management.

Eine Förderung und Entwicklung individueller Handlungskompetenz nimmt Einfluss auf die Veränderung betrieblicher Strukturen und die Unternehmenskultur, wenn diese funktional sind – sich also in den Routinen manifestieren. Allerdings kann hierbei nicht von einem

Automatismus ausgegangen werden: Wenn eine individuelle Veränderung von mentalen Modellen organisational nicht wirksam wird, sich also nicht in einer Veränderung von Routine äußern kann „verpufft“ das Potenzial einer Unternehmensentwicklung oder Innovation. Werden individuelle Kompetenzentwicklungen organisational nicht wirksam, dann liegt die Vermutung nahe, dass auch die Bereitschaft der Beschäftigten zu weiteren Entwicklungsprozessen und zur kompetenten Performanz im Arbeitsprozess sinkt. Unter strukturationstheoretischen Gesichtspunkten deutet sich hier eine „Wechselwirkung von Lernhandeln und Strukturen bzw. von Handlungskompetenz sowie Arbeits- und Lernbedingungen“ (Dehnbostel 2008, 58) an.

Die individuelle reflexive Handlungsfähigkeit ist konzeptionell als Zielgröße der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz zu verstehen; sie rahmt die theoretischen Ansätze zum Lernen im Arbeitsprozess und zur Förderung von beruflicher Handlungskompetenz. Aus strukturationstheoretischer Sicht nimmt die reflexive Handlungsfähigkeit Einfluss auf den Lernprozess, der durch die reflexive Handlungssteuerung und Handlungsrationalisierung abgebildet ist. Die reflexive Handlungsfähigkeit wird bestimmt durch persönliche Dispositionen (wie Persönlichkeitseigenschaften und Emotionen), durch Selbstreflexion und durch eine auf die Umgebung gerichtete strukturelle Reflexivität (vgl. Dehnbostel 2008, 59; Lash 1996).

### ***Individuelle Kompetenzentwicklung als Basis der Handlungsmotivation und reflexive Handlungssteuerung***

Nach Gillen (2006) erfordert eine individuelle Kompetenzentwicklung neben einem Subjektbezug die Berücksichtigung der biografischen Entwicklung. Darüber hinaus sind die Prozesse der Interaktion und Kooperation sowie der Erfahrung und Reflexion zentral. Kompetenzentwicklung wird durch ein ganzheitliches Lernen im Prozess der Arbeit ermöglicht. Dieses umfasst das Potenzial zur Entwicklung von Selbstständigkeit, Raum und Gelegenheiten zur Kooperation und Kommunikation, Aufgabenvielfalt und Vollständigkeit der Arbeitsaufgaben sowie Transparenz und Beeinflussbarkeit der Arbeitsinhalte (vgl. Hiestand 2017). Teils erfolgt Kompetenzentwicklung nicht gezielt, sondern beiläufig in „natürlichen Situationen“ am Arbeitsplatz oder beispielsweise in selbstorganisierten informellen Lernprojekten. Eine zentrale Funktion nimmt bei diesen beiläufigen Entwicklungsprozessen das arbeitsimmanente Erfahrungslernen ein (vgl. ebd.).

Lernen im betrieblichen Kontext hat viele Facetten und unterschiedlichste Formen, die sich nur analytisch eindeutig abgrenzen lassen. Maßnahmen, die ein Lernen und die Entwicklung von Kompetenzen am Arbeitsplatz fördern, betreffen vor allem die generellen Arbeitsbedingungen – einen Überblick bieten Bergmann (2007) und Dehnbostel (2008). Grundsätzlich wird in den berufs- und betriebspädagogischen Ausführungen eine Unterteilung zwischen formellem Lernen (organisiertes Lernen) und informellem Lernen (Lernen über Erfahrung) vorgenommen. In der betrieblichen Praxis bestehen oft Mischformen informellen und formellen Lernens, wie beispielsweise Workshops oder Einweisungen am Arbeitsplatz. Berufliche Handlungskompetenz ist das Ergebnis eines komplexen Entwicklungsprozesses, der einer mentalen und reflexiven Verknüpfung verschiedener Lernformen (Theorie und Praxis) bedarf.

Durch örtliche, zeitliche und teils auch inhaltliche Entgrenzungen von Lernprozessen nimmt selbstgesteuertes Lernen zunehmend einen hohen Stellenwert in der betrieblichen Kompetenzentwicklungsarbeit ein. Die Selbststeuerung des Lernprozesses ist dabei einerseits entscheidende Voraussetzung, da Kompetenzen aus subjektiven Lern- und Entwicklungsprozessen resultieren, die nur schwer fremdbestimmt werden können. Die Notwendigkeit der Selbstorganisation des Lernens liegt andererseits darin, dass hier über vorher festgelegte Ziele hinausgegangen wird und sich Selbstorganisationsdispositionen als konkrete Kompetenz entwickeln (vgl. Dehnbostel 2008).

### **3 Kompetenz- und Organisationsentwicklung in den IT-Unternehmen und Brauereien**

Eine Interdependenz zwischen individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung konnte nicht festgestellt werden, jedoch existiert eine Wechselbeziehung:

*„Wir wachsen wie ein Hefekuchen. Dadurch haben wir im Alltag viele Engpässe. Deswegen tragen die Mitarbeiter an vielen Stellen aktiv zum Unternehmenserfolg bei. Sie übernehmen Verantwortung und Initiative.“ (IT-Unternehmen B/Führungskraft 1)*

*„Egal welche Veränderungen man als Unternehmen macht, Mitarbeiter kommen dadurch aus ihrer Komfortzone und müssen sich Gedanken machen und dadurch auch Chancen erkennen, sich weiterzuentwickeln.“ (IT-Unternehmen A/Führungskraft 2)*

Diese gegenseitige Einflussnahme individueller und organisationaler Lern- und Entwicklungsprozesse ist Gegenstand der folgenden Ausführungen. Zuvor werden jedoch die Prozesse der individuellen Entwicklung und die der organisationalen separat beschrieben und analysiert.

#### **3.1 Individuelle und organisationale Lern- und Entwicklungsprozesse in den Fallunternehmen**

In den untersuchten Fallunternehmen besteht eine Ambiguität in der Wahrnehmung hinsichtlich individueller Kompetenzentwicklung: Einerseits wird von den Beschäftigten ein Lernzwang wahrgenommen, der sich aus Organisationsentwicklungsprozessen ergibt:

*„Also es wird bei uns im Unternehmen schon sehr vorausgesetzt, dass man lernt. Lernzwang hört sich jetzt sehr heftig an, aber es ist schon vorhanden – gerade, wenn neue Projekte akquiriert worden sind.“ (IT-Unternehmen B/Mitarbeiter 2)*

Andererseits wird auch ein positiver Zusammenhang zwischen der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und dem Erfolg des Unternehmens beschrieben:

*„Ich glaube, wenn wir nicht weiter lernen würden und uns nicht weiterentwickeln würden, würden wir auf Dauer irgendwann stehen bleiben; würden vielleicht keine neuen Projekte gewinnen.“ (IT-Unternehmen B/Mitarbeiter 2)*

*„Da profitiert das Unternehmen von den Erfahrungen und Ideen der Mitarbeiter. Gerade wenn die Computerunterstützung nicht optimal funktioniert bei neuen Biersorten, dann muss man mit der Hand, also manuell, eingreifen. Das kann man aber nur, wenn man Erfahrung hat, wenn man eben kompetent ist.“ (Brauerei B/Mitarbeiter 5)*

Unter welchen Umständen ein Lernzwang wahrgenommen wird und inwiefern die Veränderungsenergie der Beschäftigten zentral für die Organisationsentwicklung ist, wird im Folgenden näher erläutert.

### ***Individuelle Dynamik, Lernprozesse und Veränderungsenergie***

Individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse erfolgen in den untersuchten Fallunternehmen sowohl auf formeller als auch informeller Weise. Weiterbildungsmöglichkeiten, wie Schulungen, Seminare und berufsbegleitendes Studium fördern die reflexive Handlungssteuerung der Beschäftigten: Durch die neuen Sichtweisen und Qualifikationen, die in pädagogisch gerahmten Settings erworben wurden, verändern sich Arbeitsstrukturen, da die Beschäftigten ihr neues Wissen anwenden und dadurch neue Handlungsmuster entstehen.

*„Ich habe mir meine Kompetenzen erarbeitet. Nebenbei habe ich auch weitere Qualifikationen gemacht, bei der HWK und IHK. Und da bekommt man auch noch anderes Wissen. Das ist schon wichtig. Und durch neue Qualifikationen bekommt man eine andere Sichtweise und Feedback.“ (Brauerei B/Führungskraft 2)*

Die Veränderung von Deutungs- und Handlungsmustern und letztlich auch von sozialen Praktiken erfolgt in den IT-Unternehmen und Brauereien jedoch meist informell – wie zuvor auch schon in der theoretischen Rahmung dargelegt. Vor allem Communities of Practice, Austausch mit Kollegen und Kolleginnen, (Reflexions-) Meetings und Veränderung der Arbeitsroutinen sowie Messebesuche werden als Quelle für die individuelle Entwicklungsdynamik gesehen.

*„Und ich tausche mich mit Kollegen aus. Oder auch mit Kollegen aus anderen Brauereien. Ich besuche auch mal eine fachliche Schulung. Da trifft man auch andere Leute von der Getränkebranche. Wir sind ja auch Mitglied bei den freien Brauern und da hat man dann auch seine Leute, die man regelmäßig trifft und ansprechen kann. Wir sind da eigentlich so eine richtig gute Truppe. Da ziehe ich viel für mich raus. Also nicht nur Wissen, sondern eben auch wie Verhaltensweisen. Da bekommt man auch mal eine Rückmeldung, ein Feedback. Und die Infos gebe ich auch an meinen Kollegen weiter.“ (Brauerei A/Mitarbeiter 2)*

Das Lösen von bisher unbekanntem und neuartigen Problemen bzw. Aufgaben wird von den Beschäftigten in der Regel nicht als belastend, sondern als lernförderlich und motivierend empfunden, allerdings unter der Voraussetzung, dass folgende Rahmenbedingungen gegeben sind (vgl. Hiestand 2017):

- ausreichender individueller Handlungsspielraum und zeitliche Ressourcen
- Vertrauen der Vorgesetzten in die Kompetenzen der Beschäftigten, welches mit entsprechendem Entscheidungsspielraum einhergeht

- gelebte Fehlertoleranz und positives Lernklima, welches sich in der Möglichkeit zeigt, Kompetenzdefizite seitens der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter offen anzusprechen zu können
- zeitnahes Feedback durch Kolleginnen und Kollegen sowie durch Vorgesetzte
- Anstoß, Zeit und Raum zur Selbstreflexion
- Möglichkeit zur Selbststeuerung der Lerninhalte
- Rücksicht auf die persönliche Lebenssituation und das individuelle Entwicklungstempo (im Sinne einer ausgewogenen Work-Learn-Life-Balance)

*„Also grade Richtung Fachkompetenz, vielleicht noch nicht einmal, das sind mehr diese Soft Skills, Auffassung, also Situationsauffassungsgabe, analytisches Denken, solche Geschichten, die man nicht aus Büchern zwingend lernen kann, die bekommt man weniger durch Schule, Studium oder ähnliche Dinge, sondern fast ausschließlich aus Erfahrung, durch das doing. Eigentlich durch das Bewältigen von der täglichen Arbeit. Dazu brauche ich aber die Freiheit selber die Dinge auszuprobieren, sie analysieren zu können.“ (IT-Unternehmen A/Mitarbeiter 1)*

*„Also als förderlich für meine Kompetenzentwicklung würde ich Freiheit sehen. Also diese Freiheit Ideen zu entwickeln, zur Not auch selber auf die Nase zu fallen, aber im gewissen Maße einfach frei zu sein. Einfach sagen zu können: so mache ich es. Das selbst zu steuern, also wie ich welche Aufgabe erledige und wie ich was lerne. Ich übernehme dabei auch die volle Verantwortung für das was ich tue. Und wenn das nicht möglich ist, dann bringt es nichts.“ (Brauerei B/Mitarbeiter 2)*

Die Veränderungsbereitschaft und -energie der Beschäftigten hat eine zentrale Bedeutung für die Prozesse der Organisationsentwicklung. Die Veränderungsenergie äußert sich z. B. in Form von Ideenvorschlägen, die im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie auf Basis individueller und kollektiver Reflexion generiert und direkt umgesetzt werden. Die Veränderungsenergie zeigt sich zudem auch im Engagement der Beschäftigten top-down-Veränderungsmaßnahmen für den jeweiligen Aufgabenbereich funktional umzusetzen. Voraussetzung hierfür ist zum einen eine partizipative Arbeitsgestaltung und zum anderen eine kooperative Führungskultur, worauf in Kapitel 3.2 näher eingegangen wird.

### ***Organisationale Dynamik, Organisationslernen und top-down-Vorgaben***

Ein zentrales Element bei Veränderungsprozessen von Routinen/sozialen Praktiken ist die Reflexion über die eigene Handlung (single loop learning) und über die Bedingungen der Handlung (double loop learning): Beispielsweise kommt es durch neue Beschäftigte zu einer strukturellen Reflexion, indem Arbeitsabläufe und vor allem informelle Routinen Kolleginnen und Kollegen gegenüber kommuniziert werden müssen. Zudem lösen neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch in Frage gestellte Abläufe neue Sichtweisen bei den Beschäftigten aus und fördern dadurch neues (Erfahrungs-) Wissen.

*„Na klar verändert sich der Betrieb, wenn wir unsere Routine verlassen. Ich will ihnen da mal ein Beispiel geben. Ich war neulich auf einer Schulung und da kam mir der Gedanke, dass ich, also unsere*

*Abspracheform, also unsere Meetings anders strukturieren muss. Das klappt manchmal nicht so gut. Und ich glaub schon, dass solche Dinge Einfluss haben auf den Erfolg, also was am Ende unterm Strich raus kommt.“ (Brauerei B/Führungskraft 3)*

*„Eigentlich, wenn die Mitarbeiter wechseln, dann kommt es, dass man Routine verlässt, also Neue dazukommen. Also z. B. durch meinen neuen Chef hat sich ein Verfahren hier geändert, dass 30 Jahre lang unverändert war. Er hat sich halt gefragt, warum macht ihr das so und nicht einfach so, was nicht so aufwendig ist und auch moderner. Da braucht es einfach den Blick von außen, von jemandem Neuen. Also so Routinen wird durch neue Mitarbeiter geändert.“ (Brauerei A/Mitarbeiter 3)*

In den Softwareunternehmen und Brauereien kommt es überwiegend durch top-down-Initiativen zu organisationalen Veränderungen. Diese strategischen Change-Projekte scheitern häufig in der konkreten Umsetzung, da Beschäftigte weiterhin nach ihren gewohnten Handlungs- und Deutungsmustern agieren. Damit äußern sie rationalen, politischen oder emotionalen Widerstand gegen diese „von oben“ vorgegebenen Veränderungen. Meist ist es nicht möglich die Vorgaben bereichsspezifisch anzupassen und eine eingeschränkt partizipative Grundhaltung beim Top-Management und der Geschäftsführung verstärkt das widerständige Verhalten. Zudem wirken sich die starren top-down-Vorgaben negativ auf das Engagement hinsichtlich bottom-up-Initiativen aus.

*„Klar gibt es mal eine kleine Veränderung, wenn die Mitarbeiter sagen, wir wollen das jetzt so und so machen, aber wirklich eine unternehmensumfassende Veränderung, das kommt alles vom Herrn (Inhaber) und seinem neuen Führungsteam. Und da hat man als Mitarbeiter sowieso keinen Glauben mehr an seine eigene Idee.“ (Brauerei A/Führungskraft1)*

In einem der untersuchten IT-Unternehmen gründeten die Softwareentwicklerinnen und Entwickler als Reaktion auf diese starren und häufigen top-down Change-Projekte einen Betriebsrat.

*„Es fanden hier im Unternehmen Umstrukturierungen statt, die sehr kritisch beobachtet wurden, auch weil man es versäumt hat, die involvierten Personen im Vorfeld zu informieren. [...] Und das erzeugte Unmut in der Belegschaft und man hörte dieses böse Wort mit dem "B", nämlich Betriebsrat, immer öfter auf dem Flur. [...] Wir haben uns gegründet, eigentlich motiviert durch die Unzufriedenheit, aufgrund dieser Umstrukturierungsmaßnahmen. [...] Und das waren so die Beweggründe, die mich dann auch letztendlich veranlasst haben zu sagen: So, jetzt ist das Fass am überlaufen, jetzt versuchen wir mal hier einen Riegel vorzuschieben.“ (IT-Unternehmen A/Betriebsrat)*

Betriebliche Veränderungen sind zwar Auslöser für individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse, doch ob es als Lernchance oder Anpassungszwang von den Beschäftigten wahrgenommen wird, ist von der Veränderungskultur abhängig. Diese manifestiert sich in der Gestaltung der Wechselwirkung individueller und organisationaler Dynamik.

### **3.2 Einflussfaktoren auf die Veränderungskultur**

Die Ebenen „Organisation“ und „Individuum“ werden durch soziale Praktiken/Routinen beeinflusst. Durch das Prinzip der Dualität nehmen aber auch die Organisation (Struktur) und

das Individuum (Handlung) wiederum Einfluss auf die sozialen Praktiken/Routinen. Der „Ort“ der Verknüpfung individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung liegt in den sozialen Praktiken, bzw. im Verändern oder Verlassen von Routinen, was zu einer innovativen Strukturveränderung führt (siehe hierzu auch Abbildung 2). Durch die Analyse der empirischen Daten konnten Einflussfaktoren auf die Verknüpfung von Kompetenz- und Organisationsentwicklung identifiziert werden:

### ***Betriebliche Partizipation***

Partizipation in Form von Beteiligung und Gestaltungsmöglichkeiten an organisationalen Veränderungen, Mitbestimmung bei individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und Einbeziehung in die betriebliche Kommunikation wirken sich positiv auf die Verknüpfung individueller und organisationaler Lern- und Entwicklungsprozesse aus. Durch partizipative Arbeitsstrukturen werden die Zufriedenheit, die Selbstwirksamkeit und die Veränderungsenergie der Beschäftigten in den Fallunternehmen gesteigert. Widerstände bei top down-Maßnahmen werden durch Partizipationsmöglichkeiten minimiert und betriebliche Innovationen maximiert. Ein hoher Beteiligungsgrad erhöht somit die Nachhaltigkeit organisationaler Dynamik. Partizipation ist ein wesentlicher Teil der kollektiven Sinnzuschreibungen, d. h. Partizipation, die sich positiv auf die Verknüpfung von individueller und betrieblicher Dynamik auswirkt oder auswirken soll, ist bzw. muss Teil der Regeln und Ressourcen sein. Partizipation als Kulturасpekt findet sich auch in der Führungs- und Lernkultur wieder sowie in der Arbeitsgestaltung. Durch die sozialen Praktiken wird diese förderliche Partizipationskultur „reproduziert“.

### ***Lernförderliche Arbeitsgestaltung***

Als weiterer Einflussfaktor auf die Verknüpfung von Kompetenz- und Organisationsentwicklungsprozessen ist die Form der Arbeitsgestaltung zu nennen: Zeit für konzeptionelle und kreative Arbeit und das damit verbundene informelle Lernen wirken förderlich auf die Veränderungsbereitschaft und -energie der Beschäftigten. In diesem Kontext sind Strukturen, die ein situiertes und selbstgesteuertes Lernen sowie Erfahrungslernen ermöglichen, von hoher Relevanz. Selbstgesteuertes Arbeiten und Lernen unterstützt zudem die Bewältigung komplexer Aufgaben, die wiederum innovationsförderlich wirken.

### ***Kommunikationsorientiertes Wissensmanagement***

Die Ausgestaltung des Wissensmanagements nimmt Einfluss auf die Intensität und Form des Wissensaustausches zwischen den Abteilungen und Hierarchieebenen, d. h. auf die betriebliche Kommunikation. Gerade hinsichtlich der Transparenz der Unternehmensziele und des hierarchieübergreifenden Umgangs mit bottom up-Ideen oder top down-Maßnahmen nimmt die Form des Wissensmanagements entweder einen positiven oder einen negativen Einfluss. Als positiv für die Wechselwirkung erweist sich ein Wissensmanagement, das sowohl einen informellen als auch formellen kommunikativen Austausch fördert, wie z. B. Communities of Practice oder Jour fixe-Meetings. Eine digitale Ausgestaltung dessen zeigt sich vor allem in



den Brauereien als weniger funktional. Ähnlich verhält es sich mit der Erhaltung bzw. Speicherung von individuellem und kollektivem Wissen. So fördern in den Fallunternehmen z. B. Instrumente wie Hospitation und kollektive Reflexionsmeetings nicht nur die Bewusstwerdung und Sichtbarmachung impliziten Wissens und einen generellen Austausch von Wissen, sondern darüber hinaus auch individuelle Kompetenzen und betriebliche Innovation (bottom up-Ideen und top down-Maßnahmen).

### ***Kooperative Führungskultur***

Ein geringes Kooperations- und Partizipationsverhalten seitens der Führungskräfte sowie eine geringe bzw. fehlende Feedbackkultur, die auch als Zurückweisung und fehlende Anerkennung wahrgenommen wird, lösen bei den Beschäftigten Unzufriedenheit aus und mindern die Veränderungsenergie. Dies wiederum wirkt sich negativ auf die Wechselwirkung von Kompetenz- und Organisationsentwicklung aus. Förderung und Belohnung von kreativem Verhalten einzelner Beschäftigter sowie von Teams, Förderung der individuellen und kollektiven Selbststeuerung sowie Wertschätzung und motivierende Gesprächsführung wirken sich hingegen positiv auf die Wechselwirkung von Kompetenz- und Organisationsentwicklung aus.

### ***Individuelle Entfaltung***

Die Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung nimmt in positiver Weise Einfluss auf die Verknüpfung von individuellen und organisationalen Lern- und Entwicklungsprozessen: Mit individueller Entfaltung ist sowohl formelle als auch informelle Weiterbildung gemeint, also Prozesse der Kompetenzentwicklung, aber auch vertikale und horizontale Karrieremöglichkeiten. Die Möglichkeit zu mehr Verantwortung – gleich ob inhaltlich oder personell – wirkt sich bei den Beschäftigten positiv auf ihr Arbeitsengagement und ihre Veränderungsenergie aus. Die individuelle Entfaltung schließt auch die Persönlichkeitsentwicklung mit ein und beeinflusst die Handlungsmotive, die reflexive Handlungssteuerung und damit auch die sozialen Praktiken der Beschäftigten. Sehen die Beschäftigten keine zukünftige persönliche Entfaltungsmöglichkeit, dann sinkt die Bereitschaft, zur individuellen Kompetenz- und betrieblichen Organisationsentwicklung beizutragen.

### ***Berufliche Identität***

Die Identifizierung mit einer beruflichen Tätigkeit bestimmt zu einem großen Anteil, inwiefern die Arbeitsaufgaben, das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und die Kontrollüberzeugungen von Beschäftigten miteinander in Beziehung gesetzt werden. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Brauereien identifizieren sich in der Regel mit dem Unternehmen und der Inhaberbefugnis, wohingegen sich die Softwareentwickler in der Regel mit ihrem Beruf und dem Produkt identifizieren. Darüber hinaus umfasst das berufliche Selbstverständnis der Softwareentwickler noch weitere bestimmende Faktoren, wie das Engagement und die intrinsische Motivation ein gutes Produkt und stetige Verbesserung und Optimierung zu liefern. Single loop-Veränderungen und eine kontinuierliche individuelle und kollektive Reflexion

werden als selbstverständlich – als Teil des professionellen Arbeitens – wahrgenommen und beschrieben.

### ***Individuelle und organisationale Reflexivität***

Als wichtigster Einflussfaktor auf die Wechselwirkung individueller und organisationaler Lern- und Entwicklungsprozesse fungieren betriebliche Reflexionsstrukturen, die sowohl eine individuelle als auch eine kollektive Reflexion fordern und fördern. Ein Nachdenken über das eigene Handeln und die Performanz des gesamten Teams, die persönlichen und kollektiven Kompetenzen und die unmittelbaren Strukturen, die das Handeln ermöglichen, erweist sich als zentrale Ressource, um innovativ und engagiert arbeiten zu können und fördert zudem die Selbstwirksamkeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie von Teams.

Ein gemeinschaftliches Reflektieren in der Gruppe wird von den Befragten als förderliche Bedingung für die Veränderung und Optimierung der Team- bzw. Projektarbeit, also für die Entwicklung kollektiver Kompetenzen angegeben. Mit diesem Aspekt ist auch ein Entlernen von Routinen verbunden. Kollektive Wissensbestände und Handlungs- und Deutungsmuster müssen bewusst entlernt werden, um neue soziale Praktiken generieren zu können. Die Qualität von organisationalem Lernen zeigt sich unter anderem in einer organisationalen reflexiven Handlungsfähigkeit.

*„Mit organisationaler reflexiver Handlungsfähigkeit ist eine kollektive Kompetenz gemeint, welche die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft von Kollektiven bezeichnet, innerhalb betrieblicher Strukturen kompetent zu handeln, diese Strukturen (damit auch Ressourcen, Regeln und Routinen) kritisch zu hinterfragen (kollektive Reflexion) und sie aktiv zu gestalten.“ (Hiestand 2017, 204)*

Eine organisationale reflexive Handlungsfähigkeit wird beeinflusst durch

- kollektive Reflexion,
- Branchenspezifität und
- Historie der Organisation.

Analog zu der Selbstreflexion und strukturellen Reflexion im Modell der individuellen reflexiven Handlungsfähigkeit wird bei der organisationalen reflexiven Handlungsfähigkeit eine *kollektive Reflexion* (beispielsweise formell in Meetings, Workshops und informell in Communities of Practice) zu Grunde gelegt. Kollektive Reflexion umfasst zum einen ein Nachdenken über Arbeits- und Lernprozesse innerhalb eines Teams oder einer Abteilung und zum anderen eine Reflexion über Schnittstellen zu weiteren betrieblichen Funktionseinheiten.

*Branchenspezifitäten* wie beispielsweise Eintrittsbarrieren, Beschäftigungslage, Image, Substitutionsmöglichkeiten, Wettbewerbsintensität oder Umsatz und Verbandstätigkeiten determinieren die Herausforderungen, die ein Unternehmen zu meistern hat. Sie nehmen auch Einfluss auf die Kultur, also auf die kollektiven Sinnzuschreibungen, und auf die Regeln und Ressourcen des Unternehmens.

Ein strategischer organisationaler Wandel bedarf also einer Bewusstwerdung bzw. Analyse der betrieblichen Pfade, die primär durch die Betrachtung der *Organisationshistorie* erfolgen kann (deutero learning). Betriebliche Strategien sind Teil der Strukturen und dienen zudem als Richtschnur des Handelns und der sozialen Praktiken. Werden diese Strategien durch die Beschäftigten abgelehnt, kommt es zu widerständigem Handeln. Durch die Dualität von Struktur nimmt dieses widerständige Handeln Einfluss auf die Regeln und Ressourcen des Unternehmens. Organisationales reflexives Handeln inkludiert diese Bewusstwerdung der Widersprüchlichkeit zwischen Struktur und Handlung auf Basis der betrieblichen Historie.

#### **4 Fazit und Ausblick**

Veränderungen von Deutungs- und Handlungsmustern auf Basis von Kompetenzentwicklungsprozessen führen nicht unmittelbar zu unternehmensumfassenden Strukturinnovationen, da beispielsweise betriebliche Schnittstellen (Führungskräfte) eine strukturelle Implementierung nicht ermöglichen. Ein Wandel von betrieblichen Ressourcen und Regeln löst nicht automatisch eine innovative Reproduktion von Struktur aus: Wenn sich die Handlungs- und Deutungsmuster der Beschäftigten nicht verändern (z. B. aufgrund von rationalem, politischem oder emotionalem Widerstand), dann sind diese Organisationsentwicklungsmaßnahmen nicht strukturell funktional. Zwischen Kompetenz- und Organisationsentwicklungsprozessen liegt keine interdependente Wechselwirkung vor. Diese Verknüpfung bedarf einer systematischeren Rahmung. Die zuvor beschriebenen Einflussfaktoren wirken dabei unterstützend.

Diese Faktoren ergänzen zudem die bisherigen lern- und kompetenzförderlichen Arbeitskriterien (vgl. Dehnbostel 2008) und ermöglichen einen ganzheitlichen Lernprozess: Werden bei einem Lernen im Arbeitsprozess auch die betrieblichen Strukturen und damit die kollektiven Sinnzuschreibungen berücksichtigt, wie z. B. die Führungskultur oder die Ausgestaltung des Wissensmanagements, dann ist auch der Lernerfolg bzw. die Anschlussfähigkeit des Gelerten an die Arbeitstätigkeit hoch.

In der Praxis lassen sich nur eingeschränkt Instrumente finden, die eine individuelle oder organisationale reflexive Handlungsfähigkeit sowie eine strukturelle Verbindung dieser beiden fördern. Eine Förderung der individuellen und organisationalen reflexiven Handlungsfähigkeit ist nicht nur als strategische Zielgröße betrieblicher Organisationen und deren Akteuren sinnvoll, sondern darüber hinaus auch als Leitkategorie für Akteure funktional, die im Wirkungsumfeld der Organisation stehen, wie z. B. Sozialpartner und Organisationsberater.

#### **Literatur**

Antoni, C./Haunschild, A./Meyer, R./Hiestand, S./Oertel, R. (2013): Niemand weiß immer alles. Über den Zusammenhang von Kompetenz- und Organisationsentwicklung in der Wissensarbeit. Berlin.

Argyris, C./Schön, D. (1978): *Organizational Learning – A theory of Action Perspective*. Reading, Mass.

Arnold, R./Schüssler, I. (2001): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsforschung. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz – ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld, 52-74.

Arnold, R. (1998): Kompetenzentwicklung und Organisationslernen. In: Vogel, N. (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, 86-110.

Bergmann, B. (2007): Zusammenwachsen von Arbeiten und Lernen. In: Streich, D./Wahl, D. (Hrsg.): Innovationsfähigkeit in einer modernen Arbeitswelt: Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Kompetenzentwicklung. Beiträge der Tagung des BMBF. Frankfurt a. M., 371-378.

Dehnbostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin.

Elkjaer, B. (2004): The Learning Organization. An Undelivered Promise. In: Grey, C./Antonacopoulou, E. (Hrsg.): Essential Readings in Management Learning. London, 71-87.

Flick, U./Kardroff, E./Steinke, I. (2010): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./Kardroff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek, 13-29.

Giddens, A. (1988): Die Konstruktion der Gesellschaft – Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt.

Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld.

Gläser, J./Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden.

Göhlich, M. (2010): Pädagogische Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Probleme, Trends und Bedarfe. In: Dollhausen, K./Feld, T. C./ Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, 277-291.

Hiestand, S. (2017): BITs & BIER. Eine empirische Analyse im Brauwesen und in der IT-Branche zur Verknüpfung individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung. München und Mehring.

Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U./Lash, S./Giddens, A. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Frankfurt a. M., 195-286.

Martin, A./Hansen, N.K. (2010): Dynamische Kompetenz als reflexiv-kreatives Handeln. In: Stephan, M./Kerber, W./Kessler, T./Lingenfelder, M. (Hrsg.): 25 Jahre ressourcen- und kompetenzorientierte Forschung. Der kompetenzbasierte Ansatz auf dem Weg zum Schlüsselparadigma in der Managementforschung. Wiesbaden, 57-85.

Ortmann, G. (2008): Organisation und Welterschließung. Dekonstruktion. 2. Aufl. Wiesbaden.

Pfeffer, J./Salancik, G.R. (1978): The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective. Stanford.

Prahalad, C.K. /Hamel, H. (1990): The Core Competence of the Corporation. In: Harvard Business Review, 68 Jg., 3, 79-91.

Reckwitz, A. (2007): Anthony Giddens. In: Kaesler, D. (Hrsg.): Klassiker der Soziologie, Band II. Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens. 5. Aufl. München, 311-337.

Reckwitz, A. (1997): Struktur. Zur sozialwissenschaftlichen Analyse von Regeln und Regelmäßigkeiten. Opladen.

Reichertz, J. (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. 2. Aufl. Wiesbaden.

Schreyögg, G./Kliesch, M. (2004): Wie dynamisch können organisationale Kompetenzen sein? In: Seichen, A. F./Hinterhuber, H. H./Matzler, K./Stahl, H. K. (Hrsg.): Entwicklungslinien des Kompetenzmanagements. Wiesbaden, 3-20.

Schuler, H./Görlich, Y. (2007): Kreativität. Praxis der Personalpsychologie. Bd. 13. Göttingen.

Teece, D. J./Pisano, G./Shuen, A. (1997): Dynamic Capabilities and Strategic Management. Strategic Management Journal 18, 7, 509-533.

Windeler, A. (2014): Können und Kompetenzen von Individuen, Organisationen und Netzwerken. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Windeler, A./Sydow, J. (Hrsg.): Kompetenz. Sozialtheoretische Perspektiven. Wiesbaden, 225-301.

Wollersheim, J. (2010): Exploration und Exploitation als zwei Seiten einer Medaille: Eine systematische Zusammenführung bestehender Konzepte zur Förderung von Ambidextrie in Unternehmen. In: Stephan, M./Kerber, W. (Hrsg.): „Ambidextrie“: Der unternehmerische Drahtseilakt zwischen Ressourcenexploration und -exploitation. München und Mehring, 3-26.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format**:  **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

---

## Zitieren dieses Beitrages

---

Hiestand, S. (2017): Wechselwirkungen individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung im Brauwesen und in der IT-Branche. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 32, 1-20. Online:

[http://www.bwpat.de/ausgabe32/hiestand\\_bwpat32.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe32/hiestand_bwpat32.pdf) (22-06-2017).

## Die Autorin

---



### **Dr. STEFANIE HIESTAND**

Leibniz Universität Hannover  
Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover

[stefanie.hiestand@ifbe.uni-hannover.de](mailto:stefanie.hiestand@ifbe.uni-hannover.de)

[www.ifbe.uni-hannover.de](http://www.ifbe.uni-hannover.de)