

Auer, Manfred (Ed.); Laske, Stephan (Ed.)

Book

Personalwirtschaftliche Ausbildung an Universitäten: Grundfragen, Konzepte und Erfahrungen

Provided in Cooperation with:

Rainer Hampp Verlag

Suggested Citation: Auer, Manfred (Ed.); Laske, Stephan (Ed.) (1997) : Personalwirtschaftliche Ausbildung an Universitäten: Grundfragen, Konzepte und Erfahrungen, ISBN 3-87988-268-1, Rainer Hampp Verlag, München und Mering

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/116845>

Standard-Nutzungsbedingungen:

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

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

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

Terms of use:

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

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

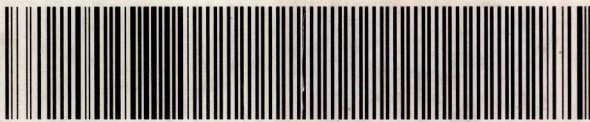
If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Manfred Auer
Stephan Laske (Hg.)

Personal-
wirtschaftliche
Ausbildung an Universitäten

Grundfragen,
Konzepte und
Erfahrungen

A 215775



Rainer Hampp Verlag

EIGENTUM
DES
INSTITUTS
FÜR
WELT-WIRTSCHAFT
KIEI
BIBLIOTHEK

Personalwirtschaftliche Ausbildung an Universitäten

Grundfragen, Konzepte und Erfahrungen

Sonderband 1997 der
Zeitschrift für Personalforschung

herausgegeben von *Dudo von Eckardstein*
Oswald Neuberger
Christian Scholz
Hartmut Wächter
Wolfgang Weber
Rolf Wunderer

ISBN 0179-6437
Rainer Hampp Verlag

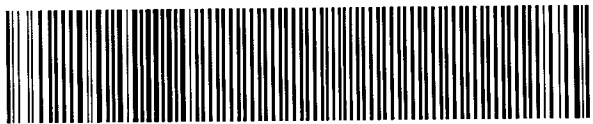
Manfred Auer / Stephan Laske (Hg.)

Personalwirtschaftliche Ausbildung an Universitäten

Grundfragen, Konzepte und Erfahrungen

786593

A 215775



Rainer Hampp Verlag München und Mering 1997

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Personalwirtschaftliche Ausbildung an Universitäten :
Grundfragen, Konzepte und Erfahrungen / Manfred Auer/Stephan
Laske(Hg.). – München ; Mering : Hampp, 1997
(Sonderband 1997 der Zeitschrift für Personalforschung ; 1997)
ISBN 3-87988-268-1

Zeitschrift für Personalforschung: ISSN 0179-6437

Liebe Leserinnen und Leser!

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

∞ *Dieses Buch ist auf säurefreiem und chlorfrei gebleichten Papier gedruckt.*

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

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

Einleitung

Warum haben wir uns um die Herausgabe eines Sonderbandes der Zeitschrift für Personalforschung mit dem thematischen Schwerpunkt der universitären *Ausbildung* von Studierenden im Fach Personalwirtschaftslehre bemüht? Oder anders formuliert: Warum soll die *Lehre* der Personalwirtschaft oder -politik oder -management Gegenstand der *Personalforschung* sein? Wir denken, es gibt zwei miteinander in engem Zusammenhang stehende Motivationsstränge, wovon der eine eher als forschungsorientiert, als wissenschaftsintern und der andere, als nach außen gerichtet gelten kann. Zum ersten: Das Entwickeln und Ausprobieren von (neuen) Lehrkonzepten sowie das Nachdenken und Reflektieren unterschiedlicher Lehransätze und -methoden ist insofern ein bedeutendes Forschungsfeld, als die Beschäftigung damit, wie Menschen und Gruppen (in Organisationen) lernen, in den letzten Jahren verstärkt, einen zentralen Bestandteil der personalwirtschaftlichen Forschung darstellt. Das schon lange anhaltende wissenschaftliche Interesse an Personalentwicklung ließe sich leicht anhand der wissenschaftlichen Publikationen in diesem Bereich belegen. Daß das Lernen von Studierenden an der Universität unter besonderen institutionellen Rahmenbedingungen stattfindet, von denen wir die Lehrenden mit ihrer spezifischen universitätsgeprägten Sozialisation herausheben möchten, wird in vielen Beiträgen dieses Heftes sehr deutlich. Kieser meint in einem Editorial der DBW (2, 1996) bezogen auf die deutsche betriebswirtschaftliche Forschung, "daß sich die Wissenschaftler offensichtlich viel lieber mit dem Management aller möglichen Organisationen beschäftigen als mit dem der Universität". Ähnliches gilt wohl auch für die in der Organisation Universität stattfindenden Lernprozesse. Dieses Heft versteht sich als ein Beitrag, die universitäre Lehre zum Gegenstand von Theorie und Praxis zu machen.

Der zweite Motivationsstrang bezieht sich auf den zunehmenden Legitimationsdruck dem Universitäten ausgesetzt sind. Die Qualität der universitären Lehre und deren Beurteilung (Evaluation) spielt dabei eine herausragende Rolle. Im Wettbewerb um knapper werdende Ressourcen stehen sich einerseits die einzelnen Universitäten gegenüber und andererseits wird - insbesondere in Fächern der Betriebswirtschaftslehre - das Konkurrenzverhältnis zu den Fachhochschulen intensiviert. Hier muß die Universität zeigen, daß die bestehende Lehre kritisch geprüft wird, ihre Stärken und Schwächen ermittelt und dargestellt werden und neue, innovative Lehr- und Lernkonzepte professionelle Anwendung finden. Dieses Heft zeigt, welche - unseres Erachtens zum Teil durchaus richtungsweisenden - Ansätze im Bereich der Personalwirtschaftslehre dafür schon vorhanden sind; es zeigt aber in mindestens gleichem Ausmaß auch, wieviel noch zu tun ist.

Manfred Auer/Stephan Laske



Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Einleitung | 5 |
| A. Grundfragen personalwirtschaftlicher Ausbildung | |
| Ekkehard Kappler, Tobias Scheytt <i>Praxisorientierung in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung</i> | 11 |
| Uschi Backes-Gellner, Achim Kring <i>Zur relativen Vorteilhaftigkeit eines personalökonomischen Studienprogramms für die Arbeitsmarktchancen von Personalwirten</i> | 27 |
| Hugo Kossbiel, Thomas Spengler <i>Ökonomisch legitimirbare Personalentscheidungen als Gegenstand personalwirtschaftlicher Hochschulausbildung</i> | 48 |
| Jürgen Grieger <i>Erzeugung von Qualifizierungsqualifikationen als Gegenstand der Personalwirtschaftslehre</i> | 74 |
| Joachim Freimuth <i>Rollenklarheit, Problemlösungs- und Konfliktfähigkeit als Qualifizierungs- und Professionalisierungsziele in der personalwirtschaftlichen Ausbildung</i> | 93 |
| Klaus Bartölke, Sabine Kiunke <i>Implosion und Explosion als arbeitsorganisatorische Visionen: Spekulationen über personalwirtschaftliche Konsequenzen und Perspektiven für die Lehre</i> | 116 |
| Walter A. Oechsler <i>Tendenzen der Personalarbeit in der Praxis und Aktualität der personalwirtschaftlichen Ausbildung</i> | 140 |
| Wenzel Matiaske, Florian Schramm <i>Zur Rolle empirischer Forschungsmethoden in der personalwirtschaftlichen Ausbildung</i> | 148 |

B. Erfahrungen und Konzepte

Dorothea Alewell

*Allgemeine Betriebswirtschaftslehre als "Management des Wandels" -
Bericht über ein neues Lehrkonzept für das Hauptstudium und seine
Auswirkungen auf die personalwirtschaftliche Lehre* 163

Jürgen Weibler

*Internationalisierung als Herausforderung für die Personalwirtschaftslehre:
Plädoyer zur Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz für die
Ankopplung der personalwirtschaftlichen Ausbildung an eine
zentrale Entwicklung in der Unternehmenspraxis* 171

Johann Bacher, Rainer Born, Hanns Peter Euler, Evelyne Glaser,

Johannes Lehner, Gerhard Reber, Franz Strehl

*Auf dem Weg zu einer bedarfs- und situationsgerechten Ausbildung im
Bereich der Internationalen Betriebswirtschaft* 183

Wolf R. Böhnisch, Andrea Freisler-Traub, Brigitta Nöbauer, Peter Putz

Das Curriculum Personalwirtschaft an der Universität Linz 205

Norbert Kailer, Martin Kröll

*Kompetenzentwicklung durch gecoachtes Selbststudium im Bereich des
Personalmanagements* 225

Wolf R. Böhnisch, Andrea Freisler-Traub, Peter Frenzel

Selbstgesteuertes Lernen im universitären Kontext 239

Christian Scholz, Volker Stein

*Unternehmensplanspiele in der universitären
Personalmanagement-Ausbildung* 257

Harmut Wächter, Werner Dentz, Carsten Hebestreit

*Einsatz von Planspielen in der personalwirtschaftlichen Ausbildung am
Beispiel von simulierten Tarifverhandlungen zur Beschäftigungssicherung* 282

Gerd Walger

Projektmanagement – eine Herausforderung für die Personalentwicklung 303

Manfred Auer, Heike Welte

Projektseminare als praxisorientierte Ausbildungsform 326

A. Grundfragen personalwirtschaftlicher Ausbildung

Ekkehard Kappler, Tobias Scheytt*

Praxisorientierung in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung

Der Beitrag geht von der These aus, daß Ansatzpunkt aller wissenschaftlicher Reflexion von Praxis die Erfahrung ist. Dies gilt auch für die betriebswirtschaftliche Ausbildung: Lehrende und Lernende bringen ihre Vorerfahrungen aus der betrieblichen Praxis, ihre Sozialisation innerhalb und außerhalb des Wissenschaftsbetriebs, ihre persönliche Geschichte mit in Seminare und Vorlesungen. Diese 'gelebte' Praxis böte gleichsam eine natürliche Basis für die 'Theoriearbeit' in der Ausbildung. Dennoch bilden Erfahrungen – und noch mehr: zu Erfahrendes – nur selten den Inhalt wissenschaftlicher Reflexion im Studium. Die mangelnde Orientierung an Praxis in der Ausbildung ist dabei in systematischen Verzerrungen begründet, die durch institutionelle Gegebenheiten des Ausbildungsbetriebs in Universitäten, durch die Organisation des Studiums sowie durch einen 'entsinnlichten' Begriff von Wissenschaft bedingt sind.

Thesis of this article is that experience is the starting point of all scientific reflection, even in business education in universities: Both, students and lecturers, have already their own experiences with the practice in organisations, their socialisation within the institutions of higher education, their own personal story. This 'experienced' practice could be an appropriate basis for theorising in lectures and seminars. Though personal experiences – and even more: chances to perceive experiences in seminars – are rarely the matter of systematic theoretical reflection. This lack of orientation towards practice in business education is caused by systematic distortions through the institutional conditions of higher education in universities, the organised forms of studying and a comprehension of science without any sensuous aspects.

1. Einleitung

Berufsfähigkeit/-fertigkeit

Die Forderung nach Berufsfähigkeit - im Gegensatz zur Berufsfertigkeit - ist die bildungspolitisch notwendige Antwort auf die wachsende Bildungsbereitschaft junger Menschen und die steigende Nachfrage nach akademisch qualifiziertem Personal. Während früher 3% eines Matura-

* o. Univ.-Prof. Dr. Ekkehard Kappler, Vorstand des Instituts für Finanzwirtschaft und Controlling, Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Bozner Platz 4/II, A-6020 Innsbruck.

Arbeitsgebiete: Praxis und Theorie des Controlling, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Organisationstheorie und -entwicklung.

Dr. Tobias Scheytt, Universitäts-Assistent am Institut für Finanzwirtschaft und Controlling, Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Bozner Platz 4/II, A-6020 Innsbruck.

Arbeitsgebiete: Unternehmensführung, Controlling und Informationsmanagement, Methodologie der Betriebswirtschaftslehre.

jahrgangs auf eine akademische Laufbahn innerhalb der Hochschule vorbereitet wurden, sind heute 30% eines Jahrgangs für eine berufliche Tätigkeit außerhalb der Hochschule zu qualifizieren. Diesem Funktionswandel des Studiums müssen die Hochschulen Rechnung tragen. Die Überprüfung und Aktualisierung des Studienangebots darf sich also nicht allein an der fortschreitenden wissenschaftlichen Entwicklung und Differenzierung orientieren, sondern muß auch die zukünftigen beruflichen Anforderungen des Arbeitsmarktes berücksichtigen. Im grundständigen Studium müssen daher fachliche Spezialisierungen zugunsten eines breiten Grundstocks an Fachwissen, Methodenkompetenz und → *Schlüsselqualifikationen* zurücktreten.

Schlüsselqualifikationen

Als Schlüsselqualifikationen werden außer- oder überfachliche Qualifikationen, wie beispielsweise Analysevermögen, Flexibilität, Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeit, Innovations- und Kooperationsbereitschaft, Sozialkompetenz, die neben der eigentlichen fachlichen Kompetenz maßgeblich für den beruflichen Erfolg sind, bezeichnet. Nicht allein seitens namhafter Personalberater wird immer wieder die zunehmende Bedeutung von Schlüsselqualifikationen auf dem akademischen Arbeitsmarkt betont; auch in Wissenschaftskreisen wird vielfach appelliert, den Akzent auf die Ausbildung von 'Generalisten' statt auf die von 'Spezialisten' zu legen und der Vermittlung überfachlicher Fähigkeiten im Studienalltag mehr Beachtung zu schenken.

Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen steht nicht im Widerspruch zu einer inhaltlichen Entlastung der Curricula, auf die die → Eckdatenverordnung abzielt. Sinnvollerweise sind Schlüsselqualifikationen weniger Gegenstand, als vielmehr Prinzip des Lehrens und Lernens. Die traditionellen Lehrmethoden müssen deshalb dahingehend überprüft werden, inwiefern sie das Analysevermögen, die Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeit schulen und Flexibilität, Kreativität und Teamgeist fördern.

Eckdatenverordnung

Mit Runderlaß vom 23. Juni 1993 hat das Wissenschaftsministerium den Universitäten und Fachhochschulen den Entwurf einer Rechtsverordnung zu quantitativen Eckdaten für Studium und Prüfungen mit der Bitte um Stellungnahme übersandt. Diese Rechtsverordnung soll ... (Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1993, S. 17f.+62f.+24f).¹

2. Erfahrung

Erfahrung ist. Oftmals ist sie uns hilfreich; meistens aufdringlich, manchmal unangenehm, verdrängt oder vergessen und wieder hervorgerufen. Vor allem aber ist Erfahrung gebunden an ein Subjekt, somit nicht steuerbar, planbar.² Erfahrungen mögen Grundlage für Berufsfähigkeit und Fertigkeit sein; Erfahrungen mögen sogar zur Ausbildung von Schlüsselqualifikationen dienlich sein; durch Eckdatenverordnungen oder daran anschließende Praktikumsverordnungen wird man trotz jeglicher wohlgemeinter Absicht sie jedoch Studierenden nicht vermitteln können.

¹ In den weiteren Ausführungen zur 'Eckdatenverordnung' wird auf die Abschnitte über Studienreform, Studienvolumen, Leistungsnachweise, Fachprüfungen, Autonomie, Entwissenschaftlichung und Verschulung verwiesen, die hier nicht weiter zitiert werden sollen.

² Vgl. auch die Anmerkungen zum Menschen als "Erfahrungstier" bei Foucault (1996), passim.

Erfahrung ist auch der Grund, warum wir, gar nicht so selten, Begründungen für unser Verhalten und Entscheiden verweigern. Wir berufen uns auf sie, wenn und weil wir glauben, richtige Analogien erkannt zu haben - déjà vu -, die eine erfolgreiche Wiederholung einer Handlung in einer neuen Situation erwarten lassen - ganz kasuistisch. Erfahrung ist auch eine Schutzbehauptung - und mitunter ein Herrschaftsinstrument, z.B. der Eltern gegenüber ihren Kindern, der Vereinsführung gegenüber den Vereinsmitgliedern, der Älteren gegenüber den Jüngeren, Vorgesetzten gegenüber Mitarbeitern. In diesen und ähnlichen Zusammenhängen ist sie oft auch eine ideologische Verschleierung blanker Machtausübung.³

Das ist auch in der Universität nicht anders. Erfahrung hat Dominanz, was in vielfacher Hinsicht erfahren werden kann. Studierende kommen mit Vorerfahrungen (z.B. aus einer sehr rigiden und auf unmittelbare Verwertbarkeit angelegten Banklehre) an die Universität mit der vorrangigen Meinung, daß sie aufgrund ihrer Lehre wissen, was ihnen die Universität noch an zusätzlichen Instrumenten und 'Tricks' zu vermitteln hätte.

Hochschullehrer lehren, wie sie das in der Vergangenheit auch taten, aufgrund ihrer pädagogischen und didaktischen Erfahrung, die häufig genug Unerfahrenheit oder Reflexionslosigkeit ist; und sie prüfen, wie sie selbst schon geprüft wurden. Prüfungsdidaktik ist an der Universität nahezu unbekannt - auch das ist eine Erfahrung. Gelehrt wird, was die Lehrenden zu wissen glauben, weil sie (in ihrer meist erfahrungsentlasteten akademischen Ausbildung) es so erfahren haben, gelegentlich, weil eine Begründungsmethode als derzeit nicht widerlegbar erfahren wurde, wie es Ludwig Fleck in seiner Darstellung der Entstehung von Denkkollektiven unnachahmlich zum Ausdruck bringt: "Der Forscher tastet: alles weicht zurück, nirgends ein fester Halt. Alles wird als artefizielle, willensmäßige eigene Wirkung empfunden: jede Formulierung zerfließt bei der nächsten Probe. Er sucht den Widerstand, den Denkwang, dem gegenüber er sich passiv fühlen könnte. *Aus Erinnerung und Erziehung melden sich Helfer: im Momente der wissenschaftlichen Zeugung personifiziert der Forscher die Gesamtheit seiner körperlichen und geistigen Ahnen, aller Freunde und Feinde. Sie fördern und hemmen.* Die Arbeit des Forschers heißt: im verwickelten Gemenge, im Chaos, dem er gegenübersteht, das, was seinem Willen gehorcht, von dem, was sich von selbst ergibt und sich dem Willen widersetzt, zu unterscheiden. Dies ist der feste Boden, den er, oder eigentlich das Denkkollektiv, sucht, und immer wieder sucht" (Fleck 1980, S. 124; Hervorhebungen durch die Verfasser).

Studierende schließlich erfahren, daß ihren Erfahrungen nicht oder mehr oder weniger bei dieser Lehre, in diesem Studium entsprochen wird. Sie erfahren die Langeweile wiederholter Vorlesungen, die Begeisterung durch begeisterte Lehrer, den

³ Vgl. zur Disziplinierung durch Bildungsinstitutionen vor allem die Analogien zwischen der Entstehung des Gefängnisses und der Entwicklung von Schulen bei Foucault (1994).

Narzismus der one-wo/man-Show, ihr steigendes Interesse oder Desinteresse, ihren Frust, ihre Arbeitsfähigkeit, ihr Lernvermögen, die Achtung oder Mißachtung, die ihnen entgegen gebracht wird usw. Erfahrung ist für alle Beteiligten praktischer Inhalt und praktisch erfahrbarer Ablauf des Studiums.

Erfahrung ist. Wissenschaft und Ausbildung hingegen werden gemacht. Dieses Machen weckt Erwartungen und Zumutungen - derjenigen, die dieses Machen lernen wollen, und derjenigen, die die Macher sind, dafür gehalten werden oder sich selbst dafür halten - an sich und an die jeweils anderen, vorgängige, vorausurteilende, berechnete, aber auch vorurteilvolle, vorverurteilungsvolle, tradierte, tabuisierte, sozialisierte, anerzogene, internalisierte, hineingeprügelte, angstvolle, mystische, lustvolle, nicht benennbare, neugierige, engagierte, erträumte, ungeahnte, hochgestochene, übermäßige, mäßige, unreflektierte, noch nicht reflektierte, nicht reflektierbare.

Wenn alles gut geht, gibt das Studium den Studierenden den Raum, die Enttäuschung solcher Erwartungen und Zumutungen zu erfahren. Ihre Täuschung, mitunter Selbsttäuschung, kann im Studium aufgehoben werden. Sie beginnen sich selbst und andere wieder zu fühlen: Führungsvorteile sind Führungsvorteile. Erwartungen und Zumutungen erreichen Bodenberührung, manchmal leider auch Bodenhaftung.

3. Studium

Studium ist. Das Studium ist ein Lebensabschnitt, von dem viele Absolventen später behaupten, daß die dort gemachten Erfahrungen sie ganz wesentlich geprägt haben.

Studieren, in akademischer Freiheit, mit dem "Recht zu verkommen" (Jaspers 1992, S. 215) hat ein wesentliches Motiv: "Man kann davon ausgehen, daß diejenigen, die an die Universität kommen, ... mehr oder weniger bewußt vor allem eines lernen wollen: das Sprechen. Sie möchten lernen, mit anderen Menschen angstfrei und gehaltvoll zu sprechen" (Vinnai 1993, S. 13).

Studierende sind unwiderruflich Erwachsene, die sich in ihrem Erwachsensein weiter entfalten wollen. Dies ist keine normative Setzung, wie etwa die Setzung, daß die Studierenden erst einmal etwas lernen sollen, z.B. das Grundwissen, ehe sie mitreden können. Jeder Erwachsene, also auch jeder Studierende, weiß oder kann erfahren, daß ohne Kenntnisse keine Erkenntnisse und keine Anerkenntnisse zu erzielen sind. Dazu bedarf es aber keiner Spaltung der Ausbildung in Grund-, Haupt-, Aufbau- und Weiterbildungsstudium mit der Maßgabe, daß "man frühestens im Hauptstudium mitreden" darf. Der einzige Grund seines Studiums ist der erwachsene Student, die erwachsene Studentin. Wer eine Frage hat, wer demnach studieren will, wird nach Antworten suchen. Die Wege dahin sind aus praktischen Gründen offen zu lassen bzw. immer wieder zu öffnen. Auch dies ist keine normative Setzung, sondern

praktische Notwendigkeit, im Gegensatz zu der Willkür gesetzter, gestzter Studienpläne.

Die Erkenntnis und Anerkenntnis, daß Studierende unwiderruflich erwachsen sind und die Wege zur Präzisierung, Verwerfung oder Beantwortung einer Frage auf keiner Landkarte hinreichend oder gar vollständig verzeichnen, sind die Folge des Anspruchs universitärer Ausbildung als einer umfassenden und d.h. lebenspraktischen Ausbildung.

Dennoch spielt die Erfahrung als Substrat der (eigenen) Lebenspraxis in der Regel keine explizite Rolle im Studium. Sprechen läßt sich, aus der Erfahrung von (Hochschul-)Lehrern, von einem mehrdimensionalen (Selbst-)Mißverständnis: Studierenden ist ihre persönliche Erfahrung vielfältig 'unbekannt' oder nicht angstfrei thematisierbar. Die Erfahrung mit einem Ferienjob, mit der Lehre, einem Praktikum usw. wird kaum als Erfahrung erfahren, kaum benennbar. Auch die Erfahrung mit einem Lerninhalt in einer Unterrichts- oder Seminarstunde reicht häufig nicht aus, um den Inhalt in einer anderen Stunde wiederzuerkennen oder gar anzuwenden.

Der erfahrene, manchmal auch durchlittene Herrschaftsbezug in der Ausbildung, dem elterlichen Betrieb, dem Ferienjob ist vielen Betroffenen und Beteiligten kaum als Erfahrung erfahrbar. Vor allem 'vor der Wissenschaft' (gleichsam wie vor einem Tribunal) vergeht die Fähigkeit, das Erfahrene zu thematisieren: "Die Universität ist voll von Ängsten, die um das Sprechen zentriert sind und die dort eher gefördert als abgebaut werden. An der Universität herrschen Formen der Sprachmagie, die auf vielfältige Art stumm machen. Vielen Studierenden erscheint die Sprache der Wissenschaft vor allem als etwas, das sie im universitären Machtspiel unten hält, anstatt sich als Medium der Befreiung anzubieten. Viele haben panische Angst davor, sich in Lehrveranstaltungen ... sprachlich zu äußern, aus Furcht, andere könnten sie mit Hilfe des Geäußerten diskriminieren" (Vinnai 1993, S. 15).

Überspitzt ausgedrückt: Das eigene Leben, die eigenen Erfahrungen werden nicht im Ausbildungszusammenhang thematisiert. Er ist etwas anderes, das außen vor bleiben muß. Das Leben spielt sich scheinbar anderswo ab. Ähnliches scheint für Praxis zu gelten: Sie ist angeblich draußen, außerhalb der Universität, aber auch außerhalb des eigenen Lebens: in der Firma, der Wirtschaft, dem Betrieb, dem Angestelltenverhältnis. Studierende "richten, um bessere Berufschancen erlangen zu können, ihr Studium angstvoll auf angebliche berufspraktische Erfordernisse aus, wodurch ihre intellektuelle Neugierde und ihre soziale Phantasie oft sehr eingeschränkt werden. Diese Einschränkung blockiert häufig selbst die Entwicklung von Formen des sozialen Engagements und des Denkens, die notwendig sind, um vorhandene Stellen zu erlangen und auszufüllen" (Vinnai 1993, S. 182).

Dabei könnte es gerade in der Ausbildung außerhalb der Universität oder dem Studium in ihr ganz anders sein.⁴ Wenn tatsächlich noch gelten sollte, was vielleicht

⁴ Vgl. dazu auch die Konzeption von Rogers (1988 und 1991).

niemals gegolten hat (sonst wäre es wohl nicht formuliert und immer wieder zitiert worden), nämlich, daß wir nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen, dann müßte es sogar anders sein. Erfahrung in jeglicher Form müßte Vorrang haben in solcher Ausbildung, aber nicht als Besserwisserei, als "ick bin all do" des Igels vor dem hetzenden Hasen, sondern als Bedingung reflektierender Betrachtung, in der die eigene autistische Einigelung und Verriegelung wieder zugänglich wird. Nun ist es immer billig, Forderungen zu erheben, die alle unterschreiben können. Das Problem jedoch ist, warum solche Forderungen überhaupt erhoben werden müssen, wenn sie doch alle unterschreiben könnten bzw. Eckdaten- und Praktikumsverordnungen dies sicherstellen wollen. Jedoch ist die Normierung noch keine Gewähr für gelingende Praxis: Verbindlichkeit entsteht in der Tat durch die Tat, und wo dies nicht der Fall ist, liegt Täuschung, in der Regel Selbsttäuschung vor.

Aber Praxis ist immer schon - und vor aller kastrierten Praxis in Institutionen, Organisationen, Betrieben, Vereinen, Kirchen, Schulen, Hochschulen, Gefängnissen, Lebensmittelläden, Beratungsgesellschaften, Arztpraxen, Krankenhäusern und Sozialsprengeln - Lebenspraxis. Praxisorientierung in der Ausbildung hat folglich immer schon ihren Ansatzpunkt in dieser umfassenden Lebenspraxis zu finden.

Als solche wäre Praxisorientierung kritische Praxis von Erfahrung, kritische Praxis gegen Autismus einübende kastrierte und kastrierende Praxis, Lebensausbildung für eine Lebensökonomie, die sich nicht in der interessengeleiteten Kapitalverwertungsecke betriebswirtschaftlicher Ausbildung selbstwidersprüchlich ihrer Lebenskreativität und ihrer Innovationspotentiale berauben läßt, sondern diese immer gegenwärtige Beraubung um der Praxis willen thematisiert.

4. Praxis

Praxis ist. Praxisorientierung wird gemacht. Dennoch: Praxisbezug kann kein 'normatives Programm' mit entsprechender curricularer oder verordneter Umsetzung sein, sondern ist konnaturale Voraussetzung und notwendige Folge des Bezugs und der Beziehung zwischen Erfahrenden, Lernenden und ihren Erfahrungsbereichen.

Wird der Versuch unternommen, an die Stelle der konnaturalen Voraussetzung eine kontranaturale Setzung der Beziehung zwischen Lernenden und Erfahrungsbereich zu setzen, kann mitunter bestimmte Not gewendet werden: Die Not derer, die die Beziehung machtvoll setzen, wird verlagert auf die, denen die Wendigkeit (aus Gründen ihrer beherrschten Praxis) abgeht. Oft genug wird sich dabei erweisen - die deutsche Innovations- und Führungssklerose der letzten zwanzig Jahre ist ein guter Beleg dafür -, daß die Herrschenden mit der machtvollen Beherrschung der Lebenspraxis anderer Menschen ihren eigenen Interessen schaden, weil sie das schlummernde und unterdrückte Potential der übrigen Beteiligten und Betroffenen nicht zu fördern vermögen, Praxisorientierung in der Ausbildung zu eng ausgelegt haben.

Da hilft dann auch Organisations- und Personalentwicklung wenig, um Schlüsselqualifikationen oder Führungsqualitäten zu 'produzieren'⁵. Wer nie gefragt wurde, erschrickt, wenn er plötzlich gefragt wird: "Was kommt denn da schon wieder auf mich zu?" oder "Wollen Sie nicht auch etwas zur Lösung unseres Problems beitragen?" Und wer in einem betriebswirtschaftlichen Studium auf eine Führungsposition oder die Arbeit im Personalbereich von Unternehmen vorbereitet wird, hat denkbar schlechte Voraussetzungen, Mitarbeiter als Subjekte mit eigener Lebenswelt überhaupt noch wahrnehmen zu können, wenn die eigene Lebenspraxis im Studium nicht erfahrbar und reflektierbar wird.⁶

Die kastrierte und kastrierende Praxis ökonomistischer Wahrnehmungsschranken und Steuerungsmacht und der damit verbundene Verlust an Praxisorientierung, der in der Ausbildung bereits vorbereitet wird, läßt sich leicht an zahllosen Beispielen demonstrieren. Drei Beispiele mögen hier genügen.

Viele Jahre wurde der Aufstieg der japanischen Wirtschaft nicht ernst genommen. Das 'Argument' hieß: Die Japaner sind nicht innovativ und kreativ; die sind auf unsere Erfindungen - und die entsprechend zu honorierenden Lizenzen - angewiesen, da sie nur imitieren können. "Werch ein Illtum!" (Ernst Jandl) Imitation ist im Selbstverständnis der Japaner eine lange Phase von Lernprozessen mit erfolgreicher Ausgangsmöglichkeit. Erst auf die perfekte Imitation, die bewundert wird, erfolgt die - mitunter kleine, aber gekonnte und punktgenau treffende - Veränderung, die den Wettbewerb überrumpelt und abhängt. Und jeder Vorschlag zählt! Auch werden Vorschläge nicht sehr hoch honoriert. Wer damit anfängt, bekommt bald nur noch Vorschläge, auch kleinste, gegen hohe Honorierung. Jedes Motivationsinstrument führt wie beim Drogenkonsum langfristig nur zur Steigerung der Dosis. Auch das Kind, dem man für eine selbstverständliche Gefälligkeit fünf Mark gibt, wird sich bald seine Gefälligkeiten abkaufen lassen: Die unreflektierte Einübung in verengende ökonomistische Praxis, die zur Außenhaut eines Lebens im Futteral der Anreize und Incentivedressuren zu werden droht. Der Gründer von National Panasonic, Konosuke Matsushita, hat schon vor vielen Jahren prophezeit: "Wir, die Japaner, haben die Wirtschaftsschlacht gegen die westlichen Industrienationen gewonnen. Wir haben nämlich das bessere Führungsmodell. Die westlichen Wirtschaftsführer legen ihre Ideen zur Ausführung in die Hände ihrer Arbeiter. Wir hingegen aktivieren das gesamte geistige Potential unserer Mitarbeiter".

Es ist zu hoffen, daß diese Lektion auch in den westlichen Industrienationen gelernt werden wird. Wie schwer das ist, zeigt die gegenwärtige Entwicklung, die

⁵ Vgl. zu den Bedingungen der Entfaltung von 'nicht-produzierter' Führung Scheytt (1996), ferner mit kritischem Bezug auf die 'Machbarkeit von Führung' Burla et al. (1994).

⁶ Vgl. als gelungenen, wenn auch allein auf der Theorieebene verbleibenden Versuch, die Paradoxien und Ambiguitäten in der Verbindung von Emanzipation und Management aufzuzeigen Alvesson/Willmott (1992).

unter dem Stichwort 'shareholder value' gerade das geistige Potential der Unternehmen entläßt. Auch hier behaupten die verantwortlichen Vorstände zu wissen, daß sie gelernt haben, was für das Unternehmen gut ist - bzw. zumindest kurzfristig für das eigene Einkommen -, und sehen nicht, daß Gewinn aus der Differenz zwischen Leistung und Kosten entsteht. Kostenminimierung durch Entlassung ist langfristig keine Lösung, sondern zeigt eher ein Defizit an Praxisorientierung und ein mentales Modell, das unternehmerische Gedanken kaum noch enthält.

Das dritte Beispiel. Man muß nicht 'Elementarfaktor Arbeit' gewesen sein, um Erich Gutenberg oder Karl Marx zu verstehen oder die Maloche in einem Aushilfsjob als Lagerarbeiter zu erfahren. Auch in der Königinnensupp'n - bemerkte schon vor Jahren Sigi Sommer - sei keine 'aufgeschmetzelte Queen'. Auch der Pater, der als moralischer Experte für Sexualität gilt, muß nicht vorher unmoralisch gewesen sein. In Ansehung und Reflexion seiner Erziehung, seiner Bildung, seiner Ängste, seiner Unfreiheit und Freiheit, also in Ansehung seiner Lebenspraxis kann er außerordentlich hilfreich sein. Freilich, eine Anschauung im wörtlichen Sinne ist in allen Fällen Voraussetzung solchen Praxisbezugs.

Wenn um des Praxisbezugs der betriebswirtschaftlichen Ausbildung willen im Studium Praktika vorgeschrieben sind, mag dies den guten Willen belegen, aber es ist nicht eo ipso Garantie der Praxisorientierung. Insbesondere die Installation einer Praktikumsordnung und eines Praktikumsamts, die vorschreiben, wie die Praxis auszusehen hat, wirkt fatal: wenn die Autoren betriebswirtschaftlicher Lehrbücher vorschreiben, wie ein Studierender sein Praktikum in einer Firma zu verbringen hat bzw. was ein Unternehmen mit einem Praktikanten zu veranstalten hat, dann wird das Unternehmen unter Umständen dem Lehrbuch sehr ähnlich - und das Praktikum obsolet. Die Universität ist keine Firma, das Lehrbuch kein Firmensatz und die Firma ist keine Lehranstalt.

Diese Differenz zwischen Lehrbuch und Unternehmen zu benennen, scheint eine Banalität. Diese Differenz *zu erfahren*, ist hingegen alles andere als banal. Sie ist die praktische Einübung (Erfahrung!) des Umgangs mit Differenzen und Unterschieden, also mit Praxis im weitesten Sinne, und als solche ein Schritt in die Richtung einer umfassenden Praxisorientierung.

Praxis, respektive Erfahrung, ist als Begriff also keineswegs eng auszulegen. Dies gilt nicht nur allgemein, sondern auch beim Versuch einer Praxisorientierung in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung und im betriebswirtschaftlichen Studium. Es gibt immer einen Bezug zur Praxis und Erfahrung, den jede/r hat: als Individuum in Gruppen, Vereinen, der Familie, Unternehmen, in der Wirtschaft und - schwerer zu erfahren bzw. sich bewußt zu machen - als gesellschaftliches, politisches Wesen in Kontakt und Konfrontation mit anderen Menschen. Peter Senges (1996) 'mentale Modelle' geben uns gerade in der Schwierigkeit, ihrer ansichtig zu werden oder gar sie zu verändern, einen guten Eindruck von der Haftbarkeit und Klebrigkeit unseres Sozialisationsgepäcks, das unsere Praxis wesentlich mitbestimmt.

5. Theorie

Theorie ist. Sie ist das Ganze der Bestimmungsmomente einer Praxis. Reflexion ist das Nach-Denken einer Praxis, die sich selbst problematisch (geworden) ist (wird/werden könnte). In dieser Reflexion ist Studium Beschäftigung mit der eigenen Lebenspraxis.

Im Gegensatz dazu zeigt die sogenannte Theorie, die Wissenschaftler sich ausdenken, immer nur das Ausgedachte. Sie wird gemacht, ist selektiv, bestimmt selbst - bewußt oder unbewußt - die Bedingungen ihrer Gültigkeit und kann diese Selektion und Unschärfe auch nicht ablegen.

Die herrschende Betriebswirtschaftslehre hat ihre Bemühungen um eine Praxistheorie nicht nur aufgegeben, sondern gar nicht erst aufgenommen. Die Folge ist der zunehmende Vorwurf der fehlenden Praxisorientierung in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung, der von reflektierten Praktikern erhoben wird. Diesem Vorwurf kann aber systematisch nicht begegnet werden, solange die Betriebswirtschaftslehre aufgrund ihres fehlenden Begriffs von Lebenswelt und Lebenspraxis keine lebensweltlichen und lebenspraktischen Bezüge aufzugreifen vermag und solange sie sich als der Praxis vorgängig denkt: erst kommt die Theorie, dann die Praxis - und zwar so, wie sie die Theorie vorschreibt.

Lebensweltlicher Bezug ist ein Akademismus für das Leben selber, seine unbedingbare Praxis und seine nie ganz zu benennende Theorie, der aufkommen konnte, vielleicht mußte, weil ausgedachte Theorie zu oft ausgedachter Praxis vorge setzt wurde. "Zu oft" meint: in der herrschenden Wissenschaft mit ihrem unendlichen Mangel an Sein.

Der Blick in eine kleine Schrift Bubners (1971) zum Verhältnis von Theorie und Praxis zeigt, daß andere Fassungen der Begriffe von Praxis und Theorie möglich sind: Praxis ist eben nicht gedankenloses Tun, sondern selbst bereits theoriegeleitet (z.B. auch durch die Erfahrung!). Wenn die Gegensätzlichkeit von Theorie und Praxis so verstanden wird, daß mit dem Maßstab eines Rationalitätsverständnisses, der auf der Grundlage theoretischer Vorüberlegungen gebildet wird, Praxis nach dem Grad der verwirklichten Rationalität beurteilt werden könnte und die Theorie - gewissermaßen von außen - mit ihren Maßstäben den Masterplan 'richtiger' Praxis entwerfen wollte, wird Praxis als unvollkommen und irrational entscheidend abgewertet: "Ein sinnvoller Begriff von Praxis würde zeigen, daß Handeln nie eine Art technischer Umsetzung der Theorie sein kann. Er würde auch die geheime Entlastung nicht aufkommen lassen, die darin liegt, der geeigneten Theorie gleichsam anonym das objektive Hervortreiben praktischer Wirkungen immer wieder zuzutrauen. Die Einsicht, daß man sich das Handeln nicht abnehmen lassen kann, auch nicht von einer darauf angelegten Theorie, steht aber im Dienste des Handelns selber. Denn nicht nur resultiert kein Handeln aus einer Theorie, es bedarf auch nie erst einer Theorie, damit gehandelt werde. Handlungen vollziehen sich ständig und

müssen ständig vollzogen werden, ohne daß man auf Theorien warten könnte. Deshalb versinken aber die praktischen Lebensprozesse mitnichten im vollkommenen Irrationalismus. Diese Vorstellung kann nur unter dem abstrakten Gegensatzmodell aufkommen, das die Praxis ebenso von der Theorie entfernt, wie es eine Theorie der Praxis verhindert" (Bubner 1971, S. 41f.).

Theorie ist also nicht der Praxis in dem Sinne vorausgesetzt, daß Praxis von Theorie vorbestimmt ist. Praxis ist vielmehr - zunächst - systematisch unabhängig von der Theorie: "Praxis [ist] kein Gegenstand souveränen allwissenden Machens. Sie muß immer wieder neu vollzogen werden im Bewußtsein, daß sie ihren Sinn nur im konkreten Vollzug gewinnt. Das bedeutet, daß jeder Akt von Einzelnen riskiert und verantwortet werden muß. Es gibt kein richtiges Wissen, das dem Subjekt diese Last abnähme. Praxis ist nicht technisch zu inszenieren" (ebenda, S. 33).

Das Selbstverständnis von Wissenschaft kann dann nicht mehr darauf beruhen, in irgendeiner Weise, z.B. mit Hilfe der von ihr entwickelten Theorien, eine solchermaßen 'emanzipierte' Praxis erklärend bzw. gestaltend Praxis zu prädestinieren, sondern muß anders entfaltet werden. Praxis, als Lebenspraxis verstanden (was auch alle eingeschränkte, auf bestimmte Weise zweckbezogene Praxis und alles Tätigsein und alles entschieden untätige Sein mit einschließt), verlangt also nicht nach einer Implementation unmittelbaren Praxisbezuges in der Ausbildung. Den Praxisbezug gewährleistet die Praxis selbst. Praxisorientierung als Orientierung an Lebenspraxis reklamiert nicht fehlende positive Praxis in der Ausbildung, sondern setzt sie voraus und knüpft daran an, indem sie deren Theorie einfordert.⁷

Theorie in der Orientierung auf Lebenspraxis hieße dann: "Dabeisein, Sehen, was ist" (Gadamer 1991), die der Praxis innewohnende Theorie zu rekonstruieren, Praxis zu erfahren und diese Erfahrungen dann zu reflektieren, nachzuvollziehen, wie die lebenspraktischen Akte "von Einzelnen riskiert und verantwortet" werden (Bubner). In der so zu gewinnenden Freiheit und den Freiräumen, die ein Studium dafür bieten muß und bietet, kann neue Praxis sich entfalten. Vorschreibbar ist sie nicht mehr, wohl aber wieder auf ihre Bestimmung und Bestimmtheit hin zu reflektieren und zu öffnen.

Komplexität verlangt Öffnung (vgl. auch Kappler 1989), heißt der zur Öffnung 'schließende' Leitsatz für die Praxisorientierung im Studium. Der Prozeß der Praxis ist immer praktisch beeinflussbar, aber wissenschaftlich nicht mit einem Ausbildungsergebnis abzuschließen, das Erreichte festschreibt.⁸

⁷ Vgl. zum methodologischen und erkenntnistheoretischen Hintergrund des "Vorrangs der Erfahrung" Adorno (1982) und in bezug auf die Umsetzung in pädagogischen und andragogischen Zusammenhängen ders. (1971).

⁸ Gleiches gilt – in ganz praktischem Sinne – auch für die Einbeziehung von Internationalität im Studium. Vgl. Kappler/Scheytt (1995).

Wie problematisch die Realisierung des unmittelbaren Praxisbezugs sein kann, zeigt auch schon die Tatsache, daß die Betriebswirtschaftslehre - wie gut auch immer - in weiten Teilen eine Abstraktion (dem Selbstverständnis nach: eine Theorie) der Großunternehmung ist, so wie etwa Personalentwicklung ja allenfalls, elitär und instrumentalisiert, fünfzehn Prozent der Beschäftigten betrifft. Selbst elementare und originär betriebswirtschaftliche Fragestellungen kleinerer und mittlerer Unternehmungen, wie z.B. die Nachfolgeproblematik, werden von der herrschenden Betriebswirtschaftslehre weitgehend vernachlässigt. Dabei sollen in dieses 'Schuldkonto' die Versäumnisse gar nicht aufgenommen werden, die aus Eitelkeit oder infolge der Ignoranz der herrschenden Lehre entstehen und dazu führen, daß praktische oder wissenschaftliche Innovationen, die das Bestehende kritisch beleuchten, mitunter mehr als zwanzig Jahre nicht in der Standardliteratur erscheinen oder bestenfalls abwertend kommentiert werden.⁹ Nicht selten - und nicht ohne Grund - werden wissenschaftssoziologische und psychologische Gründe dafür angeführt, warum Menschen, die in der Wissenschaft tätig sind, nicht auf die Erfahrung anderer Bezug nehmen können: Meist ist es die Angst, durch die Erfahrungsgehalte anderer in die Gefahr der Widerlegung eigener Theorien, Überzeugungen und Werte zu geraten und mit einem Gefühl existentieller Bedrohung konfrontiert zu sein. Der befürchtete Kontrollverlust produziert Machtdispositionen.¹⁰ Oftmals ist der Grund noch viel banaler: Ideenlosigkeit, Gewöhnung, Anpassung und Desinteresse - wohlgermerkt: aller Beteiligten - in bezug auf die Organisationsformen der Ausbildung und didaktischen Konzepte.¹¹

Praxisorientierung im Studium im genannten Sinne zu gewährleisten, hieße Dekonstruktion von Theorie. Damit ist mehr gemeint als die Rekonstruktion bestehender Theorie, also der Versuch, an die Spitze der bestehenden Konstruktion vorzudringen, um so auf die Höhe des noch bestehenden Problems zu kommen. Solche Rekonstruktion ließe noch nicht die Kritik der unsagbaren Konstruktionsprinzipien zu bzw. schliesse ungezählte und im Rahmen der bestehenden Konstruktion nicht sagbare Möglichkeiten zur Entfaltung der Bestimmungsmomente bestehender Unfreiheit aus. Dekonstruktion von Theorie brächte eine narrative All-

⁹ Vgl. z.B. die Diskussionen zum Marketing, zur strategischen Planung, zur interdisziplinären Öffnung, zur Mitbestimmung, die Ignorierung mindestens eines Drittels der anglo-amerikanischen und skandinavischen Diskussion zum Rechnungswesen und zum Controlling im deutschen Sprachraum, zu einer Betrachtung auch der Arbeitnehmerinteressen, des Spannungsfeldes zwischen abhängiger Beschäftigung und Familie usw.

¹⁰ Vgl. vor allem Devereux (1992); weiters Bourdieu (1988); Duerr (1985); Vinnai (1993).

¹¹ Vgl. zur neueren kritischen Diskussion zu den Organisationsformen von Ausbildungszusammenhängen und der Analyse der 'Standhaftigkeit' überkommener Ausbildungsformen z.B. Heintel (1993); Daxner (1990); Kappler (1994); (1995) und die 'Klassiker' Cohen/March (1974); Cohen/March/Olsen (1972); Weick (1976).

tagstheorie oder eine Phänomenologie des Alltags hervor.¹² Dekonstruktion wäre auch das Eindringen in den hermeneutischen Zirkel unseres Denkens, das zumindest zu einem gewissen Grade unseren Goldhamsterlauf im Wissenschaftskäfig erlauffbar, wenn auch kaum überholbar machen könnte. Es erfordert anders gelagerte Mittel als sie die bisherige betriebswirtschaftliche Ausbildung zu bieten hat, um die Dramaturgie des Geschehens zu entfalten und uns in die Lage zu versetzen, genealogische und archäologische Erkenntnisse über die Entstehungsbedingungen aktueller Praxis und Erfahrung zu gewinnen. Und es erfordert eine Einstellung, die die Relativierung eigener Theorien durch Praxis prinzipiell als Potential, und nicht als Gefahr, erkennt.

Natürlich ist das Programm noch nicht die Ausführung. Und das Programm ist schon schwer genug zu formulieren: "Ich möchte gern Etwas dazu thun, [den Menschen] den Gedanken an das Leben hundertmal denkenswerter zu machen. Und logische, Empfindungen nur mehr erzählende Worte Welt sagender Gedichte beginnen, Bangen ums Fortleben erfahren zu erzählen in unsere Lebenslust je tieferer Liebschaft der Welt und Welt: Dinge. Ökonomie, unerkannt als 'Philosophieren' älteste bekannte menschliche Zwecklehre, hört mehr und mehr in unerkannt überflüssigem Bangen ums Fortleben auf, immerzu ein zweites und anderes Dasein zu erfinden, um mittelst seiner immerfort neuen Mechanik Welt versagenden Versprechens dieses alte gemeine Dasein aus seinen alten gemeinen Angeln zu heben" (Unsinn 1997, S. 402).

Soviel läßt sich allerdings sagen: 'Theoriearbeit', also 'Praxisarbeit' heißt nun: Eine Sprache lernen, um das, was man denkt, fühlt, verdrängt, tradiert, mystifiziert, rechtfertigt, verleugnet, stiehlt, behalten will und nicht loslassen kann, loslassen will und behalten muß, ausdrücken zu können (vgl dazu Freire 1973).

6. "Der Gedanke, der sich nicht mehr abbremsen läßt ..."

"Der Gedanke, der sich nicht mehr abbremsen läßt ..." (Th. Adorno) ist - im Glücksfall - Resultat eines Studiums. Der Gedanke, der sich nicht mehr abbremsen läßt, setzt aber zumindest den Gedanken noch voraus. Wo kein Bezug (zur Praxis) besteht, entsteht oder entstehen kann, z.B. weil die Sichtweise der 'Theorie' diese immer schon als die der sperrigen Praxis 'da draußen' überlegene Sichtweise angesehen und durchgesetzt wird, verhelfen auch die ausgefeiltesten didaktischen Instrumente nicht dazu, abstrakte 'Zusammenhänge' den Lernenden in den Kopf zu pressen: Theorie in diesem Sinne ist leer.¹³ Didaktisch gesprochen ist Praxisorien-

¹² Vgl. zur Dekonstruktion von Wissen und zum Ansatz der narrativen Theorie weiterführend Lyotard (1986), aus wissenschaftstheoretischer Sicht Feyerabend (1980); (1984).

¹³ Simon bezeichnet aus psychotherapeutischer Perspektive das Vergessen, Verdrängen, Nicht-Erlernen solchermaßen sinnentleerter, objektivistischer und Widerspruchs-Abstraktionen sogar als Kunst: eine Fähigkeit, die man sich mühsam erarbeiten muß, um für die 'Paradoxien des Lebens' wieder wahrnehmungsfähig zu werden (vgl. Simon 1997).

tierung in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung, Anbindung an und Thematisierung von Erfahrung, notwendige Voraussetzung für Theorievermittlung.

Mit Blick auf die Praxisorientierung betriebswirtschaftlicher Ausbildung und in Ansehung von Gaudigs Satz "Der Schüler muß Methode haben" heißt das, Methoden (bewußt im Plural) zu entfalten (zu erlernen, auszuprobieren, anzuschauen, 'hineinzukriechen') und - auf der anderen Seite die eigene Praxis stetig (als das Erfahrene in der Reflexion) problematisch anschaulich zu halten. Der Satz meint, daß der Schüler *aus Gründen der Praxis* am Ende seiner Ausbildung gelernt haben sollte, Methoden vor dem Hintergrund der Praxis zu reflektieren, anstatt 'Methödden' nachzuäffen - z.B. in einer Prüfung, die ihm nur auswendig Gelerntes abverlangt.¹⁴

Erst hierin zeigt sich ein nachhaltiger Erfolg des Studiums: Das Methodenbewußtsein, die 'Theorie-Erfahrenheit', die Ziel des Studiums ist, macht es möglich zu rekonstruieren, wie einer denkt, wenn er so denkt, wie er denkt - auch in der Praxis *nach* der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Der gute Wille reicht dazu im allgemeinen allerdings nicht aus. So bedarf es etwa der aufbrechenden Methoden des 'organizational learning', um die Bruchstellen des Erfolges immer schon als Möglichkeit aufspüren zu können.

Das Neue, der Erfolg, kann auch als eine Sternschnuppe oder als Folge eines genialen Einfalls ins Unternehmen kommen. Auch in der Lotterie gibt es Gewinner. Die Glückspilze sind nicht zu überbieten. Zu praxisorientierter betriebswirtschaftlicher Ausbildung und betriebswirtschaftlichem Studium sind natürlich auch Glückspilze zugelassen. Im Grunde sind solche Veranstaltungen aber für diejenigen angesetzt, die nicht allein auf ihr Glück oder ihre überragende Intelligenz vertrauen wollen. Ausbildung braucht, wer 'normal' ist und daher nur versuchen kann, systematisch wenigstens in die Nähe glücklicher Lösungen zu kommen. Ausbildung in diesem Sinne braucht auch, wer nicht nur das Bestehende bewahren, verwalten, fortzuschreiben will. Praxisorientierung in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung erweist sich somit praktisch in erster Linie als strategische Ausbildung mit Blick für das Neue, das nicht vom Himmel fällt, sondern mit einer gewissen Aussicht auf Erfolg systematisch erarbeitet werden kann.

Folgt man diesem Gedanken, so zielt Praxisorientierung in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung in erster Linie auf ein Bereit-Machen für das Neue, das Unerwartete, das im Studium nicht Erlernbare, den Gedanken, der sich nicht abbremsen läßt und seine eigenen Grenzen überschreitet. Das ist in erster Linie, systematisch

¹⁴ Sollte das der Fall sein, und hat der Kandidat/die Kandidatin das begriffen, hat er/sie natürlich Methode, wenn er/sie auswendig lernt. Insofern ist in diesem begrenzten Kontext aber nicht die Ausbildung praxisorientiert, sondern die Einstellung der Kandidaten auf diese unsinnige Situation praktischer Ausdruck gelernter Methode, auch wenn das Wiederkäuen sich nur auf Wahnsinn bezieht und nicht zwangsläufig auf Sinn.

betrachtet, ein Bereit-Machen für das Unspektakuläre, denn das Spektakuläre fällt auch dem nicht Ausgebildeten auf. Das Neue ist nicht das 'ganz Andere', sondern eher das, was bisher schon da war, wir bisher aber nicht sehen konnten (vgl. Groys 1992 und Kappler/Knoblauch 1997; Kappler/Scheytt 1997 sowie Knoblauch 1996). Wir finden es im bisher Wertlosen, Abgewerteten, Banalen, Trivialen, nicht Anschaubaren, Selbstverständlichen, routinemäßig nicht mehr Wahrnehmbaren, dem unsagbaren Wissen, den unbefragten Traditionen, den Mythen, Ritualen, Stammesweisheiten, den Festen und den Trauerfeiern, den vermeintlichen Sachzwängen und den wissenschaftlich untermauerten Invarianzen, wenn es einem denn gelingt, die Schale der Macht, die solchen Autismus produziert, zu zerbrechen: Bruchstellen sind Fundstellen (B. Brecht).

Anpassungswiderstände sind dann in erster Linie Indikatoren, mehr oder weniger schwache Signale dafür, daß man sich dem Kern des Problems nähert. Praxisorientierung nimmt Lebenspraxis ernst, nicht nur in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung, aber dort mit Sicherheit mehr als bisherige Wissenschaft das tut. Erst das Verstehen der oder die Widerstände wird deutlich machen, ob und wie sie zu 'überwinden' sind oder der Umgang mit ihnen in der Zukunft erfolgen kann. Möglicherweise reicht das Verstehen schon zu ihrer 'Aufhebung'. Gelingen uns solche Umgangsformen und Verhaltensweisen - gelegentlich, immer nur vorübergehend und immer wieder revisionsbedürftig - in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung selbst, haben wir, nicht nur für diese, für einen existentiellen und zündenden Moment Praxisorientierung erlangt: die Erfahrung, in einem konkreten Augenblick eine Sprache sprechen zu können - ohne sprechen zu müssen - , um das, was man denkt, fühlt, riecht, spürt, hört und nicht mehr hört, verdrängt, verlacht und beweint, haßt und liebt, mißachtet und begehrt, ängstlich verschweigt und noch angstvoller hinausstreit, nicht mehr weiß, nicht mehr wissen will und nicht mehr wissen kann, angeblich weiß, glaubt, leugnet, achtet und verachtet, im Diskurs ausdrücken zu können - lebenspraktisch.¹⁵ (Gibt es auf diesem Wege schon eine Selbsthilfegruppe für 'Anonyme Wissenschaftler'?)

Wir, Lehrer und Schüler, Ausbilder und Auszubildende brauchen uns nicht - Wir würden uns fehlen! Wenn wir unsere Widerstände nicht hätten und unsere Rollen nicht tauschen könnten - wie wollten wir lernen? Mit gelingender Praxisorientierung wird in "immerzu höheren, Wellen unzähligen Gelächters" Ökonomie, in je lichterer, weiser Heiterkeit bisherige Ökonomie [bisherige Praxis und Wissenschaft, die wir polemischer herrschende genannt haben; d. Verf.] enttäuschen - als fröhliche Wissenschaft" (Unsinn 1997, S. 402). "Und immer wieder wird von Zeit zu Zeit das menschliche Geschlecht decretieren: »Es giebt Etwas, über das absolut nicht mehr gelacht werden darf!«" (Nietzsche 1967ff., Bd. 3, Nr. 1, S. 371).

¹⁵ Vgl. zur Kogenese von Sprache und Existenz ähnlich Sloterdijk (1988).

Bisherige Betriebswirtschaftslehre neigt zu diesem 'Decret' bezüglich ihrer Ausbildungsinhalte und -praktiken. Praxisorientierung in der Ausbildung neigt sich als kritische Praxis zu ihr und ihm.

Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit H. Becker 1959-1969. Herausgegeben von G. Kadelbach. Frankfurt/Main.
- Adorno, T. W. (1982): Negative Dialektik. Frankfurt/Main.
- Alvesson, M./Willmott, H. (1992): On the Idea of Emancipation in Management and Organization Studies. In: *Academy of Management Review* 17, S. 432-464.
- Bourdieu, P. (1988): *Homo academicus*. Frankfurt/Main.
- Bubner, R. (1971): *Theorie und Praxis: Eine nachhegelsche Abstraktion*. Frankfurt/Main.
- Burla, S. et al. (1994): *Die Erfindung von Führung. Vom Mythos der Machbarkeit in der Führungsausbildung*. Zürich.
- Cohen, M. D./March, J. G. (1974): *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New York.
- Cohen, M. D./March, J. G./Olsen, J. P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administrative Science Quarterly* 17, S. 1-25.
- Daxner, M. (1990): *Das Wissen vom Untergang. Wissenschaft braucht Macht und muß sie wollen*. Frankfurt/Main.
- Devereux, G. (1992): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Übers. von C. Neubaur und K. Kersten. 3. Aufl. Frankfurt/Main.
- Duerr, H.-P. (1985): *Traumzeit. Über die Grenze zwischen Wildnis und Zivilisation*. Frankfurt/Main.
- Feyerabend, P. (1980): *Erkenntnis für freie Menschen*. Frankfurt/Main.
- Feyerabend, P. (1984): *Wissenschaft als Kunst*. Frankfurt/Main.
- Fleck, L. (1980): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Mit einer Einleitung hrsg. von L. Schäfer und T. Schnelle. Frankfurt/Main.
- Foucault, M. (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/Main.
- Foucault, M. (1996): *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit D. Trombadori, übersetzt von H. Brühmann. Mit einem Vorwort von W. Schmid. Mit einer Bibliographie von A. Hemminger*. Frankfurt/Main.
- Freire, P. (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg.
- Gadamer, H.-G. (1991): *Lob der Theorie*. 3. Aufl. Frankfurt/Main.
- Groys, B. (1992): *Über das Neue. Versuch einer Kulturökonomie*. München.
- Hedberg, B. L. T./Nystrom, P. C./Starbuck, W. H. (1976): *Camping on Seesaws: Prescriptions for a Self-Designing Organization*. In: *Administrative Science Quarterly* 21, S. 41-65.
- Heintel, P. (1993): *Mimesis, Macht und Wissenschaft*. In: Fischer, R./Costazza, M./Pellert, A. (Hg.): *Argumentation und Entscheidung. Zur Idee und Organisation von Wissenschaft*. München, Wien, S. 69-83.
- Jaspers, K. (1992): *Was ist Erziehung? Ein Lesebuch*. 2. Aufl. München, Zürich.
- Kappler, E. (1988): *Betriebswirtschaftslehre als Zukunftswissenschaft: Das kausalanalytische Mißverständnis*. In: *WISU - das Wirtschaftsstudium* 7, 8/9, S. 396-400, S. 463-466.

- Kappler, E. (1989): Komplexität verlangt Öffnung. In: Kirsch, W./Picot, A. (Hg.): Die Betriebswirtschaftslehre im Spannungsfeld zwischen Generalisierung und Spezialisierung. E. Heinen zum 70. Geburtstag. Wiesbaden, S. 61-79.
- Kappler, E. (1994): Theorie aus der Praxis. Rekonstruktion als wissenschaftlicher Praxisvollzug der Betriebswirtschaftslehre. In: Fischer-Winkelmann, W. D. (Hg.): Das Theorie-Praxis-Problem der Betriebswirtschaftslehre. Tagung der Kommission Wissenschaftstheorie. Wiesbaden, S. 41-54.
- Kappler, E. (1995): Welche Universität braucht die Gesellschaft?, In: Kappler, E./Scheytt, T. (Hg.): Unternehmensführung - Wirtschaftsethik - Gesellschaftliche Evolution. Annäherungen an eine verantwortungsbewußte Führungspraxis. Gütersloh, S. 201-229.
- Kappler, E./Knoblauch, T. (Hg.) (1997): Innovationen: Wie kommt das Neue in die Unternehmung? Gütersloh.
- Kappler, E./Scheytt, T. (1995): Sensible Beschreibungen des Fremden. In: Kappler, E. (Hg.): Das Auslandsstudium: Sensible Beschreibungen des Fremden. Hg. von E. Kappler unter Mitarbeit von T. Scheytt und M. Habersam, Bern, Stuttgart, S. 9-16.
- Kappler, E./Scheytt, T. (1997): "Ich sehe nichts, was du nicht sehen könntest" - Von der Möglichkeit, Innovationen zu organisieren. Manuskript eines Vortrags beim Workshop der Kommission Organisation im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e. V. Innsbruck (Veröffentlichung in Vorbereitung).
- Knoblauch, T. (1996): Die Möglichkeit des Neuen. Innovation in einer lernenden Unternehmung. Stuttgart.
- Kuhn, T. S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2. Aufl. Frankfurt/Main.
- Lyotard, J.-F. (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien.
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1993): Hochschulreform von A - Z. Düsseldorf.
- Nietzsche, F. (1967ff.): Kritische Studienausgabe. 15 Bde. Berlin, New York.
- Rogers, C. R. (1988): Lernen in Freiheit. Zur inneren Reform von Schule und Universität. Aus dem Amerikanischen übersetzt von F. und C. Höfer. Frankfurt/Main.
- Rogers, C. R. (1991): Die non-direktive Beratung: Counselling and Psychotherapy. Aus dem Amerikanischen v. E. Nösbüsch. 6. Aufl. Frankfurt/Main.
- Scheytt, T. (1996): Der dialektische Prozeß der Führung: Zur methodischen Fundierung einer Theorie der Führungspraxis. Diss. Witten.
- Senge, P. (1996): Die fünfte Disziplin. Stuttgart.
- Simon, F. B. (1997): Die Kunst, nicht zu lernen und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik Heidelberg.
- Sloterdijk, P. (1988): Zur Welt kommen - zur Sprache kommen. Frankfurter Vorlesungen. Frankfurt/Main.
- Unsinn, S. (1997): Die Utopie der Unternehmung. Kritik des Unvorstellbaren. Mering, München.
- Vinnai, G. (1993): Die Austreibung der Kritik aus der Wissenschaft. Psychologie im Universitätsbetrieb. Frankfurt/Main.
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, S. 1-20.

Zur relativen Vorteilhaftigkeit eines personalökonomischen Studienprogramms für die Arbeitsmarktchancen von Personalwirten

Der Erfolg der personalwirtschaftlichen Ausbildung an Universitäten muß sich vor allem an den Chancen der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt messen lassen. Die zunehmende Dezentralisierung der betrieblichen Personalarbeit und die Volatilität der marktlichen und institutionellen Rahmenbedingungen haben zur Folge, daß der Wert von speziellem Verfahrens- und Instrumentenwissen abnimmt. Demgegenüber wird die Fähigkeit zum theoretisch-analytischen Denken für Universitätsabsolventen zunehmend wichtiger: Nur ein breit anwendbares theoretisches Rüstzeug versetzt Führungskräfte in die Lage, Probleme aus verschiedensten Unternehmensfunktionen zu lösen und veränderte betriebliche oder marktliche Rahmenbedingungen einzuordnen und zu bewältigen. Um die praktische Relevanz verschiedener personalpolitischer Theorien und Instrumente abschätzen zu können, müssen Absolventen der Personalwirtschaftslehre darüber hinaus empirisch ausgebildet sein. Ein Vergleich verschiedener Studienprogramme anhand repräsentativer Lehrbücher zeigt, daß eine ökonomisch fundierte Personalwirtschaftslehre gemessen an den Anforderungen des Arbeitsmarkts relativ vorteilhaft ist.

The quality of human resource management programs has to be measured by the labour market success of its graduates. Looking at corporate personnel policies we observe fundamental changes coming about. Human resource management (HRM) is increasingly decentralized to business divisions. The market and institutional constraints of HRM are becoming more and more volatile. These changes imply that the value of instrumental knowledge is declining. On the contrary, theoretical and analytical skills are of growing importance for HRM graduates. It is only a broadly applicable theoretical body of knowledge that enables human resource managers to tackle problems from the most different enterprise functions and to react appropriately to changing market and institutional conditions. Apart from these theoretical capabilities, HRM graduates need empirical awareness in order to analyze the practical relevance of different personnel theories and policies. An evaluation of different HRM programs by means of a content analysis of representative textbooks reveals that HRM studies which are founded on economic grounds meet the labour market requirements comparatively well.

* Wir danken Andrea Berkel für ihre umfangreiche Unterstützung, insbesondere für die eigenständige Aufarbeitung fachdidaktischer Literatur und für die erfrischenden Kommentare in den unterschiedlichsten Stadien des Beitrags. Außerdem danken wir Kerstin Pull für kritische Kommentare und Melanie Koch für ihre vorbereitende Literaturrecherche.

Prof. Dr. Uschi Backes-Gellner, Jg. 1959, Direktorin des Seminars für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Personalwirtschaftslehre der Universität zu Köln, Herbert-Lewin-Str. 2, D-50931 Köln.

Dipl.-Vw. Achim Krings, Jg. 1971, wissenschaftlicher Mitarbeiter an diesem Seminar.

1. Veränderungen der Personalarbeit in Unternehmen

Der Erfolg der personalwirtschaftlichen Ausbildung an Universitäten muß sich vor allem an den Chancen der Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt messen lassen. Die Anforderungen der Unternehmen an die Absolventen¹ der Betriebswirtschaftslehre im allgemeinen und der Personalwirtschaftslehre im besonderen sind einem ständigen Wandel unterworfen. Diese Erkenntnis ist nicht neu, dennoch stellt sich die Frage, inwieweit sie in substantieller Weise in die personalwirtschaftliche Ausbildung Eingang gefunden hat. Dieser Frage wollen wir uns im Rahmen des vorliegenden Beitrags zuwenden. Dafür charakterisieren wir zunächst die Veränderungen der betrieblichen Personalarbeit, zeigen darauf aufbauend die veränderten Anforderungen an die Qualifikationen der Absolventen auf, um dann zu prüfen, inwieweit existierende personalwirtschaftliche Studienprogramme diesen neuen Anforderungen gerecht werden².

Das klassische betriebliche Aufgabenfeld für Absolventen eines personalwirtschaftlichen Studiengangs war seit der Etablierung des Fachs als spezielle Betriebswirtschaftslehre die Personalabteilung. Sadowski charakterisiert die Inhalte der traditionellen Personalwirtschaftslehre an deutschen Hochschulen denn auch pointiert als "Arbeitsbuch für die Personalabteilung" (Sadowski 1991a, S. 130). Angesichts der zunehmenden finanziellen und personellen Ausstattung von Personalabteilungen in den 70er Jahren versprach eine derartige inhaltliche Ausrichtung der personalwirtschaftlichen Lehre auch einen hohen Arbeitsmarkterfolg der Absolventen. Etwa seit den 80er Jahren vollzieht sich allerdings ein tiefgreifender Wandel der Personalarbeit in Unternehmen. Die "klassische" Organisation der Personalarbeit innerhalb einer zentralisierten Stabsabteilung wird von den Unternehmen zunehmend in Frage gestellt. Zum einen wird die Verantwortung für Teilfelder der Personalarbeit, wie etwa Personaleinstellung und -entwicklung, häufig in die Linie, also in die einzelnen Abteilungen (Produktion, Vertrieb etc.) verlagert.

¹ Im folgenden gelten alle Personen- und Funktionsbezeichnungen in weiblicher und männlicher Form.

² Der vorliegende Beitrag soll also nicht zur Diskussion beitragen, welches personalwirtschaftliche *Forschungsprogramm* vergleichsweise vorteilhaft ist. Diese Frage ist an anderer Stelle ausführlich behandelt worden (vgl., um nur die aktuelleren Beiträge zu nennen, Weibler und Alewell in DBW 1996, Heft 5 und die sich daran anschließenden Beiträge im DBW-Dialog der Hefte 6/1996 und 1/1997). An dieser Stelle sollen alternative Studienprogramme nur unter dem Gesichtspunkt der *Lehre*, insbesondere im Hinblick auf die Arbeitsmarktchancen der Absolventen evaluiert werden. Nicht analysiert werden außerdem *Vermittlungsmethoden* in Vorlesungen, Seminaren, Übungen o.ä. Diese Fragen bedürfen zwar ebenfalls einer näheren Betrachtung, würden aber den Rahmen dieses Beitrags sprengen und können kenntnisreicher von den Fachvertretern der Wirtschaftspädagogik beantwortet werden.

Nach den Worten des Vorstands Gentz wird bspw. bei Daimler-Benz das Personalwesen derart reformiert, daß Träger von Personalpolitik nicht mehr die Personalabteilung ist, sondern daß die Vorgesetzten vor Ort die Aufgaben der Personalarbeit übernehmen. Das operative Geschäft und das Personalgeschäft werden verzahnt. Außerdem verzichtet eine große Reihe von Konzernen darauf, in den Vorständen oder Geschäftsführungen exklusive Personalressorts einzurichten. Zu beobachten ist häufig eine Personalunion für Finanzen und Personal, wie bspw. bei Daimler-Benz, Hoechst und BASF (vgl. FAZ vom 29.01.1996, S. 14; weitere Belege Metz 1995, S. 6ff.; Böhm 1995, S. 43).

Zum anderen ist zu beobachten, daß im Zuge allgemeiner Outsourcing-Bemühungen die Dienstleistungen, die früher die Personalabteilung erstellte, zunehmend von externen Unternehmungen eingekauft werden.

Besonders deutlich ist diese Tendenz im Bereich der Neueinstellungen. Nach Angaben des Bundesverbandes Personalvermittlung (BPV) haben 1996 vor allem Unternehmen mit 21 bis 100 Mitarbeitern (49%) private Vermittler eingesetzt. 23% der Aufträge an Personalvermittler kamen von kleinen Betrieben mit bis zu 20 Mitarbeitern, die selbst keine aufwendige Personalrekrutierung betreiben konnten oder wollten. In 28% der Fälle haben Großunternehmen mit mehr als 200 Mitarbeitern private Vermittlungsagenturen eingeschaltet. Durch die Verschlinkung der Unternehmen greifen auch Personalabteilungen großer Unternehmen verstärkt auf externe Dienstleister zurück (vgl. FAZ vom 10.03.1997, S. 13).

Metz zieht aus solchen Indizien den Schluß, "daß sich Personalabteilungen von Status, Einfluß, Infrastrukturausstattung und Aufgabenstellung her in einer 'Profilerungskrise' befinden (Metz 1995, S. 13).

Die zunehmende Dezentralisierung und Enthierarchisierung der Personalarbeit bringt es mit sich, daß die Einsatzfelder der Personalwirte breiter werden: Der klassische Personalwirt, der in einer zentralen Personalabteilung spezialisiertes Fachwissen anbietet, ist im Rückzug begriffen. Der Typ des "neuen" Personalwirts nimmt verschiedene Unternehmensfunktionen zugleich wahr: sei es als Finanzvorstand, der mit seinen Entscheidungen über Investitionsprojekte gleichzeitig auch Entscheidungen über die Höhe des Personalbedarfs trifft; sei es als Mitarbeiter einer Personalberatung, der sich mit der Ausgestaltung des optimalen Lohnsystems einer Klientenunternehmung beschäftigt, aber auch für die Akquirierung von Aufträgen zuständig ist (vgl. auch Lewin/Mitchell 1995, S. iii). Diese Veränderungen implizieren, daß Personalwirtschaftslehre als Studienfach zukünftig nicht mehr nur für Studenten von Bedeutung ist, die Spezialisten in der Personalabteilung werden wollen, sondern daß sie für alle Studenten der Betriebswirtschaftslehre gleichermaßen relevant ist (vgl. Schauenberg 1996, S. 361).

Eine weitere Veränderung der Personalarbeit ergibt sich daraus, daß sich die marktliche und institutionelle Umwelt der Unternehmen immer schneller verändert. Es ergeben sich ständig neue Wettbewerbssituationen auf sich globalisierenden Märkten, durch neue technologische Entwicklungen und politische Konstellationen, so daß die Unternehmensumwelt durch das häufige Auftreten von Diskontinuitäten

und erratischen Schwankungen relevanter personalpolitischer Variablen gekennzeichnet ist (vgl. Rothwell 1995, S. 171, S. 180ff.).

2. Neue Anforderungen an die Personalwirtschaftslehre

Wie im ersten Abschnitt gezeigt wurde, werden die Tätigkeitsfelder von Personalverantwortlichen in Unternehmen erstens zunehmend breiter, und zweitens werden deren Umwelten zunehmend dynamischer. Mit den veränderten Tätigkeitsfeldern und Umweltbedingungen der Personalarbeit ändern sich auch die Anforderungen an eine arbeitsmarktdäquade personalwirtschaftliche Ausbildung. In diesem Kapitel versuchen wir, diese Anforderungen zu charakterisieren.

Wenn Personalarbeit nicht mehr hauptsächlich in darauf spezialisierten Stabsabteilungen geleistet wird, ist der Wert von losgelöstem Definitions- und Instrumentenwissen in Frage zu stellen. Personalarbeit kann nicht isoliert stattfinden, sondern ist in unternehmenspolitische, marktliche und institutionelle Bedingungen eingebettet. Ein Personalverantwortlicher muß unter solchen Umständen bspw. nicht mehr (nur) wissen, welche verschiedenen Möglichkeiten es gibt, Akkordlöhne zu gestalten, sondern auch und vor allem, welche Auswirkungen unterschiedliche Lohnformen auf die Produktivität der Arbeitskräfte, auf die Qualität der produzierten Güter, auf die technologische Flexibilität und letztlich auf die finanzwirtschaftlichen Ergebnisse der Unternehmung haben. Führungskräfte müssen personalpolitische Instrumente also vor verschiedenen betrieblichen Hintergründen bewerten können. Eine Personalwirtschaftslehre, die additives Wissen über eine Unzahl von Instrumenten anhäuft und den Schwerpunkt der Ausbildung auf die Vermittlung von "sozialer Kompetenz" legt (vgl. Schanz, zit. nach FAZ vom 07.06.1997, S. 47), bereitet demzufolge die Studierenden nicht ausreichend auf ihre zukünftigen Tätigkeitsfelder vor. Von zukünftigen Absolventen wird stattdessen erwartet werden, daß sie eine breite Problemlösungskompetenz haben und die Konsequenzen ihrer Entscheidungen auf verschiedene Unternehmensfunktionen berücksichtigen können. Um beurteilen zu können, welches Instrument unter welchen Bedingungen den Unternehmenserfolg erhöht, müssen Personalverantwortliche Ursache-Wirkungs-Beziehungen erkennen können, d.h. sie müssen theoretisch-analytisches Denkvermögen besitzen (vgl. hierzu auch Meffert 1996, S. 25).

Die Bedeutung der stärkeren Vermittlung theoretisch-analytischen Denkvermögens gegenüber additiven Detailwissens wird dadurch verstärkt, daß sich die betrieblichen, marktlichen und institutionellen Rahmenbedingungen personalwirtschaftlichen Handelns immer schneller verändern. Ein Instrument, das gestern noch die Wettbewerbsfähigkeit sicherte, kann heute schon ineffizient sein. Angesichts dieses Umstands ist die Praxisrelevanz von detailliertem Wissen über die Ausgestaltung bestimmter, vermeintlich aktueller Instrumente allenfalls von kurzer Dauer: Bis der Studierende in die Praxis eintritt, könnte solches Wissen schon veraltet sein

(vgl. Weitkemper 1988, S. 115). In der Deskription und Systematisierung von dem, was die Praxis tut, kann die Personalwirtschaftslehre an Hochschulen immer nur hinterher hinken (vgl. Böhm 1995, S. 49). Die Studierenden werden auf eine volatile betriebliche Umwelt daher weniger durch die deskriptive Vermittlung von Methoden und Verfahren, als vielmehr durch die Vermittlung eines theoretischen Rüstzeugs vorbereitet, das auf beliebige neue Fragen und Probleme angewendet werden kann.

Wie muß also Personalwirtschaftslehre an Universitäten beschaffen sein, die theoretisch-analytisches Denkvermögen vermittelt? Nicht ausreichend ist sicherlich die bloße Darstellung von Theorien oder deren Kernaussagen, denn dies befähigt nicht dazu, die theoretischen Erkenntnisse für die Lösung der Praxisprobleme fruchtbar zu machen. Studierende müssen vielmehr üben, wie bedingte Aussagen aus einem gesetzten Annahmerahmen stringent abgeleitet werden können. Nur auf diese Weise werden sie dazu befähigt, selbst Theorien auf unterschiedliche Fragestellungen, bspw. auf die Beurteilung alternativer personalpolitischer Instrumente, anzuwenden. Nicht jede Theorie ist für jede betriebliche Fragestellung hilfreich: Deshalb müssen die Studierenden außerdem lernen, die empirische Relevanz verschiedener (konkurrierender) Theorien evaluieren zu können:

"Die systematische Konfrontation von Hypothesen und empirischen Beobachtungen macht wissenschaftliche Argumente ... erst unterscheidbar von fiktionalen" (Sadowski 1991a, S. 130).

Genau darin liegt nach Albach die Praxisnähe eines Hochschulstudiums begründet. Er definiert Praxisnähe als den fortgesetzten Versuch, die Theorie an immer neuen Ausschnitten der Realität zu überprüfen (Albach 1992, S. 24). Auf einer solchen theoretischen und empirischen Basis lassen sich dann bedingte Gestaltungsoptionen in verschiedenen personalpolitischen Handlungsfeldern aufzeigen (vgl. hierzu ausführlicher Lazear 1995, S. 7ff.).

Die hier vorgestellte Argumentation für eine stärker theoretische und empirische personalwirtschaftliche Ausbildung wird zum einen auch durch neuere fachdidaktische Erkenntnisse gestützt. Beispielsweise bei der Neuordnung der Berufsbilder im dualen Ausbildungssystem hat man - freilich für ein anderes Qualifikationsniveau - die skizzierten neuen Anforderungen erkannt und versucht, diese in die Curricula aufzunehmen. Fachdidaktiker werfen den alten Ausbildungskonzepten insbesondere eine mangelnde Problemorientierung, inhaltlichen Detailismus, das Abfordern bloßer Gedächtnisleistungen und isolierten Einzelwissens vor (vgl. Rebmann 1994, S. 25). Derartiges Wissen zeichne sich durch einen mangelnden Theorie- und Informationsgehalt aus und umfasse wenig empirische Aussagen, womit erstens ein niedriges lerntheoretisches Niveau festgeschrieben und zweitens der Aufbau von Sachkompetenz verhindert werde (ebenda, S. 20). Aus diesen Gründen wird schon für die berufliche Erstausbildung die stärkere Vermittlung von theoretischen Analysefähigkeiten im Vergleich zur Vermittlung von Detailwissen gefordert: Um wieviel mehr muß dies für die Ausbildung an Universitäten gelten.

Zum anderen formuliert auch die Praxis die Anforderungen an Führungskräfte in ähnlicher Weise. Beispielhaft soll die Stellungnahme eines Vorstandsmitglieds der RWE AG wiedergegeben werden:

"Die Personalpolitik muß sich als Teil der Unternehmenspolitik an wichtigen Veränderungen orientieren, die für die Arbeit der Unternehmen eingetreten sind. Hierzu zählen insbesondere ... [eine] erhebliche Zunahme von Transfer und Umschlaggeschwindigkeit des Wissens. Diese Tendenzen sind von grundlegender Bedeutung für die Anforderungen an Führungskräfte. ... Nicht die Anhäufung von möglichst viel Detailwissen erleichtert den beruflichen Erfolg, sondern die Fähigkeit, auf der Basis einer belegten Fachkompetenz in einem Bereich neue Fragen aufzugreifen, andersartige Probleme zu lösen und auf diese Weise Beiträge zur Entwicklung des Unternehmens in sich ändernden Märkten zu leisten" (Büdenbender 1997, S. 4).

3. Wird die Personalwirtschaftslehre den veränderten Anforderungen gerecht? Zur relativen Vorteilhaftigkeit alternativer Studienprogramme

Im folgenden werden alternative Studienprogramme an deutschsprachigen Universitäten dahingehend untersucht, inwieweit sie den genannten Anforderungen (der Schulung theoretisch-analytischen Denkvermögens, empirischer Wachsamkeit und breiter betrieblicher Problemlösungskompetenz) gerecht werden. Da es im Rahmen des vorliegenden Beitrags unmöglich ist, personalwirtschaftliche Studiengänge anhand von Vorlesungsinhalten o.ä. zu analysieren, werden lediglich stellvertretend Lehrbücher miteinander verglichen, die die Inhalte der entsprechenden Vorlesungen hinreichend charakterisieren dürften. Dabei ziehen wir zum einen deutschsprachige Lehrbücher heran, die im folgenden den Typus eines Studienprogramms der Personalwirtschaftslehre als "Kunstlehre" (Drumm 1993, S. 680; Wächter 1995, S. VI) repräsentieren sollen.³ Zum anderen werden einige englischsprachige Lehrbücher betrachtet, die stellvertretend für ein alternatives Studienprogramm einer theoretisch-ökonomischen Personalwirtschaftslehre stehen sollen.⁴ Diese vereinfachende Gegenüberstellung von nur zwei Typen von Lehrbüchern und Studienprogrammen kann sicher weder den einzelnen Lehrbüchern noch einzelnen Lehrstühlen in der vielfältigen deutschsprachigen Hochschullandschaft gerecht werden. Wir sind aber der Überzeugung, daß wichtige Unterschiede durch eine derartige Reduktion deutlicher sichtbar werden. Mit unserer Konzentration auf die Analyse von Lehrbüchern ist nicht die Intention verbunden, den existierenden Rezensionen eine weitere hinzuzufügen (dazu siehe Wunderer/Mittmann 1983; Sadowski et al. 1994; Knoll/Plessow 1996); die Lehrbücher sollen lediglich im Hinblick auf die oben entwickelten Anforderungskriterien analysiert werden.

³ Berthel 1995; Bühner 1994; Drumm 1995; Hentze 1995; Oechsler 1997; Schanz 1993; Scholz 1993.

⁴ Lazear 1995; Lewin/Mitchell 1995; Milgrom/Roberts 1992.

3.1 Verwendung von Theorien zur Beurteilung personalpolitischer Instrumente: das Beispiel Entgelt

In bezug auf die Auswahl verschiedener personalpolitischer Instrumente muß sich der Betriebswirt in erster Linie die Frage nach deren Effizienzfolgen stellen. Voraussetzung für die Abschätzung der Effizienz sind Theorien, die Aussagen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ermöglichen. Es gilt also zu untersuchen, inwieweit die betrachteten Lehrbücher in dieser Weise Theorien entwickeln und anwenden. Um Unterschiede deutlich aufzeigen zu können, konzentrieren wir uns auf ein bedeutendes personalpolitisches Handlungsfeld, das in allen hier untersuchten Lehrbüchern vorzufinden ist, nämlich auf die Frage der Entgeltgestaltung.

Schaut man sich die Kapitel der deutschsprachigen Lehrbücher an, die sich mit der Entgeltgestaltung beschäftigen, stellt man fest, daß meistens auf eine explizite Behandlung von Theorien vollständig verzichtet wird. Größtenteils beschäftigen sich diese Kapitel mit der Deskription verschiedenartiger Arbeitsbewertungsverfahren und Entgeltformen. Die Lehrbücher offerieren dem Leser so eine Menge an speziellem Instrumentenwissen und gewinnen dadurch den Charakter von Nachschlagewerken (vgl. Sadowski et al. 1994, S. 404). Scholz spricht im Vorwort selbst davon, daß sein Buch Lehr- und Handbuchcharakter hat (Scholz 1993, S. V). Ein Beitrag zur Schulung theoretisch-analytischen Denkvermögens wird aber durch solche additive Deskriptionen nicht geleistet.

Wenig hilfreich ist auch eine bloße Auflistung von Einflußfaktoren, ohne daß dem Leser irgendwelche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge oder auch nur die Richtung des kausalen Einflusses aufgezeigt werden. Berthel schreibt bspw.:

"Generell sind vor einer konkreten Entwicklung eines Vergütungssystems für Führungskräfte, die immer nur unternehmensindividuell und in Abstimmung mit der Gestaltung anderer Teilsysteme des Personal-Managements erfolgen kann, eine Vielzahl externer und interner Faktoren zu beachten (s. Abbildung 133)" (Berthel 1995, S. 413).

In dieser Abbildung 133 werden dann in Form von Spiegelstrichaufzählungen 20 Einflußfaktoren, wie bspw. arbeitsrechtliche Regelungen, die Arbeitsmarktlage, die Unternehmungsgröße oder die Qualifikationen der Arbeitnehmer genannt. Bezeichnenderweise setzt Berthel an das Ende dieser Aufzählungen jeweils drei Punkte, wohl um zu suggerieren, daß man sich selbstverständlich noch weitere Einflußfaktoren vorstellen kann (siehe ähnlich auch bei Hentze 1995, S. 114f.). Solche theoriefreien Aufzählungen von Einflußfaktoren dienen weder dem Studierenden, der lernen soll, Zusammenhänge abzuleiten und auf unterschiedliche Problemstellungen anzuwenden, noch helfen sie dem Praktiker: Daß alles irgendwie eine Rolle spielt, weiß dieser auch ohne den entsprechenden Hinweis aus der Wissenschaft.

Das Lehrbuch von Oechsler (1997) stellt im Hinblick auf die Art der Verwendung von Theorien insofern eine positive Ausnahme dar, als dort in einem eigenen Unterabschnitt theoretische Grundlagen von Entgelt und Leistung explizit behandelt

werden. Seine Ausführungen unterliegen der Annahme, daß im Entgeltzusammenhang vor allem motivationstheoretische Erklärungsansätze relevant seien (Oechsler 1997, S. 324). Er stellt auf einer knappen Seite drei Motivationstheorien vor (die Anreiz-Beitrags-Theorie, die Zwei-Faktoren-Theorie und den Human Resource Management-Ansatz). Dabei wird der Annahmerahmen dieser Theorien leider nicht verdeutlicht. Die dargestellten Kernaussagen der Theorien werden auch nicht modellen-dogen abgeleitet. Es ist für den Leser demzufolge auch nicht nachvollziehbar, *ob* die genannten Zusammenhänge so wie behauptet gelten, und wenn ja, *warum* dies der Fall sein sollte. Die vorgestellten Entgeltkonsequenzen aus der Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg bspw. sind mit den wenigen Zeilen, die dazu angeboten werden, kaum begründbar (vgl. ebenda, S. 324). Außerdem bleibt die Frage, ob im Endeffekt die Anreiz-Beitrags-Theorie, die Zwei-Faktoren-Theorie oder der Human Resource Management-Ansatz besser geeignet sind, ein effizientes Entgeltsystem zu entwickeln, vollkommen unbearbeitet und wird dem Leser ohne Beurteilungsgrundlage selbst zur Beantwortung überlassen. Auch angesichts der Vielzahl der Instrumente, die später vorgestellt werden, wäre aber eine Abwägung zwischen verschiedenen Ansätzen und Verfahren hilfreich. Im Unterabschnitt "Lohn- und Gehaltsfindung" greift Oechsler aber nicht weiter auf die dargestellten Theorien zurück. Die dortigen Ausführungen zu verschiedenartigen Entgeltformen sind vielmehr losgelöst von jeglichen theoretischen Überlegungen und lediglich deskriptiver Natur. Demzufolge haben auch die ausgesprochenen Handlungsempfehlungen einen normativen, in ihrer Begründung schwer nachvollziehbaren Charakter:

"Systeme der Führungskräfteentlohnung sind derart zu gestalten, daß sowohl operative, taktische und strategische Ziele erfüllt werden. Somit sind folgende Anforderungen an ein Anreiz- und Belohnungssystem für Führungskräfte zu beachten ...: Leistungsorientiertheit; Transparenz; Flexibilität; Individual- und Gruppenanwendbarkeit; Motivationsanregung; Belohnungswirkung; Wirtschaftlichkeit; Ergebnisförderung; Anforderungsgerechtigkeit; Marktgerechtigkeit.⁵ ... In zunehmenden Maße [werden] strategisch-orientierte Entlohnungssysteme für Führungskräfte gefordert, die auf strategischen Ziel- und Erfolgsgrößen sowie auf dem Erfolgspotential basieren, wobei in der Gestaltung und Implementierung eines Entlohnungssystems für Führungskräfte eine Konsistenz erreicht werden sollte" (Oechsler 1997, S. 378).

Da die genannten Lehrbücher also keine Theorien anwenden, helfen sie auch nicht, die relative Effizienz verschiedener Lohnformen unter verschiedenen betrieblichen Bedingungen abzuschätzen. Anders stellt sich das in personalwirtschaftlichen Lehrbüchern mit organisationsökonomischer Fundierung dar. Als besonders gelungenes Beispiel möchten wir im folgenden das Kapitel "Principles of Incentive Pay" von Milgrom/Roberts (1992, S. 214ff.) vorstellen. Dabei wird dieses Kapitel vergleichsweise ausführlich vorgestellt, damit deutlich wird, daß Milgrom/Roberts

⁵ Fast wortgleich schreibt Berthel: "An die Gestaltung strategischer Vergütungssysteme (sind) *prinzipiell* folgende Anforderungen zu stellen: Transparenz, Differenzierung, Flexibilität, Motivation, Gerechtigkeit, Belohnungswirkung, Integration und Wirtschaftlichkeit" (Berthel 1995, S. 413).

im Gegensatz zu den deutschsprachigen Autoren ihr Modell *vor den Augen des Lesers* entwickeln und ihre Hypothesen *modellendogen* ableiten. Außerdem soll verdeutlicht werden, daß Milgrom/Roberts die Effizienzfolgen von Entgelten sehr viel differenzierter betrachten als die deutschsprachigen Lehrbücher. Durch die Ableitung verschiedener Einflußfaktoren können sie erstens viele der in der Realität zu beobachtenden Muster erklären und zweitens eine Reihe von bedingten Handlungsempfehlungen für die Praxis geben, welche konkrete Ausgestaltung von Anreizlöhnen unter welchen Bedingungen effiziente Ergebnisse erwarten läßt.

Das Modell von Milgrom/Roberts bewegt sich innerhalb der in den Eingangskapiteln dargestellten ökonomischen Axiomatik: Arbeitnehmer und Arbeitgeber sind Nutzenmaximierer mit unterschiedlichen Nutzenfunktionen, Informationen sind asymmetrisch verteilt, d.h. der Arbeitseinsatz des Arbeitnehmers läßt sich nicht kostenlos und vollständig beobachten. Als Konsequenz muß mit opportunistischem Verhalten gerechnet werden, bspw. mit Drückebergerei am Arbeitsplatz. Der Vorteil eines leistungsabhängigen Lohnbestandteils besteht darin, dieses opportunistische Verhalten zu reduzieren, da der Arbeitnehmer dadurch den Anreiz erhält, einen hohen Arbeitseinsatz zu leisten.⁶

Milgrom/Roberts entwickeln auf dieser Grundlage ein Modell linearer Anreizlöhne. Dabei werden zunächst die Annahmen offengelegt: Der Arbeitseinsatz (e) des Arbeitnehmers ist nicht direkt, sondern nur anhand eines unvollständigen Indikators (z) beobachtbar, der eine Zufallskomponente (x) enthält, d.h. der Leistungsindikator (z) mißt immer auch störende Einflußfaktoren mit ($z = e + x$). Allerdings kann man versuchen, den Einfluß dieser Störgrößen durch die Verwendung von Kontrollindikatoren (y) zu neutralisieren und dadurch das gemessene Arbeitsergebnis (z) zu korrigieren. Unter Verwendung dieser Variablen läßt sich eine lineare Lohnformel formal folgendermaßen darstellen:

$$w = \alpha + \beta (z + \gamma y) \text{ (Milgrom/Roberts 1992, S. 215),}$$

wobei α der leistungsunabhängige Entgeltbestandteil ist. Der Koeffizient β mißt das Gewicht des leistungsabhängigen Lohnbestandteils am Gesamtentgelt; z stellt das gemessene Arbeitsergebnis dar; der Koeffizient γ mißt das Gewicht, mit dem der Kontrollindikator (y) in die Berechnung des leistungsabhängigen Entgeltbestandteils eingeht.

Zur besseren Verständlichkeit sei die lineare Lohnformel am Beispiel der Umsatzbeteiligungen von Außendienstmitarbeitern verdeutlicht.⁷ Die individuellen Ar-

⁶ Lazear sieht einen weiteren Vorteil von Leistungslöhnen in Selektionseffekten. Wenn die Entlohnung abhängig von der Leistung ist, dann dürften sich für diese Jobs besonders die relativ produktiven Arbeitnehmer bewerben (Lazear 1995, S. 16).

⁷ Hentze stellt zu Recht fest, daß Umsatzbeteiligungen bei Außendienstmitarbeitern eine übliche Vergütungsform sind, daß aber reine Provisionsvergütungen praktisch nicht vorkommen. "Zeitgemäß" sei vielmehr die Zahlung eines niedrigen Festgehältes, das um die

beitsanstrengungen (e) der Außendienstmitarbeiter können nicht unmittelbar vom Arbeitgeber beobachtet und nur unter sehr hohem Kostenaufwand kontrolliert werden. Es besteht aber die Möglichkeit, das Ergebnis der Arbeitsanstrengungen (z) in Form der monatlichen Umsätze des Arbeitnehmers zu messen. Allerdings hängt z nicht nur von den individuellen Verkaufsanstrengungen (e) des Arbeitnehmers ab, sondern auch von einer Vielzahl an nicht beeinflussbaren Störgrößen (x), wie beispielsweise der gesamtwirtschaftlichen Lage, der branchenspezifischen Situation oder auch nur dem Wetter. Kontrollindikatoren (y), die den Einfluß dieser Störgrößen korrigieren, könnten bspw. die Wachstumsrate des Bruttosozialprodukts oder die monatlichen Umsätze der Branche sein. Sicherlich werden sich aber nicht für alle Störfaktoren geeignete Kontrollindikatoren finden lassen.

Durch die Verwendung der Meßgröße (z) entsteht dem Arbeitnehmer also ein Einkommensrisiko: Ein Teil seines Lohnes wird von Faktoren (x) bestimmt, die er nicht beeinflussen kann. Der Arbeitnehmer wird nur bereit sein, einen solchen, für ihn riskanten Lohnkontrakt zu akzeptieren, wenn er dafür durch eine zusätzliche Risikoprämie kompensiert wird. D.h. der Arbeitgeber, der über das Gewicht der variablen Lohnkomponente (β) zu entscheiden hat, muß berücksichtigen, daß er deren Anreizwirkung nur mit der Zahlung einer Risikoprämie "erkaufen" kann. Ausgehend von diesem trade-off muß er überlegen, welche geeigneten Leistungs- und Kontrollindikatoren zur Verfügung stehen und welche optimale Zusammensetzung von festem und variablem Lohn daraus resultiert. Da sowohl die Art der verwendbaren Indikatoren als auch die auf sie einwirkenden Störfaktoren von den betrieblichen und marktlichen Rahmenbedingungen abhängen, ist die Frage nach der optimalen Ausgestaltung linearer Anreizlöhne nicht - wie andere Lehrbücher suggerieren - pauschal für alle Betriebe und Arbeitsplätze zu beantworten. Milgrom/Roberts entwickeln eine mathematische Modellierung des oben genannten Zielkonflikts, um die betrieblichen und marktlichen Determinanten der Optimallösung zu identifizieren, d.h. bedingte Aussagen über optimale Lohnkontrakte abzuleiten. Die Ergebnisse lassen sich in vier Prinzipien zusammenfassen.

Das erste Prinzip erlaubt Aussagen darüber, mit welchem Gewicht (γ) potentiell mögliche Kontrollindikatoren (y) in die Lohnformel eingehen sollten, um die exogenen Störfaktoren (x) zu neutralisieren (*Informativeness Principle*). Dabei haben die Kontrollindikatoren die Funktion, das gemessene Arbeitsergebnis nach oben zu korrigieren, wenn die exogenen Störfaktoren das Arbeitsergebnis negativ verzerren und das gemessene Ergebnis nach unten zu korrigieren, wenn die Störfaktoren das Ergebnis positiv verzerren. Kontrollindikatoren sollten allerdings nur dann verwendet werden, wenn sie in einem statistisch engen Zusammenhang mit den auf

Umsatzprovision aufgestockt werde (Hentze 1995, S. 71). Leider bleibt Hentze bei diesen Deskriptionen stehen und stellt sich im Gegensatz zu Milgrom/Roberts nicht die Frage, unter welchen Bedingungen welche Aufteilung des Gehaltes auf feste und variable Bestandteile sinnvoll sein könnte.

das Arbeitsergebnis einwirkenden Störfaktoren stehen. Außerdem sollten Kontrollindikatoren umso weniger Gewicht erhalten, je stärker deren Streuung ist, damit dem Arbeitnehmer kein unnötiges zusätzliches Einkommensrisiko aufgebürdet wird (was letztlich auch die Arbeitgeber durch die Zahlung einer höheren Risikoprämie negativ tangieren würde).

Im Beispiel des Außendienstmitarbeiters bedeutet das Informativeness Principle, daß z.B. die monatlichen Umsätze der Branche nur dann als Kontrollindikator verwendet werden sollten, wenn die branchenspezifische Situation tatsächlich der Hauptstörfaktor ist. Weiterhin sollten die Branchenumsätze keine zu starke Streuung aufweisen. Nur wenn diese Bedingungen erfüllt sind, lassen sich die Störgrößen (x) des Leistungsindikators "individuelle Umsätze" (z) sinnvoll korrigieren: Bei individuell hohen Umsätzen trotz schlechter Branchensituation würde der Leistungsindikator (z) nach oben korrigiert; wenn dagegen gute individuelle Leistungsergebnisse nur im Rahmen eines allgemeinen Aufwärtstrends der Branche liegen, dann wären sie nach unten zu relativieren.

Im zweiten Prinzip wird das optimale Gewicht β der variablen Entgeltkomponente betrachtet (*Incentive Intensity Principle*) und festgestellt: Die leistungsabhängige Entgeltkomponente sollte um so größer sein, je mehr die individuellen Anstrengungen des Arbeitnehmers das Unternehmensergebnis positiv beeinflussen können, je zuverlässiger die verwendeten Leistungsindikatoren den Arbeitseinsatz abbilden (d.h. je geringer die Schwankungen des Leistungsindikators sind), je weniger risikoavers der Arbeitnehmer ist und je größer die individuelle Möglichkeit ist, auf Anreize zu reagieren.

Angewendet auf das Beispiel des Außendienstmitarbeiters bedeutet dies etwa, daß das Gewicht des variablen Entgeltanteils dann vergleichsweise hoch sein sollte, wenn die Gewinne des Unternehmens stark von den Verkaufsanstrengungen des Mitarbeiters abhängen. Außerdem sollte das Gewicht der leistungsabhängigen Komponente umso höher sein, je geringer die Schwankungen der monatlichen Umsätze sind. Dies bedeutet bspw.: Beim Verkauf von Versicherungen, die alltägliche Risiken absichern, wie bspw. Hausrat- oder Haftpflichtversicherungen, könnte β deshalb vergleichsweise größer sein als beim Verkauf von Spezialversicherungen für ungewöhnliche und seltene Schadensfälle, wie bspw. für Störfälle in großen Industrieanlagen.

Das dritte Prinzip beantwortet die Frage nach der optimalen Kontrollintensität (*Monitoring Intensity Principle*). Wenn die Vergütung in sehr hohem Maße von der gemessenen Leistung abhängig sein soll (großes β), dann sollte gleichzeitig auch mehr Aufwand auf eine genaue Leistungsmessung verwendet werden.

Viertens wird der Tatsache Rechnung getragen, daß eine Vielzahl von Arbeitnehmern mehr als eine Aufgabe zu erfüllen hat. Es zeigt sich, daß Anreizlöhne nur dann effizient sind, wenn gewährleistet ist, daß die Grenzertragsraten für die Erle-

digung jeder dieser Aufgaben gleich hoch sind (*Equal Compensation Principle*). Dies bedeutet, daß es insbesondere möglich sein muß, für alle Aufgaben eines Arbeitnehmers gleichermaßen geeignete Output-Indikatoren zu finden, was eine erhebliche Einschränkung für die Anwendbarkeit linearer Anreizlöhne darstellt.

Im Beispiel der Außendienstmitarbeiter sollten Umsatzbeteiligungen also nur dann eingeführt werden, wenn die Arbeitnehmer außer dem Verkauf der Produkte nicht gleichzeitig andere für den Unternehmenserfolg wichtige Aufgaben zu erfüllen haben, die aber nur schwer meßbar sind, wie etwa die Marktbeobachtung, die Entwicklung neuer Produktstrategien oder die Kundenpflege und -beratung. Würde das Entgelt nämlich in solchen Fällen allein an die Umsatzhöhe gebunden, würden sich alle Anstrengungen der Arbeitnehmer bspw. nur auf den Verkauf vorhandener Produkte und Dienstleistungen richten, nicht aber auf die Entwicklung neuer Dienstleistungen.

Die Argumentation zur Effizienz von Anreizlöhnen wird schließlich um eine dynamische Komponente erweitert. Die Verwendung leistungsabhängiger Löhne entfaltet tendenziell innovationsfeindliche Wirkungen: Die Arbeitnehmer widersetzen sich potentiellen Neuerungen, weil sie davon negative Einkommenseffekte erwarten (vgl. ausführlicher Milgrom/Roberts 1992).

Im Beispiel des Außendienstmitarbeiters könnte man sich vorstellen, daß der Arbeitnehmer Vorbehalte gegenüber Gebiets- oder Produktumstrukturierungen hat, weil er nicht weiß, wie hoch anschließend die Umsätze (und damit sein Einkommen) sein werden.

Dieses Modell der Wirkungen von Anreizlöhnen stellt einen theoretischen Analyseraster bereit, mit dem eine Führungskraft die Effizienzfolgen ihrer Managemententscheidungen besser einschätzen kann. Die theoretisch abgeleiteten Determinanten weisen zudem auf die Markt- und Institutionenabhängigkeit der "besten Lösung" hin. Sich ändernde Rahmenbedingungen kann der betriebliche Entscheider demzufolge einordnen und im Hinblick auf seine Unternehmenspolitik bewerten. Solche bedingten Aussagen liefern - wie oben gezeigt - klassische deutsche Lehrbücher der Personalwirtschaftslehre nicht. D.h. eine Personalwirtschaftslehre, die sich angelehnt an organisationsökonomische Lehrbücher auf die Bereitstellung eines theoretischen Analyserasters und dessen Anwendung konzentriert, bereitet die Führungskräfte besser auf eine dynamische Umwelt vor.

3.2 Konfrontation der theoretischen Aussagen mit systematischer Empirie

Im zweiten Abschnitt wurde herausgestellt, daß die Konfrontation der theoretischen Aussagen mit der Empirie eine weitere wichtige Qualifikation der personalwirtschaftlichen Absolventen ist. Die Analyse der in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehenden Entlohnungskapitel personalwirtschaftlicher Lehrbücher bringt zum Vorschein, daß deutschsprachige Lehrbücher in ihren Entgelt-Kapiteln typischerweise

auf die Zurkenntnisnahme systematischer empirischer Befunde verzichten. Ein im Entgeltzusammenhang wichtiger empirischer Befund ist bspw. die absolute Dominanz von Zeit- über variable Leistungslöhne:

"There has been substantial talk about implementation of 'pay for performance' since the early 1980s, but hard evidence that employers are actually adopting this approach is lacking" (Lewin/Mitchell 1995, S. 178, S. 209f.).

Wenn dieser Befund in deutschsprachigen Lehrbüchern vereinzelt Erwähnung findet (bspw. Drumm 1995, S. 479; Oechsler 1997, S. 369), hat das keine Konsequenzen für den weiteren Inhalt der Bücher (vgl. auch Knoll/Plessow 1996, S. 38). Der Seitenumfang, der der Beschreibung einzelner Lohnformen zuteil wird, scheint eher von der Komplexität ihrer Ausgestaltung als von ihrer empirischen Relevanz bestimmt zu werden.⁸ Im Hinblick auf die Verwendung *systematischer* Fallbeispiele im Entlohnungskapitel kann das Lehrbuch von Oechsler (1997) wiederum als positive Ausnahme gewertet werden. Allerdings fällt auch hier auf, daß die Ausführungen typischerweise beschreibenden und nicht theoretisch geleiteten bzw. Theorie testenden Charakter haben, so daß aus den Fallbeispielen auch keine allgemeingültigen Lehren für die Lohnbildung in anderen Unternehmen unter anderen Rahmenbedingungen gewonnen werden können.

Oechsler beschreibt bspw. auf etwas mehr als zwei Seiten die Lohndifferenzierung in der Volkswagen AG (Oechsler 1997, S. 344ff.). Die Merkmale des Lohnfindungssystems werden in vielen Details aufgezählt. Auf diese Weise erhält der Leser zwar viel Wissen darüber, *wie* das Entgeltsystem eines speziellen Unternehmens aussieht, doch wenig darüber, *warum* VW das System derart gestaltet hat. Hierzu müßte ein theoretisches Konzept entwickelt werden, welches hilft, die komplexen Zusammenhänge auf das wesentliche zu reduzieren und Hypothesen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge abzuleiten (vgl. Backes-Gellner 1996a, S. 855; Neuberger 1997, S. 28). Oechsler versucht aber gerade nicht, die Lohnfindungspraxis bei VW durch vorher entwickelte Hypothesen erklärbar zu machen. Er verweist zwar zur Erklärung der Abkehr von festgelegten Mengenleistungen darauf, daß der Einfluß des Menschen auf Arbeitsqualität und Arbeitsleistung abgenommen habe, und daß nunmehr die volle Ausnutzung der kapitalintensiven Produktionsanlagen im Mittelpunkt stehe (vgl. Oechsler 1997, S. 346). Diese produktionstechnische Erklärung steht aber in keinem Zusammenhang zu den vorher erläuterten Arbeitsbewertungsverfahren. Oechsler erweckt vielmehr den Eindruck, daß er je nach

⁸ Im Gegensatz dazu hängen Lewin/Mitchell ihr gesamtes Unterkapitel zu Anreizlöhnen an dem empirischen Rätsel der Dominanz von Zeitlöhnen auf und offerieren dazu verschiedene Erklärungen (Lewin/Mitchell 1995, S. 209ff., S. 217ff.). Wie oben gesehen, konzentrieren sich auch Milgrom/Roberts auf die Effizienzbedingungen von Leistungslöhnen und die Beschränkungen, die sich daraus ableiten lassen.

Bedarf verschiedenste, unverbundene Theorieansätze heranzieht.⁹ Das Praxisbeispiel kann also auch nicht der Funktion dienen, die empirische Relevanz von vorher postulierten theoretischen Aussagen zu veranschaulichen:¹⁰ was Oechsler allerdings auch nicht als Funktion seiner Praxisbeispiele anzusehen scheint. So leitet er ein weiteres Fallbeispiel mit dem Satz ein:

"Das Beteiligungssystem der Bayer AG integriert verschiedene Formen der Mitarbeiterbeteiligung und bietet daher einen Überblick über die Gestaltungsmöglichkeiten in der Praxis" (Oechsler 1997, S. 407).

Inwieweit ein solcher "Überblick über die Gestaltungsmöglichkeiten in der Praxis" der um eine Entscheidung *zwischen* verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten ringenden Führungskraft helfen kann, bleibt fraglich.

Als Beispiel für die schon erwähnte Folgenlosigkeit empirischer Befunde sei die gelungene empirische Untersuchung von Drumm/Scholz (1988) und deren Verarbeitung in Drumm (1995) herangezogen. Bei einer Untersuchung der Verbreitung personalplanerischer Methoden stellten Drumm/Scholz "überraschend negative Befunde" fest, die einen "fast völligen Verzicht ... auf den Einsatz quantitativer Methoden der Personalplanung" aufzeigen (Drumm/Scholz 1988, S. 9f.). Dennoch nehmen Instrumente und Methoden der Personalplanung noch in der aktuellsten Auflage des Lehrbuchs von Drumm (1995) einen unverändert hohen Stellenwert ein. Das entsprechende Kapitel ist sogar mit dem Titel "Personalplanung als zentrale personalwirtschaftliche Funktion" (S. 177) überschrieben. Drumm räumt der Darstellung der Verfahren der Personalplanung 167 von insgesamt 740 Seiten seines Lehrbuchs ein, geht aber nur in einem abschließenden Unterabschnitt von etwas mehr als 4 Seiten auf deren Akzeptanzprobleme ein (Drumm 1995, S. 183ff.). Die durch die empirischen Befunde aufgeworfene spannende Frage, warum viele Unternehmen auf Personalplanung verzichten, wird also nur am Rande behandelt.¹¹

Der hier gewonnene Eindruck über die mangelnde Berücksichtigung von empirischen Befunden in deutschsprachigen Lehrbüchern deckt sich weitgehend mit dem Vorwurf von Sadowski, daß die Praxis die von den Personalwirten empfohlenen Methoden und Verfahren nicht benutzt, was letzteren häufig nicht bewußt sei (Sadowski 1991b, S. 309; vgl. auch ganz ähnlich Metz 1995, S. 13f.).

⁹ Neuberger gelangt bei einer Analyse der "Theorie(n) des Personalwesens" ebenfalls zu dem Eindruck, daß der eklektizistische Gebrauch von Theorien in der deutschen Personalwirtschaftslehre weit verbreitet ist (vgl. Neuberger 1997, S. 27f.).

¹⁰ Im Gegenteil: Wenn der Leser erfährt, daß VW 1980 die analytische Arbeitsbewertung abgeschafft hat, muß er sich fragen, warum Oechsler dann überhaupt zuvor (auf immerhin fast 10 Seiten) verschiedene Methoden der Arbeitsbewertung dargestellt hat.

¹¹ Eine Erklärung für dieses Phänomen unter Anwendung eines organisationsökonomischen Ansatzes bietet Krings (1997).

Demgegenüber wird in angelsächsischen, organisationsökonomischen Lehrbüchern die Konfrontation der Hypothesen mit der Empirie systematisch gesucht. Zur Verdeutlichung sei wiederum ein Fallbeispiel aus Milgrom/Roberts herangezogen, das sich mit der empirischen Relevanz von Effizienzlöhnen beschäftigt (vgl. Milgrom/Roberts 1992, S. 260f.). Dazu wird die Entlohnungspraxis von Fast-Food-Ketten untersucht. Diese wird aber nicht in ihrer detaillierten Vielfalt und Komplexität dargestellt, sondern nur im Hinblick darauf, ob sich in der Empirie die Vorhersagen der Effizienzlohntheorie wiederfinden lassen, d.h. das Fallbeispiel wird *theoriegeleitet* analysiert. Gegenübergestellt werden die Lohnpolitik eines Franchisenehmers der Fast-Food-Kette, der in eigener Gewinnverantwortung arbeitet, und die Lohnpolitik eines bei der Fast-Food-Kette angestellten Restaurantleiters. Nach Vorhersage der Effizienzlohntheorie ist das Lohndifferential umso höher, je geringer die Kontrollmöglichkeiten und -interessen des Arbeitgebers sind. Der Franchisenehmer hat residuale Ertragsrechte, deshalb kann ihm ein vergleichsweise höheres Kontrollinteresse unterstellt werden als dem angestellten Restaurantleiter. Da nach Aussage der Effizienzlohntheorie Kontrolle und Lohnprämien substituierbar sind, müßten die Mitarbeiter des Franchisenehmers deshalb niedrigere Löhne erhalten als die Mitarbeiter des angestellten Restaurantleiters. Dieses Muster läßt sich in der Tat empirisch beobachten: Die Wahrscheinlichkeit, daß Mitarbeiter des Franchisenehmers lediglich den Minimumlohn erhalten, ist signifikant höher als die bei Mitarbeitern von angestellten Restaurantleitern. Die zu beobachtenden Lohndifferenziale werden noch dadurch verstärkt, daß auch fringe benefits bei Franchisenehmern seltener anzutreffen sind. Milgrom/Roberts demonstrieren mit diesem Fallbeispiel, daß die von ihnen abgeleiteten Hypothesen der Effizienzlohntheorie empirisch fruchtbar sind, also die Differenzierungen der betrieblichen Entgeltpraxis erklären können. Dem Leser wird lehrreich vorgeführt, wie die abstrakte theoretische Begrifflichkeit auf einen konkreten Anwendungsfall transferiert werden kann. Wie gesehen hat das Fallbeispiel ein theoretisches Gerüst, der Leser muß der komplexen Realität also nicht hilf- und ratlos gegenüberstehen, sondern wird in die Lage versetzt, Muster und Zusammenhänge zu erkennen. Für einen Orientierung suchenden Praktiker dürfte eine solche Strukturierung der Wirklichkeit nützlicher sein als "ein Überblick über die Gestaltungsmöglichkeiten in der Praxis". Insofern können Milgrom/Roberts mit Hilfe dieses Fallbeispiels anschaulich zeigen, daß Studierende der Betriebswirtschaftslehre über die Beschäftigung mit der Effizienzlohntheorie durchaus zu Einsichten über die adäquate Gestaltung eines Lohnsystems kommen können. Der Vorwurf Wächters, daß Studierende der BWL von der Einsicht in die Effizienzlohnthese nicht zur Fähigkeit gelangen können, ein adäquates Lohnsystem zu entwickeln, ist dadurch entkräftet (Wächter 1996, S. 864).

Im Hinblick auf die Frage, inwieweit verschiedene Studienprogramme der Personalwirtschaftslehre die Praxisrelevanz ihrer Lehre an der Empirie überprüfen, läßt sich zusammenfassend festhalten, daß typischerweise diejenigen Fachvertreter, die zugunsten der Theorieentwicklung auf die Lehre von detailliertem Instrumenten- und

Verfahrenwissen verzichten, ihre Lehrinhalte stärker an systematischen empirischen Befunden und Entwicklungen ausrichten als diejenigen, die Personalwirtschaftslehre ausdrücklich als angewandte und praxisorientierte Wissenschaft betreiben wollen. Wir glauben also mit Albach (vgl. Abschnitt 2), daß dem Studienprogramm einer im oben gezeigten Sinne theoretisch und empirisch fundierten Personalwirtschaftslehre letztendlich eine größere Praxisnähe und Praxisrelevanz zu attestieren ist.

3.3 Personalpolitik als Bestandteil der Unternehmenspolitik

Im zweiten Abschnitt wurde als eine dritte wichtige Anforderung an Universitätsabsolventen herausgearbeitet, daß sie zunehmend über den Tellerrand ihrer speziellen Betriebswirtschaftslehre hinausschauen müssen. Personalarbeit kann - in dem Wettbewerb ausgesetzten Unternehmen - nicht isoliert in geschützten betrieblichen Reservaten stattfinden. Die betrieblichen Ressourcen, die personalwirtschaftliches Handeln beansprucht, stehen in konkurrierenden Verwendungsmöglichkeiten. Personalarbeit muß also "dem Postulat (betriebs-)wirtschaftlicher Begründbarkeit genügen" (Kossbiel 1996, S. 124), oder in den Worten eines Praktikers: "Personalpolitik ist Teil der Unternehmenspolitik" (Büdenbender 1997, S. 4). Inwieweit werden also verschiedene Studienprogramme diesen Erkenntnissen und Anforderungen gerecht?

Der 1991 von Hax konstatierte Befund, daß die meisten Personalwirte die Marktbezogenheit betrieblicher Personalarbeit vernachlässigen (vgl. Hax 1991, S. 65), ist auch heute noch aktuell: Kossbiel stellt fest, daß Personalwirte Knappheitsprobleme systematisch aus ihrer Betrachtung ausblenden (vgl. Kossbiel 1997, S. 124). Eine qualitative Analyse der deutschsprachigen Lehrbücher bestätigt diesen Eindruck. Alle untersuchten Autoren behandeln Instrumente und Verfahren der Personalarbeit in unschuldiger Unabhängigkeit von betrieblichen, marktlichen und institutionellen Restriktionen (siehe auch Knoll/Plessow 1996, S. 45). Die Personalarbeit wird typischerweise weitgehend isoliert von anderen Unternehmensfunktionen behandelt. Gemessen am Seitenumfang dominieren eindeutig Kapitel, die nach Bühners Systematisierung als "innenorientiert" (Bühner 1994, S. 36) zu charakterisieren sind, d.h. in denen weder das marktliche noch das institutionelle, ja nicht einmal das betriebliche Umfeld der Personalpolitik Erwähnung findet. Außerdem ist das personalspezifische Fachwissen, das auf diesen Seiten vermittelt wird, auch für das Verständnis anderer Unternehmensfunktionen wenig hilfreich. Pointiert ausgedrückt: Ein Universitätsabsolvent der Personalwirtschaftslehre, der vorwiegend Instrumente der analytischen Arbeitsbewertung, der Personalbedarfsplanung, der Personaleinsatzplanung, der Personalbestandsplanung u.ä. gelernt hat, kann sich beispielsweise nur schwer mit einem Finanzierungsfachmann über gemeinsame betriebliche Ziele und Strategien verständigen.

Dabei bekennen sich einige Autoren durchaus zu der Erforderlichkeit einer interfunktionellen Personalwirtschaftslehre. Drumm schreibt bspw. in seiner Einleitung:

"Probleme des Personaleinsatzes sind selten nur auf das Funktionsfeld der Personalwirtschaft beschränkt. ... Eine Personalwirtschaftslehre darf daher die integrative Verknüpfung ihrer eigenen Probleme mit denjenigen anderer Funktionsfelder der Unternehmung nicht außer acht lassen" (Drumm 1995, S. 21).

Diesem Umstand soll in Kapiteln mit den Namen "Personalstrategie" (Bühner 1994) oder "Strategisches Personalmanagement" (Drumm 1995) Rechnung getragen werden, in denen die Einordnung der Personalwirtschaft in die gesamtbetrieblichen Zusammenhänge versucht wird. Allerdings werden die "strategischen Ziele" in diesen Kapiteln typischerweise nur benannt - ohne weitere Begründung und Erläuterung:

"Das erste strategische Ziel (des strategischen Personalmanagements) besteht darin, Personalpotentiale mit zentraler Bedeutung für den Unternehmenserfolg zu erkennen und diese frühzeitig sowohl qualitativ als auch quantitativ aufzubauen sowie zu erhalten. ... Das strategische Personalmanagement soll somit positive Beiträge zum Unternehmungserfolg unter Beachtung sozialer Nebenbedingungen leisten" (Drumm 1995, S. 537).

"Die Unternehmen haben eine kundennahe Produktion zu ermöglichen, die gleichzeitig die Wirtschaftlichkeit des Unternehmens sichert und die Interessen der Mitarbeiter berücksichtigt" (Bühner 1994, S. 22).

Außerdem werden die Konfliktbeziehungen zwischen Zielvariablen nicht spezifiziert, noch weniger werden sie theoretisch begründet. Bühner stellt bspw. (wieder in Form von spiegelstrichartigen Aufzählungen) alternative Personalstrategien vor, die teilweise eindeutig zielkonfliktären Charakter haben (bspw. die Personalstrategie als eigenständige funktionale und als abgeleitete Strategie Bühner 1994, S. 36f.). Eine argumentative theoretische Abwägung zwischen diesen Zielen oder Strategien wird aber nicht vorgenommen.

Eine theoretische und insbesondere dezidiert ökonomische Personalwirtschaftslehre bietet hingegen auch unter dem Aspekt der erforderlichen Interfunktionalität von Personalwirtschaftslehre Vorteile. Eine ökonomisch-theoretische Fundierung bringt es mit sich, daß Personalwirte die gleiche Sprache sprechen, wie Absolventen einer ökonomisch ausgerichteten Finanzierungs-, Marketing- oder betrieblichen Steuerlehre:

"Ob es nun um die Wahl einer Finanzierungsform, um die Gestaltung eines Vertriebssystems, um Entscheidungen über die Fertigungstiefe oder um die Errichtung einer betrieblichen Altersversorgung geht, dies alles sind Entscheidungen, bei denen es darauf ankommt, den geeigneten Vertragstyp für Transaktionen zwischen der Unternehmung und ihrer Umwelt zu finden" (Hax 1991, S. 62).

Die Studierenden einer ökonomisch orientierten Personalwirtschaftslehre erlernen also theoretische Konzepte, deren Anwendungen zwar vor allem in der betrieblichen Personalarbeit liegen, die aber mit ähnlicher Fruchtbarkeit auf viele

andere betriebliche Funktionen übertragen werden können (vgl. auch Terberger 1994, S. 26; Lewin/Mitchell 1995, S. iii). Zur exemplarischen Verdeutlichung sei wiederum das Lehrbuch von Milgrom/Roberts (1992) herangezogen. Gegenstand des Buches ist nicht eine bestimmte betriebliche Teilfunktion. Vielmehr wird die ausführlich entwickelte theoretische Basis auf verschiedene betriebliche Bereiche angewendet. Der Arbeitsvertrag wird zwar in seiner Besonderheit sehr häufig zum Gegenstand der organisationsökonomischen Analysen gemacht, es finden sich aber genauso auch Anwendungen auf Verträge aus dem Versicherungs- oder Finanzierungsbereich sowie der Unternehmensverfassung. Die Theorie des nachvertraglichen Opportunismus ("moral hazard") bspw. wird auf die Beziehung zwischen Versicherung und Versichertem (Milgrom/Roberts 1992, S. 167), auf die Arbeitnehmer-Arbeitgeber-Beziehung (ebenda, S. 179), auf die Beziehung zwischen Eigentümer und Geschäftsführung (ebenda, S. 181) und auf die Beziehung zwischen Kreditgeber und Kreditnehmer (ebenda, S. 173+183) angewendet. Milgrom/Roberts üben auf diese Weise exakt die von der Praxis geforderte "breite Anwendbarkeit des theoretischen Instrumentariums auf unterschiedliche betriebliche Aufgabenstellungen" (Büdenbender 1997, S. 4) ein.

Die bisherige ökonomische Abstinenz der deutschen Personalwirte ist im übrigen ganz besonders verwunderlich, als viele Weiterentwicklungen und Erkenntnisse der Neuen Institutionenökonomie einen sehr frühen Ursprung in personalwirtschaftlichen Problemen hatten, bspw. die Theorie des Signaling und Screening als Antwort auf vorvertragliche Informationsasymmetrien (Spence 1973; Salop/Salop 1976), die Theorie des Bonding als Antwort auf nachvertragliche Informationsasymmetrien (Lazear 1979) oder die Theorie spezifischer (Humankapital-)Investitionen (Becker 1964). Während diese Theorien andere Teilgebiete der Betriebswirtschaftslehre seitdem stark durchdrungen haben, hat sich die deutsche Personalwirtschaftslehre diesen nahezu vollständig entzogen. Erst in jüngster Zeit werden die Erkenntnisse der Neuen Institutionenökonomie von einigen Autoren in die personalwirtschaftliche Forschung und Lehre eingebracht (Sadowski 1980 und 1991a; Schauenberg/Kräkel 1994; Föhr 1994; Backes-Gellner 1996a und 1996b; Frick 1997; Kräkel 1997; Alewell 1997).

4. Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag versuchte, Hinweise zur Beantwortung der Frage aufzuzeigen, welche Anforderungen an eine zeitgemäße personalwirtschaftliche Ausbildung an Universitäten gestellt und inwieweit verschiedene Studienprogramme diesen Anforderungen gerecht werden. Von zukünftigen Absolventen der Personalwirtschaftslehre, wie auch der Betriebswirtschaftslehre allgemein, wird wesentlich erwartet, daß sie theoretisch-analytisch denken können, um neue Problemstellungen, die sich aus veränderten betrieblichen oder marktlichen Rahmenbedingungen ergeben, einordnen und bewältigen können. Angesichts der zu beobachtenden Dezen-

tralisierung der Personalarbeit in Unternehmen müssen die Absolventen dieses theoretische Rüstzeug auf verschiedenste betriebliche Fragestellungen anwenden können. Um die praktische Relevanz verschiedener personalpolitischer Theorien und Instrumente abschätzen zu können, müssen sie darüber hinaus empirisch ausgebildet sein.

Wie eine stellvertretend für alternative Studienprogramme durchgeführte Inhaltsanalyse von Lehrbüchern zeigte, wird eine organisationsökonomisch fundierte Personalwirtschaftslehre den Anforderungen des Arbeitsmarktes besser gerecht als eine Personalwirtschaftslehre, die ihren Schwerpunkt auf die Vermittlung von Definitions-, Verfahrens- und Instrumentenwissen legt. Ausgehend von den existierenden deutschsprachigen Lehrbüchern könnte Studierenden und Praktikern eine größere Hilfestellung für die veränderte Personalarbeit gegeben werden, wenn die Vielzahl der dargestellten Verfahren und Instrumente entlang von theoretischen Konzepten strukturiert und in Konfrontation mit empirischen Befunden problematisiert würden.¹²

Literaturverzeichnis

- Albach, Horst (1992): Non universitati sed vitae oeconomicae discimus. Über die Praxisnähe betriebswirtschaftlicher Ausbildung. In: Achtenhagen, Frank/John, Ernst G. (Hg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden, S. 23-38.
- Alewell, Dorothea (1996): Zum Verhältnis von Arbeitsökonomik und Verhaltenswissenschaften. In: Die Betriebswirtschaft 56 (5), S. 667-683.
- Alewell, Dorothea (1997): Die Finanzierung betrieblicher Weiterbildungsinvestitionen. Ökonomische und juristische Aspekte. Wiesbaden.
- Backes-Gellner, Uschi (1996a): Personalwirtschaftslehre - eine ökonomische Disziplin?! In: Weber, Wolfgang (Hg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Theorien und Konzepte. Wiesbaden, S. 297-316.
- Backes-Gellner, Uschi (1996b): Betriebliche Bildungs- und Wettbewerbsstrategien im deutsch-britischen Vergleich. Ein Beitrag der Personalökonomie zur internationalen Betriebswirtschaftslehre. München, Mering.
- Backes-Gellner, Uschi/Krings, Achim/Berkele, Andrea (1997): Theoretische Grundlagen der Personalökonomie. Studienblatt in WISU 26 (4).
- Becker, Gary S. (1964): Human Capital. New York.
- Berthel, Jürgen (1995): Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 4. Aufl. Stuttgart.
- Böhm, Hans (1995): Die DGFP zwischen Wissenschaft und Praxis. Interview mit dem Geschäftsführer der DGFP, Dr. Hans Böhm. In: Wächter, Hartmut/Metz, Thomas (Hg.): Professionalisierte Personalarbeit? Perspektiven der Professionalisierung des Personalwesens. München, Mering, S. 39-54.
- Büdenbender, Ulrich (1997): Interview aktuell: Kaminkarrieren gibt es künftig nicht mehr - warum, Herr Büdenbender? In: Personalführung 1, S. 4.
- Bühner, Rolf (1994): Personalmanagement. Landsberg/Lech.

¹²

Anhaltspunkte für eine mögliche Strukturierung von personalwirtschaftlichen Instrumenten finden sich bei Backes-Gellner et al. (1997).

- Drumm, Hans Jürgen (1993): Personalwirtschaft - Auf dem Weg zu einer theoretisch-empirischen Personalwirtschaftslehre? In: Hauschildt, Jürgen/Grün, Oskar (Hg.): Zu einer Realtheorie der Unternehmung. Ergebnisse empirischer betriebswirtschaftlicher Forschung. Stuttgart, S. 675-712.
- Drumm, Hans Jürgen (1995): Personalwirtschaftslehre. 3. Aufl. Berlin u.a.
- Drumm, Hans Jürgen; Scholz, Christian (1988): Personalplanung. Planungsmethoden und Methodenakzeptanz. 2. Aufl. Bern, Stuttgart.
- Föhr, Silvia (1994): Zur Vorteilhaftigkeit von Cafeteria-Systemen. In: Zeitschrift für Personalforschung 9 (1), S. 58-86.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 29.01.1996: In vielen Unternehmen schwindet die Macht der Personalmanager. S. 14.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 10.03.1997: 30000 Vermittlungen von privaten Agenturen. S. 13.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 07.06.1997: Erfolg im Personalwesen für Persönlichkeiten mit hoher sozialer Kompetenz. S. 47.
- Hax, Herbert (1991): Theorie der Unternehmung - Information, Anreize und Vertragsgestaltung. In: Ordelheide, Dieter/Rudolph, Bernd/Büsselmann, Elke (Hg.): Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Theorie. Stuttgart, S. 51-72.
- Hentze, Joachim (1995): Personalwirtschaftslehre 2. Personalerhaltung und Leistungsstimulation, Personalfreistellung und Personalinformationswirtschaft. 6. Aufl. Stuttgart, Wien.
- Knoll, Leonhard/Plessow, Astrid (1996): Personalwirtschaft als Disziplin im Spiegel ihrer Lehrbücher. Diskussionsbeiträge des Betriebswirtschaftlichen Instituts. Würzburg.
- Kossbiel, Hugo (1997): Personalwirtschaftslehre, quo vadis? In: Die Betriebswirtschaft 57 (1), S. 127-131.
- Kräkel, Matthias (1997): Ökonomische Analyse der betrieblichen Karrierepolitik. München, Mering.
- Krings, Achim (1997): Betriebliche Entscheidungen bei unvollkommener Voraussicht. Eine Anwendung auf die Personalpolitik. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft - Ergänzungsheft 3, S. 31-54.
- Lazear, Edward P. (1979): Why is there Mandatory Retirement? In: Journal of Political Economy 87 (6), S. 1261-1284.
- Lazear, Edward P. (1995): Personnel Economics. Cambridge MA.
- Lewin, David/Mitchell, Daniel J.B. (1995): Human Resource Management. An Economic Approach. 2. Aufl. Cincinnati.
- Meffert, Heribert (1996): Zur Lage der betriebswirtschaftlichen Ausbildung an deutschen Universitäten. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft - Ergänzungsheft 1, S. 21-27.
- Metz, Thomas (1995): Status, Funktion und Organisation der Personalabteilung. Ansätze zu einer institutionellen Theorie des Personalwesens. München, Mering.
- Milgrom, Paul/Roberts, John (1992): Economics, Organization and Management. Englewood Cliffs.
- Neuberger, Oswald (1997): Personalwesen 1. Grundlagen, Entwicklung, Organisation, Arbeitszeit, Fehlzeiten. Stuttgart.
- Oechsler, Walter A. (1997): Personal und Arbeit. Einführung in die Personalwirtschaft unter Einbeziehung des Arbeitsrechts. 6. Aufl. München, Wien.
- Rebmann, Karin (1994): Komplexität von Lehrbüchern für den Wirtschaftslehreunterricht: eine empirisch-analytische Studie. Bovenden.
- Rothwell, Sheila (1995): Human Resource Planning. In: Storey, John (Hg.): Human Resource Management. London, New York, S. 167-202.
- Sadowski, Dieter (1980): Berufliche Bildung und betriebliches Bildungsbudget. Stuttgart.

- Sadowski, Dieter (1991a): Humankapital und Organisationskapital - Zwei Grundkategorien einer ökonomischen Theorie der Personalpolitik in Unternehmen. In: Ordelheide, Dieter/Rudolph, Bernd/Büselmann, Elke (Hg.): Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Theorie. Stuttgart, S. 127-142.
- Sadowski, Dieter (1991b): Der Wettbewerb von Theorie und Praxis der Personalwirtschaft. In: Kistner, Klaus-Peter/Schmidt, Reinhard (Hg.): Unternehmensdynamik. Horst Albach zum 60. Geburtstag. Wiesbaden, S. 301-313.
- Sadowski, Dieter/Backes-Gellner, Uschi/Frick, Bernd/Brühl, Norbert/Pull, Kerstin/Schröder, Michael/Müller, Constanze (1994): Weitere 10 Jahre Personalwirtschaftslehren - ökonomischer Silberstreif am Horizont. In: Die Betriebswirtschaft 54 (3), S. 397-410.
- Salop, Joanne/Salop, Steven (1976): Self-Selection and Turnover in the Labor Market. In: Quarterly Journal of Economics 90, S. 619-627.
- Schanz, Günther (1993): Personalwirtschaftslehre: lebendige Arbeit in verhaltenswissenschaftlicher Perspektive. 2. Aufl. München.
- Schauenberg, Bernd (1996): Personalwirtschaftslehre und ökonomische Theorien. In: Weber, Wolfgang (Hg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Theorien und Konzepte. Wiesbaden, S. 341-372.
- Schauenberg, Bernd/Kräkel, Matthias (1994): Rattenrennen und Beförderungen. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium 5, S. 224-230.
- Scholz, Christian (1993): Personalmanagement: informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen. 3. Aufl. München.
- Spence, Michael (1973): Job Market Signaling. In: Quarterly Journal of Economics 87, S. 355-374.
- Terberger, Eva (1994): Neo-institutionalistische Ansätze: Entstehung und Wandel, Anspruch und Wirklichkeit. Wiesbaden.
- Wächter, Hartmut (1995): Was tun Betriebswirte (wirklich)? Wissenschaftsverständnis und Wissenschaftsvollzug in der BWL. In: Wächter, Hartmut (Hg.): Selbstverständnis betriebswirtschaftlicher Forschung und Lehre. Wiesbaden, S. V-X.
- Wächter, Hartmut (1996): Stellungnahme zum Beitrag von Dorothea Alewell und Jürgen Weibler. In: Die Betriebswirtschaft 56 (6), S. 863-865.
- Weibler, Jürgen (1996): Ökonomische vs. verhaltenswissenschaftliche Ausrichtung der Personalwirtschaftslehre - Eine notwendige Kontroverse? In: Die Betriebswirtschaft 56 (5), S. 649-665.
- Weitkemper, Franz-Josef (1988): Anforderungen an die Hochschulausbildung der 90er Jahre aus der Sicht der Wirtschaft. In: BFuP 2, S. 111-123.
- Wunderer, Rolf/Mittmann, Josef (1983): 10 Jahre Personalwirtschaftslehren - von Ökonomie nur Spurenelemente. In: Die Betriebswirtschaft 43, S. 623-655.

Hugo Kossbiel/Thomas Spengler*

Ökonomisch legitimierbare Personalentscheidungen als Gegenstand personalwirtschaftlicher Hochschulausbildung

Ein Student muß' sich rühren,
ein Fach sollt' er kühren.
Er studiert PWL,
mit Spaß, deshalb schnell.
Was konnte ihm Bess'eres passieren?

Im vorliegenden Beitrag wird begründet, daß die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Erkennen und Strukturieren personalwirtschaftlicher Problemstellungen sowie zum Auswählen und Anwenden geeigneter Vorgehensweisen zur Problemlösung im Mittelpunkt der Hochschulausbildung auf personalwirtschaftlichem Gebiet stehen sollte. Dabei sollte der ökonomischen Legitimierbarkeit von Personalentscheidungen der Vorrang vor anderen (potentiellen) Legitimationsquellen eingeräumt werden. Auf diesen Überlegungen aufbauend werden die Bedeutung verhaltenswissenschaftlicher Theorien für ökonomisch legitimierbare Entscheidungen reflektiert und didaktisch-methodische Konsequenzen für die Lehre skizziert.

The present paper justifies, that university education in the field of personnel management should focus on conveying knowledge, abilities and skills in discerning and structuring personnel problems and in selection and application of procedures being suitable for problem solving. In this sense the economical legitimation of personnel decisions should be top on the priority list of potential legitimation sources. Based on these considerations, the significance of behavioural scientific theories for economical justification of decisions is reflected and didactic-methodical consequences for teaching are sketched.

* Prof. Dr. Hugo Kossbiel, Jg. 1939, Professur für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Personalwirtschaft, an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Gräfstr. 63, 60486 Frankfurt/Main.

Hauptarbeitsgebiete: Personalwirtschaftslehre, Organisationstheorie, Theorie der Unternehmung.

Dr. Thomas Spengler, Jg. 1961, Wissenschaftlicher Assistent an derselben Professur.

Hauptarbeitsgebiete: Personalwirtschaftslehre, Organisationstheorie, (strategische) Planung.

1. Ziele und Inhalte der Hochschulausbildung auf personalwirtschaftlichem Gebiet

Die Personalwirtschaftslehre ist nach unserem Verständnis eine Teildisziplin der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre, einer empirischen, angewandten Wissenschaft. In Übereinstimmung mit dieser Auffassung ist das *Ziel der Forschung* auf diesem Gebiet letztlich ein technologisches, d.h. die Entdeckung von Gesetzmäßigkeiten und deren Verwendung zur Erklärung personalwirtschaftlicher Phänomene sind nicht der primäre Zweck der Forschung, sondern notwendige Zwischenschritte zur Entwicklung von Instrumenten (Technologien) zur Lösung personeller Probleme.

Dem Erkenntnisinteresse der Forschung entsprechend ist das *Ziel der Hochschulausbildung* ein pragmatisches: Es geht letztlich um die Vermittlung von Kompetenzen zur "Bewältigung von Lebenssituationen" (Robinsohn 1972, S. 61) im personalwirtschaftlichen Bezugsfeld. Konkreter gesprochen steht im Mittelpunkt der Hochschulausbildung die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Erkennen und Strukturieren von Problemstellungen sowie zum Auswählen und Anwenden von Vorgehensweisen zur Problemlösung.¹ Offen ist dabei noch die Frage, wessen "Lebenssituationen" als Richtungs determinante für die Lehre den Ausschlag geben sollen. In Betracht kommen z.B. das Tätigkeitsfeld eines Personalleiters bzw. das eines Personalsachbearbeiters oder das Funktionsfeld einer Führungskraft (außerhalb des Personalressorts). Da Personalprobleme überall im Unternehmen auftreten und gelöst werden müssen, sie sich also nicht in der "institutionalisierten" Personalwirtschaft konzentrieren, neigen wir dazu, im Funktionsfeld einer Führungskraft *die* Richtungs determinante der Hochschulausbildung auf personalwirtschaftlichem Gebiet zu sehen. Sich in dieser Weise festzulegen, hat Konsequenzen für die konkrete Ausgestaltung der Lehre:

1. Personalwirtschaftliche Primärprobleme (vgl. Kapitel 3) werden grundsätzlich erörtert, gleichgültig wo sie entstanden sind bzw. wo sie erkannt und gelöst werden, während personalwirtschaftliche Sekundärprobleme (z.B. solche administrativer Art) - wenn überhaupt - nachrangig behandelt werden.
2. Gegenstand derartiger Erörterungen sind die Vorbereitung, das Treffen und die Umsetzung ökonomisch legitimierbarer Entscheidungen zur Lösung personeller Probleme.

¹ Entgegen einer gelegentlich geäußerten Meinung halten wir an der Auffassung fest, daß es bei der Besetzung einer Stelle in der Wirtschaft nicht nur darauf ankommt, *daß* jemand (mit Erfolg) studiert hat und daß er damit Durchhaltevermögen signalisiert, sondern auch darauf, *was* jemand (inhaltlich) studiert hat und daß er damit Wissensbesonderheiten indiziert.

3. Zielfigur einer solchen personalwirtschaftlichen Hochschulausbildung ist nicht der (auch auf personalwirtschaftlichem Gebiet) berufsfertige, sondern der berufs- oder besser: einarbeitungsfähige "Anwärter" auf eine Führungsposition.

Dem soeben skizzierten Ausbildungsziel sollen die Ausbildungsinhalte entsprechen. Sie konkretisieren sich in

1. berufsfachlichen bzw. "technischen" Kenntnissen: Faktenwissen und Beherrschung von Routineverfahren,
2. sozialen Fähigkeiten: Sensibilität für personelle Probleme und kommunikative Kompetenz zur Durchsetzung von Verhaltensnormen, Sicherung von Kooperation und Handhabung von sozialen Konflikten,
3. konzeptionellen bzw. dispositiven Fähigkeiten: Schlüsselqualifikationen wie abstraktes, analytisches und systematisches Denken zur Reduktion von Komplexität und Kontingenz der Umwelt und im System, zur Strukturierung von Problemen sowie zur Generierung von neuen resp. zur kritischen Reflexion (Wächter 1979, S. 64) überkommener Lösungsideen.

Von diesen drei Inhaltsbereichen ist der erste am stärksten der Gefahr des Veraltens und Vergessens ausgesetzt, der zweite im Rahmen der Hochschulausbildung nur begrenzt vermittelbar und nur der dritte sowohl konkret erfahrbar (z.B. in Fallstudien) als auch nachhaltig verankerbar.

Während die Praxis meist besonderen Wert auf berufsfachliche bzw. "technische" Kenntnisse und bereits eingeübte soziale Fertigkeiten legt, die unmittelbar "verwertbar" sind, präferiert die Personalwirtschaftslehre als Teildisziplin einer angewandten Wissenschaft tendenziell konzeptionelle bzw. dispositive Fähigkeiten. Sofern wissenschaftliche Hochschulen nicht zu "höheren Lehranstalten verkommen" wollen, tun sie gut daran, den Ausbildungsinhalten der dritten Art auch in Zukunft erste Priorität einzuräumen.

2. **Ökonomisches Denken im Fokus personalwirtschaftlicher Hochschulausbildung**

2.1 *Vorbemerkung*

Universitäre Lehre lebt von den Erkenntnissen wissenschaftlicher Forschung, deren epistemologische Aufgabe das Entwerfen, Überprüfen und Verbessern von Theorien mit möglichst großer Reichweite ist. Inhalt und Güte wissenschaftlicher Lehre, die der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse dient, sind somit in hohem Maße abhängig vom Stand der Theorieentwicklung in der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin. Dies gilt ohne Einschränkung auch für das Gebiet der Personalwirtschaftslehre, einen noch jungen Zweig der als empirische Wissenschaft verstandenen

(entscheidungsorientierten) Betriebswirtschaftslehre. Für den Stand ihrer Theorieentwicklung gilt, daß eine umfassende - d.h. eine den gesamten Gegenstandsbereich des Gebietes umspannende, empirisch gestützte und Vollständigkeit der Erklärungen gewährleistende - Theorie nicht existiert und in (absehbarer) Zukunft auch nicht erwartet wird.² Die personalwirtschaftliche Forschung konzentriert sich gegenwärtig (noch) auf die Entwicklung von Theorien mit - im Vergleich zum Ideal - beschränkter Reichweite, geringerer Erklärungskraft und niedrigerem Grad an empirischer Stützung. Diese konkurrieren teilweise miteinander und werden im Zeitablauf immer wieder geändert, ergänzt oder miteinander kombiniert. In der Literatur bezeichnet man sie auch als personalwirtschaftliche Konzeptionen (Drumm 1995, S. 20). Diese Konzeptionen finden Eingang in die personalwirtschaftliche Hochschul- ausbildung und sollten nach unserer Auffassung - aufgrund des hohen Maßes an Verbundenheit der Personalwirtschaft mit ihrer Mutterdisziplin, der Betriebswirtschaftslehre - auf den Elementarkategorien ökonomischen Denkens aufbauen. Damit werden zwei Fragen aufgeworfen, und zwar

- was unter ökonomischem Denken zu verstehen ist und
- wie ökonomisches Denken in der personalwirtschaftlichen Lehre vermittelt wird.

2.2 Elementarkategorien (personal-)ökonomischen Denkens

Ein Entscheidungsträger denkt und handelt ökonomisch, wenn er zur Lösung eines Problems aus der Menge der zulässigen (funktionalen) Handlungsalternativen die (nach Maßgabe des Rationalprinzips) nutzenmaximale Alternative auswählt und realisiert. Ökonomisches Denken läßt sich somit charakterisieren als Denken in Problemen (Zielen, Zwecken), Maßnahmen (Instrumenten), Bedingungen (Konditionen) und Wirkungen (Effekten) bzw. als Denken in Selektivitäts- und Kausalitätsbeziehungen (Kossbiel 1983; ähnlich Mag 1988). Dies bedeutet für die Lehre im Bereich der Personalwirtschaft zweierlei, und zwar, daß die Studierenden zum einen mit personalwirtschaftlichen Problemen (bzw. Problembereichen) und Instrumenten (bzw. Instrumentenkombinationen) vertraut gemacht werden müssen; darauf werden wir in Kap. 3 zurückkommen. Sie müssen zum anderen auch dazu befähigt werden, (a) personalwirtschaftliche Bedingungen (bzw. Bedingungskonstellationen) und (b) Wirkungen (bzw. Wirkungskomplexe) identifizieren zu können.

ad (a): Personalwirtschaftliches Handeln unterliegt Konditionen, von denen vielfältige - das Handlungsspektrum z.T. erweiternde und z.T. einschränkende - Einflüsse auf personalwirtschaftliche Probleme und Instrumente, Selektivitätszusammenhänge (zwischen Zielen und Instrumenten) sowie auf Kausalitätszusammenhänge (u.a. zwischen Instrumenten und Wirkungen) ausgehen (können). Neben der

² Diese Skepsis läßt sich mit der Komplexität des Forschungsgebietes (Wächter 1981, S. 467) sowie mit der Heterogenität (Ridder 1996, S. 332; Weibler 1996) und der Interdependenz (Drumm 1996, S. 6f.) seiner Teilgebiete begründen.

Vorstellung diverser Differenzierungsmuster (z.B. nach betrieblichen Einflußmöglichkeiten, nach der Reichweite oder nach der Wählbarkeit) und den durch sie implizierten Kategorien (Kossbiel 1994) sollte die Personalwirtschaftslehre vor allem auch diese Einflüsse herausarbeiten.

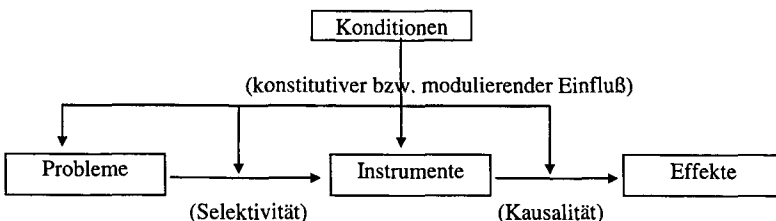
ad (b): Personalwirtschaftliche Effekte lassen sich zum einen nach Maßgabe der vom Entscheidungsträger (subjektiv) eingeschätzten Wichtigkeit in (beabsichtigte) Haupt- und (unbeabsichtigte) Nebenwirkungen und zum anderen nach dem Kriterium des Zielbezugs in substanzzielbezogene (z.B. Ausmaß der Personalbedarfsdeckung) und formalzielbezogene Effekte (z.B. Summe der Lohnkosten) differenzieren. Neben der Vermittlung solcher Differenzierungen sollte in der Personalwirtschaftslehre vor allem auf die einschlägige Feststellbarkeits- und Zurechnungsproblematik eingegangen werden.

2.3 Ökonomisches Denken als Denken in Modellen

Der Mensch ist aufgrund der Komplexität der Welt einerseits und seiner beschränkten Informationsaufnahme- und -verarbeitungskapazität andererseits nicht in der Lage, Realität in Gänze zu erfassen. Denken im allgemeinen und ökonomisches Denken im besonderen lassen sich somit als Denken in Modellen charakterisieren, in denen Realität (deutlicher: subjektiv perzipierte reale Phänomene) lediglich selektiv eingefangen und damit reduziert dargestellt wird, um Strukturen zu (er-)finden und um rationales Handeln zu unterstützen bzw. zu ermöglichen (Backes-Gellner 1996, S. 307). Nur durch die Verwendung von Modellen, die von singulären Details abstrahieren, sind wir in der Lage, uns vor Informations- und Reizüberflutung zu schützen, Entscheidungen zu treffen und Handlungen zu ergreifen.

Die Elementarkategorien (personal-)wirtschaftlichen Denkens und Handelns lassen sich nach Maßgabe differierender Schwerpunktsetzungen und Detaillierungsgrade in unterschiedlichen Modellen repräsentieren. Eine erste Möglichkeit besteht in der Darstellung als Handlungsstrukturmodell (Kossbiel 1994), das die genannten Elementarkategorien identifiziert und die zwischen ihnen existierenden Interdependenzen - insbes. die Kausalitäts- sowie (die aus der Äquifinalität von Instrumenten resultierenden) Selektivitätszusammenhänge - thematisiert (s. Abb. 1):

Abb. 1: Handlungsstrukturmodell



Eine zweite Möglichkeit besteht in der Darstellung als Entscheidungsmatrix (Laux 1982, S. 169), in der die Instrumente in Form von (diskreten) Handlungsalternativen, die Bedingungen als mit Glaubwürdigkeitsziffern gewichtete (alternativ mögliche) Umweltzustände, die Wirkungen als quantifizierter Nutzen und der Selektivitätszusammenhang zwischen Zielen und Instrumenten als Präferenzfunktionale (und somit die Ziele implizit) repräsentiert werden (s. Abb. 2):

Abb. 2: Entscheidungsmatrix

| | | |
|--------------|---|----------------------|
| | Glaubwürdigkeitsziffern Umweltzustände | |
| Alternativen | Nutzen | Präferenzfunktionale |

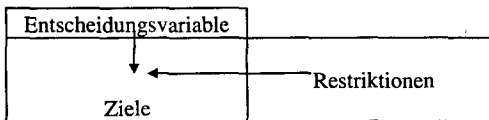
Eine dritte Möglichkeit ist die Erfassung der Elementarkategorien in einer Zielgrößen-Matrix (Adam 1996, S. 412ff.; Laux 1982, S. 64ff.), in der die Ziele explizit aufgeführt, die Instrumente in Form (diskreter) Handlungsalternativen, die Wirkungen als Zielbeiträge sowie der Selektivitätszusammenhang zwischen Zielen und Instrumenten als Nutzwerte repräsentiert und die Bedingungen lediglich implizit erfaßt und als deterministisch angenommen werden (s. Abb. 3):

Abb. 3: Zielgrößenmatrix

| | | |
|--------------|--------------|-----------|
| | Ziele | |
| Alternativen | Zielbeiträge | Nutzwerte |

Die vierte und letzte von uns hier aufgeführte Möglichkeit ist die Aufbereitung in einem Ausgangstableau für mathematische Optimierungen (Reinhardt/Soeder 1987, S. 478ff.), in dem die Instrumente über (diskrete oder stetige) Entscheidungsvariable, die Ziele in Form einer Zielfunktion, die Bedingungen als Koeffizienten und Restriktionsgrenzen und die Wirkungen u.a. als (zu ermittelnde) Zielfunktionsausprägungen erfaßt werden (s. Abb. 4):

Abb. 4: Ausgangstableau für mathematische Optimierungen



Diese (ineinander überführbaren) vier Modelle können - wie die folgenden Beispiele belegen - für unterschiedliche Zwecke in der personalwirtschaftlichen Lehre genutzt werden. Das Handlungsstrukturmodell stellt ein Erklärungsmodell dar, anhand dessen sich nicht nur die genannten Elementarkategorien und deren Interde-

pendenzen beleuchten lassen, sondern das vor allem auch zum Zwecke der Verdeutlichung als "Hintergrundfolie" für die verschiedensten personalwirtschaftlichen Fragestellungen herangezogen werden kann (Stichwort: Lernen am Modell). Die drei anderen oben skizzierten Modelltypen gehören zur Klasse der allgemeinen Entscheidungsmodelle, auf deren Basis rationale - im Sinne ökonomisch legitimierbarer - (Personal-)Entscheidungen getroffen werden können. Mittels der Entscheidungsmatrix lassen sich z.B. relativ einfache Problemstellungen im Risikofall bei Existenz lediglich eines Ziels behandeln, während die Zielgrößenmatrix für Multi-Criteria-Probleme bei Sicherheit und das Ausgangstableau der mathematischen Optimierung vor allem für komplexere Problemstellungen bei stetigen Alternativ-Räumen geeignet sind.

Im Sinne des (von uns präferierten) konstruktivistischen Modellbegriffs versteht man unter einem Entscheidungsmodell die strukturgebende komplexitätsreduzierende Definition "... einer als Problem 'empfundenen' Handlungssituation ...", die auf einer angemessenen Sprachebene mit dem Ziel formuliert ist, daß aus ihr die angestrebte Problemlösung deduziert werden kann (Bretzke 1980, S. 8 u. passim). Zentral an dieser Begriffsauffassung ist zum einen, daß Entscheidungsmodelle insofern final gestaltet werden, als aus ihnen die Lösung des zugrundeliegenden Entscheidungsproblems hervorgehen soll, und daß die Entscheidungsprobleme keine Struktur per se aufweisen. Die Strukturen werden erst vom Modellierer - nach Maßgabe der von ihm dem Modellierungsprozeß zugrunde gelegten Theorien - geschaffen. Zum anderen kommt es darauf an, daß der Modellentwickler das Modell in der "richtigen" Sprache codiert, wobei sich die Angemessenheit der Sprachebene danach richtet, ob die intendierte Problemlösung aus dem Modell abgeleitet werden kann: Ab einer gewissen Komplexitätsstufe ist man nicht mehr in der Lage, aus natürlich-sprachlichen Modellen rational begründete Lösungen zu deduzieren, so daß man auf formalsprachliche Formulierungen (z.B. mathematische Modelle) angewiesen ist. Wenn man den konstruktivistischen Modellbegriff und seine Implikationen im personalwirtschaftlichen Lehrprogramm vermittelt, dann wird deutlich, daß die Entscheidungsmodelle nicht zur Steigerung der Lebensfreude des Hochschullehrers oder zur Belästigung der Studierenden verwendet werden (Stichwort: mathematische Spielerei), sondern daß sie dazu dienen, schwierige - in der Wirtschaftspraxis auftretende - Entscheidungsprobleme entscheidbar zu machen (Bretzke 1980, S. 35).

Wenn wir hier die Fahne einer entscheidungsorientierten, mit ökonomischen Modellen arbeitenden Personalwirtschaftslehre hochhalten, so wollen wir (gerade) nicht die mit den Entscheidungsmodellen verbundenen Probleme verbergen. Auf metrischen Skalen basierende (sog. quantitative) Modelle sind eben nur unter der Voraussetzung entsprechender Quantifizierbarkeit anwendbar; liegen schwächere Skalenniveaus vor, dann müssen andere Modelle (z.B. Rangordnungsverfahren) mit je spezifischen Vor- und Nachteilen verwendet werden. Gleiches gilt für die Be-

stimmtheit (Sicherheit und Genauigkeit) der im Modell erfaßten Daten und Relationen: Ist man z.B. nicht in der Lage, exakte (d.h. "traditionelle", additive) Wahrscheinlichkeitsurteile über künftige Umweltzustände abzugeben, sind andere Maße (z.B. Intervallwahrscheinlichkeiten, Glaubwürdigkeits-, Plausibilitäts- oder Possibilitätsmaße) in Ansatz zu bringen. Für die personalwirtschaftliche Lehre bedeutet dies, daß die Studierenden Möglichkeiten und Grenzen von Modellen kennenlernen und befähigt werden, den Fehler dritter Art (Zelewski 1994, S. 52) - mit "richtigen" Methoden die "falschen" Probleme zu behandeln - zu vermeiden.

3. Zur Problemorientierung in der personalwirtschaftlichen Lehre

3.1 Problem- versus Aspektorientierung

Problemorientierung in der Lehre auf personalwirtschaftlichem Gebiet ist weniger als Beschreibung einer gängigen Praxis, sondern eher als Forderung zu verstehen. Was ist mit Problemorientierung gemeint? Wovon ist sie abzugrenzen?

Beginnen wir mit der zweiten Frage: Abzugrenzen ist die Problemorientierung von einer Aspektorientierung. Von Aspektorientierung sprechen wir dann, wenn ein personalwirtschaftliches Thema unter einem ganz bestimmten Blickwinkel behandelt wird, der einzelne ausgewählte Handlungsabsichten, Handlungsbedingungen oder Handlungswirkungen unter (weitgehender) Ausblendung anderer Handlungsabsichten, Handlungsbedingungen und Handlungswirkungen betont. Aspektorientierung liegt z.B. dann vor, wenn Personalbereitstellung vom Standpunkt der Frauenförderung, Personalentwicklung aus der Sicht älterer Mitarbeiter, Personalabbau im Zeichen des technischen Fortschritts, die Bedeutung des technischen, organisatorischen, sozialen oder politischen Wandels für die Personalführung oder der Einfluß der demographischen Entwicklung auf die Rekrutierung von Arbeitskräften untersucht werden. So wichtig solche Fragestellungen auch sind, sie sollten nach unserer Auffassung nicht im Zentrum der Lehre auf personalwirtschaftlichem Gebiet stehen.

Vorrang vor der Orientierung an einzelnen Aspekten sollte die Orientierung an Problemen haben.

3.2 Vorrang für die Orientierung an Problembereichen

Was nun die Problemorientierung selbst angeht, so wollen wir unsere Auffassung, der Differenzierung in Problemstellung und Problemlösung folgend, verdeutlichen. Im einzelnen postulieren wir:

- a) hinsichtlich der Problemstellung: *die Orientierung an Problembereichen sollte Vorrang vor der Orientierung an Einzelfällen haben;*

- b) hinsichtlich der Problemlösung: *das Interesse an Problembeherrschung sollte Vorrang vor dem Interesse an Einzelinstrumenten haben.*

Die in der Realität auftretenden Personalprobleme sind durch eine außerordentliche Vielfalt gekennzeichnet, die fast jeden Einzelfall als Sonderfall erscheinen läßt. Einen Eindruck davon vermitteln die folgenden Beispiele: differierende Fluktuations- und Absentismusneigungen, verschiedene Einstellungen zu Arbeitszeit- und Arbeitsqualitätsnormen, unterschiedliche Produktivitäten, qualitative und quantitative Über- und Unterforderung, Unterschiede in der Konfliktbereitschaft und im Konfliktverhalten, zu enge Handlungsspielräume für Personaleinsatz- und Personalausstattungsentscheidungen usw. Sie bezeichnen Probleme, die sich teilweise auf Individuen, teilweise auf die Belegschaft als Ganzes oder auf bestimmte Gruppierungen von Arbeitskräften beziehen.

Es scheint uns nun wenig sinnvoll, aus der Fülle realer Personalprobleme einzelne Fälle herauszugreifen und sie in den Mittelpunkt der Vermittlung personalwirtschaftlichen Wissens zu stellen. Die Beliebigkeit einer solchen Auswahl, würde verhindern, daß "in den Köpfen" so etwas wie eine Ordnung auf der Menge der Personalprobleme entstehen kann. *Kasuistik führt aber nicht nur nicht zu Systematik, sie kann Systematik auch nicht ersetzen.* Erst systematisches Wissen um die Personalprobleme ermöglicht es, die relative Stellung und die relative Bedeutung jedes Einzelfalls im Gesamtzusammenhang der Probleme zu erkennen und damit ein angemessenes Problemverständnis zu entwickeln, das eine unentbehrliche Voraussetzung für eine sachgemäße Problembehandlung ist.

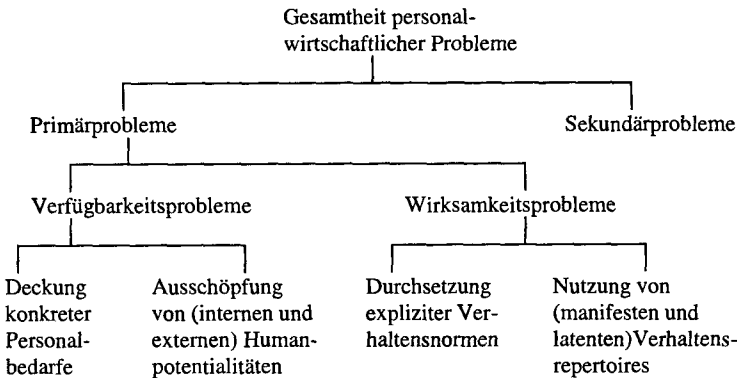
Über unserem Plädoyer für die Vermittlung systematischen Wissens im Rahmen der Lehre auf dem Gebiet der Personalwirtschaft wollen wir die Attraktivität der Einzelfallbetrachtung weder vergessen noch verkennen. Einzelne konkrete Fälle demonstrieren (oder suggerieren) Lebensnähe, praktische Relevanz, vielfach auch Aktualität. Die Probleme, die der pensionsreife Abteilungsleiter A in der Unternehmung XY mit der sozialen Eingliederung des jungen, ehrgeizigen Neulings B in die Gruppe der "mittelalterlichen", antriebsarmen Sachbearbeiter C bis G hat, sprechen - zumindest emotional - mehr an als der Versuch, solche Probleme als Probleme der Durchsetzung extrafunktionaler Verhaltensnormen zu identifizieren. Wenn nun aber Einzelfallbetrachtungen so attraktiv sind, dann scheint es nur vernünftig, sich diese Attraktivität didaktisch zunutze zu machen. Das kann in der Weise geschehen, daß man sich illustrativer Beispiele vor, bei oder nach, aber eben nicht anstatt der Vermittlung systematischen Wissens bedient.

Das Gesagte gilt im übrigen auch für Fallstudien (case studies): Ohne Vermittlung systematischen Wissens, das den Transfer vom Lernfeld in das Funktionsfeld durch Wiedererkennen von Problemmustern unterstützt, verlieren sie nicht ihre Singularität und bleiben damit ziemlich wirkungslos.

Bisher ist offengeblieben, was systematisches Wissen über Personalprobleme inhaltlich bedeutet. Gemeint sind damit Kenntnisse über die hierarchische Struktur der personalwirtschaftlichen Problembereiche (Problemklassen), die ausgehend von einer (gedachten) Gesamtheit personalwirtschaftlicher Probleme durch sukzessive, möglichst vollständige und überschneidungsfreie Zerlegung in Gruppen thematisch ähnlicher Probleme entsteht (Differenzierung). Die Tiefe der Stufung ist a priori nicht festgelegt; sie kann bei Bedarf variiert werden. Die (im analytischen Sinne) wohl definierten und charakterisierten Problembereiche erlauben es, Einzelfälle zuzuordnen, indem danach gefragt wird, die Merkmale welches Problembereichs sie jeweils erfüllen (Subsumption).

Ohne Anspruch auf Ausschließlichkeit, aber im Bewußtsein bisheriger Bewährung bietet sich die folgende Anordnung personalwirtschaftlicher Problembereiche an (Kossbiel/Spengler 1992, Sp. 1950; Kossbiel 1994, S. 420; s. Abb. 5):

Abb. 5: Die personalwirtschaftlichen Problembereiche



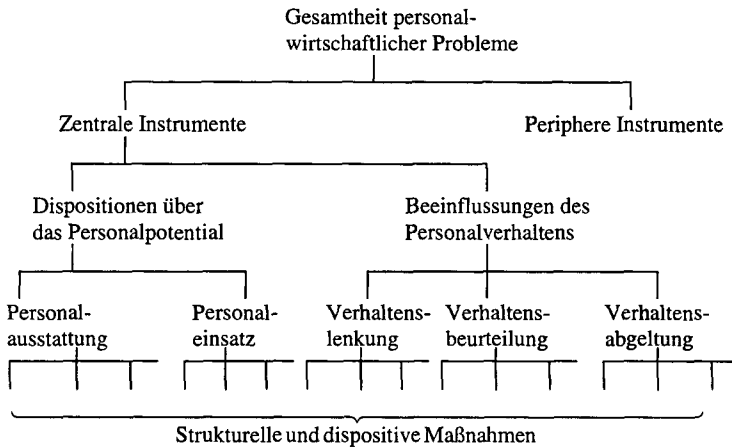
3.3 Vorrang für das Interesse an Problembeherrschung

Die Lehre auf personalwirtschaftlichem Gebiet beschränkt sich nicht auf Problemstellungen und -benennungen, sie befaßt sich auch mit Problemlösungen bzw. -etwas vorsichtiger ausgedrückt - mit Problemhandhabungen. Die Handhabung von Problemen kann bekanntlich auf verschiedene Weise erfolgen: Angenommen ein Betrieb verfüge als Folge eines Auftragsmangels über zuviel Personal (Personalüberausstattung): Er kann nun u.a. versuchen, durch den Einsatz seines absatzpolitischen Instrumentariums das Leistungsprogramm auszudehnen und damit den Personalbedarf zu erhöhen (Eliminierung der Ursache), durch Vorziehen von Urlaub die Zahl der anwesenden Mitarbeiter "künstlich" zu verringern (Unterdrückung der

Symptome) oder durch (rechtmäßige) Anordnung von Kurzarbeit eine Reduzierung der Lohnkosten (Neutralisierung der Wirkungen) zu erreichen.

Die beiden zuletzt genannten Fälle sind typische Beispiele für personalwirtschaftliche Instrumente zur Handhabung des Problems der Personalüberausstattung. Es handelt sich dabei um Dispositionen über das Personalpotential des Betriebes, die den Personaleinsatz betreffen. Bereits auf diesem Feld personalwirtschaftlicher Instrumente ist vieles machbar und noch viel mehr denkbar. Bevor wir uns jedoch in der Fülle möglicher Einzelmaßnahmen verlieren, bieten wir im folgenden eine Klassifikation personalwirtschaftlicher Instrumente an, die sich bisher gut bewährt hat und problemlos weiter ausdifferenziert werden kann (Kossbiel 1994, S. 401; s. Abb. 6).

Abb. 6: Das personalwirtschaftliche Instrumentarium



Es ist nicht unsere Absicht, das so klassifizierte personalwirtschaftliche Instrumentarium im Detail zu beschreiben, denn dies würde unser eigentliches Anliegen geradezu konterkarieren. Dieses besteht darin zu begründen, daß es in der Lehre auf personalwirtschaftlichem Gebiet nicht *in erster Linie* darauf ankommt, die personalwirtschaftlichen Einzelinstrumente mit allen Varianten "durchzudeklinieren", sondern darauf, die personalwirtschaftlichen Instrumente und ihren möglicherweise kombinierten Einsatz in den Zusammenhang mit der Beherrschung von Problemen zu stellen. Wir wollen das Gemeinte an einem Beispiel verdeutlichen: Es kann in der Lehre auf personalwirtschaftlichem Gebiet nicht primär darum gehen, das (technische) Procedere der Beschaffung von Arbeitskräften über den betriebs-externen Arbeitsmarkt von der Anwerbung über die Auswahl und die Einstellung bis

hin zur Eingliederung in sämtlichen Schritten, unter den verschiedensten Betriebs- und Arbeitsmarktbedingungen und für alle möglichen Arbeitskräftekategorien zu beschreiben. Solches Wissen kann die Praxis viel besser bereitstellen. Wichtiger erscheint uns, die Vorstellung zu vermitteln, daß es personalwirtschaftliche Probleme gibt, zu deren Lösung die Personalbeschaffung herangezogen werden kann, und zwar als *eine* Handlungsmöglichkeit, die zu anderen Handlungsmöglichkeiten in einem substitutionalen oder einem komplementären Verhältnis steht und über die entschieden werden muß.

Denken wir noch einmal an den pensionsreifen Abteilungsleiter im Beispiel des vorangehenden Abschnittes. Angenommen, der Abteilungsleiter scheidet aus Altersgründen aus, und angenommen, die Stelle des Abteilungsleiters sollte wieder besetzt werden (was ja nicht selbstverständlich ist!), dann heißt die Problemlösung nicht zwangsläufig: Beschaffung einer geeigneten Führungskraft für die vakante Abteilungsleiterstelle über den betriebsexternen Arbeitsmarkt. Es ist zumindest zu überlegen, ob die Stelle durch Versetzung oder Beförderung eines bereits im Unternehmen beschäftigten Mitarbeiters besetzt werden könnte. Hinsichtlich einer solchen Versetzung bzw. Beförderung müßte weiter gefragt werden, ob sie mit oder ohne Schulung des ausgewählten Kandidaten erfolgen könnte und ob das "Revirement" eine Versetzung oder eine Neueinstellung in einem anderen Sektor bzw. auf einer anderen Ebene auslösen würde. Entscheidend ist also nicht die Kenntnis einzelner Instrumente, sondern die Beherrschung eines Problems (hier die Wiederbesetzung einer vakanten Stelle), die in einfachen Fällen nur ein einzelnes Instrument, in komplexeren Fällen dagegen die Kombination verschiedener Instrumente (Instrumentenmix) erfordert.

Für die Lehre auf personalwirtschaftlichem Gebiet bedeutet das, daß es bei der Wissensvermittlung nicht so sehr um die Enumeration der einzelnen personalwirtschaftlichen Instrumente geht, sondern um die Demonstration des methodischen Rüstzeugs, um alternative Konzepte zur Lösung personalwirtschaftlicher Probleme entwickeln, bewerten, auswählen und umsetzen zu können. *Es ist jedenfalls nicht damit zu rechnen, daß das Kennen von Einzelinstrumenten bereits zum Können im Sinne von Problembeherrschung führt bzw. daß ersteres letzteres ersetzen könnte.*

Wir wollen nicht in Abrede stellen, daß auch von der Enumeration von Einzelinstrumenten eine gewisse Faszination ausgeht, die allerdings mehr mit ihren Schwächen als mit ihren Stärken zu tun hat. Die Aufzählung und Beschreibung einzelner Instrumente sind wegen der engen Begrenztheit ihres Betrachtungsobjektes überschaubarer und verständlicher als das wesentlich komplexere Entwerfen und Auswählen alternativer Instrumentenkombinationen zur Beherrschung von Problemen (Konzeptlösungen). Die Hauptschwäche der Enumeration von Einzelinstrumenten besteht darin, daß sie die problemrelative Relevanz, Komplementarität und Substitutionalität von Instrumenten bzw. die Suche nach funktionalen Äquivalenten zur Lösung eines Problems aus systematischen Gründen nicht thematisieren kann.

Diese Schwäche der Enumeration ist wiederum die Stärke einer auf Problembeherrschung angelegten Lehre; die dabei verwendeten Modelle und Methoden (z.B. die der mathematischen Optimierung) sind allerdings weniger leicht zu durchschauen. Zudem gilt, daß das, was hier Problembeherrschung genannt wird, immer auch Vertrautheit mit den Einzelinstrumenten und ihren spezifischen Wirkungen voraussetzt.

Unsere bisherigen Überlegungen zur Problemorientierung der Lehre auf personalwirtschaftlichem Gebiet fassen wir in folgendem Postulat zusammen: *Das Erfordernis der Lösung von Einzelproblemen muß fließend übergehen in das Interesse an einer Beherrschung von Problembereichen.*

Abschließend machen wir noch darauf aufmerksam, daß die hier verwendete Unterscheidung zwischen Problemstellung und Problemlösung resp. -handhabung eine terminologische Eindeutigkeit vortäuscht, die kritischer Überprüfung nicht standhält. Wir wollen dies hier nicht vertiefen und verweisen stattdessen

- auf die Kritik am sog. Phasentheorem des Entscheidungsprozesses (Budäus 1973, S. 33ff.), die auch hier Gültigkeit hat und
- auf die Existenz von "Zweck-Mittel-Kaskaden", die es erlauben, denselben Sachverhalt (z.B. Personalentwicklung) einmal als Mittel (etwa zur Deckung des Personalbedarfs), ein andermal als Zweck (etwa einer Entsendung von Mitarbeitern ins Ausland) aufzufassen.

4. Zur Legitimationsproblematik betrieblicher Personalentscheidungen

4.1 Arten der Legitimierung

Wir haben bereits eingangs festgestellt, daß sich die Personalwirtschaftslehre - verstanden als Teilgebiet der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre - mit dem Vorbereiten, dem Treffen und der Umsetzung ökonomisch legitimierbarer Entscheidungen zur Lösung von Personalproblemen befaßt. Als Folge dieser Auffassung ist zu klären, was ökonomische Legitimierbarkeit von personalwirtschaftlichen Entscheidungen inhaltlich bedeutet, welche Arten der Legitimierung unterschieden werden können, und welche Implikationen sich daraus für die Personalwirtschaftslehre ergeben. Die Arten der Legitimierbarkeit von Personalentscheidungen lassen sich zum einen bzgl. verschiedener Legitimationsquellen (a) und zum anderen hinsichtlich des Zeitbezugs (b) differenzieren.

ad (a): Personalentscheidungen können unter Rückgriff auf verschiedene Legitimationsbasen begründet werden (Kossbiel 1997). Wir unterscheiden die technisch-organisatorische Legitimierbarkeit ("technische" Machbarkeit) von der sozio-

kulturellen (soziale Vertretbarkeit)³, der politisch-rechtlichen (rechtliche Zulässigkeit) und der ökonomischen Legitimierbarkeit (wirtschaftliche Vernünftigkeit).⁴ Betrachten wir z.B. den Fall einer größeren Unternehmung, die die vakante Stelle eines Personalreferenten nicht mit dem verdienten 55jährigen Sachbearbeiter A (Industrie-kaufmann), sondern mit dem jungen Diplom-Kaufmann B, der gerade sein Studium abgeschlossen hat, besetzt. Zur Begründung dieser Personalentscheidung läßt sich anführen, daß die Stellenbesetzung zeitlich drängt und A (wenn überhaupt, so jedoch) nicht in der Kürze der Zeit für die Referententätigkeit qualifiziert werden kann, während B aufgrund seiner Schlüsselqualifikationen eine kurze Einarbeitungszeit genügt; die Stellenbesetzung mit A ist im Gegensatz zur Besetzung mit B "technisch" nicht machbar. Man kann des weiteren argumentieren, daß ein gesellschaftlicher Trend erkennbar ist, verstärkt jungen Hochschulabsolventen eine Chance zum Berufseinstieg zu gewähren, während älteren Arbeitnehmern geringere Entwicklungsmöglichkeiten eingeräumt werden; die Entscheidung für B ist sozial vertretbar. Da der Betriebsrat der Entscheidung zugestimmt hat und es keine gesetzliche Norm gibt, die die Einstellung von B verbieten würde, ist sie zudem rechtlich zulässig. Sie mag darüber hinaus wirtschaftlich vernünftig sein, wenn man bei anforderungsabhängiger Entlohnung von einer höheren Produktivität des B ausgeht.⁵

Wir wollen nun in der gebotenen Kürze das Verhältnis zwischen ökonomischer Legitimierbarkeit und den drei anderen Legitimationsquellen thematisieren. Bei dichotomer Abgrenzung des technisch Machbaren vom technisch nicht Machbaren ist die technisch-organisatorische Legitimierbarkeit immer *conditio sine qua non* für die ökonomische, denn was aufgrund fehlender verfahrensmäßiger Voraussetzungen nicht realisiert werden kann, bedarf auch nicht der ökonomischen Begründung (wenn man nicht in der Lage ist, Stroh zu Gold zu spinnen, ist es müßig, sich darüber aus ökonomischer Perspektive Gedanken zu machen). Auf der anderen Seite ist nicht alles technisch Machbare auch ökonomisch sinnvoll (siehe dazu die Axiomatik der aktivitätsanalytischen Produktionstheorie und die Bedeutung des effizien-

³ Handeln ist sozial vertretbar, wenn es sich mit Blick auf die gesellschaftliche Wertekonfiguration und das daraus abgeleitete Normengefüge rechtfertigen läßt.

⁴ Entscheidungen, die weder ökonomisch noch sozio-kulturell oder politisch-rechtlich legitimierbar sind, lassen sich häufig psychisch nachvollziehen. In solchen Fällen werden die die Entscheidung treffenden Individuen oft jedoch eine oder mehrere der genannten Legitimationsquellen als Verhaltensantrieb "vorschieben" und somit versuchen, die Entscheidung (als) rational zu erklären. S. Freud (1994, S. 174) nennt diesen Abwehrmechanismus in Anlehnung an Jones (1908, S. 161) "psychische Rationalisierung". Spielarten der psychischen Rationalisierung werden sehr anschaulich in der von Festinger (1957) begründeten Theorie kognitiver Dissonanzen thematisiert.

⁵ Prognostiziert der rekrutierende Personalchef C jedoch eine geringere Produktivität des B, dann ist die Entscheidung ökonomisch nicht legitimiert. Wenn C sich allerdings aufgrund seiner narzißtischen Persönlichkeitsstruktur gerne mit einem Diplom-Kaufmann "schmücken" möchte, ist sie psychisch nachvollziehbar.

ten Randes einer Technologie; Wittmann 1968). Zwischen ökonomischer Vernünftigkeit einerseits und rechtlicher Zulässigkeit bzw. sozialer Vertretbarkeit andererseits bestehen hingegen Konkurrenzbeziehungen. Durch rechtliche und sozio-kulturelle Normen können Spielräume für ökonomisch sinnvolles Handeln ebenso eingeschränkt werden (z.B. Zwangsabgaben bei Nicht-Beschäftigung Schwerbehinderter), wie durch die Faktizität oder Notwendigkeit ökonomischen Handelns auch Änderungen in der Bewertung rechtlicher Zulässigkeit und sozialer Vertretbarkeit möglich werden (z.B. Einschränkungen der Lohnfortzahlung im Krankheitsfall).

Für die Personalwirtschaftslehre folgt aus dem bisher Ausgeführten das Primat der ökonomischen Legitimierbarkeit. Die anderen Legitimationsquellen können bzw. sollen zwar bei der Vorbereitung, dem Treffen und der Umsetzung von (ökonomisch legitimierbaren) Personalentscheidungen berücksichtigt werden, sie dürfen jedoch aufgrund des wirtschaftswissenschaftlichen Bezugs der Disziplin keine dominante Stellung erreichen. In der Systematik des Handlungsstrukturmodells lassen sich die ökonomische Legitimierbarkeit im Bereich der personalwirtschaftlichen Ziele und die anderen Legitimationsbasen im Bereich der Konditionen verorten.

ad (b): Eine andere Differenzierung der Begründung von Personalentscheidungen betrifft den Zeitbezug. Wir sprechen von retrospektiver Legitimierbarkeit, wenn Entscheidungen mit Einflüssen und Eingriffen aus der Vergangenheit gerechtfertigt werden können und von prospektiver Legitimierbarkeit, wenn Entscheidungen mit erwarteten induzierten oder autonomen Änderungen zu begründen sind (Kossbiel 1997). In wissenschaftstheoretischer Diktion steht bei retrospektiver Legitimierung das Erklärungsziel und bei prospektiver Legitimierung das Gestaltungsziel im Vordergrund. Beide Arten der Rechtfertigung von Personalentscheidungen haben mit Schwierigkeiten unterschiedlichen Ausmaßes zu kämpfen. Bei prospektiver Legitimierung liegt die Problematik vor allem darin, daß Prognosen über eine ungewisse Zukunft anzustellen sind und erhebliche Fehlerquellen darstellen können. Wir wollen dies anhand des Handlungsstrukturmodells verdeutlichen: Eine Personalentscheidung zu treffen, bedeutet Thematisierung des Selektivitätszusammenhangs zwischen personalwirtschaftlichen Zielen und Instrumenten. Um dies sinnvoll bewerkstelligen zu können, sind (potentielle) Kausalitätszusammenhänge zu analysieren, und zwar einerseits zwischen personalwirtschaftlichen Instrumenten und Effekten (bei alternativen Bedingungen) sowie andererseits zwischen personalwirtschaftlichen Konditionen und Effekten (bei alternativen Instrumenten). Diese Wirkungsanalysen basieren auf (meist) nomologisch-induktiven Erklärungen und sind aufgrund der Kontingenz, Komplexität und Dynamik der Kausalitätszusammenhänge mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden.

Die mit retrospektiver Rechtfertigung verbundenen Probleme sind ungleich größer. Wir wollen dies exemplarisch verdeutlichen und stellen uns den Fall vor, daß ein externer Gutachter rekonstruieren möchte, wie das Anreizsystem einer Unternehmung zustande gekommen ist, vor allem ob es als ökonomisch sinnvoll deklariert

werden kann. Dazu muß er nicht nur die Entwicklungen der Vergangenheit bezüglich der verschiedensten Kausalitäts- und Selektivitätszusammenhänge zutreffend nachvollziehen können, sondern er muß auch herausfinden, welche Rolle die unter (a) genannten Legitimationsquellen im Zeitablauf gespielt haben. Er wird damit - von einfachsten Spezialfällen abgesehen - vor schier unlösbare Probleme gestellt und ist darauf angewiesen, geeignete Annahmen zu setzen. Solche Annahmen betreffen u.a. die Legitimationsbasis. Im Explanans wird dann beispielsweise die Antezedenzbedingung gesetzt, daß die beteiligten Entscheidungsträger das Anreizsystem ökonomisch sinnvoll gestalten wollten, und mit der nomologisch-deduktiven oder -induktiven Aussage gearbeitet, daß unter den festgestellten Ausgangsbedingungen und bei einer Disposition zu ökonomisch rationalem Handeln Anreizsysteme generell in einer Weise gestaltet werden, der das vorgefundene Anreizsystem entspricht (Hempel 1972, S. 254ff.). Wir wollen die Ausführungen zu diesem Aspekt mit der Feststellung abschließen, daß die retrospektive Begründung von Personalentscheidungen mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist, die entsprechenden Erklärungen hinterfragt werden dürfen und zumindest im Umgang mit Verallgemeinerungen Vorsicht geboten ist.⁶

4.2 Die Bedeutung verhaltenswissenschaftlicher Theorien für ökonomisch legitimierbare Personalentscheidungen

Den bereits oben angesprochenen Selektions- und Reduktionserfordernissen kommen die Forscher auf personalwirtschaftlichem Gebiet aufgrund je verschiedener Qualifikationen, Neigungen, lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf unterschiedliche Art und in unterschiedlichem Umfang nach. Dies setzt sich durch entsprechende Schwerpunktbildungen in der Lehre fort. Diese dürfen nach unserer Auffassung jedoch nicht so weit gehen, daß die Aspektorientierung gegenüber der Problemorientierung die Oberhand gewinnt, z.B. indem (beinahe) ausschließlich mathematisch formulierte Entscheidungsmodelle, Erscheinungsformen technologischen und sozialen Wandels oder arbeitsrechtliche, mikropolitische bzw. arbeitsmarktökonomische Fragestellungen behandelt werden. Es besteht zwar ein breiter Konsens darüber, daß in die Personalwirtschaftslehre Erkenntnisse anderer Disziplinen (z.B. verhaltenswissenschaftliche Theorien) zu integrieren sind, unter den Fachvertretern wird aber immer wieder die Frage diskutiert, ob die Personalwirtschaftslehre überwiegend ökonomisch oder überwiegend verhaltenswissenschaftlich ausgerichtet sein soll. Wir wollen diese Diskussion hier nicht wieder aufgreifen, sondern (nochmals) konsta-

⁶ Siehe in diesem Zusammenhang z.B. folgende Aussage von Backes-Gellner (1996, S. 305): "Die Existenz einer Interessenvertretung hat also über die Reduktion der Fluktuationskosten hinaus kostensenkende bzw. produktivitätssteigernde Effekte". Um diese Aussage überprüfen zu können, muß man u.a. die Antezedenzbedingungen kennen, aus denen sie abgeleitet wurde. Bei Variation der Ausgangsbedingungen mag man zu abweichenden Erklärungen gelangen.

tieren, daß personalwirtschaftliche Forschung und Lehre ökonomisch legitimierbare Entscheidungen im Bereich der Verfügbarkeits- und Wirksamkeitsproblematik thematisieren. Dies gelingt (mit Blick auf das Handlungsstrukturmodell) nur, wenn personalwirtschaftliche Konditionen, Probleme, Instrumente und Effekte ausgewogen behandelt werden. Dazu gehört auch, auf psychologische und soziologische Ansätze zurückzugreifen, diese jedoch nicht in den Vordergrund zu rücken, sondern deren Aussagen bei der Untersuchung des Einflusses von Bedingungen, bei der Entwicklung von Maßnahmen und bei der Einschätzung von Wirkungen heranzuziehen und sie damit in den Dienst ökonomisch sinnvoller Personalentscheidungen zu stellen.⁷ Wir wollen dies mit einigen Beispielen belegen:

- In vielen Modellen zur Personalplanung werden sog. Absentismus- und Fluktuationsraten in Ansatz gebracht. Verhaltenswissenschaftliche Analysen des Fluktuations- und Absentismusverhaltens von Organisationsteilnehmern können wesentlich zur Bestimmung entsprechender Koeffizienten beitragen (Dincher 1992).
- Auf Theorien sozialer Verbände - wie z.B. Colemans Theorie des korporativen Akteurs - kann man bei der Erklärung der Gründung und bei der Prognose der Entwicklung von Organisationen zurückgreifen, um beispielsweise Prozesse der Koalitionsbildung und die Verselbständigung korporativer Macht verständlich zu machen (Coleman 1979).
- Theorien der Leistungsmotivation - wie z.B. die Heckhausensche Rahmen-theorie (Heckhausen 1963) oder der Weg-Ziel-Ansatz in der Version von O. Neuberger (Neuberger 1976) - leisten wertvolle Hilfestellungen für eine ökonomische Beurteilung alternativer Instrumente zur Verhaltensbeeinflussung, beispielsweise für die Wahl sinnvoller Zeitpunkte der Ankündigung von Gratifikationen oder Sanktionen.
- Dissonanztheoretische Untersuchungen haben ergeben, daß unter bestimmten Bedingungen die Arbeitsproduktivität negativ korreliert ist mit der Höhe der Entlohnung (Frey 1980). Diese Erkenntnis kann bei der Gestaltung von Anreizsystemen genutzt werden.
- Bei der Zusammenstellung von Arbeitsgruppen kann sinnvoll auf psychologisch fundierte Persönlichkeitstheorien zurückgegriffen werden, z.B. um zu berücksichtigen, inwiefern überwiegend depressiv oder schizoid strukturierte Persönlichkeiten mit überwiegend narzißtisch strukturierten Charakteren zusammenarbeiten können, welche Produktivitätseffekte zu erwarten sind etc. (König 1992).

⁷ In der Systematik des Hempel-Oppenheim-Schemas stellen sie generelle Aussagen bereit, die in Verbindung mit ökonomischen Aussagen zur Erklärung und Gestaltung personalwirtschaftlicher Phänomene beitragen.

5. Didaktisch-methodische Konsequenzen

5.1 Vorbemerkung

Die didaktisch-methodischen Folgerungen aus unseren Überlegungen zur Problemorientierung in der personalwirtschaftlichen Lehre und zur Legitimationsproblematik personalwirtschaftlicher Entscheidungen wollen wir abschließend anhand von vier Beispielen kurz verdeutlichen. Zwei der Beispiele betreffen den Problembereich der "Verfügbarkeit über Personal", die beiden anderen den Problembereich der "Wirksamkeit des Personals". Für alle vier Beispiele gilt, daß man sie ökonomisch mehr oder weniger kurzweilig behandeln kann. Ökonomisch weniger kurzweilig ist eine Behandlung, die es bei der Vorstellung von Problemlösungsmöglichkeiten bewenden läßt und damit die Suchphase der Problemlösung in den Vordergrund stellt (Möglichkeitenanalyse). Ökonomisch kurzweiliger wird es, wenn es um die (wirtschaftliche) Bewertung bzw. Beurteilung von Problemlösungsalternativen geht, d.h. wenn die Auswahlphase der Problemlösung betont wird (Vorteilhaftigkeitsanalyse). Dabei kann der Analysezweck in der Vorbereitung zu treffender oder in der Überprüfung bereits getroffener Entscheidungen (vgl. Abschnitt 4.1) bestehen.

5.2 Problembereich: personelle Verfügbarkeit

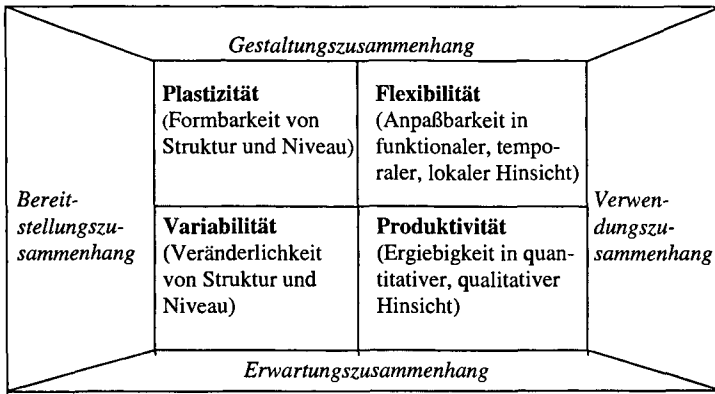
a) Die Lösung personalwirtschaftlicher Verfügbarkeitsprobleme (Problemstellung) erfolgt primär im Wege der Disposition über das betriebliche Personalpotential (Problemhandhabung). Gegenstand solcher Dispositionen sind die Ausstattung mit und der Einsatz von Personal (Kossmiel 1993). Unter Personalausstattung wird dabei die Art und die Anzahl an Arbeitskräften verstanden, über die ein Betrieb in einem bestimmten Zeitpunkt bzw. einem bestimmten Zeitraum *verfügt*. Der Personaleinsatz thematisiert demgegenüber die *Zuordnung* der verfügbaren Arbeitskräfte (Personalausstattung) zu einzelnen Tätigkeiten bzw. Stellen, zu deren Durchführung bzw. Wahrnehmung Arbeitskräfte *benötigt* werden (Personalbedarf).

Personalausstattungen - ihnen gilt im folgenden unsere Aufmerksamkeit - unterliegen im Zeitablauf Veränderungen, die teils auf Einflüsse (z.B. Kündigungen durch Arbeitnehmer), teils auf Eingriffe (z.B. Einstellung von Arbeitskräften) zurückzuführen sind. Was nun die ökonomische Beurteilung alternativ wählbarer Personalausstattungen angeht, so kann man sich auf den Standpunkt stellen, Personalausstattungen seien Investitionen in die Ressource "Arbeitskräfte" (d.h. in das Humankapital) und ähnlich zu beurteilen wie z.B. Investitionen in das Sachkapital, nämlich über sie kennzeichnende Einzahlungs- und Auszahlungsströme. Wenn wir diese Bezugnahme auf das klassische Investitionskalkül hier nicht weiterverfolgen, so nicht aus Gründen der Pietät, sondern wegen der fehlenden Zuversicht, insbesondere Einzahlungsreihen für alternative Personalausstattungen - von Ausnahmen abgesehen - ermitteln zu können. Zur ökonomischen Beurteilung betrieblicher Perso-

nalausstattungen greifen wir deshalb auf Ersatzkriterien zurück. Es handelt sich dabei um bestimmte Merkmale von Personalausstattungen, bezüglich derer wir die begründete Vermutung haben, daß sie eine "sparsame" Ressourcenbereitstellung oder eine "ergiebige" Ressourcenverwendung anzeigen. Sparsame Ressourcenbereitstellung wirkt tendenziell kosten- bzw. auszahlungsmindernd, ergiebige Ressourcenverwendung tendenziell ertrags- bzw. einzahlungssteigernd. Zusammengenommen können sie als Indizien für ökonomische Effizienz von Personalausstattungen gelten.

Die folgende Übersicht informiert über vier Personalausstattungsmerkmale, die in dem angedeuteten Sinne als Kriterien für die ökonomische Beurteilung von Personalausstattungen herangezogen werden können (Kossbiel 1997, S. 7; s. Abb. 7).

Abb. 7: Merkmale betrieblicher Personalausstattungen



Dabei bedeutet:

- **Plastizität:** Formbarkeit der Personalausstattung, und zwar sowohl ihres Niveaus als auch ihrer Struktur. Sie spielt eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit betrieblichen Eingriffen in bestehende Personalausstattungen.
- **Variabilität:** Veränderlichkeit der Personalausstattung (ohne direkte Einwirkung des Betriebes!), und zwar sowohl hinsichtlich ihres Niveaus als auch ihrer Struktur. Sie spielt eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit Einflüssen auf bestehende Personalausstattungen.
- **Flexibilität:** Anpaßbarkeit der Personalausstattung im Einsatz, und zwar in funktionaler, temporaler und lokaler Hinsicht.
- **Produktivität:** Ergiebigkeit der Personalausstattung im Einsatz, und zwar in quantitativer und qualitativer Hinsicht.

Unsere Hypothese lautet nun: Cum grano salis ist die ökonomische Effizienz einer Personalausstattung um so höher, je höher ihre Plastizität, ihre Flexibilität und ihre Produktivität sind.⁸ Demgegenüber ist der Zusammenhang zwischen Variabilität und ökonomischer Effizienz weniger eindeutig.

In der Lehre auf personalwirtschaftlichem Gebiet geht es bzgl. der genannten Merkmale z.B. um folgende Fragen:

- Wie läßt sich der Zusammenhang zwischen der ökonomischen Effizienz von Personalausstattungen und den vorgestellten Kriterien (theoretisch) plausibel begründen und empirisch belegen?
- In welchem Verhältnis stehen die vorgestellten Kriterien zueinander?
- Welche Eigenschaften von Personalausstattungen (z.B. Umfang, Alters-Struktur, Qualifikationsstruktur, Beschäftigungsdauer-Struktur) können als Determinanten oder als Indikatoren für die vorgestellten Kriterien gelten?
- Wie lassen sich die Beurteilungskriterien Plastizität, Variabilität, Flexibilität und Produktivität operationalisieren (z.B. über rechtliche Beschränkungen, Absentismus- bzw. Fluktuationsraten, Mobilitätsbereitschaften, Arbeitskoeffizienten)?
- Welche Bedeutung kommt den genannten Beurteilungskriterien bei alternativen Personalbedarfsentwicklungen (Ausstattungserfordernisse) zu?
- Welche Bedeutung kommt den genannten Beurteilungskriterien bei alternativen Arbeitsmarktentwicklungen (Ausstattungsmöglichkeiten) zu?

Die Antworten auf diese Fragen lassen sich bei der Konstruktion von Modellen zur Optimierung von Personalausstattungen berücksichtigen (Kossbiel 1997).

b) Auch unser zweites Beispiel hat etwas mit Personalausstattungen zu tun, und zwar mit der Auswahl von Arbeitskräften, sei es im Rahmen der Personalbeschaffung, sei es für Zwecke der Personalentwicklung (Fortbildung, Förderung, Beförderung usw.). In der Lehre stehen vielfach die verschiedenen Auswahlverfahren - vom Interview bis zum Assessmentcenter - im Vordergrund. Zu ihrer Beurteilung werden meist die in der Psychologie entwickelten Testgütekriterien, insbesondere die Validität oder daraus abgeleitete Größen wie der Determinations- oder Entfremdungskoeffizient, herangezogen (Gerpott 1989). Dabei bleibt unbeachtet, daß die Validität zunächst ein "technisches" und kein "ökonomisches" Beurteilungskriterium ist. Zur wirtschaftlichen Beurteilung eines Auswahlverfahrens muß vielmehr der Erwartungswert der zusätzlichen (in Geld bewerteten) Leistungen, die die gezielt ausgewählten im Vergleich zu zufällig ausgewählten Arbeitskräften erbringen, den er-

⁸ Es ist zu beachten, daß hohe Plastizität, Flexibilität und Produktivität der Personalausstattung nicht kostenlos zu erreichen sind.

wartenden Kosten des Auswahlverfahrens gegenübergestellt werden.⁹ Dabei ist die Validität eines Verfahrens nur eine unter mehreren Determinanten des Erwartungswerts der zusätzlichen Leistungen der auszuwählenden Kandidaten.

Nur wenn der Erwartungswert der genannten zusätzlichen Leistungen größer als die zu erwartenden Kosten der Anwendung der Verfahren ist, lohnt sich der Einsatz spezieller Verfahren. Ist der Einsatz spezieller Verfahren im Vergleich zur Zufallsauswahl vorteilhaft, dann ist die ausschließliche Orientierung an den Validitäten bei der Entscheidung für ein Auswahlverfahren ökonomisch wiederum nur sinnvoll, wenn die Verfahrenskosten vernachlässigbar gering oder bei allen Verfahren annähernd gleich hoch sind.

Selbst wenn die Schätzung der zusätzlichen Leistungen der auszuwählenden Kandidaten und der Verfahrenskosten als schwierig gilt, sollte im Rahmen der Lehre auf personalwirtschaftlichem Gebiet darauf eingegangen werden,

- daß die wirtschaftliche Vernunft keineswegs generell den Einsatz spezieller Verfahren für die Auswahl von Personen gebietet, daß es vielmehr auf die Verfahrenskosten sowie auf
 - die Leistungstreuung im anvisierten Funktionsfeld,
 - die Validität der Verfahren,
 - das durchschnittliche Testleistungsniveau der auszuwählenden Kandidaten und
 - die Anzahl der auszuwählenden Personen ankommt,
- und daß die ausschließliche Orientierung an Validitäten nur unter sehr engen Voraussetzungen ökonomisch zu rechtfertigen ist.

Solche Überlegungen zur ökonomischen Legitimierung der Auswahl von Auswahlverfahren lassen sich z.B. mit Hilfe der Bestimmungsgleichung für den zusätzlichen Nettonutzen eines Selektionsverfahrens klarmachen (Brodgen 1949).

5.3 *Problembereich: personelle Wirksamkeit*

Die Maßnahmen zur Beeinflussung des Personalverhaltens lassen sich wie bereits oben angedeutet zum einen zu Instrumentengruppen vom Typ der Verhaltenslenkung, der Verhaltensbeurteilung und der Verhaltensabgeltung kombinieren und zum anderen (nach Maßgabe des gewählten situativen Geltungsanspruchs) in dispositive und strukturelle Maßnahmen unterteilen. Wir wollen nun etwas eingehender zwei Beispiele behandeln, und zwar (a) die ökonomisch begründete Wahl des in einer konkreten Führungssituation optimalen Führungsverhaltens als ein Beispiel für dispositive Maßnahmen im Bereich der Verhaltenslenkung und (b) die Problematik

⁹ Es handelt sich hierbei um einen Spezialfall des Nutzenerwartungswertes, der von der Risikoneutralität des Entscheiders ausgeht.

der Gestaltung betrieblicher Anreizsysteme als ein Beispiel für Entscheidungen über strukturelle Maßnahmen im Bereich der Verhaltensabteilung.

ad (a): Die sog. Kontingenztheorien der Führung untersuchen die Führungseffizienz in Abhängigkeit von der Führungssituation und vom Verhalten des Vorgesetzten. In der Literatur findet man einige kontingenztheoretische Modelle, die Führungsverhalten über Führungsstile in Ansatz bringen und die Eigenschaften sowie das Verhalten der Geführten als Merkmale der Führungssituation auffassen. Der Führungsstil wird dabei häufig nicht als überdauernde Eigenschaft des Vorgesetzten sondern als ein grundsätzlich frei wählbares Führungsverhaltensmuster interpretiert. Zentrales Erkenntnisinteresse solcher Modelle, von denen wir hier mit dem Delegationswertkonzept von Laux (1979), dem normativen Entscheidungsmodell von Vroom/Yetton (1973)¹⁰ und dessen Nachfolgemodell von Vroom/Jago (1988) drei Repräsentanten ansprechen wollen, ist die Bestimmung des situationsbezogenen optimalen Führungsstils. Das Optimum wird dadurch zu ermitteln versucht, daß man die Führungsziele benennt, die Führungssituation analysiert und untersucht, zu welchen Zielgrößenausprägungen alternative Führungsstile in der betrachteten Situation führen.

Ziel des Vroom/Yetton-Modells ist die Gewährleistung effizienten Führungsverhaltens. Führungsverhalten wird in Form von fünf - nach der Partizipationsrate differenzierten - alternativ wählbaren Führungsstilen im Modell repräsentiert. Die Effizienz des Führungsverhaltens wird in dessen Beitrag zur Organisationsleistung gesehen und als von der Qualität und Akzeptanz der Entscheidungen abhängig betrachtet. Das Modell sieht vor, daß der Vorgesetzte zunächst die Führungssituation anhand von sieben mit "ja" oder "nein" zu beantwortenden Fragen, die die Qualität und Akzeptanz der Entscheidung betreffen, definiert. Anhand von sieben Entscheidungsregeln wird danach die Menge der angemessenen Führungsstile bestimmt. Erweisen sich mehrere Führungsstile als angemessen, kann durch zwei zusätzliche Entscheidungsregeln entweder der am wenigsten Zeit beanspruchende oder der am meisten Partizipation ermöglichende Führungsstil ausgewählt werden.

Das von Vroom und Jago konzipierte Nachfolgemodell soll die Schwächen seines Vorgängers eliminieren. Die Zahl der Situationsdeterminanten, für die nun Intervall- anstatt der bisherigen Nominalskalierbarkeit angenommen wird und die sich auch auf Restriktionen der Entscheidungszeit, Personalentwicklungsaspekte sowie die geographische Distanz der Mitarbeiter beziehen, beträgt in dem neuen Modell zwölf. Unter Rückgriff auf insgesamt sieben Gleichungen wird aus denselben Führungsstilen wie im Vorgängermodell derjenige ausgewählt, bei dem der Punktwert der Gesamteffektivität maximal ist (Scoring-Modell).

¹⁰ Die beiden Varianten des Modells (für Gruppen und für Individualentscheidungsprozesse) wurden im Laufe der Zeit mehrfach überarbeitet, so daß mittlerweile mehrere Versionen vorliegen. Wir beziehen uns hier auf die Ursprungsversion des "Gruppenmodells".

Ziel des Delegationswertkonzeptes ist die Auswahl des Führungsstils (aus einer Menge von sechs vorgegebenen, ebenfalls nach der Partizipationsrate differenzierten Stilen), bei dem die Differenz aus dem Delegationswert und den anfallenden Delegationskosten maximiert wird. Der Delegationswert ergibt sich als Unterschiedsbetrag zwischen dem Gewinnerwartungswert bei Delegation und dem Gewinnerwartungswert bei Alleinentscheidung des Vorgesetzten. Als Situationsdeterminanten gehen in das Modell neben der Problembeschreibung des Vorgesetzten dessen Annahmen über Informationsstrukturen, Prognosefähigkeiten und Zielfunktionen der potentiellen Delegationsadressaten ein.

Durch Aufnahme dieser drei Modelle in das personalwirtschaftliche Lehrprogramm lassen sich wichtige didaktische Effekte erzielen, von denen wir drei herausgreifen wollen:

- Die Komplexität des grundlegenden Problems der Auswahl eines optimalen Führungsstils läßt sich ebenso aufzeigen wie verschiedene Optionen der Komplexitätsreduktion durch Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die Erfassung der Führungssituation, des Führungsverhaltens und der Führungswirkungen.
- Die Zurechnung von Erträgen und Kosten bei alternativen Führungsstilen erweist sich in der Realität als nicht-triviales Problem. Dieses wird in den drei Modellen unterschiedlich angegangen.¹¹
- Die bereits oben angedeuteten Skalierungsprobleme stellen sich selbstverständlich auch im Bereich der Verhaltenslenkung und können unter Rückgriff auf die drei Modelle thematisiert werden. Während das Vroom/Yetton-Modell überwiegend Nominalskalen verwendet, arbeitet das Vroom/Jago-Modell mit Merkmalen, für die Intervallskalenniveau angenommen wird. Die Gewinn- und Kostengrößen im Delegationswertkonzept sind verhältnisskaliert. Mit steigendem Skalenniveau nehmen die Möglichkeiten, präzise und differenzierte Aussagen treffen zu können, zu, so daß die Güte der Legitimierbarkeit ökonomischer Entscheidungen maßgeblich von den ihnen zugrundeliegenden Skalen abhängt. Man wird bei ökonomischen Entscheidungen im allgemeinen und Führungsentscheidungen im besonderen häufig vor die Wahl gestellt zwischen hohem Skalenniveau bei schwieriger Ermittelbarkeit der Daten einerseits und niedrigem Skalenniveau bei relativ leichter Ermittelbarkeit der Daten andererseits. Diesen Konflikt und die jeweiligen Effekte gilt es zu thematisieren.

ad (b): In systemtheoretischer Diktion ist unter einem System eine Menge von zueinander in Beziehung stehenden Elementen zu verstehen. Überträgt man diesen Gedanken auf Anreizsysteme, dann lassen sich diese auffassen als Systeme, die sich aus zwei Teilmengen zusammensetzen (Anreizmenge und Kriteriumsmenge), auf

¹¹ Zum Zurechnungsproblem s. auch Abschnitt 5.2.a der vorliegenden Arbeit.

denen - vermittels sog. Kriteriums-Anreiz-Relationen - eine Struktur definiert ist. In der Personalwirtschaftslehre ist die Frage nach der Effizienz solcher Anreizsysteme zu stellen (Stichworte: effiziente Gestaltung und Effizienzbeurteilung von Anreizsystemen), wobei wir (auch hier wieder) eindeutig der ökonomischen Perspektive den Vorrang gegenüber den anderen o.g. Legitimationsbasen einräumen. Im Zuge der Problembehandlung können zunächst verschiedene Effizienzbegriffe gegenübergestellt werden (Vorteilhaftigkeit, Pareto-Optimalität etc.; Kossbiel 1994a, S. 79f.). Anschließend ist das (auch in diesem Bereich auftretende) Zurechnungsproblem zu entfalten, für das Lösungsmöglichkeiten anzubieten sind. Zu diesen Lösungsmöglichkeiten zählt, die (auf Plausibilitätsüberlegungen basierenden) Bedingungen zu benennen und zu untersuchen, unter denen ein Anreizsystem effizient ist. Der Raum solcher Bedingungen läßt sich in systemimmanente und systemtranszendente Bedingungen unterteilen (Kossbiel 1994a, S. 81ff.). Die systemimmanenten Bedingungen sind auf die Ausgestaltung des Anreizsystems bezogen und betreffen das jeweilige Maß an Beeinflußbarkeit und Feststellbarkeit der Kriteriumsausprägungen, an Vorstellbarkeit und Verfügbarkeit der Anreize sowie an Reagibilität und Determiniertheit der Kriteriums-Anreiz-Relationen. Demgegenüber beziehen sich die systemtranszendenten Bedingungen auf die Benefizianten des Anreizsystems (Organisation und Anreizempfänger) und betreffen Handlungs-Kriteriums- sowie Kriteriums-Anreiz-Erwartungen und Anreiz-Bedürfnis- sowie Ziel-Kriterium-Zusammenhänge. Unter Rückgriff auf die genannten Bedingungen kann dann thematisiert werden, welche Beiträge diverse verhaltens- und wirtschaftswissenschaftliche Ansätze für die Effizienzbeurteilung zu leisten imstande sind (Kossbiel 1993a).

Es ist nicht der Zweck der vorliegenden Arbeit, die angedeuteten Kategorien von Prämissen, Perspektiven, Erwartungen und Zusammenhängen näher zu beleuchten. Wichtig ist uns an dieser Stelle lediglich der Hinweis auf die didaktischen Effekte des geschilderten Vorgehens, die vor allem darin zu sehen sind, daß Studierende für die vielfältigen Probleme ökonomischer Evaluation (von Anreizsystemen) sensibilisiert werden, und daß sie das hohe Maß an Komplementarität verhaltenswissenschaftlicher und ökonomischer Theorien entdecken.

Literaturverzeichnis

- Adam, D. (1996): Planung und Entscheidung. 4. Aufl. Wiesbaden.
- Backes-Gellner, U. (1996): Personalwirtschaftslehre - eine ökonomische Disziplin?! In: Weber, W. (Hg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Wiesbaden, S. 297-315.
- Bretzke, W. R. (1980): Der Problembezug von Entscheidungsmodellen. Tübingen.
- Brodgen, H. E. (1949): When testing pays off. In: Personnel Psychology 2, S. 171-183.
- Budäus, D. (1973): Entscheidungsprozeß und Mitbestimmung - Ein Beitrag zur Grundlagendiskussion um die Demokratisierung von Unternehmungen. Diss. Hamburg.
- Coleman, J. S. (1979): Macht und Gesellschaftsstruktur. Tübingen.
- Dincher, R. (1992): Fluktuation. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 2. neubearb. u. erg. Aufl. Stuttgart, Sp. 873-883.

- Drumm, H.-J. (1995): Personalwirtschaftslehre. 3. neu. bearb. u. erw. Aufl. Berlin u.a.
- Drumm, H.-J. (1996): Theoretische und verantwortungsethische Grundlagen des Personalmanagements. In: Weber, W. (Hg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Wiesbaden, S. 1-18.
- Festinger, L. (1957): A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford.
- Freud, S. (1994): Studienausgabe, Bd. 7: Zwang, Paranoia und Perversion. Frankfurt.
- Frey, D. (1980): Die Theorie der kognitiven Dissonanz. In: Frey, D. (Hg.): Kognitive Theorien der Sozialpsychologie. Bern u.a., S. 243-292.
- Gerpott, T. J. (1989): Ökonomische Spurenelemente in der Personalwirtschaftslehre: Ansätze zur Bestimmung ökonomischer Erfolgswirkungen von Personalauswahlverfahren. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft 59, S. 888-912.
- Heckhausen, H. (1963): Eine Rahmentheorie der Motivation in zehn Thesen. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 10, S. 604-626.
- Hempel, C. G. (1972): Wissenschaftliche und historische Erklärungen. In: Albert, H. (Hg.): Theorie und Realität. 2. Aufl. Tübingen, S. 237-261.
- Jones, E. (1908): Rationalization in Everyday Life. In: Journal of abnormal Psychology. Band 3. Zit. nach Freud 1994.
- König, K. (1992): Kleine psychoanalytische Charakterkunde. Göttingen.
- Kossbiel, H. (1983): Personalwirtschaft. In: Bea, F. X./Dichtl, E./Schweitzer, M. (Hg.): Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Bd. 3: Leistungsprozeß. Stuttgart, New York, S. 243-295.
- Kossbiel, H. (1993): Personalplanung. In: Wittmann, W. et al. (Hg.): Handwörterbuch der Betriebswirtschaft. Teilband 2. 5. Aufl. Stuttgart, Sp. 3127-3140.
- Kossbiel, H. (1993a): Beiträge verhaltens- und wirtschaftswissenschaftlicher Theorien zur Beurteilung der Effizienz betrieblicher Anreizsysteme. In: Weber, W. (Hg.): Entgeltsysteme. Stuttgart, S. 79-104.
- Kossbiel, H. (1994): Personalwirtschaft. In: Bea, F. X./Dichtl, E./Schweitzer, M. (Hg.): Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Bd. 3: Leistungsprozeß. 6. Aufl. Stuttgart, Jena, S. 395-479.
- Kossbiel, H. (1994a): Überlegungen zur Effizienz betrieblicher Anreizsysteme. In: Die Betriebswirtschaft 54 (1), S. 75-93.
- Kossbiel, H. (1997): Zur ökonomischen Legitimierbarkeit betrieblicher Personalausstattungen. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt.
- Kossbiel, H./Spengler, T. (1992): Personalwirtschaft und Organisation. In: Frese, E. (Hg.): Handwörterbuch der Organisation. 3. völlig neu gest. Aufl. Stuttgart, Sp. 1949-1962.
- Laux, H. (1979): Grundfragen der Organisation. Berlin u.a.
- Laux, H. (1982): Entscheidungstheorie-Grundlagen. Berlin u.a.
- Mag, W. (1988): Was ist ökonomisches Denken? In: Die Betriebswirtschaft 48 (6), S. 761-776.
- Neuberger, O. (1976): Führungsverhalten und Führungserfolg. Berlin.
- Reinhardt, F./Soeder, H. (1987): dtv-Atlas zur Mathematik - Bd. 2. 6. Aufl. München.
- Ridder, H.-G. (1996): Personalwirtschaftslehre als ökonomische Theorie. In: Weber, W. (Hg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Wiesbaden, S. 317-339.
- Robinson, S. B. (1972): Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung. In: Achtenhagen, F./Meyer, H. L. (Hg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. 3. Aufl. München, S. 57-74.
- Vroom, V. H./Jago, A. G. (1988): The new Leadership-Managing Participation in Organizations. Englewood Cliffs.
- Vroom, V. H./Yetton, P. W. (1973): Leadership and decision-making. Pittsburgh.
- Wächter, H. (1979): Beurteilungskriterien für Lehrprogramme im Bereich des betrieblichen Personalwesens. In: Gaugler, E. (Hg.): Ausbildungskonzeptionen und Berufsanforderungen für das betriebliche Personalwesen. Berlin, S. 57-80.
- Wächter, H. (1981): Das Personalwesen: Herausbildung einer Disziplin. In: BFuP 5, S. 462-473.

- Weibler, J. (1996): Führungslehre-Ursachensuche für die Heterogenität einer Disziplin. In: Weber, W. (Hg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Wiesbaden, S. 185-221.
- Wittmann, W. (1968): Produktionstheorie. Berlin u.a.
- Zelewski, S. (1994): Grundlagen. In: Corsten, H./Reiß, N. (Hg.): Betriebswirtschaftslehre. München, Wien, S. 1-140.

Jürgen Grieger*

Erzeugung von Qualifizierungsqualifikationen als Gegenstand der Personalwirtschaftslehre

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, auf welche Weise das Problem der qualifikatorischen Flexibilisierung des Personals zum Gegenstand der Personalwirtschaftslehre wird. Zunächst wird geprüft, ob mit Schlüsselqualifizierung eine praktikable Sozialtechnologie zur Erzeugung von Handlungskompetenz verfügbar ist. Es wird argumentiert, daß die Gegenstandslosigkeit von Schlüsselqualifikationen und die fehlende Berücksichtigung von Subjektivität und Interessen von Lernenden zu Defiziten beim Transfer des Gelernten auf neue Problemsituationen führen. Demgegenüber zeigt die personalökonomische Reflexion der betrieblichen Alternative des Fremdbezugs von Qualifikationen oder Leistungen, daß vor allem den Marktbedingungen eine entscheidende Bedeutung für die Durchsetzung von Ansprüchen an das Personal zukommt. Abschließend wird erörtert, was dieser Befund für die Frage nach der 'richtigen' Ausbildung im Fach Personalwirtschaft bedeutet.

This article addresses the question in which way flexibility of qualification becomes the focus of Personalwirtschaftslehre. At first it is examined, whether the concept of key-qualification provides for a suitable social technology of production. It is argued that the missing concreteness and the missing consideration of the subjectivity and interests of those learning lead to short comings when these qualifications are applied at new problems. On the other hand, the economic reflection of the alternative of buying qualifications on the labour market instead of developing them shows, that the market conditions are of dominant importance for bringing about the requirements to be met by the personnel. Finally it is discussed, what this result means for the debate on adequate education in Personalwirtschaft.

1. Problemstellung und Konstruktion der theoretischen Perspektive

Angesichts einer wachsenden Marktdynamik, die infolge verschärfter Konkurrenzbeziehungen (Deregulierung, Internationalisierung) einen starken Kostendruck auf Unternehmen erzeugt, erlangen Bestrebungen eines rationalisierten Personaleinsatzes wettbewerbsentscheidende, d.h. strategische Bedeutung. Dies führt zwangsläufig zu sich verändernden Rahmenbedingungen der Personalarbeit in Organisationen (unternehmerisches Personalmanagement; vgl. Wunderer/Kuhn 1995), wobei mit Blick auf eine verbreitet verfolgte Zielperspektive - umfassender Personalabbau

* Dr. Jürgen Grieger, Jg. 1963, Wiss. Assistent an der Bergischen Universität - Gesamthochschule Wuppertal, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Gaußstraße 20, D-42097 Wuppertal.

Arbeitsgebiete: Personalwirtschaft, Organisation, Betriebswirtschaftslehre und Nationalsozialismus

bei gleichzeitig steigender Arbeitsproduktivität einer Kernbelegschaft - die Unbestimmtheit von Strategien zur Gewährleistung erforderlicher Flexibilität und Spezialisierung des Personals auffällt.¹ In diesen Zusammenhang ist der Umstand eingelagert, daß auf Basis sich ändernder Formen und Inhalte von Arbeit die Anforderungen an das Personal einem permanenten Wandel unterliegen, woraus sich das personalwirtschaftliche Problem der Bereitstellung jeweils erforderlicher Qualifikationen zum Bedarfszeitpunkt ableitet.

Bedenkt man das hiermit verbundene Planungsproblem (qualitative Personalplanung; vgl. Drumm 1987, S. 959), demzufolge sich im Moment der Feststellung eines Qualifikationsdefizites ein zu deckender Bedarf ergibt, so wird offensichtlich, daß bei gebotener dynamischer Betrachtung der Entwicklung von Anforderungen und Qualifikationen die Form der klassischen Personalentwicklung - der Abbau eines diagnostizierten, d.h. inhaltlich bestimmten Defizites (vgl. für viele Drumm 1995, S. 327ff.) - als hinreichende Problemlösung ausscheidet, da hierbei das Qualifizierungsproblem als ein wohl-strukturiertes gedacht wird und zwischen Feststellung und Deckung des Bedarfs immer ein zum Teil recht großer Zeitraum für Qualifizierungsprozesse liegt, in dessen Verlauf die erforderlichen Qualifikationen nicht zur Verfügung stehen (zeitlich nachlaufende Personalentwicklung; vgl. Staudt et al. 1993, S. 204ff.). Im Fall einer rechtzeitigen Prognose zukünftig benötigter Qualifikationen kann zwar das time-lag zwischen Bedarfsentstehung und Bedarfsdeckung vermieden werden, aber es verbleibt - insbesondere bei zunehmender Unbestimmtheit der Zukunftsantizipation - das Risiko einer nicht-bedarfsgerechten Qualifizierung, d.h. die Unsicherheit einer Personalentwicklung, welche womöglich am tatsächlichen Bedarf vorbei produziert (vgl. Bartölke/Grieger 1993, S. 98).

Zur Lösung dieses Problems sind zwei unterschiedliche Strategien vorstellbar, welche sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern parallel oder in Kombination miteinander verfolgt werden können. Innerhalb der Personalwirtschaftslehre sind diese Vorgehensweisen aber als zwei differente Alternativen zu thematisieren, da sie die Richtung und den Bezugsrahmen der theoretischen Analyse jeweils unterschiedlich vorgeben.

Eine in jüngster Zeit sich verstärkt andeutende Perspektive setzt mit Blick auf die Bereitstellung benötigter Qualifikationen bei der Frage 'make or buy' an (bspw. 'Outsourcing'; vgl. Bühner/Tuschke 1997) und beinhaltet das Bestreben, zeitlich begrenzt erforderliche Qualifikationen am (zunehmend dereguliert zu denkenden) Arbeitsmarkt einzukaufen. Unter der Annahme, daß der Arbeitsmarkt als Käufermarkt charakterisiert werden kann, bestimmt nach herrschender ökonomischer

¹ Dies scheint mir im übrigen der ökonomische Hintergrund der Frage nach der 'richtigen' personalwirtschaftlichen Ausbildung im Hochschulbereich zu sein. Die Leitfrage 'bilden wir noch richtig aus?' dokumentiert verlorengegangene Sicherheit und zielt auf Evaluation 'richtiger' Ausbildung. Vgl. hierzu auch die von Steinmann/Kühlmann (1991) initiierte Diskussion über die zentralen Lehrstücke des Personalmanagements sowie die kritischen Reaktionen, insbesondere von Gebert (1992); Laske et al. (1992) und Oechler (1992).

Lehrmeinung die Nachfrage nach Qualifikationen das vorhandene Angebot von zunehmend selbständig auftretenden Anbietern, welche genötigt sind, ihre Angebotsbedingungen qualitativ und quantitativ den Forderungen der Nachfrager anzupassen ('Scheinselbständigkeit' oder 'freie' Mitarbeit, bspw. auf der Basis von Werkverträgen). Für die Unternehmen stellt sich in diesem Fall kein Qualifizierungsproblem. Das ökonomische Risiko 'richtiger' Qualifizierung verbleibt somit beim Träger der Qualifikation, welcher in Konkurrenz zu Mitbewerbern steht. Die in dieser Perspektive relevante Tauschbeziehung zwischen dem Anbieter der Qualifikation und der sie nachfragenden und verwertenden Unternehmung kann vertrags-theoretisch beschrieben ('Transaktionskosten'; vgl. Hax 1991, S. 55ff.) und als 'Beschäftigungsentscheidung unter Marktbedingungen' analysiert werden (vgl. Backes-Gellner 1993, S. 516ff.). Die Beschränkung auf das Vorhalten betrieblicher Kernkompetenzen impliziert allerdings die Annahme, daß darüber hinaus benötigte Qualifikationen oder spezielle Dienstleistungen wie jedes andere Produkt - just-in-time - am Arbeitsmarkt beschafft werden können. Für die theoretische Betrachtung einer Strategie des 'buy' spielt daher der Produktionsprozeß von Qualifikationen betriebswirtschaftlich gesehen keine Rolle.

Demgegenüber erfolgt die Problemlösung im Rahmen 'traditioneller' Formen des rechtlich normierten ('Normal-') Arbeitsverhältnisses, welches in verhaltenswissenschaftlicher Fokussierung (vgl. Weber 1996) sowohl ökonomische als auch soziale Komponenten umfaßt, durch Personalentwicklung im Unternehmenskontext. Dies ist der Ort, an dem das Qualifizierungsproblem theoretisch bestimmt werden muß. Qualifizierung von Mitarbeitern ist das Mittel zum Zweck, den aus zum Teil diskontinuierlichen Anforderungsänderungen resultierenden Qualifikationsbedarf in qualitativer und quantitativer Hinsicht zum Bedarfszeitpunkt zu decken ('Personal-Produktion'; vgl. Neuberger 1994, S. 40ff.). In diesem Zusammenhang ergibt sich das Problem der Planung zukünftig erforderlicher Qualifikationen, da deren Erzeugung - und nicht lediglich deren Beschaffung und Verwertung - eine Funktion des erwarteten Bedarfs und damit Gegenstand personalwirtschaftlicher Aktivität ist. Diese Perspektive impliziert die Grundannahme, daß mit bestimmten (benötigten) Qualifikationen ausgestattetes Personal nicht wie jedes andere Produkt - vor allem nicht kurzfristig - zu beschaffen ist, sondern systematisch hergestellt werden muß. Der Produktionsprozeß, als prinzipiell funktionales Äquivalent zu externer Personalbeschaffung, ist somit Gegenstand der Problembearbeitung und damit zugleich Bestandteil personalwirtschaftlicher Theoriebildung.

Im weiteren Verlauf der Argumentation soll untersucht werden, wie sich die Personalwirtschaftslehre diesem Produktionsproblem nähern kann, ohne hierbei die ökonomische Perspektive zu vernachlässigen.² Annäherung an das Produktionsproblem bedeutet danach zu fragen, wie der Produktionsprozeß gegenwärtig noch nicht hinreichend bestimmbarer Qualifikationen unter Beachtung betriebswirtschaftlicher

² Vgl. zur Kritik an verhaltenswissenschaftlicher Personalwirtschaftslehre bspw. Wunderer/Mittmann (1983); Sadowski et al. (1994) und die jeweils angegebene Literatur.

Ansprüche zum Gegenstand der Analyse werden kann, und zwar unter Einschluß der Tatsache, daß Qualifikationen - anders als Wissen - an Personen gebunden sind, von denen sie grundsätzlich nicht ablösbar sind. Eine theoretische Rekonstruktion hat also zu zeigen, welche funktionalen Ansprüche an das personale Potential (vgl. zum Begriff Grieger 1997, S. 118ff., 190ff.) aus Sicht der Unternehmung zu stellen sind, welche Instrumente zur Erzeugung des Gewollten angewendet werden können, und ob die dadurch zum Ausdruck gelangende Struktur der Problemlösung die Funktionserfüllung gewährleisten oder zumindest befördern kann (Kap. 2). Auf dieser Grundlage soll dann die Frage nach der 'richtigen' Hochschulausbildung im Personalbereich reflektiert werden. Insofern sich die Studierenden des Fachs Personalwirtschaft in einer antizipierten, im Einzelfall aber ungewissen Doppelrolle sowohl als zukünftiges Personal als auch als zukünftige Personalverantwortliche befinden, stellt sich aus deren Perspektive eine vergleichbare Frage nach zukünftig erforderlicher Qualifikation. Wenn 'richtige' Ausbildung daher vor allem die Vorbereitung auf das Ungewisse bedeutet, dann muß darüber nachgedacht werden, unter welchen Bedingungen die Entwicklung von Handlungskompetenz vorgestellt werden kann (Kap. 3).

2. Rekonstruktion: Erzeugung von Qualifizierungsqualifikationen

2.1 Betriebswirtschaftliche Ansprüche an Schlüsselqualifikationen: Das Konzept der Handlungskompetenz

Zur Lösung des Qualifizierungsproblems wird im Rahmen einer ökonomisch determinierten Knapphaltung vorgehaltener Qualifikationspotentiale eine Vorgehensweise zu bestimmen sein, welche auf die Erhöhung der Flexibilität des vorhandenen Arbeitskräftepotentials zielt ('Elastizität von Mitarbeitern für neue Weiterbildungsinhalte'; vgl. Gaugler 1986, S. 22). Demzufolge muß das Personal in die Lage versetzt werden, selbständig, flexibel und ohne nennenswerte zeitliche Verzögerungen auf Veränderungen von Anforderungen mit der Aneignung der zur Bewältigung neu entstehender Anforderungen erforderlichen Qualifikationen - just-in-time (vgl. Heidack 1993, S. 380f.) - zu reagieren. Qualifikatorische Flexibilisierung des Personals (vgl. Klein/Körzel 1993, S. 149) meint daher eine Art der Personalentwicklung, welche mit Bezug auf die Entstehung von Anforderungen den "Gleichtakt mit der technischen Entwicklung" (Staudt 1993, S. 30) anstrebt. Gegenstand der Qualifizierung wären demzufolge allgemeine, grundlegende oder Metaqualifikationen (Qualifikationen mit hohem 'Transfercharakter'; vgl. Sonntag 1992, S. 6f.), deren Vorhandensein die Möglichkeit eröffnet, jeweils erforderliche spezifische Qualifikationen selbständig herzustellen. Es geht daher um Selbstqualifizierung, oder - aus betrieblicher Sicht - um den Aufbau grundlegender Kenntnisse und Fähigkeiten zum Erwerb neuer Kenntnisse und Fähigkeiten (vgl. Drumm 1995, S. 330). Ein solches Vorhaben zielt auf die Erzeugung von Qualifizierungsqualifikationen (vgl. zum Begriff Flohr/Niederfeichtner 1982, S. 26) und - hinsichtlich der

angestrebten Flexibilität - auf die Gewährleistung von Entwicklungsfähigkeit des Personals, um bereits gegenwärtig den unsicheren zukünftigen Anforderungen begegnen zu können.

In der Personalwirtschaftslehre wird mit Blick auf diese Zielsetzung das (pädagogische) Konzept der Schlüsselqualifikationen rezipiert (vgl. bspw. Oechler 1997, S. 430ff.; Schanz 1993, S. 383ff.). "Schlüsselqualifikationen sind ... zukunftsorientiert, indem die in der Gegenwart vermittelten Qualifikationen ihre volle Wirkung erst in der Zukunft entfalten" (Dekena 1994, S. 252). Derartige Überlegungen markieren eine dynamische Konzeption der Mitarbeiterqualifizierung (vgl. Gaugler 1990, S. 186ff.) und gründen im Kern auf den berufspädagogischen Thesen von Mertens (1974, S. 37ff.) sowie auf der hierdurch ausgelösten Debatte über berufliche Bildung (vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1986).³ In inhaltlicher Verbindung hierzu stehen bspw. auf Praxis fokussierende Konzepte wie das (Kontrasttypen-) Modell der katalytischen Weiterbildung von Bronner/Schröder (1983, S. 30ff.) oder die Frage nach Qualifikationsmerkmalen, "deren Vorhandensein die Hervorbringung und Durchsetzung von Innovationen begünstigt bzw. ermöglicht" (Berthel 1985, S. 321ff.). Eine solche Vorstellung von Schlüsselqualifikationen - als quasi funktionale Qualifikationen zweiter Ordnung - zielt auf die Beförderung der Lernfähigkeit und -bereitschaft von Mitarbeitern, um ihnen die Anpassung an veränderte technische und organisatorische Arbeitsbedingungen durch Schaffung einer multivalenten Fähigkeitsreserve zu ermöglichen. Würde dies gelingen, so könnte das Risiko, welches betrieblichen Anpassungs- und Innovationsprozessen aus starren Qualifikationsstrukturen des Personals erwächst, vermieden werden (vgl. Gaugler 1987, S. 75ff.).

Schlüsselqualifikationen waren ursprünglich definiert als "Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr (a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und (b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhergesehenen) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens" (Mertens 1974, S. 40; im Original hervorgehoben). Deren erstmalige Differenzierung in Basis- und Horizontalqualifikationen, Breiterelemente und Vintage-Faktoren (vgl. zur inhaltlichen Bestimmung Mertens 1974, S. 41f.) erfährt im Verlauf der Diskussion eine Reihe von Modifikationen, wie bspw. durch Bunk et al. (1991, S. 369), die zwischen materialen Kenntnissen und Fähigkeiten (das Allgemeine), formalen Fähigkeiten (das Selbständige) und personalen Verhaltensweisen (das Menschliche) unterscheiden. Eine vergleichende Analyse meist berufspädagogischer Arbeiten zur theoretischen und empirischen Fundierung von Schlüsselqualifikationen sowie Kategorisierungsansätzen bei Stangel-Meseke (1993, S. 37ff.) bestätigt diese

³ In vergleichbare Richtungen weisende Gedanken werfen bspw. die Fragen nach 'extra-funktionalen Fertigkeiten' (vgl. erstmals Dahrendorf 1956, S. 552ff.), 'regulativen Normen' (vgl. Offe 1970, S. 30ff.) oder 'normativen Anforderungen' (vgl. Türk 1981, S. 100ff.) auf.

Dreigliederung als ein durchgängig vorfindbares, aber theoretisch nicht abgeleitetes Element in Konzeptionen (S. 92ff.) und zeigt, daß vor allem kognitiven Fähigkeiten (analytisches und abstraktes Denken, Problemlösungsfähigkeit) große Bedeutung zukommt (S. 64ff.). In der betriebswirtschaftlichen Rezeption des Konzeptes durch Gaugler (1986, S. 25; 1987, S. 77ff.) wird zwar betont, daß Schlüsselqualifikationen im Laufe der Zeit der Veränderung unterliegen und demzufolge das Konzept offen gehalten und eine endgültige Definition vermieden werden soll, daß aber kurz- und mittelfristig die Gültigkeit jeweils situativ zu konkretisierender Komponenten nicht infrage gestellt werden muß. Besondere Bedeutung erhalten - vor allem mit Blick auf die Akzeptanz technisch-organisatorischer Innovationen - Einstellung und Verhalten, Kompetenz zum Erkennen und Lösen von Problemen, Befähigung zur Kooperation und Konfliktbewältigung ('soziale Kompetenz'; vgl. Hoets 1993, S. 117ff.; dort mit kritischem Blick auf geschlechterstereotype Verhaltensweisen) sowie die Kompetenz von Personen zur eigenen Qualifikationsentwicklung. Hierdurch wird deutlich, daß sich Schlüsselqualifikationen auf schlecht-strukturierte Problemlagen beziehen, in denen zur Bewältigung von Komplexität und Kontingenz Wahl- und Entscheidungshandlungen erforderlich sind, oder - in personaler Perspektive - Subjektivität, welche "als Befähigung der konkreten Personen zu funktionsnotwendigen, aber nicht vorherbestimmbaren kompetenten Eigenleistungen im Vollzug der Arbeitsaufgabe, als Entscheidungsfähigkeit und als situativ angemessene, flexibel-kreative Rolleninterpretation" (Simoleit et al. 1991, S. 46) fungiert. Somit gibt sich ein umfassender Einbezug von Humanressourcen in den betrieblichen Verwertungskontext als Hintergrund der Erzeugung von Schlüsselqualifikationen zu erkennen (vgl. Klein/Körzel 1993, S. 156f.). Auf der Zielebene geht es in funktionaler Hinsicht um die Herstellung von Handlungskompetenz als die Befähigung zum selbständigen Vollzug komplexer Sequenzen von Aufgaben unter Einschluß deren Planung und Ergebniskontrolle (vgl. Simoleit et al. 1991, S. 46ff.). Handlungskompetenz - als wesentliche Voraussetzung für Selbstqualifizierung (vgl. Heidack 1993, S. 381f.) - wird theoretisch in Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz differenziert (vgl. Wilsdorf 1991, S. 41ff.) und verdeutlicht nochmals die überragende Bedeutung der Kognition, da zur rationalen Entscheidung in unsicheren Situationen vor allem Problemlösungsstrategien, d.h. heuristisches Wissen (vgl. Hackstein/Heeg 1992, Sp. 436f.), erforderlich sind.

Diese Skizze des Konzeptes mag ausreichen, um zu verdeutlichen, daß Schlüsselqualifikationen das Entstehen von Handlungskompetenz fördern sollen, und Handlungskompetenz wiederum die Flexibilität des Arbeitsvermögens gewährleisten soll, was auf personaler Ebene Selbständigkeit meint (vgl. Bunk et al. 1991, S. 368). Selbständigkeit schließlich ermöglicht Selbstqualifizierung (vgl. Wunderer 1988, S. 436f.; Drumm 1992, Sp. 1766), umfaßt aber auch intrapersonale Prozesse individualisierter Selbststeuerung und Selbstregulation im Rahmen undeutlich bestimmter Erfordernisse flexibler Arbeitsorganisation (vgl. Staudt et al. 1993, S. 216f.). Damit entspricht das Konzept in seiner grundlegenden Funktion dem Gedanken der strategischen Bewirtschaftung und Verwertung von Humanressourcen.

Eine gewisse Unsicherheit verbleibt jedoch mit Blick auf die theoretische Ableitung eines Funktionsmechanismus, auf den das Personalmanagement systematisch Einfluß nehmen kann. Da diesbezügliche betriebswirtschaftliche Untersuchungen fehlen, sollen zunächst die 'technischen' Bedingungen des Potentialproduktionsprozesses, also dessen argumentierte Instrumentierung, beleuchtet werden.

Folgt man zu diesem Zweck Gaugler (1986; 1987), so läßt sich sowohl die "Simulation relevanter Entscheidungssituationen" als auch das "Beherrschen von Entscheidungsproblemen durch die Suche und Bewertung geeigneter Problemlösungen" (Gaugler 1987, S. 81) als grundlegender Methodenansatz formulieren. Schanz (1993, S. 390) betont, daß infrage stehende Lehr- und Lernmethoden aufgrund ungewisser Zukunftsantizipation ein gewisses Maß an Abstraktheit aufweisen müssen. In diesem Rahmen kommen vor allem aktive Lernmethoden sowie Kreativitäts-, Ideenfindungs- und Problemlösungsmethoden zum Zuge (vgl. Bunk et al. 1991, S. 368ff.). Hierzu gehören Gruppenarbeit, Fallbeispiele und Fallstudien, Rollen- und Planspiele, Gruppendynamische Trainings und Übungsfirmen, aber auch das Lernstatt-Konzept, das Konzept der Produktionsschule sowie Qualitätszirkel. Eine exemplarische, aber systematische Zusammenstellung von Techniken der Entwicklung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz bei Sonntag/Schaper (1992, S. 187ff.) differenziert zwischen Training im operativen Bereich und Managementtraining und demonstriert am Instrumentarium der Entwicklung von Handlungskompetenz die umfangreiche Bezugnahme auf personale Verhaltens- und Entscheidungsbereiche. Aus dem universellen Charakter von Schlüsselqualifikationen muß schließlich gefolgert werden, daß diese nur in komplexen Problemsituationen erworben werden können, was impliziert, "daß sich aus dem Wie des Lernens die Förderung von Schlüsselqualifikationen ergibt" (Bunk et al. 1991, S. 372; zur Bindung spezifischer Bestandteile von Schlüsselqualifikationen an Lerngegenstände vgl. Mertens 1974, S. 41f.). Dies aber bedeutet, daß Schlüsselqualifikationen nicht als Gegenstand, sondern lediglich als Prinzip des Lernens zu gelten haben. Einem solchen Verständnis inhärent ist die Chance, das Gelernte auf neue Situationen und Probleme übertragen zu können. Das heißt, daß die als Prinzip vermittelten grundlegenden (universellen) Lösungsmuster mit Hilfe von Analogieschlüssen von der Ebene abstrakter und komplexer Schemata auf neue Problemdefinitionen und -situationen übertragen werden müssen (vgl. Reetz 1989, S. 27; Kaiser 1992, S. 57ff.). Ein solcher Transfer entspricht dem Prinzip deduktiver Logik, wonach das Besondere aus dem Allgemeinen abzuleiten ist, das Allgemeine also die Determinanten des Besonderen enthält.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Die theoretische Idee der Schlüsselqualifikationen basiert auf dem Vorhandensein eines Ableitungszusammenhangs, demzufolge ein tendenziell gegenstandsunspezifisches Training komplexer simulierter Problemlösungen die Lösung zukünftiger, gegenwärtig noch unbekannter Probleme dadurch gewährleisten soll, daß von entsprechenden Personen ein Lösungstransfer vorgenommen, d.h. ein grundlegender Lösungsmechanismus zur Anwendung gebracht wird. Bei Wirksamkeit eines solchen Mechanismus und

gelingendem Transfer des Gelernten auf die neue Problemsituation könnte daher das Risiko fehlender Qualifikationen erheblich gesenkt werden, da im Zeitpunkt der Defizitentstehung bereits systematisch - durch selbstgesteuerten kurzfristigen Erwerb neuer Qualifikationen entsprechend der grundlegenden Methode - gegengesteuert und auf diese Weise das Defizit beseitigt werden kann ('flexible Defizitreduktion'; vgl. zum Prinzip Grieger 1997, S. 294f.). Das Konzept der Handlungskompetenz beinhaltet demnach die schlüsselqualifikatorische Voraussetzung für selbständige Anpassungsqualifizierung und damit zugleich den angenommenen Mechanismus zur qualifikatorischen Flexibilisierung des Personals.

2.2 Kritik am Konzept der Handlungskompetenz

Das Konzept der Handlungskompetenz beschreibt eine allgemeine Struktur der Problemlösung und damit - wenn auch abstrakt - den Produktionsprozeß von Flexibilitätspotentialen betrieblicher Humanressourcen. Im Anschluß soll zum einen geprüft werden, ob das dem Konzept zugrundeliegende Prinzip der Schlüsselqualifizierung geeignet ist, das betriebliche Unsicherheitsproblem, welches aus unbekanntem zukünftigen Anforderungen resultiert, zu bewältigen (a). Zum anderen ist zu untersuchen, ob selbständige Anpassungsqualifizierung bzw. flexibler Abbau qualifikatorischer Defizite als eine hinreichende und aus betriebswirtschaftlicher Perspektive auszuzeichnende Strategie der Personalbewirtschaftung gelten kann (b).

(a) Betrachtet man die Genese der Schlüsselqualifikationen, so fällt auf, daß deren Entstehen weniger auf einen fachwissenschaftlichen, also pädagogischen und psychologischen Forschungsprozeß zurückgeht, sondern vielmehr arbeitsmarktpolitische Überlegungen den Anlaß für ihre Entwicklung gegeben haben (vgl. Mertens 1974, S. 36ff.). "Das Schlüsselqualifikationskonzept ist ... das Produkt gesellschaftlicher, d.h. primär technologischer und produktionsorganisatorischer Veränderungen" (Geißler 1990, S. 55). Für dessen Verbreitung und Rezeption sprechen weniger fachwissenschaftliche Argumente (vgl. Felsch 1996, S. 66), sondern vielmehr die Anschaulichkeit des Begriffs und die Plastizität des Grundgedankens (vgl. Zabeck 1989, S. 78). Darüber hinaus besticht die auffällige Kongruenz betrieblicher und individueller Qualifizierungsziele (vgl. Heid 1990, S. 136f.) sowie die Möglichkeit, jene Qualifizierungselemente gefunden zu haben, "die, quasi über dem Beschleunigungs- und Unübersichtlichkeitsprozeß schwebend, längerfristige Gültigkeit besitzen" (Geißler 1990, S. 56f.). Es existieren aber kaum kritische Analysen der theoretischen Grundannahmen von Schlüsselqualifikationen (vor allem nicht im Bereich der Personalwirtschaftslehre) und wissenschaftliche Bemühungen (vorwiegend von Organisationspsychologen) zielen meist auf Operationalisierungen von Qualifikationselementen, um deren praktische Umsetzbarkeit zu verbessern (vgl. bspw. Stangel-Meseke 1993, S. 99ff.).

Fragt man hingegen nach dem Mechanismus der Erzeugung von Handlungskompetenz, so kündigen sich Zweifel an. Nach Zabeck (1989, S. 79ff.) steht das Schlüsselqualifikationskonzept in der Tradition des 'didaktischen Reduktionismus',

d.h. eines Bestrebens, demzufolge die Probleme der Komplexität konkreter und die Unbestimmtheit zukünftiger Anforderungen durch die situative Kombination einiger weniger Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigt werden können, was sowohl zur abstrakten Formulierung von Schlüsselqualifikationen als auch zur Überbetonung kognitiver Elemente geführt hat. Hobbensiefken (1989, S. 27) argumentiert in eine vergleichbare Richtung, daß die Reduktion von Schlüsselqualifikationen auf abstrakte Generalnennen dazu führt, den Wissensinhalt gegenüber formalen Fähigkeiten bedeutungslos zu machen. Dies korrespondiert zwar mit der durch den technisch-organisatorischen Wandel bedingten Entwertung bereits erworbener Qualifikationen (vgl. Klein/Körzel 1993, S. 157), d.h. mit einem Prozeß des progressiven Qualifikationsverschleißes ('Wegwerfqualifikationen'; vgl. Geißler 1990, S. 57), vernachlässigt aber einen unter Verwertungsgesichtspunkten wesentlichen Aspekt:

Zabeck (1989, S. 79) zeigt, daß aufgrund der fehlenden Berücksichtigung von Inhalten, strukturellen Merkmalen sowie affektiven und psychomotorischen Elementen komplexer Anforderungssituationen die Gleichartigkeit von Lern- und Anwendungssituation aufgelöst wird, was zu Problemen beim Transfer des Gelernten auf neue Problemlagen führt. Die Hintergrundannahme hierbei ist, daß Qualifikationen immer in bestimmten Situationen und Kontexten eingeübt werden müssen und mit Blick auf deren psychische Disposition als ziel- und gegenstandsgebunden zu gelten haben (vgl. Klein/Körzel 1993, S. 155). Für eine Gegenstandsgebundenheit von Schlüsselqualifikationen spricht vor allem, daß das Lernen von Erwachsenen nur unzureichend über Mechanismen instrumenteller Verhaltensbeeinflussung (Führung, Motivation) herbeigeführt werden kann (vgl. Bartölke/Grieger 1993, S. 100f.). Vielmehr ist anzunehmen, daß das Vorhandensein eines authentischen inneren Beweggrundes oder eines Interesses, das den Lernenden mit dem Gegenstand der Lernhandlung verbindet, die Voraussetzung der Verbesserung kognitiver Fähigkeiten ist (vgl. Grieger 1997, S. 306). Dies betrifft im Prinzip auch 'personale und soziale' Qualifikationen, die nicht apriori als inhaltsunspezifische Eigenschaftsmerkmale angesehen werden können, da es sich hierbei möglicherweise "um situationsspezifische Einstellungen (handelt; J.G.), die von inhaltlichen Interessen geprägt sind, nämlich sich in bestimmter Weise unter emotionaler Beteiligung 'intentional und reflexiv' auf einen bestimmten Wirklichkeitsbereich 'einzulassen'" (Zabeck 1989, S. 80f.). Eine solche Vernachlässigung von Determinanten konkreter Aufgaben und Lernsituationen sowie der Bedeutung eines durch spezifische inhaltliche Merkmale strukturierten Zusammenhangs entspricht nach Zabeck (1989, S. 81ff.) nicht dem Erkenntnisstand der Kognitionspsychologie (vgl. Bower/Hilgard 1984, S. 218ff.), zumal bislang auch ungeklärt ist, welche konkreten kognitiven Prozesse sich hinter den unter Schlüsselqualifikationen subsumierten Fähigkeiten und Fertigkeiten verbergen (vgl. Klein/Körzel 1993, S. 158). Die Vernachlässigung gegenstandsspezifischer Aspekte (inhaltliche Interessen, emotionale Teilhabe, Einstellungen und Werthaltungen) bedeutet, daß der Erwerb von Schlüsselqualifikationen strukturell anders gedacht wird als deren Anwendung in auf bestimmte Weise inhaltlich geprägten, aber unbekanntem Problemsituationen. Bildet jedoch "die

strukturelle Isomorphie zwischen Aneignungs- und Anwendungssituation die entscheidende Transfervoraussetzung" (Zabeck 1989, S. 83) - und hierfür spricht einiges -, dann ergibt sich aus dem Gesagten ein gewichtiges Argument gegen eine allzu hohe Erwartung, durch Schlüsselqualifizierung die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß sich das Personal jeweils vorfindbaren Anforderungen flexibel anpassen kann.

(b) Berücksichtigt man das mit den Begriffen 'inhaltliche Interessen' und 'emotionale Teilhabe' bezeichnete Erfordernis des subjektiven Sich-Einlassens von Personen bei der Bewältigung sich verändernder Anforderungen, so bleibt unklar, ob eine Strategie des flexiblen Abbaus immer neu entstehender Qualifikationsdefizite die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen kann. Die zu fordernde individuelle Bereitschaft, die 'ganze Person' an der Problemlösung zu beteiligen, verweist auf die "objektive Bedeutung subjektiver 'Beteiligung' der Organisationsmitglieder an Prozessen organisationstechnologisch induzierten betrieblichen Wandels" (Behr et al. 1991, S. 143) und damit auf Bestrebungen einer instrumentalisierten Einbindung von Subjektivität als Ressource in den Betriebszweck (vgl. Simoleit et al. 1991, S. 46).⁴ Dies bedeutet, daß nur auf dem Wege der Inanspruchnahme der Subjektivität von Personen die Bewältigung situativ zu treffender Entscheidungen - hier: die Bereitstellung und Nutzung von Handlungskompetenz zur Problemlösung - vorgestellt werden kann (vgl. Behr et al. 1991, S. 144). Hierfür bedarf es der Berücksichtigung subjektiver Ansprüche an Arbeit (Gestaltung, Inhalte, Kommunikation), d.h. der Möglichkeit, sich "als Subjekt mit besonderen Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen verhalten zu können und die Tätigkeit in der Dimension persönlicher Entfaltung und Selbstverwirklichung interpretieren zu können" (Baethge 1991, S. 8). Dies bedingt Chancen der Befriedigung von Bedürfnissen nach Eigenverantwortlichkeit, Kompetenz und Status, also Zugeständnisse an das Personal, welche ihrerseits einer einseitigen Instrumentalisierung von Subjektivität entgegenstehen.

Die Flexibilität des Arbeitskräftepotentials kann daher nur durch einen partiellen Abbau direkter Kontrolle erreicht werden. So müßte aus dem Bedarf subjektiver Leistungen die Veränderung traditioneller Regulations- und Kontrollmuster - zumindest in einigen Bereichen - resultieren. Eine umfassende Bewirtschaftung und Nutzung von Humanressourcen im Rahmen veränderter organisatorischer Einbindung des Personals kann - im Prinzip - nur im Kontext von Organisationsänderung als zielführend vorgestellt werden (vgl. Grieger 1997, S. 312). In diesem Sinne mag bei abnehmender Bestimmtheit von Situationen und Problemlösungen in zunehmen-

⁴ Subjektivität darf allerdings inhaltlich nicht in die Nähe von Irrationalität gebracht werden, sondern bezeichnet als Relationsbegriff ein bestimmtes Verhältnis des Subjektes zu sich selbst und zu seiner Umwelt: "Subjektivität ist immer Bewußtsein, also Selbstverhältnis, und Kommunikation, also Außenverhältnis einer Person zugleich. Genauer: Subjektivität ist das Verhältnis dieser Verhältnisse zueinander" (Schimank 1986, S. 75; im Original teilweise hervorgehoben). Vgl. zum Themenkomplex 'Arbeit und Subjektivität' auch die Beiträge in Schmiede (1988).

dem Maße gelten: "Die Produktion und Reproduktion sozialer Ordnung in formalen Organisationen wird ... nicht nur durch Mechanismen sozialer Kontrolle, sondern ebenso durch die ... lokale und situative 'Selbstorganisation' mittels personaler Systeme vollzogen. Subjektivität ist dementsprechend nicht nur Stabilitätsbedrohung, sondern ebenso sehr Konstitutionsbedingung sozialer Ordnungsbildung" (Schimank 1986, S. 87).

Wenn Unternehmen zur Bereitstellung jeweils erforderlicher Qualifikationen auf die Nutzung 'subjektiver Leistungen' angewiesen sind, dann handelt es sich hierbei im Kern "ausnahmslos um Ich-Leistungen, d.h. um solche, bei denen sich der einzelne als selbständiges Subjekt, als initiativer Auslöser von Prozessen betätigt, bei denen er Prozesse beginnt oder in bereits laufende Prozesse verändernd eingreift, sie weiter entwickelt oder umgestaltet" (Brater 1987, S. 133). Ein solches Konzept der Nutzung von Humanressourcen gerät mit dem klassischen betriebswirtschaftlichen Verständnis von Subjektivität als 'potentiellem Störfaktor' in Konflikt, vor allem weil es nur dann als erfolgreich vorgestellt werden kann, wenn die Individualität der Person gewahrt und ihre Identität unangetastet bleibt, sie selbst ein inhaltliches Interesse an der Weiterentwicklung der sie betreffenden Anforderungen besitzt und zu diesem Zweck - und wahrscheinlich nur zu diesem - die konflikthafte, aber bewußte Selbstausschöpfung ihres Potentials vornimmt.

Überträgt man diesen Gedanken auf das Konzept der Handlungskompetenz, so erfordern 'Schlüsselqualifikationen' offensichtlich eine Lernerfahrung, "in der sich die Fähigkeit zur Entscheidung in offenen Situationen ebenso wie die Bereitschaft zum Zweifeln an scheinbar geschlossenen Systemen und Ritualen entwickeln kann. Gefragt ist im Grunde die Ausbildung eines selbst-bewußten, 'reflexiven' Habitus, eines Verhaltensstils, der den Wechselbezug eigener Intentionen und widersprüchlicher Kontexte berücksichtigt" (Röder 1989, S. 39). Im Ergebnis zeigt sich also, daß eine betriebliche Strategie der Produktion benötigter Qualifikationen zur Verringerung des Risikos unsicherer Anforderungen nicht abstrakt, d.h. durch die schematische Vermittlung von Qualifizierungsqualifikationen erfolgen kann, sondern daß die Bewältigung von Unsicherheit durch zielführende Handlungen kompetenter Mitarbeiter nur dann vorgestellt werden kann, wenn sich die betreffenden Personen innerlich auf konkrete Probleminhalte einlassen. Insofern also die Inhalte der Qualifizierung nicht abstrahiert werden können, eine Analyse des Produktionsprozesses personalen Potentials folglich systematisch auf die Gegenstände von Qualifizierung verwiesen wird, macht es theoretisch keinen Sinn, nach einem generell zu bewerkstelligenden Fremdsteuerungsmechanismus zu fragen. Die betriebliche Funktionalität von Problemlösungen bleibt - so die Vermutung - eng an je spezifische organisatorische Rahmenbedingungen und Qualifizierungsinhalte gebunden. Die Vorstellung des Vorhandenseins einer 'allgemeinen Produktionstechnologie' für innovative Qualifikationen ist daher als wenig realistisch einzuschätzen. Ein solches Ergebnis ist aber - aufgrund der vergleichbaren Problemstellung - geeignet, die Frage nach der 'richtigen' Hochschulausbildung im Fach Personalwirtschaft zu reflektieren.

3. Zum Anspruch der Bestimmung 'richtiger' Ausbildung

Personalwirtschaftliche Ausbildung erhebt den Anspruch, die Studierenden auf die Bewältigung zukünftiger Anforderungen vorzubereiten. Insofern diese bekannt sind, können die Gegenstände der Lehre im Rahmen eines Curriculums bestimmt werden. Probleme entstehen dann, wenn sich die Anforderungen verändern und nicht mit hinreichender Sicherheit prognostiziert werden können. Deshalb "sollte durch die akademische Ausbildung eine Denkschulung angestrebt werden, die zur selbständigen Urteilsbildung und zur Lösung von Problemen, die sich in immer neuer und andersartiger Form stellen, befähigt" (Fachkommission 1988, S. 1037). Erfolgreiche Denkschulung - als Meta-Qualifizierung zur Gewährleistung von Handlungskompetenz und Konkretisierung einer Vorbereitung auf das Ungewisse - kann jedoch nicht schematisch erfolgen, sondern hat die herausgestellten Transfer- und Anwendungsbedingungen von Handlungskompetenz zu beachten. Dies betrifft zum einen die Berücksichtigung inhaltlicher Interessen der Studierenden und zum anderen die Gewährleistung von Rahmenbedingungen, die es den Lernenden ermöglichen, sich intentional auf die Gegenstände des Lernens zu beziehen. Hierzu gehören - neben Chancen der Partizipation - insbesondere Formen des eigenverantwortlichen Lernens, welche geeignet sind, Widersprüche und Konflikte zu bearbeiten, die durch die Reflexion eigener Ansprüche an zukünftige Tätigkeiten und vor dem Hintergrund sich verändernder Rahmenbedingungen der Beschäftigung von Hochschulabsolventen (vgl. hierzu die Beiträge in Tessaring 1996) entstehen.

Im wissenschaftlichen Diskurs fokussiert die Frage nach der Gestaltung der akademischen Ausbildung vor allem die theoretische Fundierung der Personalwirtschaftslehre (vgl. bspw. Weibler 1996). In positiver Bestimmungsabsicht ist zu begründen, wie eine leistungsfähige Basis für Lehre entstehen kann. Leistungsfähigkeit bemißt sich im vorliegenden Kontext an der Beförderung der Entwicklung von Handlungskompetenz durch den Nachvollzug und die kritische Infragestellung von angebotenen Erklärungs-, Begründungs- und Gestaltungsvorschlägen. Hierzu ist es erforderlich, den Studierenden die jeweiligen Grundannahmen und Basiswerturteile offenzulegen und mit alternativen Ansätzen zu konfrontieren, um dadurch scheinbar Plausibles oder Selbstverständliches systematisch in Frage zu stellen, "so daß andere Denk- und Entscheidungsmöglichkeiten sichtbar werden" (Neuberger 1990, S. 11; dort mit Blick auf ideologische Begründungen von Führung; vgl. zur Verwendung des Ideologiebegriffs in der personalwirtschaftlichen Literatur die Skizze bei Grieger 1997, S. 240ff.). Somit bedeutet eine unkritische Rezeption des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen nicht nur die Vermittlung der Illusion vom Vorhandensein einer erlernbaren (Sozial-) Technologie zur Bewältigung von Unsicherheit, sondern auch die Vernachlässigung ökonomischer Momente der Personalentwicklung. Ergänzend ist daher zu zeigen, auf welche Weise die Demonstration und Durchsetzung von Ansprüchen an das Personal erklärt werden kann, und wie dann die Frage nach der Bestimmung 'richtiger' Ausbildung zu beurteilen ist.

Blickt man auf den Beitrag einer verhaltenswissenschaftlich geprägten Personalwirtschaftslehre im Problemfeld 'Erzeugung von Handlungskompetenz', so ist festzustellen, daß mit Hilfe des Rückgriffs auf Erkenntnisse aus Nachbardisziplinen Mängel in praxeologischen Konzepten und Instrumentierungen aufgezeigt werden können. Dies führt zur Erweiterung des betriebswirtschaftlichen Blicks, welcher für Phänomene sensibilisiert wird, die sonst nicht berücksichtigt worden wären. Mit Ridder (1996, S. 333f.) kann grundsätzlich argumentiert werden, daß eine Analyse der Aufschließung der Ergiebigkeit menschlicher Arbeitsleistung (der 'ökonomische Kern' der Personalwirtschaftslehre, hier: 'Personal-Produktion') keine disziplinären Grenzen beachten kann, wohl aber der spezifische Filter betriebswirtschaftlicher Verwertungslogik vorschalten muß. In diesem Sinne durchdringt die Personalwirtschaftslehre als spezielle Betriebswirtschaftslehre ihre Nachbardisziplinen, indem sie systematisch nach verwertbaren Erkenntnissen Ausschau hält. Im Anschluß soll nun versucht werden, einige Grundgedanken des personalökonomischen Ansatzes in das Feld der interdisziplinär angelegten Analyse zu projizieren, obwohl im disziplinären Ansatz kein zu bewältigendes Produktionsproblem existiert (Distanz zu Praxisproblemen; vgl. Sadowski 1991b, S. 309ff.). Dies geschieht notwendigerweise in der für Mikroökonomie typischen Abstraktion ('reduzierte Bilder der Realität'; vgl. Backes-Gellner 1993, S. 525; vgl. zur Kritik Steinmann/Hennemann 1996) und ohne Ansehen der Person oder - in der klassischen Terminologie - als 'Eliminierung des psycho-physischen Subjektes aus der Theorie' (vgl. erstmals konsequent Gutenberg 1929, S. 42).

Beginnt man die Konstruktion des Denkmodells bei der Nachfrage der Unternehmung nach Arbeit bestimmter Qualität, so läßt sich das diskutierte Produktionsproblem in eine Frage der effizienten Gestaltung von Verträgen transformieren. "Die ökonomische Theorie der Personalpolitik entfaltet aus tauschtheoretischen Prinzipien die Funktionalität und Instrumentalität von Arbeit für die Beschäftigten ebenso wie für die Beschäftigten" (Sadowski 1991a, S. 137). Das heuristische Potential vertragstheoretischer Konstruktionen kann im vorliegenden Zusammenhang darin erblickt werden, daß unterschiedliche Organisationsformen (rechtliche Regelung des Arbeitsvertrages) zu unterschiedlichen (Transaktions-) Kosten führen (vgl. differenziert Eigler 1997, S. 8ff.). Kosten liefern somit das Kriterium für die Vorteilhaftigkeit vertraglicher Regelung (vgl. Williamson 1985, S. 18ff.; Picot 1991, S. 149), was hier die Frage nach der Art der Bereitstellung jeweils erforderlicher Qualifikationen betrifft. "Ein effizienter Vertrag kann zustande kommen, wenn einer der beiden Partner die für ihn selbst nutzenmaximale Gestaltungsweise sucht, dabei aber die Nebenbedingung beachtet, daß der Vertrag für den anderen akzeptabel sein muß" (Hax 1991, S. 58ff.). Der Maßstab für die Akzeptanz des Vertragspartners ergibt sich auf der Basis institutioneller Rahmenbedingungen (Arbeitsmarkt, Tarifverträge, Recht, Politik), bei deren Einbindung die personalökonomische Analyse ihr spezifisches Potential entfaltet (vgl. Schauenberg 1996, S. 343ff.). Aus Unternehmenssicht wären die Kosten des Einkaufs jeweils benötigter Qualifikationen gegen die Kosten einer unsicheren 'Personal-Produktion' abzuwägen. Hierarchische Koordina-

tion durch auf Dauer angelegte und daher mit Blick auf die Regelung unbekannter Eventualitäten unvollständige Arbeitsverträge (vgl. Hax 1991, S. 61) würde dann durch marktliche Koordination ersetzt werden, wenn die Kosten des Fremdbezugs von Leistungen unter denen der Eigenerstellung von Qualifikationspotentialen liegen. Aus Sicht des Anbieters wäre von einem Kalkül auszugehen, welches die Kosten der Nichtbeschäftigung gegen die Kosten einer permanenten und flexiblen Anpassung an sich ändernde Anforderungen abwägt. Diese Überlegung gilt analog für die Frage nach der Vertragsform der Beschäftigung.⁵

Während qualifikatorische Anpassung auf dem Hintergrund der Integration des Subjektes in den verhaltenswissenschaftlichen Bezugsrahmen Rationalitätskonflikte offenbart (und daher nicht widerspruchsfrei zu denken ist), kann die Konstruktion der konzeptionellen Instrumentalität des Beschäftigungsverhältnisses Subjektivitäts- oder Interessenphänomene (als notwendige Bezugsgrößen erfolgreicher Schlüsselqualifizierung) nur durch den Filter ökonomischer Kalküle erkennen. Als opportunistisches, d.h. eigennütziges Verhalten können sie schließlich bestimmt und theoretisch bearbeitet werden (ökonomisches Verhaltensmodell; vgl. Alewell 1996, S. 670ff.). In diesem Sinne mag gelten: Die Anbieter erzeugen jeweils nachgefragte Qualifikationen, wenn der kalkulierte Nutzen die Kosten rechtfertigt. Geht man von einem Käufermarkt aus, dann wird der ökonomische Zwang zur Erzeugung verwertbarer Qualifikationen den Anbietern tendenziell keine andere Wahl lassen, als sich an der Nachfrage zu orientieren. Wer aufgrund des Fehlens von Handlungsalternativen ökonomisch zur Anpassung gezwungen ist, wird sich im Rahmen seiner individuellen Möglichkeiten anpassen - und zwar ohne Rücksicht auf subjektive Befindlichkeiten (Interessen). Ein solcher Schluß wird vor allem durch die theoretische Verankerung des Qualifikationsbegriffs nahegelegt: Qualifikation erscheint als Kategorie der Ware, als allein durch die Tauschfähigkeit bestimmtes Gut. Das Konzept der Handlungskompetenz kann daher ökonomisch als eine abstrakte, der Orientierung an Marktverhältnissen dienende Vorgabe an die Anbieter von Qualifikationen interpretiert werden. Dies entspricht nicht zufällig dem arbeitsmarktpolitischen Hintergrund der Entstehung von Schlüsselqualifikationen (vgl. Kap. 2.2.). Sofern Unternehmen Wahlmöglichkeiten bei Abschluß und Aufrechterhaltung von Beschäftigungsverhältnissen besitzen, läßt sich "durch die Herausarbeitung der unerbitlichen Marktbedingungen" (Wächter 1996, S. 865) der Hinweis auf einen ökonomisch bestimmten Mechanismus zur Demonstration und Durchsetzung von Ansprüchen an das personale Potential gewinnen. Theoretisch könnte man auch sagen: Die auf institutionelle Tatbestände gründende Option des Nachfragers erklärt

⁵ Eine Betrachtung personalökonomischer Kalküle zu den Kosten der Qualifizierung zeigt: "Aus transaktionskostentheoretischer Sicht sind Mitarbeiter mit abnehmender Spezifität der Personalentwicklungsmaßnahmen zunehmend an der Finanzierung des Personalentwicklungsaufwandes zu beteiligen" (Eigler 1997, S. 16). Da Schlüsselqualifikationen als extrem unspezifisch gelten und als Investitionen in Humankapital an die Person, deren Marktwert sie erhöhen, gebunden bleiben, kann gefolgert werden: Die Kosten sind vollständig von den Trägern der Qualifikation zu tragen.

unter den getroffenen Annahmen einen ökonomischen Mechanismus der Bereitstellung erforderlicher Qualifikationen.

In Antizipation des Vorhandenseins eines solchen Mechanismus lassen sich unter die Frage nach der 'richtigen' Ausbildung im Fach Personalwirtschaft auch Strategien effektiver Selbst-Vermarktung (vgl. ratgebend Bürkle/Brositter 1996) der Anbieter von Qualifikationen subsumieren. Ein derart ausgerichtetes Verhalten reflektiert das 'Kräfteverhältnis' auf Arbeitsmärkten, verzichtet aber tendenziell auf die Verfolgung inhaltlich bestimmter Interessen und zielt daher auf Anpassung in instrumenteller Absicht. Mit Blick auf die Entwicklung von Handlungskompetenz bleibt jedoch fraglich, ob ein Vorgehen entsprechend dem ökonomischen Verhaltensmodell erfolversprechend sein und Unsicherheit abbauen kann. Dem steht entgegen, daß flexible Spezialisierung die Bewältigung widersprüchlicher Kontexte durch innerlich beteiligte Mitarbeiter erfordert, wodurch - neben den Inhalten der Qualifizierung - vor allem die organisatorischen Rahmenbedingungen zu kritischen Faktoren der Ausschöpfung des personalen Potentials werden.

Im Ergebnis wird deutlich, daß durch die problemgesteuerte Verknüpfung unterschiedlicher Ansätze ein theoretisches Spannungsfeld entsteht, in welchem realiter existierende Konfliktslinien, Widersprüche und Handlungsorientierungen zum Ausdruck gelangen. Sofern mit der Frage nach der 'richtigen' Hochschulausbildung die theoretische Fundierung der Personalwirtschaftslehre angesprochen ist, sollte grundsätzlich durch die Konfrontation des heuristischen Potentials konkurrierender Ansätze ideologischen Verengungen vorgebeugt werden, um Möglichkeiten und Grenzen von Gestaltung sichtbar zu machen. Personalwirtschaftliche Ausbildung an Hochschulen hat daher - im Interesse ihrer 'Kunden' - vor allem diesen Fragenkomplex zu reflektieren. Es ist aber keinesfalls abwegig, die Studierenden in die Diskussion der 'richtigen' Vorbereitung auf das Ungewisse miteinzubeziehen.

Literaturverzeichnis

- Alewell, D. (1996): Zum Verhältnis von Arbeitsökonomik und Verhaltenswissenschaften. In: Die Betriebswirtschaft 56 (5), S. 667-683.
- Backes-Gellner, U. (1993): Personalwirtschaftslehre - eine ökonomische Disziplin? Diskussionsbeitrag zur Personalwirtschaftslehre im deutschsprachigen Raum. In: Zeitschrift für Personalforschung 7 (4), S. 513-529.
- Baethge, M. (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität - Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt 42 (1), S. 6-19.
- Bartölke, K./Grieger, J. (1993): Defizitabbau oder Potentialproduktion als Perspektiven von Personalentwicklung: Grundlagen und Probleme zweier Orientierungen. In: Laske, S./Gorbach, S. (Hg.): Spannungsfeld Personalentwicklung: Konzeptionen - Analysen - Perspektiven. Wien, S. 93-110.
- Behr, M./Heidenreich, M./Schmidt, G./Schwerin, H. A. v. (1991): Neue Technologien in der Industrieverwaltung. Opladen.
- Berthel, J. (1985): Zukunftsperspektiven für betriebliche Personal-Fortbildung. In: Bühler, W./Hofmann, M./Malinsky, A. H./Reber, G./Pernsteiner, A. W. (Hg.): Die ganzheitlich verestehende Betrachtung der sozialen Leistungsordnung. Wien, New York, S. 319-329.

- Bower, G. H./Hilgard, E. R. (1984): Theorien des Lernens. 2. Bd. 3. Aufl. Stuttgart.
- Brater, M. (1987): Allgemeinbildung und berufliche Qualifikation. In: Müller-Rolli, S. (Hg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart, S. 119-137.
- Bronner, R./Schröder, W. (1983): Weiterbildungserfolg. Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung. München, Wien.
- Bühner, R./Tuschke, A. (1997): Outsourcing. In: Die Betriebswirtschaft 57 (1), S. 20-30.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1986): Schlüsselqualifikationen und Weiterbildung. Bad Honnef.
- Bunk, G. P./Kaiser, M./Zedler, R. (1991): Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 24 (2), S. 365-374.
- Bürkle, H./Brogsitter, B. (Hg.) (1996): Die Kunst, sich zu vermarkten. Ein Bewerbungsratgeber für Ein- und Umsteiger. 3. Aufl. Stuttgart.
- Dahrendorf, R. (1956): Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 8 (5), S. 540-568.
- Dekena, R. (1994): Qualifizierung und Technologie. Betriebswirtschaftliche Aspekte der Qualifizierung bei Einführung von Technologien zur Unterstützung von Informations- und Kommunikationsprozessen im Büro- und Verwaltungsbereich. Bergisch Gladbach, Köln.
- Drumm, H. J. (1987): Qualitative Personalplanung. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 39 (11), S. 959-974.
- Drumm, H. J. (1992): Personalplanung. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Aufl. Stuttgart, Sp. 1758-1769.
- Drumm, H. J. (1995): Personalwirtschaftslehre. 2. Aufl. Berlin u.a.
- Eigler, J. (1997): Transaktionskosten und Personalwirtschaft. Ein Beitrag zur Verringerung der Ökonomiearmut in der Personalwirtschaftslehre. In: Zeitschrift für Personalforschung 11 (1), S. 5-29.
- Fachkommission für Ausbildungsfragen der Schmalenbach-Gesellschaft - Deutsche Gesellschaft für Betriebswirtschaftslehre e. V. für den Bereich des Studiums der allgemeinen Betriebswirtschaftslehre (1988): Anforderungsprofil für die Hochschulausbildung in Allgemeiner Betriebswirtschaftslehre. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 40 (11), S. 1037-1043.
- Felsch, A. (1996): Personalentwicklung und Organisationales Lernen: Mikropolitische Perspektiven zur theoretischen Grundlegung. Hamburg.
- Flohr, B./Niederfeichtner, F. (1982): Zum gegenwärtigen Stand der Personalentwicklungsliteratur: Inhalte, Probleme und Erweiterungen. In: Kossbiel, H. (Hg.): Personalentwicklung, ZfbF-Sonderheft Nr. 14. Wiesbaden, S. 11-49.
- Gaugler, E. (1986): Gedanken zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der organisierten Weiterbildung. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Schlüsselqualifikationen und Weiterbildung. Bad Honnef, S. 20-27.
- Gaugler, E. (1987): Zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Gaugler, G. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung als Führungsaufgabe. Wiesbaden, S. 69-84.
- Gaugler, E. (1990): Arbeitsorganisation und Mitarbeiterqualifikation beim Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechniken. In: Adam, D./Backhaus, K./Meffert, H./Wagner, H. (Hg.): Integration und Flexibilität. Eine Herausforderung für die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Wiesbaden, S. 181-196.
- Gebert, D. (1992): Anmerkungen zu: "Sieben Thesen zur Lehre im Fach Personalmanagement" von H. Steinmann und T. M. Kühlmann. In: Die Betriebswirtschaft 52 (1), S. 141-143.
- Geißler, K. (1990): Der falsche Glanz des goldenen Schlüssels. Zur Kritik des Schlüsselqualifikationskonzeptes. In: Lernen und Lehren 5 (19), S. 55-59.

- Grieger, J. (1997): Hierarchie und Potential: Informatiorische Grundlagen und Strukturen der Personalentwicklung in Unternehmungen. Neustadt/Coburg.
- Gutenberg, E. (1929): Die Unternehmung als Gegenstand betriebswirtschaftlicher Theorie. Berlin.
- Hackstein, R./Heeg, F.-J. (1992): Arbeitswissenschaft. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 2. Aufl. Stuttgart, Sp. 429-441.
- Hax, H. (1991): Theorie der Unternehmung - Information, Anreize und Vertragsgestaltung. In: Ordelheide, D./Rudolph, D./Büsselmann, E. (Hg.): Betriebswirtschaftslehre als ökonomische Theorie. Stuttgart, S. 51-72.
- Heid, H. (1990): Über Zwecke, Inhalte und Subjekte von Qualifizierungsprozessen. In: Grundlagen der Weiterbildung 1 (3), S. 136-139
- Heidack, C. (1993): Kooperative Selbstqualifikation in Theorie und Praxis: In: Zeitschrift für Organisation 62 (6), S. 376-383.
- Hobbensiefken, G. (1989): Perspektiven der Qualifikationsanforderungen. Arbeitspapiere des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der Bergischen Universität - Gesamthochschule Wuppertal Nr. 142. Wuppertal.
- Hoets, A. (1993): Förderung sozialer Kompetenzen als Aufgabe der Personalentwicklung - Instrument der Anpassung, insbesondere von Frauen? In: Zeitschrift für Personalforschung 7 (1), S. 115-133.
- Kaiser, A. (1992): Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung: Gutachten erstellt im Auftrag der LAG Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Berlin.
- Klein, R./Körzel, R. (1993): Schlüsselqualifikationen - Desiderate und Operationalisierungsprobleme einer berufspädagogischen Kategorie. In: Staudt, E. (Hg.): Personalentwicklung für die neue Fabrik. Opladen, S. 147-164.
- Laske, S./Auer, M./Gorbach, S. (1992): Begriffe greifen. Stellungnahme zum Beitrag von Horst Steinmann und Torsten M. Köhlmann: Sieben Thesen zur Lehre im Fach Personalmanagement. In: Die Betriebswirtschaft 52 (1), S. 143-145.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1), S. 36-43.
- Neuberger, O. (1990): Führen und geführt werden. 3., völlig überarbeitete Auflage von 'Führung'. Stuttgart.
- Neuberger, O. (1994): Personalentwicklung. 2. Aufl. Stuttgart.
- Oechsler, W. A. (1992): Personalwirtschaft: Ökonomie in ihren sozialen Schranken. Stellungnahme zu den Thesen von Steinmann/Kühlmann. In: Die Betriebswirtschaft 52 (2), S. 272-276.
- Oechsler, W. A. (1997): Personal und Arbeit: Einführung in die Personalwirtschaft unter Einbeziehung des Arbeitsrechts. 6. Aufl. München, Wien.
- Offe, C. (1970): Leistungsprinzip und industrielle Arbeit: Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen Leistungsgesellschaft'. Frankfurt/M.
- Picot, A. (1991): Ökonomische Theorien der Organisation - Ein Überblick über neuere Ansätze und deren betriebswirtschaftliches Anwendungspotential. In: Ordelheide, D./Rudolph, D./Büsselmann, E. (Hg.): Betriebswirtschaftslehre als ökonomische Theorie. Stuttgart, S. 143-170.
- Reetz, L. (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 18 (5), S. 3-10 (Teil 1); (6), S. 24-30 (Teil 2).
- Ridder, H.-G. (1996): Personalwirtschaftslehre als ökonomische Theorie. In: Weber, W. (Hg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Theorien und Konzepte. Wiesbaden, S. 317-339.
- Röder, R. (1989): Personale Fähigkeiten in formalen Welten - "Schlüssel" zur informatisierten Wirklichkeit. In: Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband/Meisel, K. u.a. (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Diskussion. Frankfurt/Main, S. 33-41.
- Sadowski, D. (1991a): Humankapital und Organisationskapital - zwei Grundkategorien einer ökonomischen Theorie der Personalpolitik in Unternehmen. In: Ordelheide, D./Rudolph, D./

- Büsselmann, E. (Hg.): Betriebswirtschaftslehre als ökonomische Theorie. Stuttgart, S. 127-141.
- Sadowski, D. (1991b): Der Wettbewerb von Theorie und Praxis der Personalwirtschaft. In: Kistner, K.-P./Schmidt, R. (Hg.): Unternehmensdynamik: Horst Albach zum 60. Geburtstag. Wiesbaden, S. 301-314.
- Sadowski, D./Backes-Gellner, U./Frick, B./Brühl, N./Pull, K./Schröder, M./Müller, C. (1994): Weitere 10 Jahre Personalwirtschaftslehren - ökonomischer Silberstreif am Horizont. In: Die Betriebswirtschaft 54 (3), S. 397-410.
- Schanz, G. (1993): Personalwirtschaftslehre: Lebendige Arbeit in verhaltenswissenschaftlicher Perspektive. 2. Aufl. München.
- Schauenburg, B. (1996): Personalwirtschaftslehre und ökonomische Theorien. In: Weber, W. (Hg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Theorien und Konzepte. Wiesbaden, S. 341-372.
- Schimank, U. (1986): Technik, Subjektivität und Kontrolle in formalen Organisationen. Eine Theorieperspektive. In: Seltz, S./Mill, U./Hildebrandt, E. (Hg.): Organisation als soziales System. Kontrolle und Kommunikationstechnologie in Arbeitsorganisationen. Berlin, S. 71-91.
- Schmiede, R. (Hg.) (1988): Arbeit und Subjektivität. Bonn.
- Simoleit, J./Feldhoff, J./Jacke, N. (1991): Schlüsselqualifikationen - betriebliche Berufsausbildung und neue Produktionskonzepte. In: Braczyk, H.-J. (Hg.): Qualifikation und Qualifizierung - Notwendigkeit, Chance oder Selbstzweck? Beiträge zur aktuellen Diskussion. Berlin, S. 43-65.
- Sonntag, K. (1992): Personalentwicklung - ein (noch) unterrepräsentiertes Feld psychologischer Forschung und Gestaltung. In: Sonntag, K. (Hg.): Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien. Göttingen, S. 3-16.
- Sonntag, K./Schaper, N. (1992): Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In: Sonntag, K. (Hg.): Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien. Göttingen, S. 187-210.
- Stangel-Meseke, M. (1994): Schlüsselqualifikation in der betrieblichen Praxis. Ein Ansatz in der Psychologie. Wiesbaden.
- Staudt, E. (1993): Die Führungsrolle der Personalentwicklung im technischen Wandel. In: Staudt, E. (Hg.): Personalentwicklung für die neue Fabrik. Opladen, S. 13-36.
- Staudt, E./Kröll, M./Hören, M. v. (1993): Unternehmens- und Personalentwicklung für die neue Fabrik: Qualifikationspotential als strategische Ressource. In: Staudt, E. (Hg.): Personalentwicklung für die neue Fabrik. Opladen S. 199-225.
- Steinmann, H./Hennemann, C. (1996): Personalmanagementlehre zwischen Managementpraxis und mikro-ökonomischer Theorie - Versuch einer wissenschaftstheoretischen Abgrenzung. In: Weber, W. (Hg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Theorien und Konzepte. Wiesbaden, S. 223-277.
- Steinmann, H./Kühlmann, T. M. (1991): Sieben Thesen zur Lehre im Fach Personalmanagement. In: Die Betriebswirtschaft 51 (5), S. 667-673.
- Tessaring, M. (Hg.) (1996): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 201. Nürnberg.
- Türk, K. (1981): Personalführung und soziale Kontrolle. Stuttgart.
- Wächter, H. (1996): Stellungnahme zu den Aufsätzen von Dorothea Alewell und Jürgen Weibler. In: Die Betriebswirtschaft 56 (6), S. 863-865.
- Weber, W. (1996): Fundierung der Personalwirtschaftslehre durch Theorien menschlichen Verhaltens. In: Weber, W. (Hg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Theorien und Konzepte. Wiesbaden, S. 279-296.

- Weibler, J. (1996): Ökonomische vs. verhaltenswissenschaftliche Ausrichtung der Personalwirtschaftslehre - Eine notwendige Kontroverse? In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft 56 (5), S. 649-665.
- Williamson, O. E. (1985): The Economic Institutions of Capitalism. Firms, Markets, Relational Contracting. New York, London.
- Wilsdorf, D. (1991): Schlüsselqualifikationen. Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der industriellen gewerblichen Berufsausbildung. München.
- Wunderer, R. (1988): Neuere Konzepte der Personalentwicklung. In: Die Betriebswirtschaft 48 (4), S. 435-443.
- Wunderer, R./Mittmann, R. (1983): 10 Jahre Personalwirtschaftslehren - von Ökonomie nur Spurenelemente. In: Die Betriebswirtschaft 43 (4), S. 623-655.
- Wunderer, R./Kuhn, T. (1995): Unternehmerisches Personalmanagement - zentraler Ansatzpunkt zur Förderung unternehmerischen Verhaltens. In: Wunderer, R./Kuhn, T. (Hg.): Innovatives Personalmanagement. Neuwied u.a., S. 3-20.
- Zabeck, J. (1989): "Schlüsselqualifikationen" - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung 41 (3), S. 77-86.

Joachim Freimuth*

Rollenreflexion, Problemlösungs- und Konfliktfähigkeit als Qualifizierungs- und Professionalisierungsziele in der personalwirtschaftlichen Ausbildung

"All professions are conspiracies
against the laity".

(George Bernard Shaw)

"Wo es früher anscheinend Antworten gab,
bleiben uns heute nur noch Fragen".

(Anthony Giddens)

Der folgende Beitrag entwickelt zunächst ein Konzept professionellen beruflichen Handelns, das als Ziel von Qualifizierungsvorhaben vorgestellt wird. Es wird dann erläutert, wie sich die professionelle Rolle des Personalmanagements herausgebildet hat und welchen Veränderungen sie unter den Bedingungen dezentraler organisatorischer Formen unterworfen ist. Gezeigt wird, daß dort die Entgrenzung von Strukturen und Beziehungsgefügen zu einer neuen Qualität der Problemlösungskomplexität und betrieblicher Konflikte für das Personalwesen führt. Personalmanagement kann damit immer weniger auf einen gesicherten Wissensfundus und einem entsprechenden Methodenkanon rekurrieren, der bislang die Basis personalwirtschaftlicher Qualifizierung ausmachte und die Expertise von Personalmanagern begründete. Lösungen müssen in den nachindustriellen Organisationen vielmehr erst situativ generiert und im konkreten Beziehungsgefüge ausgehandelt werden. So gewinnen Entdeckungsverfahren und Konfliktlösungsansätze, sowie die sich ihrer jeweiligen Rolle bewußte Subjektivität des handelnden Personalmanagers an Bedeutung. In dem Maße, wie Personalmanagement so zur angewandten Sozialwissenschaft wird, müssen spielerische und selbstgesteuerte Formen des Lernens in das Zentrum der Qualifizierung rücken.

In the first step the author explains a concept of professionalism, which should be the objective of systematic qualification. Then it is described, how the professional role of HRM in Germany has been developed in the last decades and what has changed under the actual conditions of lean and virtual organizational structures. The author explains the emergence of a new quality of complex problems and conflicts for the HRM in boundless organizations. In this context the classical knowledge base and methods of the HRM-expert becomes obsolete, solutions are not primarily clear, they have to be developed and conflicts have to be solved in a bargaining process with all participants. So dialogical strategies of conflict management and problem solving, and the personal competence of the HRM to handle this concepts in specific situations are the new important objectives for their qualification in the context of post-industrial structures. In this sense HRM is social science in the tradition of action research.

* Prof. Dr. Joachim Freimuth, Inhaber eines Lehrstuhls an der Hochschule Bremen für Personalmanagement, Personal- und Organisationsentwicklung. Langjährige Erfahrung im Personalmanagement, als Berater für Organisationsentwicklung und Geschäftsführer einer Personalberatung.

1. Professionelles berufliches Handeln

Das Ziel jedes Ausbildungsganges muß es letztlich sein, professionelles Handeln im Berufsfeld zu ermöglichen. Dieses entwickelt sich immer interaktiv zwischen Spezialisten, die Leistungen anbieten und Klienten, die diese Leistungen nachfragen. Professionalität entsteht also nicht aus sich heraus in einem Akt der Selbstdefinition, sondern muß von der einschlägigen Klientel wahrgenommen werden. Und umgekehrt: wer sich in seiner beruflichen Rolle sicher ist, wird sich selber als professionell wahrnehmen. Im Austausch von Reflexion und Selbstreflexion, entsteht so eine in ihrer Gesamtheit stimmige Figur beruflichen Handelns. Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung von Professionalität, berufliche Identität und Identifikation, bedingen und verstärken sich wechselseitig. Das gilt allerdings auch umgekehrt, wenn professionelle Rollen destabilisiert werden.

Diese Interaktivität, die für die Bildung einer professionellen Rolle kennzeichnend ist, entwickelt sich auf verschiedenen Ebenen, in den prägnanteren englischen Termini: *scope, knowledge, methods* und *ethics*, etwas frei übersetzt, das Berufsfeld, spezifisches Wissen und Methoden, schließlich die Berufsethik.

Professionelles Handeln bewegt sich in einem hinreichend gut definierten *Berufsfeld*, in Abgrenzung zu anderen Berufsfeldern. Wachstum und Entwicklung ist immer nur innerhalb solcher Grenzen möglich. Diese Herauskristallisierung von Berufsfeldern ist letztlich eine Frage der Arbeitsteilung, die aufgeworfen wird, wenn ein Problemfeld konturenstärker wird, für das sich niemand so recht zuständig fühlt, bzw. wo eine Profession an die Grenzen ihrer Kompetenz kommt und neue Problemlösungen notwendig werden. Das heißt auch, daß Berufsfelder nicht nur entstehen und bestehen bleiben, sie verändern sich, manchmal verschwinden sie auch.

Für die Lösung der sich in einem solchen Feld abzeichnenden Probleme und Fragen muß eine *Wissensbasis* existieren. Innerhalb großer Teile der Professionalisierungsdiskussion bestand bisher Einigkeit darüber, daß ein Anspruch auf professionelle Kompetenz und Zuständigkeit in der Regel dann besonders gut legitimiert werden kann, wenn er durch wissenschaftliche Erkenntnisse untermauert ist (Abbott, 1988; Baer 1986; Larson 1977). Das wissenschaftlich gewonnene Expertenwissen galt bislang als "general currency" (Abbott 1988, S. 279), die gemeinhin gesellschaftlich zur Begründung und Legitimation von Kompetenz gegenüber dem Laienstatus akzeptiert wurde.

Auf der Grundlage dieser Wissensbasen und rückgekoppelt mit den spezifischen Erfahrungen, die sich nach und nach durch berufliches Handeln bilden, entstehen *Methoden*, Instrumente, Heuristiken und sonstige Varianten von Problemlösungsstrategien, die ein professionell Handelnder lernen und beherrschen muß. Dabei ist die Unterscheidung zwischen "Handwerk und Mundwerk" wichtig. Es gibt eine Reihe von Berufsgruppen, wo die handwerkliche Seite, die Beherrschung von

Techniken oder Instrumenten, im Vordergrund steht, im Kontrast zu Berufen, wo es eher auf diskursive Kompetenzen ankommt, also gleichsam auf das Mundwerk.

Die vierte Ebene von Professionalisierungsprozessen umfaßt die Verhaltens- und Beziehungsgrundlagen einer Profession, die *Berufsethik*. Das ist eine Sammlung von expliziten und häufig impliziten Regeln über alles, was "man tut oder nicht tut". Die Einhaltung und das Respektieren dieser Regeln entscheidet in einem hohen Maße darüber, ob ein Professioneller "dazu gehört" oder nicht. Diese Regeln sind um so ausgeprägter, wenn es sich um risikoreiche Berufsfelder handelt oder solche mit einem ausgeprägten öffentlichen Interesse. Bei einer besonderen Verantwortung sind Erwartungen an die Einhaltung von Regeln immer hoch. Die Wertschätzung und Akzeptanz einer Professionellen-Gruppe steht damit in enger Wechselwirkung.

Das Erlernen der Wissensbasis einer Profession, ihrer spezifischen Instrumente und ihrer Diskurse, sowie ihrer normativen Grundlagen, bildet den Kern von Qualifizierungskonzepten an ausgewiesenen Institutionen, die die Kompetenz und auch die formale Legitimation für die Ausübung einer professionellen Rolle liefern. Wichtig ist aber, Professionalität nicht auf ein Ensemble von erworbenen Qualifikationen oder gar formalen Legitimationen zu reduzieren. Sie entsteht erst, wenn erworbene Kompetenzen zu einer im beruflichen Handeln glaubwürdigen, stimmigen Gestalt integriert werden und diese auch so von der relevanten Klientel wahrgenommen wird (Maister 1997, S. 16f.). Nehmen wir ein personalwirtschaftliches Beispiel: um etwa eine betriebsbedingte Kündigung durchzuführen, reichen Kenntnisse des Arbeitsrechts oder das Erlernen einer Technik für Kündigungsgespräche bei weitem nicht aus. Persönlich bedarf es darüber hinaus eines hohen Maßes an Rollenklarheit und Integrität. In der persönlichen Kompetenz verschmelzen Wissen und Techniken zu einer schlüssigen Gesamtheit, die letztlich den Kern von Professionalität bildet. Dieser Gesichtspunkt ist besonders für professionelles Handeln in Institutionen wichtig, mit deren Zielen und daraus resultierenden Erwartungen an die berufliche Rolle sich der Professionelle kritisch auseinandersetzen muß. Er erhält Brisanz vor dem Hintergrund postmoderner Institutionen, in denen Strukturen und Rollengefüge verschwimmen und durch die Vermittlungsleistungen der dort Handelnden immer wieder neu sichergestellt werden müssen (ausf. hierzu z.B. Beck 1986; Giddens 1995).

Zusammengefaßt können somit Qualifizierungskonzepte für die Ausübung bzw. das Ausfüllen einer professionellen Berufsrolle zunächst entlang der folgenden Leitfragestellungen betrachtet werden (Abb. 1):

Abb. 1: Leitfragen zur Entwicklung einer professionellen Rolle

- Welches Wissen wird benötigt, um die Rolle professionell ausführen zu können? (Fachkompetenz)
- Wie muß das Wissen angewendet werden, um die Rolle professionell auszufüllen? (Methodenkompetenz)
- Wie wird dabei mit den auftretenden Problemen und Konflikten in der Interaktion mit der Klientel umgegangen? (Sozialkompetenz)
- Welche Einstellungen und Werte sind leitend und wie können sie zu einer insgesamt stimmigen Figur beruflichen Handelns integriert werden? (Persönlichkeitskompetenz)

Das sind folglich auch die Leitfragen, die im Hinblick auf eine Neuorientierung der personalwirtschaftlichen Qualifizierung beantwortet werden müssen. Zunächst aber ein kurzer Blick darauf, wie sich die professionelle Rolle im Personalmanagement historisch entwickelte und welche Veränderungen sich aktuell abzeichnen.

2. Professionalität im Personalmanagement

Ihre Herausbildung begann mit der Verrechtlichung der Industrial Relations zu Anfang der 70er-Jahre (Wächter 1987; Wächter/Metz 1995). Ein zweiter Entwicklungsschub fand in den 80er-Jahren im Gefolge des sog. Wertewandels und der Verschiebung der betrieblichen Wertschöpfung in wissens- und technikbasierte Funktionen statt. Beide Entwicklungen steigerten das Anspruchsniveau an professionelle Personalarbeit, das Personalmanagement schob sich damit noch stärker in die gesamten Führungsprozesse der Organisationen hinein und wurde dort zu einem ihrer integralen Bestandteile.

An den Hochschulen wurden zunächst unter dem Einfluß von Gutenbergs Faktorenlehre und als Teildisziplin der BWL sehr instrumentell eine Reihe von Methoden und Konzepten entwickelt, die heute den Kern des Schwerpunktstudiums Personalwirtschaft ausmachen. Parallel zu den bekannten Führungssystemen entstanden personalwirtschaftliche Konzepte, wie Personalplanung, Arbeitsplatzbeschreibungen, Beurteilungssysteme oder elaborierte Auswahlverfahren, wie Assessment-Center (Wunderer/Mittmann 1983). Das Personalmanagement wurde zum "Architekten" großer Systeme (Tyson/Fell 1993). Wagner sprach mit Recht vom "vorläufigen Höhepunkt in der Entwicklung des institutionalisierten Personalwesens" (1992, S. 8). Diese Personalsysteme wurden als Teile der gesamten Führungskonzeption von den Personalabteilungen zentral geführt und stellten dort Herrschaftswissen dar. Die Vermittlung dieser Konzepte an den Hochschulen war in diesem Sinne von dem Paradigma geleitet, gesichertes Expertenwissen zu akkumulieren, das im Berufsfeld auf eine "bedürftige Laienschaft" stößt, was besonders gut

an der Eignungsdiagnostik zu sehen ist (Schwarb 1996). In den wichtigsten Lehrbüchern wurde und wird der arbeitende Mensch so auch "als passives Objekt der Personalarbeit" thematisiert, wie eine aufschlußreiche vergleichende Untersuchung solcher Werke ergab (Büchel/Gmür 1994, S. 459).

Die an diese Phase in den späten 80er-Jahren anknüpfenden Versuche in Richtung auf ein Human-Resource-Management oder strategisches Personalmanagement, mit dem diese Profession deutlicher in die langfristige Unternehmensentwicklung eingebunden werden sollte, verharrten lediglich auf der Ebene der Proklamation. So bleibt die Personalwirtschaft nur "ein Bündel von Maßnahmen, Verfahren und Routinen, die von der Personalabteilung verwaltet ..." (Wächter 1992, S. 335) und - so muß man ergänzen - an den Hochschulen gelehrt werden.

Von besonderer Bedeutung sind generell für das Verständnis von sozialen Systemen ihre Verdrängungen. So ist es aufschlußreich, daß gerade bei jenen Entscheidungen, wo für den Praktiker die ethische Dimension seines Tuns sehr dringlich erscheint, nämlich bei Trennungen und Entlassungen von Mitarbeitern, diese Lehrbücher sich unisono weitgehend ausschweigen, was angesichts der aktuellen betrieblichen Realitäten in der Tat "fast zynisch wirkt" (Büchel/Gmür 1994, S. 464).

Betrachtet man so insgesamt die Genesis des professionellen Personalwesens in Deutschland und mißt sie an unserem Konzept der Professionalität, dann fällt das generelle Urteil nicht besonders schmeichelhaft aus:

"Die Personalwirtschaftslehre ist ebenso normfrei wie theoriearm geblieben und hat sich bis heute in der Produktion von Kunstlehren für die Lösung überwiegend von Tagesproblemen erschöpft" (Drumm 1993, S. 27).

3. Die Krise der professionellen Rolle in der Zeit der Restrukturierung

All diese Versäumnisse holten das betriebliche Personalmanagement zu Beginn der 90er-Jahre ein, als die meisten Unternehmen unter dem Einfluß der Verschrankungs- und Reengineering-Konzepte großflächig daran gingen, sich von Mitarbeitern auch in Management-Positionen zu trennen. Spätestens jetzt wurde deutlich, daß die mangelhaft ausgebildete Reflexion der eigenen normativen und konzeptionellen Grundlagen der Profession eine Form von Konfliktverdrängung ist, in deren Gefolge viele Personalabteilungen zu bloßen Exekutoren betriebswirtschaftlicher Ziele und mikropolitischen Strategien werden konnten. Sie vermochten nur wenige konzeptionelle und moralische Gegenpositionen aus dem Fundes der Professionellen-Gemeinschaft aufbauen, in deren Spannungsfeld vielleicht phantasievollere Lösungen aushandelbar gewesen wären (s. auch Elsik 1994).

Das Versäumnis zeigte sich auf den wesentlichen Ebenen, die eine professionelle Identität ausmachen (Abb. 2):

Abb. 2: Die Krise der professionellen Personalarbeit in der Phase der Restrukturierung

- Die häufige Rede, die Personalabteilung werde zum "verlängerten Arm" des Controlling, verweist darauf, daß ihre Aktivitäten weitgehend fremdbestimmt wurden und es zunehmend schwer fiel, gegenüber diesen Ambitionen die eigenen Grenzen zu definieren und Zuständigkeiten zu reklamieren.
- Es zeigte sich, daß die klassischen Instrumente der Personalwirtschaft aus den 80er-Jahren nun kaum noch nachgefragt wurden, da sie überwiegend aus den Zeiten der Prosperität stammten. Phantasievolle Konzepte, notwendigen Personalabbau mit Zielen der Mitarbeiter zu harmonisieren, lagen hingegen kaum vor (s. auch Freimuth 1994a).
- Schließlich führte die Rollenverschiebung der Personalabteilung zum betrieblichen Problemsorger zu einer deutlichen Verringerung der Wertschätzung der hier geleisteten Arbeit und bei den betroffenen Personalmanagern zu Identifikations- und Selbstachtungproblemen.

Viele eigene konkrete Erfahrungen aus Gesprächen und Beratungsprojekten in Personalabteilungen zeigten, daß Personalabbau und Freisetzungen, manchmal über Jahre hinweg, nicht nur im völligen Gegensatz lag zu den ursprünglichen Berufsmotivationen und Erwartungen der meisten Mitarbeiter dort, es standen auch kaum adäquate Instrumente zu Verfügung. Der Traum vom strategischen Human-Resource-Management zerplatzte wie eine Seifenblase. Da die Betroffenen mit der Verarbeitung der auftretenden individuellen Konflikte alleine gelassen wurden, traten verstärkt verschiedene Formen der Verdrängung, Abspaltungen, Rationalisierungen oder Ausstiegsphantasien auf (Freimuth 1995, S. 175). Die geringe Wertschätzung im Unternehmen tat ein übriges, ein entsprechendes Image der Profession zu erzeugen. Die Ursachen für dieses Versagen müssen sicher zu einem guten Teil in unserem bisherigen Qualifizierungskonzepten gesucht werden.

4. Die Entgrenzung von Organisationen und die Entgrenzung der professionellen Rolle

Inzwischen scheint es so zu sein, daß die Zeiten des großflächigen Personalabbaus vorbei sind und die Unternehmen beginnen, sich wieder ihrer strategischen Entwicklung zuzuwenden. Im Vordergrund steht dabei die Konzentration auf die Kernkompetenzen und ihre Organisation in entgrenzten und ephemeren Strukturen, mit dezentralen und selbstorganisierten Koordinationsprozessen (ausf. Picot et al. 1996). Das sind organisatorische Trends, die das Gesicht der Professionalität im Personalmanagement verändern (vgl. Freimuth/Meyer 1997) und auch eine *Entgrenzung der professionellen Rolle* einleiten werden (Abb. 3).

Abb. 3: Die Entgrenzung der professionellen Rolle im Personalmanagement

- Mit der zunehmenden Entgrenzung von Organisationen und der elektronischen Vernetzung ist nicht mehr eindeutig, wer eigentlich die Klientel künftiger Personalarbeit sein wird und wo demzufolge die Grenzen des Berufsfeldes verlaufen.
- Wenn ein Teil der Belegschaft die Kernkompetenzen repräsentiert, werden andere Teile zu den Repräsentanten der "Kerninkompetenzen". Es zeichnet sich eine konfliktgeladene Mehrklassengesellschaft ab, in der die personalwirtschaftlichen Lösungen ganz unterschiedlich sein werden.
- Führungsfunktionen werden in flachen Strukturen dezentralisiert, davon sind auch die klassischen Personaldienstleistungen betroffen, d.h. sie werden nicht mehr zentral verwaltet, sondern 'demokratisiert'.
- Führungskräfte und Mitarbeiter leben mehr und mehr in ephemeren Strukturen, personalwirtschaftliche Leistungen werden demzufolge auch vorläufiger und situativer erbracht.
- Betriebsräte suchen in dieser Phase der Auflösung alter Problem- und Konfliktmuster nach einer neuen Identität und werden damit zu oft unsicheren, schwer ausrechenbaren Verhandlungspartnern. Darüber hinaus verschwimmen die klaren Polaritäten, die Konfliktpartner agieren in widersprüchlichen Rollen.

Die eine Dimension der Entgrenzung bezieht sich auf die formalen organisatorischen Strukturen. Wir stehen mitten in der 'Erosion der komfortablen Routine eines Arbeitstages an einem wohlbeschriebenen Arbeitsplatz mit geregelten Feierabenden', den obsoleten Relikten 'der agrarischen bzw. industriellen Epoche' (Johansen/Swigart 1995, S. 64). Dieses Paradigma liegt den personalwirtschaftlichen Konzepten implizit zu Grunde und legitimiert in der arbeitsteiligen und hierarchischen Struktur die Expertise der Personalfunktion bzw. das Laientum der Belegschaft. Diese Trennlinie wird jetzt brüchig. Schon Ende der 80er-Jahre hat Drumm unter dem Stichwort der *Individualisierung der Personalwirtschaft* auf den engen Zusammenhang von Menschenbildern, Organisations- und Führungskonzepten, sowie personalwirtschaftlichen Methoden verwiesen, der aber erst jetzt deutlich werde:

"Nach rund 35 Jahren der Vorherrschaft kollektiver genereller Regelungen und generalisierender Theorien auf den personalwirtschaftlichen Problemfeldern des Arbeitszeitmanagements, der Vergütung, der Personalentwicklung und der Führung zeichnen sich seit wenigen Jahren Veränderungen ab. Diese Veränderungen haben einen gemeinsamen Kern: Sie machen das Individuum zum Ansatzpunkt von Problemlösungen und verdrängen kollektive, gleichmacherische Problemlösungen. Diese Veränderungen beschäftigen bereits die Praxis. Sie wirken von dort her nun auch zögernd auf das Bemühen um theoretische Erklärungen personalwirtschaftlicher Probleme" (Drumm 1989, S. 2).

Die "Abkehr von Einheitslösungen und schematischer Konvention" im Personalmanagement (Drumm 1989, S. 13) hat sich heute als Trend durchgesetzt, wobei ein großer Teil der Problemlösungen aus der Praxis und von Beratungen beigesteuert

wurde, die den Hochschulen im Bereich der Management-Konzepte zunehmend den Rang in der innovativen Wissensproduktion ablaufen. Das Spektrum reicht von flexiblen Formen der Arbeitszeitregelung über variable Entgeltsysteme bis hin zu Konzepten selbstgesteuerter Aufgabenentwicklung in Teams (vgl. auch Böhnisch/Putz 1993).

Mittlerweile ist noch eine weitere wichtige Dimension der Entgrenzung hinzugekommen. Es lösen sich auch die klaren organisatorischen Beziehungen und Konfliktstrukturen auf, die für die klassische Industriemoderne noch symptomatisch waren (vgl. auch Hitzler 1997). Betriebliche Akteure operieren in unterschiedlichen, z.T. widersprüchlichen Positionen. Dieser Trend fordert vom Personalmanagement ein neues Maß an Variabilität und Reflexivität. Eine sinnvolle Diskussion über Lösungen kann nicht beginnen, bevor nicht die am Prozeß beteiligten Rollen spezifiziert sind. Das wird insofern noch erschwert, weil die Akteure sich über die Widersprüchlichkeit ihrer Rollen nicht immer bewußt und demzufolge unsicher sind. Erst durch die Spezifizierung der jeweiligen Rollen und ihrer Ambivalenzen ist somit anschließfähige Kommunikation und das Aushandeln von lokalen Lösungen überhaupt möglich.

Am Beispiel der Kooperation mit den Betriebsräten kann diese Entgrenzung bisheriger Beziehungsgefüge exemplarisch verdeutlicht werden:

"Der grundsätzliche Interessenkonflikt industrieller Gesellschaften wurde also früher stärker durch zwei polare, aber sich ergänzende Rollen und damit zusammenhängende Interpretationsmuster abgearbeitet, während er jetzt zunehmend ausdifferenziert und in die beiden Parteien selbst hinein verlagert wird. Es kann insofern von einer *Entgrenzung der Rollen* gesprochen werden. Die Folgen für die Interaktionskultur zwischen Management und Betriebsrat sind: Entwicklung zum *sachbezogenen Pragmatismus*, *Konfliktdifferenzierung*, *zunehmende Perspektivenübernahme* und ein neues Verhältnis zwischen Personalmanagement und Betriebsrat, das von der Ambivalenz zwischen *Interessenkoalition und enger Kooperation* einerseits und *Konkurrenz* um ihre Aufgabenbereiche andererseits gekennzeichnet ist" (Bosch 1997, S. 151f.).

Klare Beziehungsgefüge und polare Konfliktkonfigurationen ermöglichten, ebenso wie klare organisatorische Strukturen, schematisierte und vereinheitlichte Strategien der Konfliktlösung. Betriebsräte geraten jedoch heute in ein *Vertretungsdilemma*, weil etwa mit der Fraktionierung der Belegschaft in Kernbereiche und Randbereiche, sowie unterschiedlichen Betroffenheiten von Belegschaftsgruppen durch den aktuellen organisatorischen Wandel, 'der notwendige Spagat bei der Interessenvertretung immer größer wird' (Faust et al. 1995, S. 166). Diese Ambivalenz erhält zusätzliche Nahrung, weil in den Betrieben die Arbeitnehmervertretungen im Rahmen der Mitbestimmung in die Transformationsprozesse eingebunden sind und damit natürlich auch Verantwortung tragen, die sie intern vor ihrer Klientel schlüssig legitimieren müssen.

Es wird deutlich, daß die betriebspolitischen Konstellationen nicht mehr nach dem Schwarz/Weiß-Muster betrachtet werden dürfen, die Situation der Konfliktpartner ist ungleich komplizierter und widersprüchlicher. Die Herausbildung von Kooperationsfiguren wird demzufolge auch nicht mehr einem einheitlichen Muster folgen, sondern individuell, situativ und mit einem hohen Maß an Einfühlungsvermögen für sich und die Situation. Insbesondere setzt sie - auf beiden Seiten - jeweils eine Klärung der Rollen, Emotionen und Interessen voraus, da sonst die jeweiligen Verstrickungspotentiale zu einer verwirrenden Unkalkulierbarkeit der Beziehungen führen können. Das Risiko lähmender Gesprächssequenzen ist in einem solchermaßen politisierten Kontext ebenso groß, wie etwa das Zulassen von Pseudolösungen oder faulen Kompromissen.

5. Die neue professionelle Rolle und Anforderungen an Qualifizierungskonzepte

Diese notgedrungen kurze Skizze macht deutlich, daß *Komplexität und Konfliktgehalt* der Fragestellungen, an denen sich die Professionalität personalwirtschaftlichen Handelns beweist, deutlich zunehmen. Entscheidungen werden dilemmatisch, die Einfluß nehmenden Interessen vielfältiger, Lösungen demzufolge situativer, uneindeutiger und fragiler. Die Bedingungen, unter denen professionelles Handeln stattfindet und sich legitimiert, werden wechselhafter und weniger vorhersehbar, sie bewegen sich zudem in Konfliktfeldern, die ihre polare Eindeutigkeit verloren haben und ein höheres Maß an jeweiliger Rollenklarheit erfordern.

Unter dem Gesichtspunkt der *Komplexität* sind es die folgenden Merkmale, die Entscheidungssituationen im Personalmanagement künftig charakterisieren (vgl. auch Schön 1996, S. 128ff.), neue Anforderungen an die Problemlösungskompetenz und entsprechende Qualifizierungskonzepte aufwerfen (Abb. 4):

Abb. 4: *Komplexität von Entscheidungssituationen*

- Jede Entscheidungssituation ist in vielerlei Hinsicht einzigartig und muß als solche auch gewürdigt werden. Daraus folgt nicht die Unmöglichkeit, auf frühere Erfahrungen zu rekurrieren, im Gegenteil. Lösungen sind jedoch nicht standardisierbar, sondern müssen im Kontext konkreter Umstände neu kreiert oder adaptiert werden.
- Es ist auch nicht ausgemacht, was überhaupt das Problem ist, Struktur und Tiefe der vorliegenden Fragestellung liegen nicht offen, sondern müssen zunächst erfaßt werden.
- Es sind darüber hinaus verschiedenste Sichten auf das Problem und mögliche Lösungen denkbar, von daher muß der Gedanke, es könne 'eine einzige richtige Lösung' auf Basis einer sicheren Problemdefinition geben, verabschiedet werden.

Im Hinblick auf die oben gestellten Leitfragen zur Qualifizierung für eine professionelle Rolle im Berufsfeld ergeben sich damit folgende erste Überlegungen:

Es spricht einiges dafür, daß der Begriff von Organisation, der in der *Wissensbasis* der Personalwirtschaftslehre implizit vorausgesetzt wird, nicht dem Stand entspricht, der in der organisationspsychologischen und systemischen Diskussion mittlerweile erreicht wurde. Dort wird deutlich Wert gelegt auf Selbstorganisation, vernetzte Prozesse, Dynamik und Interaktivität, während der Gedanke an klar definierte Zuständigkeiten und Abgrenzungen aufgegeben wurde. Darüber hinaus wird in Rechnung gestellt, daß die eigenen Vorstellungen von organisatorischer Realität und der zu lösenden Probleme nur einen möglichen Zugang darstellen, der von anderen Gesprächspartnern nicht a priori geteilt wird.

Daraus folgt notwendig, daß sich Problemlösungen nicht mehr aus einem abstrakten Wissenskranz deduzieren lassen, sondern es kommen induktive Verfahren ins Spiel, die auf eigene *und* fremde Wissensbasen und Erfahrungen rekurrieren, um in einem eher iterativen Verfahren eine situationspezifische Lösung auszuloten. *Methoden* verlieren damit ihren technischen Charakter, die allein in der Hand eines Wissenden richtig aufgehoben sind. Sie werden demzufolge auch nicht wie ein Werkzeug angewendet, sondern sollen wechselseitige Teilnahme ermöglichen und Dialoge anstoßen, in denen man sich probierend und reflektierend einer gemeinsamen Lösung annähert. Personalmanager müssen sich ihrer spezifischen Wirkung in solchen Situationen bewußt sein und lernen, sich zurückzunehmen, um andere Wirklichkeitskonstruktionen ins Spiel und in den Prozeß des Abgleichens zu bringen. Die 'bedürftigen Laien' haben sich emanzipiert und eine Reihe der alten Leistungen, die klassische Personalabteilungen noch in zentraler Disposition hatten, in eigener Regie übernommen. Besonders am Beispiel der Zeitautonomie in selbstgesteuerten Arbeitsgruppen wird deutlich, daß die zentralistische Generallösung zu Gunsten vieler Einzelkonzepte abgelöst wurde und die Personalmanager lediglich noch beratend zur Verfügung stehen (vgl. auch Modrow-Thiel 1997).

Neben der Komplexität wird ein steigender und weniger klar strukturierter *Konfliktgehalt* zu einem weiteren Merkmal des personalwirtschaftlichen Berufsfeldes. Konflikte resultierten immer schon aus dem Umstand, daß Personalmanager als Professionelle in wirtschaftlichen Organisationen arbeiten, in denen nicht primär personale, sondern betriebswirtschaftliche oder technische Ziele im Vordergrund stehen und mit jenen des Personalmanagements konkurrieren. Hier liegt das Potential für Interrollen-Konflikte. Aber auch innerhalb der personalwirtschaftlichen Aufgaben existieren Intrarollen-Konflikte, da natürlich auch Personalmanager etwa betriebswirtschaftliche Ziele akzeptieren und mit den Interessen der Mitarbeiter zum Ausgleich bringen müssen. Wenn es, so wie aktuell, zudem weniger zu verteilen gibt, dann nehmen diese Konflikte naturgemäß noch zu.

Hinzu kommt nun als neue Qualität eine Aufweichung und Verwirrung der klassischen Interessens- und Konfliktlinien im Verhältnis zu den betrieblichen Interaktionspartnern, zu Arbeitnehmervertretungen, aber auch in Bezug auf das Management und die Mitarbeiter (Abb. 5):

Abb. 5: Verschiebungen und Ambivalenzen der betrieblichen Beziehungs- und Konfliktgefüge in entgrenzten organisatorischen Strukturen

- Das Management erlebt mit der Enthierarchisierung und Verschlangung von Organisationen zunehmend auch seine Rolle als Arbeitnehmer, mit all ihren Unsicherheiten, andererseits wird mehr Unternehmertum von den Führungskräften verlangt.
- Mit der Dezentralisierung von Führungskompetenzen und der wachsenden Bedeutung selbstgesteuerter Formen des Organisierens nehmen Anforderungen an Leistung und Verantwortung für die Mitarbeiter zu, zugleich ist ihre Position aber zunehmend unsicher und gefährdet, etwa weil Wissen schneller entwertet und das Beschäftigungsverhältnis variabler gehalten wird.
- Die Kooperationsgrundlagen zwischen Betriebsräten und Management bzw. Personalabteilungen stammen aus der Zeit weitgehender Stabilität und Kontinuität. Flexibilisierung von Organisationen und asymmetrische interne Arbeitsmärkte bringen die Betriebsräte in Vertretungsdilemmata. Flexibilisierung bedeutet darüber hinaus zunächst Wettbewerbsfähigkeit und Sicherung der Arbeitsplätze, andererseits Leistungsdruck, Einschränkung von Schutzrechten und instabilere Beschäftigung.
- Die Rolle, in der die betrieblichen Ansprechpartner dem Personalmanagement jeweils begegnen, ist unklar und ambivalent, ebenso die der Personalabteilung, einerseits als Anwalt der Mitarbeiter, andererseits als Repräsentant betriebswirtschaftlicher Ziele.

Im Kontext der konturenunschärfer werdenden organisatorischen Realitäten verlieren alte Beziehungsmuster ihre Eindeutigkeit und Polarität und müssen demzufolge, ebenso wie Problemlösungen, immer wieder neu ausgelotet und verhandelt werden. Unschärfere und zuweilen widersprüchliche Positionen der Dialogpartner erschweren die Orientierung und erzwingen in wechselnden Konflikten stets neue Kalibrierungsprozesse, um zunächst die Verständigungsbasen sicherzustellen. Da auch für die Konfliktpartner diese Orientierung schwierig ist, darf auch dort Unsicherheit, Ambivalenz und Unklarheit erwartet werden. Es gehört aus meiner Sicht zu den Aufgaben künftiger Personalmanager, auch bei der Definition der jeweiligen Rollen und Positionen der Konfliktpartner mitzuwirken. Voraussetzung dafür ist ein reflektiertes Verhältnis zur eigenen Rolle und ihre Verstrickungspotentiale. Mit dieser Politisierung der betrieblichen Beziehungsgefüge ergeben sich - entsprechend der dritten der o.g. Leitfragen zur professionellen Qualifizierung - deutlich erweiterte Anforderungen an das moderne Personalmanagement bei der Klärung der vielfältigen antagonistischen Partialinteressen in heutigen Wirtschaftsorganisationen und nicht zuletzt der eigenen Rolle darin.

Eine wichtige Fähigkeit in diesem Zusammenhang, die sich aus der Entgrenzung formaler und informaler organisatorischer Strukturen ergibt, könnte man als die *Inszenierung von Problem- und Konfliktlösungsepisoden* bezeichnen. Man muß die Beteiligten gleichsam zum Reden bringen, um zu sehen, wie sie die Realitäten wahrnehmen, was ihr Handeln jeweils antreibt und wie man sich als Repräsentant des Personalmanagements dazu definiert. Die zweite gemeinsame und reflektierende Sicht auf diese kommunikative Episode ermöglicht dann Klärungen, in

welchen Rollen kommuniziert wird, wo dort Unvereinbarkeiten und Ambiguitäten liegen, wie sich das auf die Problemsichten auswirkt und wo schließlich mögliche Einigungspotentiale liegen und natürlich auch, wo nicht (Schmid 1994, S. 74).

Wenn man nun die bisher vorgetragenen Überlegungen hinsichtlich der neuen Rollenanforderungen an einen professionellen Personalmanager zusammenfassend betrachtet, wird deutlich, wie sehr dabei das souverän urteilende und handelnde Subjekt in den Vordergrund tritt. Die diskursive Adaption von Methoden und das Entwirren konfliktärer Kooperationsbeziehungen in einem ständig veränderten Arbeitsfeld macht Lösungen von der Stange und die Rückbindung ihrer Geltung an institutionalisierte Macht obsolet. Ihre Plausibilität und Akzeptanz wird jetzt das Resultat dezentraler Lösungs- und Einigungsprozeduren, deren Beherrschung einen, vielleicht sogar den Kern professioneller Kompetenz modernen Personalmanagements ausmachen. Sie erfordert in einem hohen Maße *persönliche Kompetenz*, Selbstreflexion, Souveränität, Integrität und Glaubwürdigkeit, als Nukleus einer Vielzahl sich selbst organisierender Mikrokosmen von spezifischen, dezentralen Problem- und Konfliktlösungen in der entgrenzten Organisation. Eine derartige *professionelle Identität* kann man, 'neben allen Einzelansichten, Techniken und Vorlieben als gemeinsame Orientierung spüren' (Schmid 1995, S. 51). Sie gründet in dem Bewußtsein der Subjektivität der eigenen Wahrnehmungen, des eigenen Wissens, bedient sich spezifischer Findungstechniken und behält die je wirksamen Konfliktpotentiale im Blick, verliert sich jedoch nicht in dieser neuen Unübersichtlichkeit, sondern versucht im Dialog und Kontakt mit den Beteiligten lokale Lösungen zu entwickeln.

6. Zielsetzungen curricularer Innovationen in der personalwirtschaftlichen Qualifizierung: Rollenklarheit, Problem- und Konfliktlösungsfähigkeit

Das Ziel unserer neuen curricularen Überlegungen muß die professionelle Handlungsfähigkeit der künftigen Personalmanager in diesen veränderten organisatorischen Realitäten sein. Vor dem Hintergrund der eingangs gestellten Leitfragen zur Entwicklung einer professionellen Berufsrolle deuten sich neue Zielsetzungen für Qualifizierungskonzepte im Personalmanagement an, die den Kern des beruflichen Selbstverständnisses angehen. Das betrifft zunächst die Wissensbasis der Profession, die bislang die Autorität der Fachexpertise begründete, ihre Relativierung führt dazu, daß auch Methoden einen vorläufigen Charakter bekommen und die Vielfältigkeit anderer Interessenlagen in Betracht zu ziehen ist. Personalarbeit bekommt so den Charakter einer angewandten Sozialwissenschaft, in dem der Professionelle zwischen theoretischen Bezügen und muddling through an der dezentralen Entwicklung von problemspezifischen Dienstleistungen in einer sich entwickelnden Organisation wird.

Nehmen wir als Beispiel die Aufgabenverteilung in einer sich selbststeuernden Arbeitsgruppe. Die Interessen können hier etwa aufgrund der unterschiedlichen Belastbarkeit und Qualifikationen ganz unterschiedlich sein. Die Situation wird noch konfliktärer, wenn auf der Lösungsgrundlage ein Entgeltkonzept entwickelt werden soll. Eine verordnete Lösung durch die Eingruppierung in ein Klassifikationsschema widerspräche nicht nur dem Gedanken der Selbststeuerung, sie würde auch keine Akzeptanz finden und so die Entfaltung der Potentiale der Gruppe behindern. Auch ein Betriebsrat kann hierzu keine eindeutige Position beziehen, da die Interessenlage der Gruppe keineswegs homogen sein muß.

Wissen, wie es weitergeht!

Die Auflösung der Zuständigkeitsgrenzen zwischen den funktionalen Teilsystemen heutiger Organisationen und ebenso der klassischen Konfliktpolaritäten führt zu einer ständigen Konfrontation von Partiallogiken, die sich nicht durch den einfachen Rekurs auf professionelle Fachexpertise auflösen lassen. Die Vorläufigkeit, Flüchtigkeit und Ambiguität organisatorischer Formen hat zu einem Wissen um die Vorläufigkeit des Wissens darüber geführt, Autorität ist hinterfragbar geworden, die Gleichsetzung von Wissen und Gewißheit hat sich in den Institutionen der Postmoderne als Mißverständnis erwiesen (Giddens 1995, S. 55).

Damit ist nicht das Ende aller Theorie und des Expertentums eingeläutet, das wäre eine unfruchtbare Vereinfachung (Tyson/Wikander 1994, S. 39f.). Nur genießen die betrieblichen Experten nicht mehr a priori uneingeschränkte Autorität oder Vertrauen, dieses muß sich immer erst beweisen und kann auch wieder entzogen werden. Im Prinzip könnte ein Individuum, das sich von einem Experten Rat holt, auch dessen Position einnehmen, wenn es denselben Qualifizierungsstrang gewählt hätte (Giddens 1996, S. 165). Ich plädiere daher für einen Ansatz, den man als *Praxistheorie* (vgl. insbes: Schön 1996 sowie ähnlich auch Altrichter/Gorbach 1993) oder *Grounded Theory* bezeichnen könnte, der Wissen im Kontext von Handlungen, nicht von Verallgemeinerungsfähigkeit bewertet (vgl. Wiedemann 1991, S. 440ff.), deutlich auch in der Tradition der *Aktionsforschung*:

"Dabei wird den Daten und dem untersuchten Feld Priorität gegenüber theoretischen Annahmen eingeräumt. Diese sollen nicht an den untersuchten Gegenstand herangetragen werden, sondern in der Auseinandersetzung mit dem Feld und darin vorfindlicher Empirie 'entdeckt' und als Ergebnis formuliert werden" (Flick 1991, S. 150).

Als grundlegende Einsicht muß in der Qualifizierung vermittelt werden, daß Wissen Konstruktion ist, dessen Geltung immer erst intersubjektiv und für definierte Zwecke zu vereinbaren ist. Wenn diese Einsicht Platz greift, wird die Rolle als (All)Wissender und damit auch Mächtiger tendenziell aufgegeben. So entsteht nicht Beliebigkeit, sondern Platz und Toleranz für andere Realitätskonstruktionen und den Austausch mit ihnen in dialogischen Problemlösungsepisoden. Entscheidend für die

Übernahme einer solchen Perspektive wird es sein, ob es gelingt, das den im Studium vermittelten personalwirtschaftlichen Konzepten und Methoden zugrunde liegende Bild von Organisation zu revidieren. Es geht noch immer von arbeitsteiligen, starren Strukturen aus, sowie von einem dort agierenden Personalmanagement, das seine Legitimation aus der formal zugewiesenen Positionsmacht gegenüber den 'bedürftigen Laien' bezieht. Diese implizite Annahme hat seine Wurzel in der Industriegesellschaft und ihren Organisationen, nicht in den vernetzten und entgrenzten Strukturen der Informationsgesellschaft, für die wir schließlich ausbilden.

Darüber hinaus wird es wichtig sein, einen Begriff für die Bedeutung von Beziehungen und Konflikten als essentiellen Teil organisatorischer Realität zu entwickeln, sowie für die Rolle von Personalmanagement in diesem Beziehungsgefüge wechselnder Interessen und Koalitionen betrieblicher Akteure. Voraussetzung ist auch der Abschied von einem Konzept von Organisation, das nur den rational kalkulierenden Menschen kennt und so etwas wie 'informelle Organisation' auf eine schamhafte Residualgröße reduziert.

Problemlösungen als Such- und Beteiligungsprozesse

Offene Problemkontexte können nicht mit algorithmisierten Verfahren gelöst werden, sondern erfordern "Findungstechniken", in der Terminologie von Malik "Entdeckungsverfahren" (1986, S. 309ff.). Sie liefern zunächst nicht Strukturen oder Lösungen, sondern Bedingungen, unter denen sich diese induktiv und iterativ bilden können. Zu den Findungstechniken gehören Gesprächsführungs- und Fragetechniken, Visualisierungs- und Moderationsverfahren, Beteiligungs- und Entscheidungsprozeduren. Auch moderne Verfahren der Personalforschung haben hier einen Platz, wenn man die dort gewonnenen Daten als vorläufige Hypothesen begreift, die den Betroffenen gespiegelt und von ihnen plausibilisiert werden (Freimuth/Hoets 1995). Zugrunde liegt diesem methodischen Verständnis eine Absage an den Totalitätsanspruch umfassender Planung, statischer Methoden und eindeutiger Lösungen und ein "Plädoyer für vorsichtige und kontrolliert hypothesengeleitete" Strategien (Freimuth 1994). Die Studierenden müssen insbesondere in Fallbeispielen und Rollenspielen lernen, sich mit Hilfe diagnostischer Verfahren ein erstes Bild zu machen, diese Bilder mit jenen der Betroffenen auszutauschen, anzunähern und von dort aus Lösungsmöglichkeiten auszuloten (vgl. auch Winstanley/Woodall 1992, S. 14f.)

Diese Lösungen sind weder perfekt, noch logisch oder entsprechen sonstigen Kriterien des platonischen Himmels. Die häufige studentische Frage: 'Haben Sie eine Musterlösung?' reflektiert die tief in uns sitzende Bedürftigkeit nach Sicherheit. Sie liefert gerade darum den Anlaß für einen zweiten Lernprozeß auf der Metaebene: die Selbsterfahrung von Unvollkommenheit und Unsicherheit, die Überwindung der eigenen Befürchtungen in einem solchen Umfeld, das 'auf sich selbst zurückgeworfen sein'. Das sind gehaltvolle pädagogische Arrangements, in denen Studenten lernen, mit Problemkomplexität umzugehen (Abb. 6):

Abb. 6: *Qualifizierungsziele für den Umgang mit Komplexität*

- Die Fähigkeit, mit diagnostischen Methoden ein erstes Bild einer Problemsituation zu generieren, sich über unterschiedliche Deutungen auszutauschen, Divergenzen zu klären und die Bilder anzunähern.
- Die Fähigkeit, mit strukturierenden und visualisierenden Methoden komplexe Zusammenhänge handhabbar und diskutierbar zu machen.
- Die Fähigkeit, durch Gesprächsverhalten und Moderation die Sichten und Interessen der Betroffenen einzubeziehen, eine dialogische Episode zu inszenieren und für die Lösung fruchtbar zu machen.
- Die Fähigkeit, sich selber mit seiner fachlichen Expertise zurückzunehmen, andere Sichten zu würdigen, Ambiguität auszuhalten und mit Ergebnissen zu leben, die man selber als unvollkommen erlebt.

Die Auswertung solcher Fälle gibt viele gute Anlässe, die reale Komplexität organisatorischen Geschehens erlebbarer zu machen. So versuche ich etwa zu vermitteln, daß die Befriedigung, die die Studenten selber empfinden, wenn sie eine Aufgabe zu Ende geführt und miteinander gerungen haben, gerade auch in praxi die Bedingung dafür liefert, daß ein Problem benannt und die Resultate des gemeinsamen Bemühens umgesetzt werden, und zwar unabhängig davon, ob sie nun formal richtig oder logisch sind. Über das, was das Problem ist, muß man sich einigen, ebenso über die Lösung. Niemand ist vorgängig in Besitz der Wahrheit. Solche Einsichten lassen sich besonders dann vermitteln, wenn man die Lösungen verschiedener Studentengruppen etwa aus praxisnahen Fallstudien präsentieren, vergleichen und ihre eigene Begründungslogik jeweils erleben läßt. Gleichwohl bleibt es schwierig, die Bedeutung solcher Paradoxien verständlich zu machen, weil unser aller Denken und nicht zuletzt unsere Hoffnung noch zu sehr auf Linearität ausgelegt ist.

Konfliktmoderation und Rollenkompetenz

Konflikte resultieren aus der je unterschiedlichen Wahrnehmung und Bewertung von Realitäten durch problembetroffene Akteure und ihrer mangelhaft ausgebildeten Kompetenz, diese Divergenzen anzuerkennen, zur Sprache und zu Lösungen zu bringen. Probleme entstehen hier grundsätzlich, weil die Anforderungen der Organisation mit Anforderungen und Werten aus der privaten Lebenswelt und solchen der Professionellen-Gemeinschaft inkompatibel sein können (Schmid 1991, S. 52). Heute erleben wir eine neue Qualität der konfliktären Muster, die sich aus der Auflösung und Entgrenzung institutioneller Zuordnungen ergibt. Es melden sich nicht nur unterschiedlichste Ansprüche von Interessengruppen im betrieblichen Diskurs zu Wort, diese können durchaus wechseln, sind in sich widersprüchlich und oftmals in ihrer Struktur den Betroffenen nicht deutlich. Ebenso wenig ist ausgemacht, in welcher Interessenlage sich das Personalmanagement dort befindet. Die Unsicherheitsräume der entgrenzten Institutionen werden zunehmend politisiert und erfordern

einen erheblichen kommunikativen Aufwand, um die jeweiligen Rollenkonfigurationen zu klären, Interessen und Wahrnehmungen offenzulegen, eigene Bezüge zu erkennen und in den Diskurs einzubringen, so daß anschließbare dialogische Sequenzen entstehen.

Um in derartig widerspenstigen und dilemmatischen Konfliktfeldern gleichwohl handlungsfähig zu bleiben, müssen folgende Lernziele in die Qualifikationsbemühungen von Personalmanagern eingehen (Abb. 7):

Abb. 7: *Qualifizierungsziele für Konfliktmanagement und Rollenkompetenz*

- Die Fähigkeit sich selber in verschiedenen Rollen mit ihren widersprüchlichen Anforderungen (als Privatmensch, Personalmanager, Kaufmann, Arbeitnehmer, etc.) wahrzunehmen (Rollen-differenzierung).
- Die Fähigkeit, situationspezifisch zu entscheiden, in welcher Rolle man jeweils zu handeln hat, die damit verbundenen Gefühle der Ambiguität und Zweifel zurückzustellen und all dieses stimmig zu kommunizieren (Rollenintegration).
- Die Fähigkeit, diese Ambiguitäten auch bei den Gesprächspartnern zu erkennen, zur Klarheit zu verhelfen und zu würdigen (Rollenklärung).
- Die Fähigkeit, kommunikative Sequenzen zu inszenieren, in denen die Interessensfelder sichtbar und zu einem jeweils akzeptierten Ausgleich gebracht werden.

Es ist immer schon schwierig gewesen, in dem verkopften pädagogischen Arrangement von Hochschulen die Realität von Beziehungskonflikten und ihre Bedeutung für professionelles Handeln zu verdeutlichen. Wenn diese nun noch den gleichen flüchtigen und ambivalenten Charakter annehmen, wie die ephemeren organisatorischen Formen, erhöhen sich die Anforderungen an ein Qualifizierungskonzept noch mehr. Konfliktlösende *Rollenkompetenz* zu erwerben bedeutet, alle Wirklichkeitsperspektiven, die mit divergenten Positionen verbunden sind, transparent machen und würdigen zu können, auch die dahinter liegenden Emotionen:

"Es handelt sich also um Einstellungen, Gefühle, Verhaltensweisen, Wirklichkeitsperspektiven und Beziehungsvorstellungen, die einen entscheidenden Unterschied zu den entsprechenden Elementen anderer Rollen machen. Die Fragestellung der Rollenkompetenz hebt den Erwerb von Fähigkeiten als für die Persönlichkeitsentwicklung notwendig in den Vordergrund" (Schmid 1994, S. 64).

Ein Teil dieser Rollenkompetenz ist die Fähigkeit zur Rollenklärung, die situativ und kontextbezogen ein Urteil darüber bilden hilft, welche widersprüchlichen Rollenerwartungen wirksam und welche jeweils zu adressieren sind. Solche Konfigurationen lösen auf seiten des Personalmanagers wiederum spezifische Reaktionen aus, die ihn möglicherweise in ganz unterschiedlichen Rollen ansprechen, als Privatmann, Familienvater, Mitglied einer Professionellen-Gemeinschaft, als Repräsentant des Unternehmens oder vielleicht als Kollegen. Rollendifferenzierung heißt, sich reflektierend darüber klar zu werden und auch den Gesprächspartner transparent

zu machen, welche individuellen Beweggründe und Ambivalenzen im eigenen Agieren wirken, und was schließlich den Ausschlag für die eingenommene Position gegeben hat. Ich empfehle den Studenten in entsprechenden Rollenspielen in solchen Situationen immer auf den eigenen inneren Dialog zu hören und ihn einfach laut zu formulieren. Das reflektorische Selbst, das sich damit Ausdruck verschafft und die divergenten Rollenanforderungen zu einer stimmigen Gesamtfigur integriert, wirkt nicht nur authentisch, es löst oft ähnliche Reaktionen bei den Beteiligten aus. Der professionell Handelnde nimmt sich damit nicht nur aus dem Zugzwang, immer alles im Griff zu haben und für alles verantwortlich zu sein, zugleich zieht er die Gruppe in den Such- und Lösungsprozeß hinein.

Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion

Der Personalmanager der Zukunft verliert so zu einem guten Teil seine alte Rolle als Gralshüter objektiven und unbezweifelbaren Wissens. Mit lediglich explorativen Verfahren nähert er sich "stolpernd und stotternd" (Freimuth 1996) einem komplexen Problem in einem unklaren betriebspolitischen Kontext. Es ist die Kunst, im Diskurs mit den Problembeteiligten Übereinkunft oder ein gemeinsames Bild darüber zu erzielen, was der Fall ist, sowie gemeinsam die Verantwortung für das weitere Vorgehen sicherzustellen. Sich in solche lösungsoffenen, konfliktreichen Situationen zu begeben und sich dabei schließlich nicht zu verlieren, erfordert ein hohes Maß an Selbstgewißheit, die Basis ist für jene Selbstdistanz, welche die Offenheit für andere, auch widerstreitende Interessen und ihre Integration ermöglicht.

Die Pointe ist, daß die Aufgabe der alten Expertenmacht auf der Grundlage scheinbar sicheren Wissens und, damit verbunden, die Einsicht in die eigene Ohnmacht, die Bedingung einer neuartigen und unendlich einflußreicheren Macht ist, die keinen rettenden Strohalm in eherner Expertenmacht braucht, um nicht unterzugehen, sondern sich auf die eigene Kraft beim Schwimmen verlassen kann. Das ist heute, wo alles fließt, eine entscheidende Kompetenz.

So muß folgerichtig auch die persönliche Entwicklung zum integralen Kern curricularer Innovationen werden. Die Bedeutung einer integren Persönlichkeit wurde immer schon als unverzichtbare Voraussetzung der Rolle des Personalmanagers genannt (v. Beckerath 1988), sie darf aber nicht ein zufälliges Produkt individueller Erfahrungen sein, sondern muß zum Merkmal einer Professionellen-Gemeinschaft werden. Die normativen Grundlagen sind Bestandteil des *professionellen Selbstkonzeptes* und bilden einen wesentlichen Bestandteil des Wachstums und des Verhaltens (Combs 1988, S. 65). Wie läßt sich das - über das bisher Gesagte hinaus - bewerkstelligen?

Zur Beantwortung dieser Frage muß der Zusammenhang zwischen Individualität, individuellen Motiven und ihre Auswirkungen auf die Berufswahl untersucht werden. Das ist kein zufälliger Zusammenhang, Individuen suchen sich spezifische

berufliche Rollen, weil sie dort - oft unbewußte - Bedürfnisse, Sehnsüchte, etc. zu befriedigen hoffen. Aus meiner Erfahrung ist diese Wahl bei Studenten im Schwerpunktstudium Personal sehr selten reflektiert, häufig finden sich in ihren Aussagen missionierende Komponenten oder das Bedürfnis, Einfluß auf Menschen zu haben. Es gibt auch eine Vielzahl von Illusionen, da die konfliktreiche, politische, manchmal persönlich belastende Realität personalwirtschaftlichen Handelns bisher in den Lehrbüchern erfolgreich ausgeblendet wurde.

Die Anforderungen aus einer beruflichen Rolle und die spezifische Individualität müssen zueinander passen, dürfen aber nicht ineinander aufgehen, es muß ein Spannungsverhältnis bestehen bleiben, in dem insbesondere die normativ belastenden und konfliktreichen Aspekte dieses Berufsfeldes reflektiert und entschieden werden können, um vor sich und anderen glaubwürdig und authentisch zu bleiben. Niemand dürfte eigentlich in diesen Aufgabenbereich gehen, der nicht z.B. ein Disziplinar-Gespräch führen und dabei sich selbst spüren kann, ohne sich davon zu Zusagen hinreißen zu lassen, die im Widerspruch zur betrieblichen Ordnung stehen.

Pädagogische Arrangements im Studium, die solche Reflexionen und Selbsterfahrungen als Teil von Berufsentscheidungen ermöglichen, gehören vor dem skizzierten Hintergrund postmoderner Institutionen in das Zentrum der Qualifikation. Alles andere wäre verantwortungslos und führt zu ähnlichen inneren Dispositionen und Außenwahrnehmungen der Profession, wie wir sie Anfang der 90er-Jahre während der Restrukturierung in der deutschen Wirtschaft erlebt haben.

7. Leitbild für methodische Innovationen - Selbstgesteuertes und spielerisches Lernen

Hierzu vielleicht ein kleines Beispiel zur Veranschaulichung. Ich habe etwa ein einfaches Rollenspiel, in dem in einem Dialog ein Personalmanager sich mit einem Vorgesetzten auseinandersetzen muß, der für einen wichtigen Mitarbeiter eine Höherbewertung durchsetzen will, obwohl er bereits "am Anschlag" ist und das gesamte Gehaltsgefüge sprengen würde. Der Mitarbeiter hat schon mit Fortgang gedroht. Beteiligt am Dialog ist zudem ein Betriebsrat als Mitarbeitervertreter, darüber hinaus aber auch als Mitglied der paritätischen Kommission für Arbeitsplatzbewertungen. In diesem Rollenspiel hat der Personalmanager bewußt eine defensive und schwere Position, die immer wieder zu faulen Kompromissen, Pseudolösungen oder überzogenen Reaktionen führt, also an die Grenzen des Verhaltens. Genau darauf kommt es an, diese Grenzen auszuloten und die Gefährdungen zu erkennen, wenn man ihnen gegenüber unsensibel bleibt. Natürlich geht es auch um die Vermittlung von Methoden, etwa die Gestaltung von Gesprächsdramaturgien oder Fragetechniken. Diese blieben aber äußerlich und aufgesetzt, wenn sie nicht mit persönlicher Kompetenz verfließen.

Grundlage der meisten aktuellen curricularen Konzepte sind jedoch Lehrbücher, die in systematisierter und standardisierter Weise objektiviertes Wissen beinhalten, welches zu den im wesentlichen nicht mehr hinterfragbaren Fundamenten der Profession gezählt wird. Dieser lexikalisierte Charakter des Wissens kommt in seiner gesamten Präsentation zum Ausdruck, es ist deduktiv, kodifiziert, macht sich kaum die historische Bedingtheit seiner eigenen Entstehung bewußt und enthält selten offene Fragen oder ambivalente Lösungen. Ebenso ist die Vorlesung als vorherrschender Stil der Wissensvermittlung *ex cathedra* wenig geeignet, einen Begriff von der Relativität und Vorläufigkeit des Dargebotenen aufkommen zu lassen, damit die Zuhörenden selber Verantwortung für ihren Lernprozeß bzw. Problemlösungen übernehmen und persönliche Erfahrungen machen können. Das gesamte pädagogische Arrangement des Hörsaals widerspricht diesem Anspruch.

In der bereits zitierten vergleichenden Untersuchung von personalwirtschaftlichen Lehrbüchern wird konsequent auch bemerkt, daß Fragen der Umsetzbarkeit der Konzepte nahezu vollständig ausgeklammert werden und auch die handelnden Subjekte mit all den durch sie verursachten Irrungen und Wirrungen nirgendwo auftauchen. Der Personalmanager erscheint *de facto* als reaktiver Verwalter, der hinter Gesetzen und einem Arsenal von Methoden verschanzt, in einer konflikt- und problemfreien Welt seine Register zieht (Büchel/Gmür 1994, S. 460f.). Wenn die Realität künftiger Organisationen, wo Personalmanager agieren, aber wesentlich durch transferielle Episoden gekennzeichnet sind, in denen die beteiligten Akteure Konflikte klären und Lösungen aushandeln, dann müssen die Studenten vor allem lernen, nicht abstraktes Wissen aufzutürmen, sondern sich in offenen und konfliktären Kontexten authentisch und kompetent zu verhalten. Das *pädagogische Paradigma*, das diesem Ziel am nächsten kommt, ist das *des Spieles*. In spielerischen Situationen können in einem geschützten Rahmen Ideen entwickelt, Methoden ausprobiert und Lösungen generiert werden. Darüber hinaus hat das Spiel auch einen sozialen Charakter, Verhalten kann entwickelt, Konflikte gelöst und Gemeinschaftlichkeit hergestellt werden. Schließlich dienen spielerische Situationen auch der Entwicklung der Persönlichkeit, sie schaffen Feedback-Situationen und ermöglichen es, Unsicherheit und Ängste zu bewältigen. Spielerische Lernsituationen lösen die Studenten aus ihrer Isolation heraus, lassen sie Komplexität, Konflikte und ihr je eigenes Verhalten erleben und verändern. Das Ergebnis von Spielen ist ein Zuwachs von Sozialfunktionen: "Realitätserkenntnis, Geschicklichkeitsbildung, Angstbewältigung, Selbstbehauptung, Erlernen und Variieren von Regeln" (Meistermann-Seeger 1982, S. 354).

Die in Betracht kommenden konkreten didaktischen Konzepte stammen aus dem Arsenal des *selbstgesteuerten Lernens*, deren Renaissance sich aus den Konzepten der lernenden Organisation und selbstgesteuerter Gruppen erklären läßt (vgl. Greif/Kurtz 1996). Das ist nicht wirklich neu, aber die Häufigkeit, mit der die Notwendigkeit solcher Konzepte betont wird, steht im auffälligen Gegensatz zur Realisierung, auch und gerade an den Hochschulen. Die Vorgehensweisen der Wahl sind

aktivierende Methoden wie Simulationen, Experimente, Fallstudien oder Rollenspiele, in denen durch Spielen und Beobachtung des Geschehens Verhalten untersucht und diskutiert, sowie Wissen induktiv und Methoden anwendungsorientiert vermittelt werden können. Die Lernprozesse liegen immer auf mehreren Ebenen, zunächst der Durchführung und der Anwendung, zweitens der Beobachtung, Auswertung und Feedback des Erlebten. Die dritte Ebene liegt schließlich in der 'Beobachtung der Beobachtung', also der gemeinsamen Analyse und Diskussion darüber, was wahrgenommen wurde und was nicht, was demzufolge gelernt wurde und was nicht.

Gerade am Beispiel des Verhaltenlernens wird auch sehr deutlich, daß sich die *Rolle des Lehrenden* verändert. Wissen und Methoden werden nur noch zu einem Teil frontal vermittelt, zu einem großen Teil nun an Erlebtes gekoppelt und dort verankert. Darüber hinaus kommt er in die Rolle eines Trainers und Coaches, der durch Feedback und Supervision Prozesse des individuellen und gruppenspezifischen Verhaltenlernens und des iterativen Problemlösens anstößt.

Um die skizzierten Lernprozesse auszulösen, lege ich - wie eingangs gezeigt - etwa die Fallbeispiele absichtlich so an, daß es keine wirklich befriedigende oder runde Lösung gibt und die Handelnden in 'undankbare Positionen' gelangen. Das wird von den Studenten auch oft beklagt. "Das ist ja alles so schwammig" oder "Was ist denn jetzt die wirkliche Lösung" sind authentische Äußerungen, die oft von ihnen kommen. Sie bilden den Ausgangspunkt für eine zum Konzept gehörende reflektierende Kommunikation, in der erlebbar gemacht werden kann, daß sich dort ein Bedürfnis nach Sicherheit und Klarheit ausdrückt, welches nicht befriedigt werden kann. Noch mehr, es verhindert die Selbsterfahrung, offene Problemkontexte auszuhalten, ebenso wie Konflikte, und lähmt die Entwicklung praktischer Phantasie.

8. Fazit

Die Hinweise am Schluß zur konkreten Gestaltung von interaktiveren Lehr-/Lernformen bleiben bewußt vielleicht etwas skizzenhaft, nicht zuletzt, weil hier mittlerweile hinreichend Anregungen in der Literatur zu finden sind. Das Problem liegt in der Umsetzung. Aus diesem Grunde habe ich mich in diesem Text im wesentlichen darauf beschränkt, die Anforderungen an die neue Berufsrolle des modernen Personalmanagers in einer formal und informell entgrenzten Organisation zu begründen. Es wurde deutlich, daß Personalmanagement sich gleichsam vom Handwerk zum Mundwerk entwickelt, zu einer angewandten, nicht verwaltenden Sozialwissenschaft. Methoden müssen situativ und partizipativ angewendet werden, dabei muß es gelingen, die jeweiligen betriebspolitischen Interessens- und Konfliktlagen auszuloten und transparent zu machen. Von daher werden Problemlösungs- und Konfliktfähigkeit zu Schlüsselkompetenzen. Diese kommen zu ihrer vollen Entfal-

tung auf der Grundlage von persönlicher Kompetenz, die sich auf eine normengeleitete professionelle Identität beziehen kann.

Beim Schreiben dieses Textes habe ich mich gefragt, warum es an den Hochschulen so schwer fällt, die oft von Hochschullehrern des Personalwesens so vollmundig vorgetragenen Ansätze zur lernenden Organisation und zur Selbststeuerung auch dort umzusetzen. Das würde nämlich bedeuten, sein eigenes Verständnis von Autorität zur Disposition zu stellen (Sturzenbecker 1991) und sich selbst auf einen Weg zu begeben, den die Führungskräfte in der Wirtschaft schon begonnen haben.

Literaturverzeichnis

- Abbott, A. (1988): *The System of Professions*. Chicago und London.
- Altrichter, H./Gorbach, S. (1993): Professionalität im Wandel: Konsequenzen für Begriffsbestimmung und professionelle Ausbildung diskutiert am Beispiel Personalentwicklung. In: *Zeitschrift für Personalforschung* 7 (1), S. 77-95.
- Baer, W.C. (1986): Expertise and Professional Standards. *Works and Occupations* 13, S. 532-552.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main.
- Beckerath v., P.G. (1988): Über das Berufsethos eines Personalleiters. In: Beckenrath v., P.G. (Hg.): *Verhaltensethik im Personalwesen*. Stuttgart.
- Böhnisch, W./Putz, P. (1993): Wertewandel im Personalmanagement: Individualisierung und Selbstbestimmung. In: *Organisationsentwicklung* 12 (2), S. 50-57.
- Bosch, A. (1997): Vom Interessenkonflikt zur Kultur der Rationalität. Neue Verhandlungsbeziehungen zwischen Management und Betriebsrat. Mering.
- Büchel, B./Gmür, M. (1994): Was bringt ein Blick über den großen Teich? Eine vergleichende Studie deutscher und amerikanischer Personallehrbücher. In: Kraus, H./Scheff, J./Gutschelhofer, A. (Hg.): *Personalmanagement in der Krise - Krise des Personalmanagements*. Wien.
- Combs, A.W. (1988): Humanistische Pädagogik - zu zart für eine harte Welt? In: Fitzer, G. (Hg.): *Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung*. Paderborn.
- Drumm, H. J. (1993): Die neueren Enzykliken zur katholischen Soziallehre: Eine Grundlage der Personalwirtschaftslehre? In: Weber, W. (Hg.): *Entgeltsysteme. Lohn, Mitarbeiterbeteiligung und Zusatzleistungen*. Stuttgart.
- Drumm, H. J. (1989): Vom Einheitskonzept zur Individualisierung: Neue Entwicklungen in der Personalwirtschaft. In: Drumm, H. J. (Hg.): *Individualisierung der Personalwirtschaft*. Bern, Stuttgart.
- Elsik, W. (1994): Personalmanagement im Krisenspiel. In: Kraus, H./Scheff, J./Gutschelhofer, A. (Hg.): *Personalmanagement in der Krise - Krise des Personalmanagements*. Wien.
- Faust, M./Jauch, P./Brünnecke, K./Deutschmann (1995): *Dezentralisierung von Unternehmen. Bürokratie- und Hierarchieabbau und die Rolle betrieblicher Arbeitspolitik*. 2. Auflage. Mering.
- Freimuth, J. (1996): Die Ästhetik des Stotterns, Stolperns und Schielens. Institutionelle Be- und Entgrenzung durch Sprachspiele. In: Freimuth, J./Straub, F. (Hg.): *Demokratisierung von Organisationen. Philosophie, Ursprünge und Perspektiven der Metaplan-Idee*. Wiesbaden.
- Freimuth, J. (1995): Rollen- und Rollenkonflikte des Personalmanagements in flexiblen Organisationen. Eine neue Dimension professionellen Handelns. In: Wächter, H./Metz, T. (Hg.): *Professionalisierte Personalarbeit. Perspektiven der Professionalisierung des Personalwesens*. Mering.

- Freimuth, J. (1994a): Inplacement. Ein Beitrag zu einer antizyklischen Strategie in betrieblichen Beschäftigungskrisen. In: Scholz, C./Oberschulte, H. (Hg.): Personalmanagement in Abhängigkeit von der Konjunktur. Mering.
- Freimuth, J. (1994b): Sinn und Unsinn von Pilotprojekten. In: Organisationsentwicklung 13 (3), S. 52-63.
- Freimuth, J./Meyer, A. (Hg.) (1997): Fraktal, fuzzy oder darf es ein wenig virtueller sein? Personalarbeit an der Schwelle zum neuen Jahrtausend. Mering (in Vorbereitung).
- Freimuth, J./Hoets, A. (1995): Mitarbeiterbefragungen-Aktionsforschung, Personalforschung, Sozialforschung oder was? In: Freimuth, J./Kiefer, B.U. (Hg.): Geschäftsberichte von unten. Konzepte für Mitarbeiterbefragungen. Göttingen.
- Flick, U. (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Keupp, H./v. Rosenstiel, L./Wolff, S. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. München.
- Giddens, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. 2. Aufl. Frankfurt/Main.
- Giddens, A. (1996): Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/Main.
- Greif, S./Kurtz, H.J. (1996): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen.
- Hendry, C. (1995): Human Resource Management. Oxford.
- Hitzler, R. (1997): "Der Vorhang im Tempel zerreißt ..." Orientierungsprobleme zu einer 'anderen' Moderne. In: Beck, U./Sopp, P. (Hg.): Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus? Opladen.
- Johansen, R./Swigart, R. (1995): Upsizing the Individual and the Downsized Organization. Reading (Mass.).
- Larson, M. S. (1977): The Rise of Professionalism. Berkeley.
- Maister, D.H.(1997): True Professionalism. The Courage to care about your People, your Clients and your Career. New York.
- Malik, F. (1986): Das Management komplexer Systeme. 2. Aufl. Bern, Stuttgart.
- Meistermann-Seeger, E. (1982): Der Beitrag der Psychoanalyse zur Sozialpsychologie. In: Kindlers Psychologie des 20. Jahrhunderts. Tiefenpsychologie. Band 2. Weinheim, Basel.
- Metz, Thomas (1995): Status, Funktion und Organisation der Personalabteilung. Mering.
- Modrow-Thiel, B. (1997): Subjektivität im Arbeitshandeln und Ziele der Personalarbeit. In: Zeitschrift für Personalforschung 11 (3), S. 262-281.
- Müller-Jentsch, W. (Hg.) (1991): Konfliktpartnerschaft. Akteure und Institutionen der industriellen Beziehungen. Mering.
- Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R.T. (1996): Die grenzenlose Unternehmung. Wiesbaden.
- Schmid, B. (1995): Wege in die Zukunft - Zur Situation im Bereich Personal- und Organisationsentwicklung. In: Organisationsentwicklung 14 (1), S. 44-53.
- Schmid, B. (1994): Wo ist der Wind, wenn er nicht weht? Professionalität und Transaktionsanalyse aus systemischer Sicht. Paderborn.
- Schmid, B. (1991): Auf der Suche nach der verlorenen Würde. Kritische Argumente zur Ethik und zur Professionalität in Organisationen. In: Organisationsentwicklung 10 (3), S. 46-57.
- Schön, D. (1996): The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action. London.
- Schwarb, T.M. (1996): Die wissenschaftliche Konstruktion der Personalauswahl. Mering.
- Sturzenbecker, B. (1991): 'Er behandelte uns wie Kinder ...' Autonomieanspruch und Abhängigkeitsrealität im Verhältnis Lehrende - Studierende. In: Webler, W.D./Otto, H.U. (Hg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Weinheim.
- Tyson, S./Fell, A. (1992): Evaluating the Personell Function. 2nd Edition. Cheltenham.

- Tyson, S./Wikander, L. (1994): The education and training of human resource managers in Europe. In: Brewster, C./Hegewische, A. (Eds.): Policy and Practice in European Human Resource Management. London, New York.
- Wächter, H./Metz, T. (Hg.) (1995): Professionalisierte Personalarbeit. Perspektiven der Professionalisierung des Personalwesens. Mering.
- Wächter, H. (1987): Professionalisierung im Personalbereich. In: Die Betriebswirtschaft 47 (2), S. 141-150
- Wagner, D. (1992): Personalpolitik und Personalarbeit. In: Wagner, D./Zander, E./Hauke, C. (Hg.): Handbuch der Personalleitung. München.
- Wiedemann, P. (1991): Gegenstandsnahe Theorienbildung. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Keupp, H./v. Rosenstiel, L./Wolff, S. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. München.
- Winstanley, D./Woodall, J. (Eds.) (1992): Case Studies in Personnel. London.
- Wunderer, R./Mittmann, J. (1983): 10 Jahre Personalwirtschaftslehre - von Ökonomie nur Spurenelemente. In: Die Betriebswirtschaft 43 (3), S. 623-655.

Klaus Bartölke/Sabine Kiunke*

Implosion und Explosion als arbeitsorganisatorische Visionen: Spekulationen über personalwirtschaftliche Konsequenzen und Perspektiven für die Lehre

Dieser Beitrag versucht, durch eine antizipative Rekonstruktion sich andeutende Veränderungen von Arbeitsorganisation, Arbeitsbedingungen und Erwartungen an die das Personal bildenden Personen darzulegen und daraus Probleme für personalwirtschaftliche Forschung und akademische Lehre zu benennen. Auf der Basis einer (Re-)Konstruktion zweier dichotom angelegter Modelle von Arbeitsorganisation wird hinsichtlich Qualifikation ein Bedeutungszuwachs für autonomes Handeln und Selbstorganisation nicht nur im Innenbereich von Organisationen vermutet, sondern auch über Organisationsgrenzen hinweg. Für eine theoretische Reflexion personalwirtschaftlicher Fragestellungen legen die Visionen der Implosion und Explosion von Strukturen einen stärkeren Einbezug organisationstheoretischer Ansätze (Principal-agent-Theorie, Resource-dependence-Ansatz) und segmentationstheoretischer Überlegungen nahe. Auf einer pragmatischen Reflexionsebene erscheint es einerseits innerhalb von akademischer Lehre erforderlich, Personal als soziale Konstruktion offenzulegen. Im lehrmethodischen Bereich andererseits werden an Förderung von Autonomie und Selbstorganisation orientierte Lernprozesse bedeutsam.

This contribution, by a methodological perspective of anticipative reconstruction, aims at describing changes of work organization, working conditions and expectations from the persons forming the personnel and at identifying problems for personnel research and university education associated with these changes. Based on a (re)construction of two dichotomously designed models of work organization, for the level of qualification an enlarged importance of autonomous action and self-organization is assumed. This applies to internal organizational processes as well as to boundary crossing activities. A theoretical reflection of personnel problems connected with the visions of implosion and explosion of work structures might build on approaches of organization theory like principal-agent and resource dependence and of segmentation theory. In university education, a pragmatic reflection might necessitate to analyse personnel as a social construction. Also, as regards teaching methods, learning directed at fostering autonomy and self-organization becomes relevant.

* Prof. Dr. Klaus Bartölke, Jg. 1938, Professor für Betriebswirtschaftslehre an der Bergischen Universität - Gesamthochschule Wuppertal, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Gaußstr. 20, D-42097 Wuppertal.

Arbeitsgebiete: Organisation, Personal, Partizipation, Methodologie.

Dipl.-Ök. Sabine Kiunke, Jg. 1968, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bergischen Universität - Gesamthochschule Wuppertal, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Gaußstr. 20, D-42097 Wuppertal.

Arbeitsgebiete: Personal, Organisation, Unternehmensführung.

1. Wandel von Strukturen und Prozessen in Organisationen als Ausgangspunkt

Mit Verweis auf eine globale Veränderungsdynamik ökonomischer und technologischer Rahmenbedingungen finden sich in den letzten Jahren in zahlreichen betriebswirtschaftlichen Literaturquellen, Erfahrungsberichten aus der Praxis und Vorschlägen von Unternehmensberatern Diskussionen und Ansätze, die die Notwendigkeit oder Vorteilhaftigkeit einer Neukonzeptualisierung traditioneller Organisationsstrukturen herausstellen (vgl. stellvertretend für viele Barnatt 1995, S. 63ff.; Davidow/Malone 1993; Picot et al. 1996; Scholz 1997, S. 21f.; Tapscott 1996). Damit verbunden sind veränderte Vorstellungen über Formen der Koordination ökonomischer Aktivitäten (zu zentralen Gestaltungsprinzipien vgl. Jürgens 1996, S. 197ff.).

Derartige Überlegungen orientieren sich an Kriterien wie der verbesserten Ausrichtung auf Kundenwünsche, der Erzeugung von organisatorischer Flexibilität und dem Erfordernis einer verringerten Kapitalbindung (für einen Überblick vgl. Kern et al. 1996, S. 174ff.), wobei neue IuK-Technologien die Rolle von Hilfsmitteln oder Promotoren einnehmen (vgl. Klein 1996) oder darüber hinaus als notwendige Bedingung des anvisierten Wandelprozesses beschrieben werden (vgl. Picot et al. 1996, S. 401).

In den vielfältigen, zum Teil unscharfen Konzepten lassen sich grob intraorganisationale und interorganisationale Orientierungen unterscheiden.

In einer intraorganisationalen Perspektive wird versucht, über eine Neugestaltung interner Prozesse und Aktivitäten Erfolgspotentiale zu generieren. Konzepte wie Total Quality Management (z.B. Töpfer/Mehdorn 1993), Lean Management (vgl. exemplarisch Womack et al. 1991), Business Reengineering (z.B. Hammer/Champy 1993; zu einer kritischen Betrachtung siehe Drumm 1996) können als derartige Versuche bezeichnet werden.

Ihren stärksten Ausdruck finden diese Tendenzen in der aktuellen Diskussion um die Entwicklung von virtuellen Organisationen (vgl. Klein 1996, S. 2f+9; Scholz 1997, S. 321). Allgemein meint Virtualität eine Als-Ob-Konstruktion, in der ein Objekt die Eigenschaften von etwas hat, diese jedoch physisch nicht in Erscheinung treten und der Gegenstand somit lediglich der Möglichkeit nach vorhanden ist (vgl. Davidow/Malone 1993, S. 13; Duden: Fremdwörterbuch 1990, Stichworte 'Virtualität' und 'virtuell'). Zum einen benennt dieses Konzept ein Prinzip intraorganisationaler Gestaltung. Zum anderen werden mit Hilfe dieses Begriffes Außenbeziehungen von Unternehmungen konstituiert, indem er die problemabhängige, zeitlich meist begrenzte und dynamische Interorganisation einzelner, auf Kernkompetenzen reduzierter Unternehmungen bezeichnet, die sich projektspezifisch kundenorientiert zusammenschließen (vgl. Picot et al. 1996, S. 356f.). Die Unternehmung als Interorganisation löst sich auf, wenn der Auftrag erledigt wurde (vgl. ebenda, S. 396f.; zu em-

pirischen Vorgehensweisen bei der Etablierung virtueller Unternehmen vgl. Universität St. Gallen 1997).

Dieser Organisationsform wird das Potential zugeschrieben, scheinbar widersprüchliche Prinzipien miteinander verbinden zu können, wie beispielsweise Generalisierung und Spezialisierung durch die aufgabenbezogene unternehmensübergreifende Kombination von Kernkompetenzen zur verbesserten Ausrichtung auf Kundenwünsche oder das Erzielen von Skalen- und Verbunderträgen trotz Kleinheit (vgl. Picot et al. 1996, S. 401f.). In der strukturellen Flexibilität der interorganisationalen Beziehungen, die eine temporäre bedarfsorientierte Aktivierung (auch) von (Human-)Ressourcen zum Gegenstand hat, findet der allgemeine Virtualitätsbegriff inhaltlich eine ökonomische Konkretisierung (für Praxisbeispiele vgl. Löchler 1997).

Der zum Teil realisierte, zum Teil sich andeutende Wandel intra- und extraorganisationaler Strukturen und Prozesse impliziert Veränderungen der Arbeitsorganisation, der Erwartungen an das Personal und der Arbeitsbedingungen von Personen als Organisationsmitglieder. Damit werden auch Fragen für die Personalwirtschaft als akademische Disziplin aufgeworfen.

2. Bezugsrahmen der Reflexion über Arbeitsorganisation als Bezugsrahmen für Personal

Versucht man, Aufschluß über zukünftige Fragestellungen für Personal als Gegenstand personalwirtschaftlicher Forschung und Lehre im Organisationszusammenhang zu gewinnen, wird es erforderlich, die Annahmen über die Art der Behandlung von Zukunft und das Verständnis von Unternehmungen als Organisation zu explizieren. Diese Annahmen sollen in den folgenden beiden Unterabschnitten skizziert werden. Damit wird beispielhaft darauf verwiesen, daß Lehre wegen ihrer Perspektivenabhängigkeit immer auch die Offenlegung ihrer Basis zu beinhalten hat.

2.1 *Methodische Perspektive: Antizipative Rekonstruktion*

Die Perspektive, die die Betrachtung der Veränderungen organisationaler Strukturen und Prozesse und der mit ihnen verbundenen Personalkonzepte leiten soll, ist die einer antizipativen Rekonstruktion. Antizipation meint dabei den Versuch, zukünftige Formen von Organisation und Arbeit aus in der Gegenwart schon erkennbaren Konstruktionen und den Konstruktionsvorschlägen von Akteuren und Autoren vorausschauend zu bestimmen.

Eine Annahme, die der hier entwickelten Antizipation zugrunde liegt, ist, daß neue Gestaltungen und die Gestaltungsvorschläge, obwohl sie als soziale Konstruktionen immer gesellschaftlich eingebettet und damit von sozialen Bezügen beeinflusst sind (vgl. Granovetter 1985; Uzzi 1997), vorrangig Attributionen ökonomischer Rationalität gehorchen. Sie sind damit normativ in einem Sinne, der die vergegenständ-

lichten Asymmetrien kapitalistischer Marktgesellschaften (siehe Hinweise bei Trautwein-Kalms 1997, S. 172 auf die Notwendigkeit des Nicht-Vergessens dieses Tatbestandes) einschließt und als zumindest faktisch gerechtfertigt hinnimmt bzw. als das Beste aller Übel zur Bewältigung von Mangel- und Knappheitssituationen betrachtet.

Rekonstruktion in bezug auf Antizipation soll benennen, daß der Versuch der Antizipation der sich in Prozessen sozialer Konstruktion befindlichen zukünftigen Realität weder affirmativ noch präskriptiv erfolgen soll. Die Erfüllung einer solchen Absicht ist allerdings keineswegs trivial. Aus der Sicht einer Variante des Konstruktivismus - ohne ihn hier einer genauen und seiner Vielfältigkeit entsprechenden differenzierten Diskussion unterziehen zu können - gilt "(a)»Wahrnehmen ist Handeln«. (b) »Wenn ich nicht sehe, daß ich blind bin, dann bin ich blind; wenn ich aber sehe, daß ich blind bin, dann sehe ich.«" (Foerster 1994a, S. 28). Dies schließt die Vorstellung ein, daß Aussagen über die Realität Erfindungen und nicht Entdeckungen sind (nach Foerster 1994b, S. 134 im Zusammenhang der Zuschreibung der Eigenschaften Ordnung und Unordnung), also nicht schlicht Abbilder einer außerhalb des Beobachters existierenden Realität. Aus dem Tatbestand, "daß der Beobachter nicht sieht, was er nicht sieht" (Baecker 1994, S. 18), folgt, daß Empirie sich nicht unmittelbar erschließt.

Damit erscheint ebenso die Frage nach der Unvoreingenommenheit bei der Rekonstruktion gegebener, d.h. auf der Basis früherer Konstruktionen verdinglichter sozialer Realität in theoretischer Erklärungsabsicht prekär. Wenn man davon ausgeht, daß auch bei Annahme der Existenz dieser Realität unabhängig vom je einzelnen Beobachter (zur Skizzierung dieser Annahmen vgl. Bartölke 1988) die Selektivität von Wahrnehmung einen Konstruktionsvorgang impliziert, so gilt dies um so mehr für die Antizipation von Zukunft.

In den folgenden Ausführungen wird das in mehrfacher Weise bedeutsam. Mit der Fokussierung auf nur zwei, zudem noch als in Teilen dichotom konzipierten Formen von Arbeitsorganisation in Teil 3 erfolgt eine Reduktion der zu vermutenden Komplexität von Realität, da davon auszugehen ist, daß in Zukunft auch andere und die schon derzeit praktizierten Formen weiter anzutreffen sein werden. Überlegungen zu Konsequenzen für die Lehre sind durch die Auswahl dieser beiden Konzeptionen selektiv, aber auch wegen der ihnen zugrunde gelegten Perspektive: Das sich innerhalb von strukturellen, ökonomisch geprägten Setzungen quasi-deterministisch aus Personen über (Selbst-)Selektionsprozesse bildende Personal wird als durch verschiedene Interessen konstituiert betrachtet und damit als plandeterministischen Annahmen widersprüchlich angesehen.

2.2 Die Basis der Arbeitsorganisation: Die Unternehmung als kriteriengesteuerter Transformationsprozeß

Die beabsichtigte Reflexion arbeitsorganisationaler Veränderungen bedarf als Basis der Konzeptualisierung der Organisation, in der sie sich vollziehen.

Eine solche Basis soll in der Übernahme von Vorstellungen gewonnen werden, von denen als abstrakte Rekonstruktionen vermutet werden kann, daß sie ihre Relevanz trotz Wandels nicht verlieren. Unternehmungen - oder Organisationen allgemein - werden verstanden als Systeme (vgl. Daft 1995, S. 12ff.), die Einsatzgüter aus der Umwelt erwerben und nutzen, um in einem Transformationsprozeß Ausbringungsgüter zu erzeugen. Sie sind zur Aufrechterhaltung des Transformationsprozesses darauf verwiesen, sowohl die Grenze zur Absatzumwelt als auch die zur Beschaffungsumwelt konstruktiv zu überbrücken. Die Absatzumwelt ist charakterisiert durch potentielle Kunden und ihre - auch beeinflussbaren - Erwartungen. Die Beschaffungsumwelt bezeichnet die Märkte verschiedener Einsatzgüter, im hier diskutierten Zusammenhang insbesondere den Arbeitsmarkt. Aus Sicht der Unternehmung umfaßt er Personen, die das Potential besitzen, zu ihrem Personal zu werden; aus Sicht der Personen stellt er Kontakte zu Unternehmungen her, die ihren Bedürfnissen entsprechende Angebote von Beschäftigungschancen eröffnen.

Ob das der Fall ist, hängt zu je gegebenen Zeitpunkten von Eigenschaften der Personen und Eigenschaften der Unternehmungen ab. Eigenschaften von Unternehmungen können durch arbeitsorganisatorisch relevante Strukturdimensionen wie Formalisierung, Spezialisierung, Standardisierung, Autoritätshierarchie, Zentralisierung, Komplexität, Professionalisierung und Personalstruktur sowie kontextuelle Dimensionen wie Größe, Organisationstechnologie, Ziele und Strategien und Kultur (vgl. Daft 1995, S. 16f.; siehe auch Schreyögg 1996, S. 57ff.) inhaltlich rekonstruiert werden. Die Ausprägungen dieser Dimensionen konkretisieren - systematisch betrachtet - Produktivität und Wirtschaftlichkeit als auf das interne Erfolgspotential gerichtete und Rentabilität als auf das externe, die Umweltbeziehungen einschließende Erfolgspotential gerichtete Prinzipien.

Bei Einbeziehung solcher Prinzipien kann der Prozeß von Einsatz über Transformation zur Ausbringung als Wertekette bezeichnet werden, die Beziehungen zu beiden Umwelten einschließt (vgl. auch die Diskussion zur strategischen Planung bei Steinmann/Schreyögg 1993, S. 174ff. und angegebene Literatur). Die prekäre, weil zumindest sequentiell interdependente (vgl. Thompson 1967, S. 54f. zu Typen von Interdependenz und der etwas merkwürdigen Begrifflichkeit sequentieller und reziproker Interdependenz) Arbeitsteiligkeit innerhalb der Wertekette läßt in Abhängigkeit ihrer Ausprägung Koordinationsbedarfe entstehen. Der Versuch ihrer Deckung durch Hierarchie, Programme und Pläne und Selbstabstimmung (vgl. Schreyögg 1996, S. 151ff.; Kieser/Kubicek 1992, S. 95ff. mit dem Verweis auf organisationsinterne Märkte und Organisationskultur als Koordinationsinstrumente) schließt, wie

schon angesprochen, gewandelte Grenzbestimmungen zwischen Unternehmung und Umwelt ein, die bei Einsatz von hochentwickelten Informations- und Kommunikationstechnologien als beherrschbar angesehen werden (vgl. Daft 1995, S. 143ff.). Dies hat Konsequenzen auch für Arbeitsorganisation und Personal und die Bindung von Personen als Personal an die Unternehmung, wodurch - in welchem genaueren und mehrdeutigen Sinn noch zu entwickeln - personale Selbstorganisation über die Grenze der Unternehmung hinweg wichtiger zu werden scheint.

3. Zwei Modelle von Arbeitsorganisation und ihre Implikationen für Personalarbeit

Die im einführenden Teil angedeuteten Visionen für zukünftige und in Realisierung befindlichen Entwicklungen von Managementprozessen, Organisationsstrukturen und Grenzdurchlässigkeit enthalten veränderte Vorstellungen über Arbeitszerlegung (Spezialisierung) und Beherrschung des Transformationsprozesses und ihre ökonomische Rechtfertigung.

3.1 (Re-) Konstruktion von Implosions- und Explosionsmodell

Die Vielfältigkeit der vermuteten Entwicklungen von Arbeit und Anforderungen an Personal scheint auf einer ihr gemeinsamen ökonomisch motivierten Ausrichtung zu fußen, die Kanter (1990, S. 21) mit den Begriffen "lean and mean" gekennzeichnet hat. Die sprachliche Ambiguität dieser Begriffe - Cassell's Dictionary von 1978: lean = mager, hager, dürrig, dürr, unfruchtbar, unergiebig; mean = gering, unbedeutend, gemein, niederträchtig, schäbig, kleinlich, geizig, knauserig, filzig, knickerig, ärmlich, armselig, erbärmlich - scheint jedoch aufgehoben zu sein in den Forderungen nach Flexibilität, Kundenorientierung und relativer Verringerung der Kapitalbindung.

Für die Erfüllung dieser Forderungen zeichnen sich zwei Tendenzen ab, die zwar gegensätzlich sind, sich aber als Strukturkonzepte innerhalb eines Organisationskonzepts vereinigen lassen. In Anlehnung an Nohria/Berkley (1994) läßt sich die eine Tendenz als Implosion kennzeichnen, als eine organisationsintern sich vollziehende Zusammenfassung von Funktionen in einzelnen Positionen, deren Zahl sich so insgesamt verringert. Die andere Tendenz besteht darin, Funktionen, die bisher in den Aktivitätsraum der Organisation gehörten, nach außen zu verlagern und permanent oder temporär auf sie zurückzugreifen. Solche Prozesse von outsourcing lassen sich in ihrer Gerichtetheit im Gegensatz zur Implosion als Explosion in dem Sinne denken, daß nicht zur Kernkompetenz notwendig gehörende Verrichtungen ausgestoßen werden.

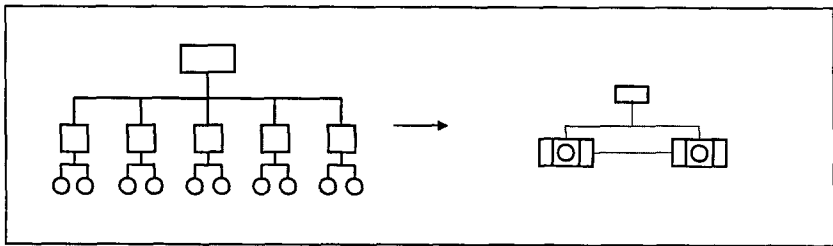
Der Implosionsperspektive ist, zumindest formal, intraorganisational eine Aufgabenanreicherung mit wachsender Autonomie bei sich gleichzeitig verringern-

dem Koordinationsbedarf mit anderen Funktionsträgern inhärent, weil Arbeitsstrukturen entstehen, in denen Gesamtvorgänge im Kundenkontakt durch im Prinzip eine Person, dem case manager, computergestützt abgewickelt werden.

Diese Vorstellung von case management unterscheidet sich von der, die Hammer/Champy darlegen und bei der es eher um die Funktion einer Vernetzung zwischen Kundenfragen und den von Organisationsseite bereitgestellten Informationen und Transformationen geht (vgl. Hammer/Champy 1993, S. 62f.).

Die Implosionsperspektive hingegen meint den Prozeß einer tatsächlichen, quasi vollständigen Zusammenführung von Aufgaben, durch die das einzelne Organisationsmitglied - so eine grundlegende Vorstellung - als holographisch äquivalent mit der Organisation als ganzer gesehen werden kann (vgl. Nohria/Berkley 1994, S. 115). Abb. 1 veranschaulicht die Implosionsperspektive.

Abb. 1: Implosionsmodell



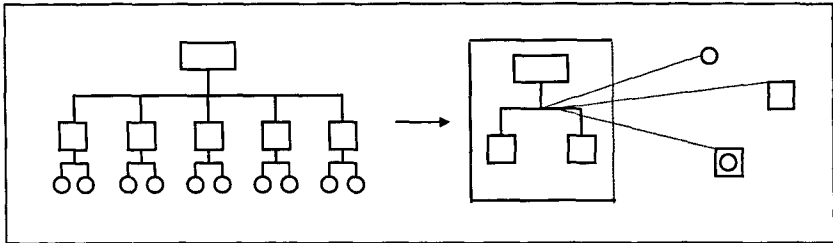
Die dabei entstehenden Arbeitsformen können mit dem Begriff der 'integrierten Vereinzelung' in dem Sinne charakterisiert werden, als die im traditionell arbeitsteiligen Organisationszusammenhang erforderlichen Abstimmungs- und Rückkopplungsprozesse mit anderen Organisationsmitgliedern in dieser Perspektive weitgehend überflüssig werden. (Dieser Vereinzelung wird allerdings aus Gründen der Motivation in der Praxis schon durch Entwicklung von Teamstrukturen begegnet; vgl. Davenport/Nohria 1994, S. 19f.)

Da bei dieser Form der Veränderung die Organisationsgrenzen unberührt bleiben, ist auch der Arbeitsvertrag die rechtliche Basis für die Einbindung des Personals in die Organisation.

Für die Auslagerung von Verrichtungen aus der Organisation in der ExploSIONSPERSPEKTIVE sind keine eindeutigen Prognosen über ihre Art möglich. Es kann sich dabei sowohl um anspruchsvolle Tätigkeiten als auch um hoch repetitive, monotone Verrichtungen handeln. Ansatzpunkte dafür sind beispielsweise heute bereits in verschiedenen Formen von Telearbeit sichtbar. Die Vereinzelung in der räumlichen Trennung von der Organisation als Auflösung der Normalbeschäftigung ist konstitutiv und wird nur dann nicht eintreten, wenn mit der Auslagerung das Ent-

stehen neuer Organisationen verbunden ist (ein solcher Prozeß führt zu Unternehmensnetzwerken - vgl. z.B. Sydow 1992; Sydow/Windeler 1994 -, die nicht Gegenstand der folgenden Überlegungen sind).

Abb. 2: Explosionsmodell



Die Explosionsperspektive (vgl. Abb. 2) kann auch mit dem Begriff der 'vernetzten Vereinzelung' insofern erfaßt werden, als eine Vereinzelung von Personen durch Ausstoßung aus dem Organisationszusammenhang erfolgt, wodurch für die Funktionserfüllung gleichzeitig eine permanente oder temporäre, bedarfsabhängige Aktivierung von auf dem externen Arbeitsmarkt als Potential vorhandener Qualifikation erforderlich wird.

Da hier die Grenzen der Organisation durchbrochen sind, wird die Einbindung dieses 'externen' Personals in Werkverträgen oder werkvertragsähnlichen Formen erfolgen. Es entstehen damit arbeitnehmerähnliche Personen - Selbst-Angestellte (vgl. Linnenkohl 1997) oder abhängige Selbständige (vgl. Paasch 1991) -, die weisungsgebunden bleiben und bei zum Teil wachsendem Risiko auch die wirtschaftliche Abhängigkeit vom Auftraggeber behalten.

3.2 Funktionsbezogener und funktionsunspezifischer Wandel von Qualifikationsanforderungen und Konsequenzen für Personalentwicklung und Personenentwicklung

Welches Veränderungspotential für Qualifikationsanforderungen an Personal enthalten die Strukturkonzepte von Implosion und Explosion?

Für die Implosionsperspektive läßt sich ein möglicher Wandel qualifikatorischer Anforderungen vergleichsweise unproblematisch diskutieren: Da dieses Strukturkonzept die Erweiterung von Entscheidungs- und Tätigkeitsspielräumen (zu begrifflichen Erläuterungen vgl. Ulich 1972, S. 266; vgl. auch Hackman 1977, S. 130f.) als Konstruktionsmerkmal inne hat, können daraus ableitbare Qualifikationserfordernisse vor allem in der Anreicherung funktionsbezogener Qualifikationen und einer stärkeren Berücksichtigung der Potentiale von Mitarbeitern gesehen werden.

Es kann deshalb angenommen werden, daß personalwirtschaftliche Überlegungen zur Sicherstellung des qualitativen Personalbedarfs (vgl. z.B. Drumm 1995, S. 185ff.) unter Berücksichtigung quantitativer Aspekte eine größere Bedeutung erlangen. Für darauf bezogene Personalentwicklungsansätze (zur Problematik von Personalentwicklung siehe Laske/Gorbach 1993) ist zu vermuten, daß neben Maßnahmen zur Anreicherung fachspezifischer Qualifikationen und zur Vermittlung von übergreifendem, prozeßhaftem Fachwissen Konzepte an Relevanz gewinnen, die eine Verbesserung von Methodenkompetenz miteinbeziehen, wie z.B. die Erzeugung von Lernbereitschaft, die Nutzbarmachung von Fachwissen sowie die Förderung von Problemlösungs-, Entscheidungs- und Planungsfähigkeiten. Darüber hinaus ist ein Bedeutungszuwachs für Ansätze wahrscheinlich, welche eine Erhöhung von Sozialkompetenz anstreben, wozu u.a. Verantwortungsbewußtsein, Autonomie, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten gezählt werden (zu den grundsätzlichen Problemen der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen vgl. Grieger 1997, S. 278ff.).

Für die Perspektive der Explosion lassen sich - wie schon angedeutet - ähnlich eindeutige Aussagen nicht treffen, da mit dieser Orientierung unterschiedliche Arten von Arbeitsgestaltung möglich sind, die eine differenzierte Betrachtung unter Berücksichtigung der jeweiligen Gestaltung von Entscheidungs- und Tätigkeitsspielräumen erforderlich machen. Zusätzlich kann hier ein über den Wandel funktionsbezogener Anforderungen hinausgehender Bereich funktionsunspezifischer Komplexitätserhöhung fokussiert werden, der für die temporär Beschäftigten durch das Erfordernis relevant wird, Situationen der Beschäftigungssuche zwischen Beschäftigungsverhältnissen systematisch zu managen.

In Anlehnung an die Diskussion um virtuelle Organisationen kann in diesem Zusammenhang - zynisch konnotiert, aber keineswegs in zynischer Absicht - von virtuellen Beschäftigungsverhältnissen oder von beschäftigungslosen Beschäftigungen in dem Sinne gesprochen werden, daß die Beschäftigungsverhältnisse physisch - in Form von Arbeits-, Werk-, oder Dienstverträgen - nicht ständig vorliegen, sondern lediglich der Möglichkeit nach vorhanden sind, indem die Kompetenzen von Arbeitnehmern, die nicht zur Stammbesellschaft zählen, über eine temporäre Beschäftigung von Unternehmen bedarfsweise aktiviert werden. Für das 'externe Personal' verursacht eine derartige Situation ein hohes Maß an existentieller Unsicherheit, dessen Verschärfung vorliegt, wenn selbst die Einbindung in ein temporäres Beschäftigungsverhältnis unsicher ist. Dies ist dann der Fall, wenn von Unternehmen ausgelagerte und temporär zu aktivierende Funktionen nicht regelmäßig, sondern einmalig oder nur sporadisch abgerufen werden.

Welche Überlegungen ergeben sich daraus systematisch?

Eine erste denkbare Ausprägungsform der Explosionsperspektive liegt in einer Erhöhung von Qualifikationsanforderungen durch funktionsbezogene Aufgabenanreicherungen, womit eine Erweiterung des Tätigkeits- und Entscheidungsspielraums verbunden ist. Diese Form läßt die Herstellung von Analogien zur oben skizzierten

Implosionsperspektive zu. Wenn es sich dabei um eine sichere beschäftigungslose Beschäftigung handelt, in dem Sinne, daß die temporäre Einbindung regelmäßig und verlässlich stattfindet, ist eine Berücksichtigung des 'externen Personals' in Personalentwicklungsmaßnahmen des Unternehmens funktional, aber dennoch auch mit Versuchen zu rechnen, Kosten für diese Personalentwicklung zumindest teilweise auf die sich entwickelnden Personen zu externalisieren (in umgekehrter Perspektive entwickelt Priddat 1997 die Vision, daß bei Einbeziehung von Kunden in den Produktgestaltungsprozeß eine Form von 'Ko-Operation' entsteht, in der der Kunde als 'Mitarbeiter' z.B. durch Preisabschläge zu entlohnen wäre).

Es ist jedoch zu vermuten, daß Personen in einem unsicheren beschäftigungslosen Beschäftigungsverhältnis, also ohne regelmäßige Einbindung, im Rahmen unternehmensinitiiertter Personalentwicklungsmaßnahmen grundsätzlich unberücksichtigt bleiben. Die Erhaltung und Weiterentwicklung der Kompetenz muß bei solchen Personen - wegen der Begrenzung in der Möglichkeit durch Erfahrung zu lernen - zur Eigenentwicklung unter erschwerten Bedingungen führen, wenn die eigene Attraktivität für den Arbeitsmarkt erhalten werden soll (Mohrman/Mohrman 1993, S. 106 sprechen in einem ähnlichen Zusammenhang auch von einem irreversiblen Wandel des psychologischen Vertrags zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern).

Betrachtet man im weiteren die zusätzlichen Anforderungen, die durch das Eingehen prekärer, mit Unsicherheit behafteter Beschäftigungsverhältnisse für diese Arbeitnehmergruppe als Unternehmer in eigener Sache entstehen, ist eine weitere Ebene des Wandels von Qualifikationsanforderungen erkennbar, die als funktionsunspezifisch bezeichnet werden kann. Die unsicher beschäftigungslos Beschäftigten benötigen neben hohen funktionsbezogenen Qualifikationen ebenso die Fähigkeit, sich systematisch am Arbeitsmarkt zu verkaufen. Dazu ist notwendigerweise neben reinem Fachwissen ein hohes Maß an Methoden- und Sozialkompetenz erforderlich. In einem solchen Fall ist die Entwicklung und Anwendung von extrafunktionalen Qualifikationen im Sinne eines Erlernens von Fähigkeiten der Selbstorganisation und der Selbstvermarktung notwendige Bedingung zur Sicherung der Lebensgrundlage und bekommt damit einen existentiellen Stellenwert (zu dieser Tendenz siehe auch Martin/Fleischer 1997, S. 164f.; zur Entwicklung von Interims-Management vgl. Rüprrich 1997).

Vor dem Hintergrund zunehmend unsicherer Karrierewege und der Tendenz einer verstärkten Auflösung langfristiger Beschäftigungsverhältnisse (Rücknahme von 'employment security') betont ebenso Kanter (1990, S. 320ff.) die Relevanz von Selbstvermarktungsfähigkeiten des Einzelnen als Mittel zur Sicherstellung seiner existentiellen Grundlage (Bedeutungszunahme von 'employability security' und daraus das Erfordernis, daß die Bewältigung gegenwärtiger Aufgaben den Wert einer Person und ihre zukünftigen Beschäftigungs- und Karrierechancen steigert): "If

security no longer comes from being *employed*, then, it must come from being *employable*" (ebenda, S. 321).

Dieses Problem gilt verschärft für die zweite Ausprägungsform der Explosionsperspektive, die durch einen kleinen Entscheidungs- und Tätigkeitsspielraum gekennzeichnet ist, sofern eine unsichere beschäftigungslose Beschäftigung vorliegt, weil Personen in dieser Situation relativ leicht ersetzbar sind und deshalb in scharfer Konkurrenz zueinander stehen.

Lediglich für die Mitarbeitergruppen, die sich in einer sicheren beschäftigungslosen Beschäftigung befinden, weil ihre Qualifikationen zwar temporär und in der zeitlichen Beanspruchung schwankend, aber verlässlich nachgefragt werden, entfällt die unbedingte Notwendigkeit, ihre Arbeitskraft ständig am Markt zu verkaufen. (Demhingegen sehen sich diese Gruppen mit den individuellen Nachteilen konfrontiert, die sich durch eine kapazitätsorientierte Koordination ihres Arbeitskräfteeinsatzes ergeben) Abb. 3 veranschaulicht und komprimiert die oben erläuterten Zusammenhänge.

Abb. 3: Funktionsbezogener und funktionsunspezifischer Wandel von Qualifikationsanforderungen in Implosions- und differenzierter Explosionsperspektive

| | Implosion | Explosion | | | |
|--|---|---|--|--|--|
| Struktur | großer Entscheidungs- und Tätigkeitsspielraum bei dauerhafter Beschäftigung | großer Entscheidungs- und Tätigkeitsspielraum | | kleiner Entscheidungs- und Tätigkeitsspielraum | |
| | | sichere beschäftigungslose Beschäftigung | unsichere beschäftigungslose Beschäftigung | sichere beschäftigungslose Beschäftigung | unsichere beschäftigungslose Beschäftigung |
| Qualifikation | | | | | |
| hohe funktionsbezogene Qualifikation, hohes funktionsbezogenes Potential | X | X | X | | |
| Fähigkeit der Selbstvermarktung | | | X | | X |

4. Implikationen für die Lehre

Die vorhergehenden Kapitel beschreiben vermutete Veränderungen der Arbeitsorganisation. Bei der engen Verknüpfung von Personal und Organisation ist offensichtlich, daß für personalwirtschaftliche Forschung und Lehre damit gleichzeitig auch ein Gegenstandsbereich konstruiert ist. Wie kann dieser Gegenstandsbe- reich in der Lehre zum Gegenstand werden?

Die Adressaten der Lehre sind dabei in zweierlei Weise unbestimmt. Zum einen werden keine eingegrenzten Berufsfelder und keine spezifischen Funktionsbe- reiche in Organisationen angesteuert (vgl. auch Wächter 1992, S. 335); zum anderen erfolgt keine Begrenzung auf Erwartungen von Organisationen an ihr Personal und Personen als Mitglieder von Organisationen. Darüber hinaus ist auch die Handlungs- fähigkeit von beschäftigungslos Beschäftigten zu reflektieren.

4.1 *Theoretische Reflexionsebene*

4.1.1 *Organisationstheoretische Ansätze*

Die Antizipation von implisions- und explosionsorientierten Veränderungen der Arbeitsorganisation beinhaltet, wie gezeigt, in Teilen auch Veränderungen der Beziehungen zwischen Personal und Organisation bzw. zwischen Personen und ihrer Integration in die Organisation. Damit entsteht für die Organisation das ökonomische Problem, den Zugriff auf Humanressourcen und ihre Nutzung ('Maximierung' der Ressourcennutzung) sicherzustellen, obwohl sie teilweise oder ganz in die Auto- nomie entlassen worden sind. Für die beschäftigungslos Beschäftigten entsteht die Frage, wie sie ihre Autonomie unternehmerisch in Beschäftigung und damit ab- hängige Arbeit in möglichst sichere beschäftigungslose Beschäftigung umwandeln können ('Minimierung' des Leids fehlender Beschäftigung). Dies sind auch theo- retisch nicht umfassend diskutierte Fragen, zu deren Rekonstruktion versuchsweise auf das heuristische Potential (vgl. Ridder 1996, S. 332) vorliegender Theorieansätze zurückgegriffen werden kann. Solche Ansätze sind die Principal-agent-Theorie und die Resource-dependence-Theorie.

Die Principal-agent-Theorie hat als Gegenstand institutionengebundene Be- ziehungen zwischen Auftraggebern (principals) und Auftragnehmern (agents), z.B. zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer und Vorgesetztem und Untergebenen. Unternehmen lassen sich so "als Geflechte ineinander verschränkter Principal-Agent- Beziehungen interpretieren" (Picot et al. 1997, S. 82). Für die Akteure werden dabei begrenzte Rationalität, individuelle Nutzenmaximierung, Opportunismus und Unter- schiede in Risikopräferenzen zwischen Principal und Agent unterstellt (vgl. ebenda, S. 91). Die Akteure sind eingebunden in eine Struktur, die - obwohl als Entlastung

des Auftraggebers konstruiert - Informationsasymmetrien zugunsten des Auftragnehmers erzeugt, bei allerdings grundsätzlich unvollkommener Information. Die Asymmetrie in der Unvollkommenheit entsteht ex ante, so die Konstruktion, dadurch, daß der Auftragnehmer dem Auftraggeber Eigenschaften verheimlichen kann, die geeignet sind, den Absichten des Auftraggebers zuwiderzulaufen. Ex post gilt, daß der Auftragnehmer Handlungen verheimlichen kann und/oder der Auftraggeber keine eindeutigen Kriterien dafür besitzt, die Handlungen in ihren Wirkungen zu beurteilen. Ex post kann auch die Situation entstehen, daß versteckte Absichten des Agent und sein opportunistisches Handeln zuungunsten des Principal vom Principal wegen selbst-erzeugter oder unvermeidbarer Abhängigkeit zum eigenen Nachteil hingenommen werden müssen (hidden characteristics, hidden action und hidden information, hidden intention; vgl. Picot et al. 1997, S. 85f. und angegebene Literatur). Die durch diese Asymmetrie entstehende Gelegenheit für den Agenten, bei ungleichen Interessen zum eigenen Vorteil zu handeln, kann vom Auftraggeber durch Überwachungs- und Kontrollmechanismen kostenaufwendig oder durch Zurückführung von z.B. Dezentralisation und Delegation unter Verzicht auf die Vorteile von Arbeitserlegung bekämpft werden (vgl. Picot et al. 1997, S. 83).

Wendet man diese Denkfigur auf die Implisionsperspektive mit der Struktur des auf Kunden orientierten case manager - eine aus der Zusammenfassung vorher differenziert positionierter Funktionen mit hinreichender Autonomie konstruierte Position und Rolle - an, so gilt offenbar, daß Informationsvorsprünge systematisch verstärkt werden: Der case manager kann nur flexibel agieren, wenn er/sie nicht gezwungen ist, für allfällige Entscheidungen Legitimation von hierarchisch übergeordneten Positionen einzuholen, was umfassende Aufwärtskommunikation einschließen bzw. bei permanenter Überwachung erhebliche Kontrollkosten verursachen würde. Da gilt, daß mit wachsendem Entscheidungsspielraum auch die Möglichkeit wächst, opportunistisch zu eigenem Nutzen und zum Schaden des Principal zu agieren (vgl. Picot et al. 1997, S. 89), geht der Principal mit der Einführung des case manager dieses Risiko in Nutzen-Kosten-Abwägung bewußt ein.

Als Personalproblem entsteht daraus die Aufgabe, Gestaltungsmaßnahmen zu entwickeln, die geeignet sind, diesem Risiko zu begegnen. Aus den von der Principal-agent-Theorie konstruierten (re-konstruierten?) Gegenmaßnahmen (signalling, screening, self-selection; vgl. Picot et al. 1997, S. 86ff. und angegebene Literatur) erscheinen auf den ersten Blick die Selektion und die Selbst-Selektion relevant. Selektion als Personalauswahl wie als Personalzuweisung wird Eigenschaften wie Loyalität und Verantwortungsbereitschaft neben der Fähigkeit zu eigenständigem Handeln große Bedeutung zumessen. Selbst-Selektion wird dann hilfreich, wenn durch Rahmenbedingungen in Form von langfristigen Verträgen mit Entscheidungsbeteiligung eine Interessenangleichung zwischen Principal und Agent erzeugt wird, die eigennutzmaximierenden Opportunismus für den Agenten als inopportun erscheinen läßt. Dies schließt eine größere Integration mit der Hoffnung auf Identifi-

kation des Agent mit dem Principal ein (zu einer solchen Perspektive vgl. Ridder 1996, S. 324f.). Wenn eine solche Maßnahme erfolgreich ist, entwickelt sich die Institution im ökonomischen Interesse allerdings in Richtung einer pluralistischen Bezugsgruppenorientierung und wird damit widersprüchlich zu den Basisannahmen des Principal-agent-Ansatzes, weil der "paranoischen Alptraum-Organisation" (Schreyögg 1996, S. 79) Solidar-Elemente hinzugefügt werden.

Die Explosionsperspektive als Gegenstandsbereich für die Principal-agent-Theorie ist grundsätzlich unerschlossen. Wenn man die mit ihr verbundenen Beziehungen zwischen Unternehmen und temporär Beschäftigten als Interorganisationsbeziehungen kennzeichnet, könnten die von der Theorie formulierten Bezüge analog entwickelt werden (Sydow 1992, S. 172 vermutet jedenfalls, daß eine solche Anwendung fruchtbar sein könnte). Für dieses wohl unbearbeitete Feld hätten Überlegungen zur Vertragsgestaltung mit den beschäftigungslos Beschäftigten Bedeutung.

Die Explosionsperspektive ist verbunden mit veränderten Organisation-Umwelt-Beziehungen. Solche Beziehungen sind zentraler Ansatzpunkt der Resource-dependence-Theorie, deren heuristisches Potential deshalb in Betracht zu ziehen ist.

Die Theorie beschäftigt sich mit der Abhängigkeit der Organisation von ihren externen Ressourcen, wobei das Bewußtsein solcher Abhängigkeit als soziale Konstruktion auf Beobachtungen und Interpretationen beruht (vgl. Pfeffer/Salancik 1978, S. 12f.). In diesem Bewußtsein ist die Autonomie der Organisation bedroht durch die potentielle Instabilität der Verfügbarkeit externer Ressourcen (vgl. ebenda, S. 3).

Das Ausmaß der Abhängigkeit variiert mit

- der Bedeutung der Ressource für die Viabilität der Organisation,
- der Substituierbarkeit einer bestimmten Ressource durch andere Ressourcen,
- der Substituierbarkeit eines bestimmten 'Lieferanten' durch andere und
- der Einseitigkeit versus der Beidseitigkeit der Abhängigkeit zwischen Organisation und Umwelt (vgl. Scharpf 1978, S. 355ff.; Schreyögg 1996, S. 361f. und angegebene Literatur).

Um der Abhängigkeit entgegenzuwirken, werden verschiedene Handlungsstrategien vorgeschlagen (vgl. Schreyögg 1996, S. 362ff.), nämlich als interne Strategie Absorption und Kompensation - was auf die Principal-agent-Theorie verweist - und als externe Integration, Kooperation und Intervention. Nach Voraussetzung des hier antizipativ rekonstruierten Gegenstandes sind Absorption, Kompensation und Integration der Explosionsperspektive als Verschlangungsorientierung widersprüchlich und Intervention als Dritt-Parteien-Intervention nicht relevant. Für die Handlungsstrategie von Bedeutung ist also "die Kooperation, d.h. die Organisation versucht, die unsicherheitsstiftenden Umweltsysteme durch Kooperation berechenbarer

zu machen. Kooperation bedeutet aber immer auch Autonomieverlust" (Schreyögg 1996, S. 364).

Kooperation wird sich, wie in anderem Zusammenhang schon angesprochen, in der Vertragsgestaltung äußern, in der Personal in der Form der beschäftigungslosen Beschäftigung an die Unternehmung gebunden wird. Diese, als Quasi-Externalisierung (siehe Sydow 1992, S. 199; Schreyögg 1996, S. 388) erzeugte Bindung verweist auf das Problem der Grenzziehung zwischen Organisation und Umwelt. Die Organisationsgrenze ist im Zusammenhang der Ressourcenabhängigkeit dort erreicht, wo das Ende der Verfügungsgewalt erreicht ist (vgl. Pfeffer/Salancik 1978, S. 32). Diese Grenze muß nicht übereinstimmen mit der Unternehmung als begrenzter Rechtsinstitution (vgl. dazu die Überlegungen auf der Basis segmentationstheoretischer Ansätze).

Fragt man differenzierter nach der Betroffenheit der beschäftigungslos Beschäftigten durch solche Überlegungen, so wird - unter Einbezug transaktionskostentheoretischer Überlegungen zur Spezifität einer Leistungsbeziehung (vgl. Picot et al. 1997, S. 70 zu human asset specificity) - schnell deutlich, daß in der Tendenz die sicher beschäftigungslos Beschäftigten ihre Sicherheit unter Verlust von Autonomie in der Unterwerfung unter die Verfügungsgewalt der Unternehmung finden, während die anderen, nach Voraussetzung, in die Unsicherheit des Arbeitsmarktes entlassen werden. Personen können dem offenbar nur entgehen, wenn es ihnen gelingt, die einseitige Abhängigkeit in eine beidseitige zu überführen.

4.1.2 Arbeitsmarkttheoretische Ansätze

Welche Anknüpfungspunkte lassen sich für die beiden gekennzeichneten Orientierungen zu bestehenden theoretischen Angeboten über die Gestaltung von Arbeitsverhältnissen herleiten? Der Versuch einer theoretischen Reflexion dieser Frage bleibt auf die Perspektive der Explosion beschränkt, da sie aufgrund der Unbestimmtheit ihrer Wirkungen auf Arbeitsinhalte auch Aspekte von Tätigkeiten mit hohen Qualifikationsanforderungen, die einen wesentlichen Bestandteil der Implosionperspektive darstellen, grundsätzlich einschließt. Durch diese Hervorhebung wird auch der Blick geöffnet für die Unterscheidung zwischen Beschäftigten als Stammebelegschaft und den auf dem externen Arbeitsmarkt als Potential vorhandenen, temporär als beschäftigungslos Beschäftigte zu aktivierenden Personen.

Da mit der Explosionsperspektive Veränderungen von Arbeitsmarktstrukturen und Differenzierungen von Beschäftigungsverhältnissen angesprochen werden, bieten sich segmentationstheoretische Ansätze (vgl. dazu insbesondere Sengenberger 1987) als Bezugspunkt für eine systematisierende Rekonstruktion und theoretische Reflexion der hinter den Strukturprinzipien der Explosionsperspektive stehenden ökonomischen Rationalität an.

Segmentationstheoretische Ansätze beschäftigen sich zum einen mit Fragen der Entwicklung von Strukturen externer Arbeitsmärkte; zum anderen betrachten sie für den Bereich interner Arbeitsmärkte die Entstehung und Gestaltung von Arbeitsverhältnissen in Unternehmen (zur Segmentation auf der Makroebene vgl. Neuendorff 1982, S. 197ff.; Sengenberger 1987, S. 220ff.; zum Mikrobereich vgl. ebenda, S. 265ff.). Externe Arbeitsmärkte - in einer juristischen Reinform - beschreiben einen Bereich, der außerhalb der rechtlichen Einflußsphäre von Unternehmen liegt. Die Koordination von Arbeitskräften erfolgt auf einer marktlichen Ebene (vgl. Sengenberger 1987, S. 34f.). Der Begriff des internen Arbeitsmarktes fokussiert personalpolitische Maßnahmen innerhalb des rechtlichen Einflußbereichs von Unternehmen, indem Umstrukturierungen der Belegschaft im Rahmen bestehender Beschäftigungsverhältnisse vorgenommen werden können, ohne daß sich die Zahl der Mitarbeiter verändert oder eine Inanspruchnahme des externen Arbeitsmarktes stattfindet. Für den internen Arbeitsmarkt ist eine hierarchische Koordination konstitutiv (vgl. Sengenberger 1987, S. 35ff. und 150ff. - und damit der Markt Begriff genau genommen inadäquat, weil er einen der Hierarchie widersprüchlichen Koordinationsmechanismus kennzeichnet).

Unternehmen, so eine segmentationstheoretisch geleitete Argumentation, nutzen und erzeugen gezielt arbeitsmarktliche Segmentdifferenzen, um ihre Gestaltungsoptionen hinsichtlich der Verwertung von Arbeitskraft zu erweitern. Damit sind unterschiedliche Formen einer Flexibilitätserhöhung des Arbeitskräfteeinsatzes angesprochen. Es wird dabei grob in eine funktionale und eine numerische Flexibilität differenziert, die als einander ergänzend gedacht werden (vgl. Neuendorff 1982, S. 200f.; Sengenberger 1987, 271f.).

Funktionale Flexibilität beschreibt eine qualitative Anpassung und Mobilität der Belegschaft durch betriebspezifische Qualifizierung und Loyalität. Da eine solche Orientierung oft aufwendige Personalentwicklungsmaßnahmen beinhaltet, ist dieses Personal dauerhaft und mit hohem Bindungsgrad als Stammebelegschaft integriert.

Mit der funktionalen Flexibilität nimmt die numerische Flexibilität tendenziell ab. Der Begriff der numerischen Flexibilität meint eine quantitative Anpassung schwankender Arbeitskräftenachfrage mit Hilfe des Aufbaus von Pufferbelegschaften, die mit vermindertem Bindungsgrad an die Peripherie von Stammebelegschaften, d.h. zwischen internem und externem Arbeitsmarkt angesiedelt werden (vgl. Sengenberger 1987, S. 274). Sengenberger kennzeichnet diesen Bereich, der zwischen den Extrempolen der grundsätzlichen Optionen von Internalisierung und Externalisierung menschlicher Ressourcen liegt, als Segmente erweiterter Internalisierung und kontrollierter Externalisierung. Diese Segmente sind mit intermediären Kontrollformen - zwischen internem und externem Arbeitsmarkt - verbunden (zur Rekonstruktion dieser Prozesse vgl. Sengenberger 1987, S. 265ff.).

Eine erweiterte Internalisierung liegt vor, wenn externe Ressourcen sich zwar außerhalb der unmittelbaren rechtlichen Kontrollsphäre des Unternehmens befinden, ihre Nutzung jedoch mittelbar - z.B. aufgrund von ökonomischer Abhängigkeit - beansprucht werden kann.

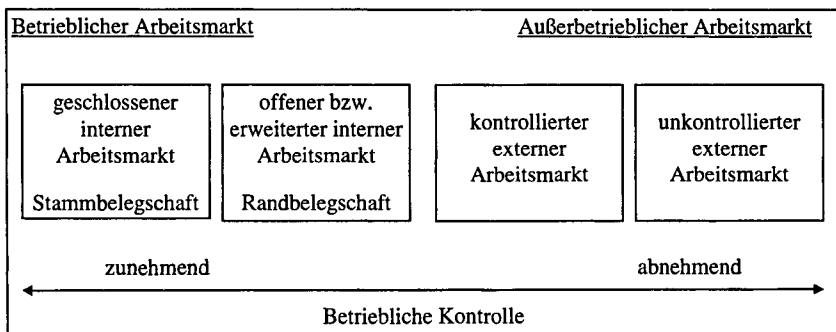
Kontrollierte Externalisierung benennt den Prozeß des Auslagerns von zuvor fest an das Unternehmen gebundenen Ressourcen aus dem unmittelbaren Verfügungsbereich bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung eines privilegierten Vorrechts auf und die Kontrolle über diese Ressourcen. Für menschliche Ressourcen werden Kontrolle und privilegierter Zugriff dadurch hergestellt, daß die kontrolliert-externalisierten Funktionen dem erweiterten internen Arbeitsmarkt (Randbelegschaft) oder dem kontrollierten externen Arbeitsmarkt übertragen werden.

Die Explosionsperspektive mit den Konstruktionsmerkmalen der sicheren beschäftigungslosen Beschäftigung beschreibt einen solchen Prozeß kontrollierter Externalisierung, bei dem die nicht zur Kernkompetenz gehörenden Funktionen zwar ausgelagert, aber über die Art des vertraglichen Beschäftigungsverhältnisses und die Aufrechterhaltung mindestens der Latenz der Bindung mit Kontrolle belegt werden.

Aufgrund der prekären Beziehung, die sich hinter dem Begriff der kontrollierten Externalisierung verbirgt, spricht Sengenberger (1987, S. 266) synonym von einer "Strategie des langen Zügels", die - bezogen auf menschliche Ressourcen - eine "flexible zahlenmäßige Expansion und Kontraktion von Teilen der Belegschaft" (ebenda, S. 274) bedeutet.

Daraus läßt sich ein differenziertes Bild von Arbeitsmarktsegmenten ableiten, das intermediäre Formen mit unterschiedlich abgestuftem Bindungsgrad an das Unternehmen berücksichtigt (vgl. Abb. 4; zu Einflußfaktoren auf die Abstufung von Arbeitskräftebindung vgl. Sengenberger 1987, S. 276ff.; zur Unterscheidung von direkter und indirekter Arbeitsmarktsegmentierung vgl. ebenda, S. 267).

Abb. 4: Direkt generierte Arbeitsmarktsegmentation durch abgestufte Bindung von Arbeitskraft an den Betrieb (Quelle: Sengenberger 1987, S. 273)



Das Ausmaß der Kontrolle über den erweiterten internen Arbeitsmarkt und den kontrollierten externen Arbeitsmarkt ist zwar grundsätzlich weniger ausgeprägt als über eine arbeitsvertragliche Bindung auf internen, hierarchisch koordinierten Arbeitsmärkten. Es bestehen aber auch weniger starke Bindungen und weniger geregelte Verpflichtungen mit den damit einhergehenden Risiken. Verglichen mit dem unkontrollierten externen Arbeitsmarkt, der einen höheren Grad marktlicher Koordination aufweist, sind Zugriff und Kontrolle sehr viel einfacher (vgl. ebenda, S. 266). Dadurch wird eine Versöhnung konfliktärer Erfordernisse angestrebt: Der Anstieg von Verfügungsgewalt über Art und Umfang von Beschäftigung bei gleichzeitiger Verringerung der Kapitalbindung.

Der Versuch einer Einordnung des Strukturkonzepts der Explosionsperspektive in Abb. 4 läßt grundsätzlich mehrere Möglichkeiten zu. Handelt es sich um eine gegenwärtig aktivierte Form einer beschäftigungslosen Beschäftigung, läßt sie sich in den zweiten Bereich des offenen bzw. erweiterten internen Arbeitsmarktes - der Randbelegschaft - integrieren. Betrachtet man ein inaktives beschäftigungsloses Beschäftigungsverhältnis, würde es dem dritten Bereich - dem kontrollierten externen Arbeitsmarkt - zugeordnet werden können, unter der Annahme, daß es eine sichere beschäftigungslose Beschäftigung darstellt. Je mehr ein inaktives beschäftigungsloses Beschäftigungsverhältnis unsicher ist, tendiert es in Richtung des unkontrollierten externen Arbeitsmarktes.

Mit Blick auf den Bereich des erweiterten internen Arbeitsmarktes (aktivierte Beschäftigungsverhältnisse) und des kontrollierten externen Arbeitsmarktes (inaktive Beschäftigungsverhältnisse) zeichnet sich ein neuartiges Managementproblem ab, das darin besteht, die Zone zwischen diesen beiden Segmenten derart zu gestalten, daß eine Sicherstellung des numerischen Flexibilitätspotentials zu jedem Zeitpunkt gewährleistet ist.

Ob dieses Gestaltungsproblem friktionsfrei gelöst werden kann, wird von einigen Autoren bezweifelt. Blyton/Morris (1992, S. 125) verweisen auf Inkonsistenzen zwischen numerischer Flexibilität und den damit verknüpften unsicheren Arbeitsverhältnissen, die instabile Karrierewege, eine nur schwache Einbindung in die Unternehmenskultur und geringe unternehmensbezogene Weiterbildungsmöglichkeiten implizieren, und dem gleichzeitigen Erreichen eines hohen Maßes an Commitment sowie hoher Qualitätsstandards im Output (siehe auch die empirische Studie von Robinson 1996 zu Problemen der Wahrnehmung von Vertrauensbruch durch Mitarbeiter in temporären Beschäftigungsverhältnissen).

Mit der Verringerung der Bindung an die Unternehmung entstehen allerdings auch - insbesondere im deutschen Zusammenhang - Probleme der kollektiven Interessenvertretung sowohl auf der Ebene von Tarifverhandlungen als auch für Unternehmensmitbestimmung und betriebliche Mitbestimmung (vgl. Hinweise bei van Haaren/Schwemmler 1996). Die quantitative Basis für die Vertretung von Arbeitnehmerinteressen wird kleiner und die Vereinzelung wird auch mit einer Ausdif-

ferenzierung von Interessen und Bedürfnissen verbunden sein, die es erschwert, eine integrierende Strategie zu definieren.¹

4.2 *Pragmatische Reflexionsebene*

4.2.1 *Zur Selektivität der informatorischen Basis: Personal als soziale Konstruktion*

Auf einer pragmatischen Reflexionsebene wird es im Rahmen personalwirtschaftlicher Ausbildung zunächst darum gehen, Studierende über einen für personalwirtschaftliche Bezüge als relevant vermuteten Wandel zu informieren.

Welche methodische Herangehensweise könnte für die Bereitstellung einer solchen informatorischen Basis zugrunde gelegt werden, ohne die Reflexion über Alternativen der Bewirtschaftung menschlicher Ressourcen zu behindern und die sich abzeichnenden Tendenzen als unvermeidbar und bloß instrumentellen Vollzug von Realitätszwängen zu beschreiben?

Die zuvor diskutierten Ansätze über vermutete Formen von Arbeitsorganisationen in Implosions- und Explosionsperspektive, ihre Implikationen für Personal und Personalarbeit und die Vorstellung möglicher theoretischer Zugänge haben gezeigt, daß die Darlegung von Gestaltungsproblemen aus Komplexitätsgründen und durch die zugrunde gelegten (expliziten oder impliziten) Basisannahmen grundsätzlich selektiv ist.

Will Lehre verhindern, daß eine solche Selektivität von Studierenden als Abbild von Realität definiert und hingenommen und auf der Basis abbildhafter 'Entdeckungen' diskutiert wird, ist es ihre Aufgabe, Selektivität durch die Rekonstruktion der jeweiligen Basisannahmen offenzulegen, so daß ein Reflexionsprozeß eröffnet wird, der Informationen über (personalwirtschaftliche) Gestaltungsvorschläge als Erfindungen kenntlich machen kann (vgl. im Zusammenhang der Kritik am vielfach unreflektiert positiven Verständnis des Begriffs HRM in Großbritannien die Diskussion bei Keenoy/Anthony 1992, S. 250ff.).

Ein solcher Ansatz würde es im Rahmen personalwirtschaftlicher Ausbildung ermöglichen, nach den hinter der - konstruierenden oder rekonstruierenden - Abbildung von Realität stehenden Bedingungen zu fragen, wodurch Studierende die poli-

¹ Einen möglichen Kompensationsversuch auf arbeitspolitischer Ebene thematisiert Sengenberger (1987, S. 287f.), wenn er Arbeitsmarktsegmentationen zwischen internem und externem Arbeitsmarkt als nicht grundsätzlich mit Nachteilen für Mitarbeiter im erweiterten internen Arbeitsmarkt oder im kontrollierten externen Arbeitsmarkt unter der Voraussetzung identifiziert, daß die Nachteile einer fehlenden betrieblichen Beschäftigungssicherheit durch eine organisierte überbetriebliche Sicherung ausgeglichen werden können. In einem solchen Fall würde es sich eher um eine horizontale als um eine vertikale Segmentation handeln, und das individuelle Erfordernis zur Selbstvermarktung würde abgeschwächt durch eine entsprechende überbetriebliche Organisation.

tische Strukturiertheit von Organisationen erkennen und sich eine Basis für die Schaffung anderer visionärer Bilder erarbeiten könnten. "If we believe ... that social reality is our creation, then if we so choose, we may re-create our social reality" (Binzagr/Manning 1996, S. 251 in bezug auf eine allgemeine Managementperspektive). Der Versuch, eine so orientierte Lehrpraxis zu schaffen, enthält auch ein antidogmatisches Element im Sinne einer kritischen Perspektive auf die Ideologisierungen in konstruierter Realität und der Reflexion über sie (vgl. Cavanaugh/Prasad 1996) und beugt der Konstruktion von naturalistischen ('Sein impliziert Sollen') und normativen Fehlschlüssen ('Sollen impliziert Sein') vor.

Die Erkenntnis, daß Personalkonzepten kein unausweichlicher Zwang zugrunde liegt, sie aber bei gegebener Wirtschaftsverfassung auch nicht beliebiger Rationalität folgen, könnte den Blick öffnen für Gestaltungsspielräume, die in vorfindbaren oder sich andeutenden Personal-Organisation-Konfigurationen angelegt oder entfaltbar sind, was voraussetzt, daß Problembetrachtungen aus unterschiedlichen Perspektiven erfolgen (vgl. dazu auch Mitroff/Linstone 1993, S. viii).

Das Ziel der Grundlegung einer informatorischen Basis innerhalb von personalwirtschaftlicher Forschung und Lehre würde so darin bestehen, daß - im Foersterschen Verständnis - Studierende wie Lehrende in Überwindung der Blindheit sehen, daß sie blind sind.

4.2.2 Zur Lehrmethodik: Die Idee der Offenheit von Lernprozessen und ihre Probleme

Neben der Bereitstellung einer geeigneten Informationsbasis zur Reflexion als relevant erachteter personalwirtschaftlicher Veränderungen ist im Rahmen personalwirtschaftlicher Ausbildung eine weitere Ebene zu thematisieren, nämlich die, die Studierende als potentiell Betroffene eines vermuteten Wandels in den Blickpunkt rückt. Es erscheint deshalb erforderlich, die oben beschriebene kognitive Ebene methodisch durch die Ebene des Erlernens von Verhaltensaspekten zu ergänzen, wodurch Studierenden die Möglichkeit gegeben werden soll, "Zusammenhänge zu durchschauen, Änderungsmechanismen zu identifizieren und im Idealfall selbst zu erfahren" (Martin/Fleischer 1997, S. 180).

Dabei wird es gemäß den hier antizipativ rekonstruierten Implikationen von Implosions- und Explosionsperspektive vor allem darum gehen, mit Blick auf eine als bedeutsam gekennzeichnete Erhöhung funktionsbezogener und funktionsunspezifischer extrafunktionaler Qualifikationen - die damit funktional werden - Aspekte autonomen Handelns und die Fähigkeit von Selbstorganisation stärker zu berücksichtigen.

Für eine methodische Ebene könnte dies bedeuten, eine bewußte Offenheit von Lernprozessen als möglichen Ansatzpunkt von Lehre zuzulassen, um die Vielfalt von potentiellen Inhalten nicht von vornherein zu reduzieren. Dies beinhaltet den Ver-

such, Unsicherheit und Kontingenz als Ausgangspunkt von Lernen zu etablieren (siehe auch Bartölke/Grieger 1993), um dadurch Prozesse von Selbstorganisation zu initiieren.

Dazu gehört auch die Berücksichtigung lehrmethodischer Ansätze, die neben traditionellen darbietenden Formen (Referat oder Vortrag) dialogische und aktivierende Verfahren - wie Gruppenarbeit, Fallstudien oder Plan- und Rollenspiele - miteinbeziehen und die Eigenaktivität und das situationsbezogene Problemlösungsverhalten der Teilnehmer in den Mittelpunkt rücken (zu begrifflichen Erläuterungen und wesentlichen Aspekten der Durchführung vgl. Martin/Fleischer 1997, S. 180ff.).

Dabei stellt sich das Problem, daß eine derartige Methodik innerhalb des universitären Lehrbetriebs eher unüblich ist. Sie kann nicht voraussetzungsfrei eingeführt werden und ist damit immer abhängig von den - zum Teil begrenzend wirkenden - Erfahrungen, die die Beteiligten in anderen Zusammenhängen gemacht haben (zur Perspektive von Erfahrungslernen vgl. Schreyögg 1996, S. 523 und angegebene Literatur).

Für die Studierenden ist - wenn auch mit Variationen aus Prägungen durch unterschiedliche pädagogische Konzepte - anzunehmen, daß durch Vorerfahrungen im schulischen, aber auch im universitären Sozialisationsprozeß Lernen häufig eher in Form einer mechanistisch-repetitiven Wissensakkumulation wahrgenommen wird und Studierende sich vormals zumeist in Prozessen befunden haben, in denen komplexe Inhalte eher konvergent als divergent dargestellt werden (vgl. Kourilsky 1990, S. 137ff.). Kourilsky vergleicht diese Form von Lernen mit einer plandeterminierten Ökonomie, in der die grundlegenden Optionen - was und wie produziert werden soll - von den Planenden (Lehrenden) getroffen werden, während planübergreifende Bedürfnisse der Lernenden keine Berücksichtigung finden. Sie vermutet darin negative Konsequenzen für eine autonome und auf Selbstorganisation basierende Entwicklung (vgl. dazu auch die empirische Studie von Kourilsky 1977).

Determinierte Lehrmethoden können als Folgewirkung die Chance begrenzen, daß ungewohnte Lernprozesse angenommen werden, wenn ihre Offenheit als bedrohlich empfunden und ein Abwehrverhalten gegen angstauslösendes Lernen ausgeprägt wird (vgl. Vince 1996, S. 113f.). Vor dem Hintergrund existentieller Unsicherheit - wie z.B. drohender Arbeitslosigkeit - kann dies zusätzlich verstärkt werden (vgl. dazu die Argumentation von Roberts 1996, S. 56, der eine mögliche Abwehrhaltung auch als Ausdruck der Forderung nach einer psychologischen Scheinsicherheit interpretiert). Dieser Zusammenhang verweist auf ein möglicherweise existierendes Paradoxon für die Betroffenen und auf das Problem, daß das Nutzen möglicher Freiräume in Lernprozessen aufgrund der daraus erwachsenden Selbstwidersprüchlichkeit nicht erzwungen werden kann.

Für die Lehrenden stellt sich das Problem möglicher Abwehrhaltungen gegen eine Öffnung von Lehrmethoden in ähnlicher Weise, wenn sie Instrumentalwissen

als Quelle von Macht und als Sicherheitssurrogat begreifen, das ihrer Rolle Charakteristika von Unantastbarkeit verleiht. "The resort to the certainties of technique arguably offers the teacher a place of relative security. As a technical expert there is a good chance that the teacher will 'know' more than the student and on this basis can command their attention" (Roberts 1996, S. 56).

Eine Öffnung von Lernprozessen würde die Uminterpretation der Rolle von Lehrenden als Mitlernende implizieren (vgl. Bartölke 1980, S. 341), die eine umfassende Kontrolle des Prozesses aufgeben müßten, wofür ein hohes Maß an Selbstreflexion erforderlich ist. Dies beschreibt wiederum den zirkulären Zusammenhang - hier für die Ebene der Lehrenden -, daß die Herstellung von lernförderlichen Bedingungen im Sinne der zuvor antizipativ rekonstruierten Implikationen einen Entwicklungsstand voraussetzt, der als Basis lernförderliche Bedingungen benötigt, oder: "The light at the end of the tunnel is a train coming in the opposite direction" (Nisberg 1977, S. 263). Dieses Dilemma ist hinzunehmen.

Literaturverzeichnis

- Baecker, D. (1994): Kybernetik zweiter Ordnung. In: Schmidt, S. J. (Hg.): Heinz v. Foerster - Wissen und Gewissen. 2. Aufl. Frankfurt/Main., S. 17-23.
- Barnatt, C. (1995): Cyber business: mindsets for a wired age. Chichester et al.
- Bartölke, K. (1980): Organisationsentwicklung für entwicklungsfähige Organisationsmitglieder. In: Kappler, E. (Hg.): Unternehmensstruktur und Unternehmensentwicklung. Freiburg, S. 319-344.
- Bartölke, K. (1988): Commentary: Leadership: Nothing but constructing reality by negotiations? In: Hunt, J. G./Baliga, B. R./Dachler, H. P./Schriesheim, C. A. (Hg.): Emerging leadership vistas. Lexington et al., S. 151-157.
- Bartölke, K./Grieger, J. (1993): Defizitabbau oder Potentialproduktion als Perspektiven von Personalentwicklung: Grundlagen und Probleme zweier Orientierungen. In: Laske, S./Gorbach, S. (Hg.): Spannungsfeld Personalentwicklung. Wien, S. 93-110.
- Binzagr, G. F./Manning, M. R. (1996): Reconstructions of choice: Advocating a constructivist approach to postmodern management education. In: Boje, D. M./Gephart, R. P., Jr./Thatchenkery, T. J. (Hg.): Postmodern management and organization theory. Thousand Oaks et al., S. 251-265.
- Blyton, P./Morris, J. (1992): HRM and the limits of flexibility. In: Blyton, P./Turnbull, P. (Hg.): Reassessing Human Resource Management. London et al., S. 116-130.
- Cassell's Dictionary (1978). London.
- Cavanaugh, J. M./Prasad, A. (1996): Critical theory and management education: Some strategies for the critical classroom. In: French, R./Grey, C. (Hg.): Rethinking management education. London et al., S. 76-93.
- Daft, R. L. (1995): Organization theory and design. 5. Aufl. Minneapolis/St. Paul et al.
- Davenport, T. H./Nohria, N. (1994): Case management and the integration of labor. In: Sloan Management Review o. Jg. Winter, S. 11-23.
- Davidow, W. H./Malone, M. S. (1993): Das virtuelle Unternehmen. Frankfurt/Main, New York.
- Drumm, H. J. (1995): Personalwirtschaftslehre. 3. Aufl. Berlin et al.
- Drumm, H. J. (1996): Das Paradigma der Neuen Dezentralisation. In: Die Betriebswirtschaft 56 (1), S. 7-20.

- Duden: Fremdwörterbuch (1990): Virtualität, virtuell. 5. Aufl. Mannheim et al.
- Foerster, H. v. (1994a): Über das Konstruieren von Wirklichkeiten. In: Schmidt, S. J. (Hg.): Heinz v. Foerster - Wissen und Gewissen. 2. Aufl. Frankfurt/Main, S. 25-49.
- Foerster, H. v. (1994b): Unordnung/Ordnung: Entdeckung oder Erfindung. In: Schmidt, S. J. (Hg.): Heinz v. Foerster - Wissen und Gewissen. 2. Aufl. Frankfurt/Main, S. 134-148.
- Granovetter, M. (1985): Economic action and social structure: The problem of embeddedness. In: *American Journal of Sociology* 91, S. 481-510.
- Grieger, J. (1997): Hierarchie und Potential: Informatorische Grundlagen und Strukturen der Personalentwicklung in Unternehmungen. Neustadt bei Coburg.
- Haaren, K. van/Schwemmler, M. (1996): Szenarien. In: *Die Mitbestimmung* 42 (12), S. 13-17.
- Hackman, J. R. (1977): Work design. In: Hackman, J. R./Suttle, J. L. (Hg.): *Improving life at work*. Santa Monica/Cal., S. 96-132.
- Hammer, M./Champy, J. (1993): *Reengineering the corporation*. New York.
- Jürgens, U. (1996): Auswirkungen neuer Struktur- und Organisationsformen in der Wirtschaft. In: Tessaring, M. (Hg.): *Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung*. Nürnberg, S. 195-218.
- Kanter, R. M. (1990): *When giants learn to dance*. New York et al.
- Keenoy, T./Anthony, P. (1992): HRM: Metaphor, meaning and morality. In: Blyton, P./Turnbull, P. (Hg.): *Reassessing Human Resource Management*. London et al., S. 233-255.
- Kern, P./Ilg, R./Zinser, S. (1996): Organisationsstrukturen im Wandel - aktuelle Entwicklungen und Perspektiven. In: Tessaring, M. (Hg.): *Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung*. Nürnberg, S. 174-193.
- Kieser, A./Kubicek, H. (1992): *Organisation*. 3. Aufl. Berlin, New York.
- Klein, S. (1996): Virtuelle Organisation - Informations- und kommunikationstechnische Infrastrukturen ermöglichen neue Formen der Zusammenarbeit. <http://www-iwi.unisg.ch/iwi4/cc/genpubs/virtorg.html>.
- Kourilsky, M. (1977): The Kinder-Economy: A case-study of kindergarten pupils' acquisition of economic concepts. In: *The Elementary School Journal* 77 (3), S. 182-191.
- Kourilsky, M. (1990): Entrepreneurial thinking and behavior: What role the classroom? In: Kent, C. A. (Hg.): *Entrepreneurship education. Current developments, future directions*. New York et al., S. 137-152.
- Laske, S./Gorbach, S. (Hg.) (1993): *Spannungsfeld Personalentwicklung*. Wien.
- Linnenkohl, K. (1997): Mobilitätstechnologie und Mitbestimmung. <http://www.uni-wh.de/de/wiwi/virtwirt/unterneh/linnen.htm>.
- Löchler, S. (1997): Netzwerk von Freelancern. In: *Personalwirtschaft* 24 (8), S. 21-23.
- Martin, A./Fleischer, H. (1997): Die Förderung sozialer Kompetenz im Rahmen der Hochschul-ausbildung. In: Deters, J./Winter, C. (Hg.): *Karriere in der Medienbranche. Anforderungen, Schlüsselqualifikationen, Ausbildungssituation*. Frankfurt/Main, New York, S. 164-188.
- Mitroff, I./Linstone, H. A. (1993): *The unbounded mind. Breaking the chains of traditional business thinking*. New York, Oxford.
- Mohrman, S. A./Mohrman, A. M., Jr. (1993): Organizational change and learning. In: Galbraith, J. R./Lawler, E. E. III and Associates (Ed.): *Organizing for the future*. San Francisco, S. 87-108.
- Neuendorff, H. (1982): Arbeitsmarktstrukturen und Tendenzen der Arbeitsmarktentwicklung. In: Littek, W./Rammert, W./Wachtler, G. (Hg.): *Einführung in die Arbeits- und Industrie-soziologie*. Frankfurt/Main, New York, S. 188-207.
- Nisberg, J. (1977): The light at the end of the tunnel is a train coming in the opposite direction. In: Mirvis, P. H./Berg, D. N. (Hg.): *Failures in organization development and change*. New York et al., S. 263-274.

- Nohria, N./ Berkley, J. D. (1994): The virtual organization: Bureaucracy, technology, and the implosion of control. In: Heckscher, C./Donnellon, A. (Hg.): The post-bureaucratic organization: New perspectives on organizational change. Thousand Oaks et al., S. 108-128.
- Paasch, U. (1991): Abhängige Selbständigkeit. In: WSI-Mitteilungen 44 (4), S. 216-226.
- Pfeffer, J./Salancik, G. R. (1978): The external control of organizations. New York et al.
- Picot, A./ Dietl, H./Franck, E. (1997): Organisation: eine ökonomische Perspektive. Stuttgart.
- Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R. T. (1996): Die grenzenlose Unternehmung: Information, Organisation und Management. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
- Priddat, B. P. (1997): Virtual work, virtual product. Skizze einer Theorie der Arbeit in modernen Umgebungen. http://www.uni-wh.de/de/wiwi/virtwirt/produkt/pridda_t.htm.
- Ridder, H.-G. (1996): Personalwirtschaftslehre als ökonomische Theorie. In: Weber, W. (Hg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Theorien und Konzepte. Wiesbaden, S. 317-339.
- Roberts, J. (1996): Management education and the limits of technical rationality: The conditions and consequences of management practice. In: French, R./Grey, C. (Hg.): Rethinking management education. London et al., S. 54-75.
- Robinson, S. L. (1996): Trust and breach of the psychological contract. In: Administrative Science Quarterly 41 (4), S. 574-599.
- Rüpprich, B. E. (1997): Geschäftsführer für acht Monate. In: Personalwirtschaft 24 (8), S. 13-15.
- Scharpf, F. W. (1978): Interorganizational policy studies - Issues, concepts and perspectives. In: Hanf, K./Scharpf, F. W. (Hg.): Interorganizational policy making - Limits to coordination and central control. London, Beverley Hills, S. 345-370.
- Scholz, C. (1997): Strategische Organisation: Prinzipien zur Vitalisierung und Virtualisierung. Landsberg/Lech.
- Schreyögg, G. (1996): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Wiesbaden.
- Sengenberger, W. (1987): Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Frankfurt/Main, New York.
- Steinmann, H./Schreyögg, G. (1993): Management. Grundlagen der Unternehmensführung. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Sydow, J. (1992): Strategische Netzwerke. Wiesbaden.
- Sydow, J./Windeler, A. (Hg.) (1994): Management interorganisationaler Beziehungen. Opladen.
- Tapscott, D. (1996): Die digitale Revolution. Wiesbaden.
- Thompson, J. P. (1967): Organizations in action. New York.
- Töpfer, A./Mehdorn, H. (1993): Total-Quality-Management. 2. durchges. Aufl. Neuwied et al.
- Trautwein-Kalms, G. (1997): Informationsgesellschaft und Arbeitswelt: Nur Technik, Markt, De-regulierung? In: WSI-Mitteilungen 50 (3), S. 169-177.
- Ulich, E. (1972): Arbeitswechsel und Aufgabenerweiterung. In: REFA- Nachrichten. Bd. 25 (4), S. 265-275.
- Universität St. Gallen (1997): Die Virtuelle Fabrik. http://www.unisg.ch/~item/PROJECTS/PM/pvirt_02.htm.
- Uzzi, B. (1997): Social structure and competition in interfirm networks: The paradox of embeddedness. In: Administrative Science Quarterly 42 (1), S. 35-67.
- Vince, R. (1996): Experiential management education as the practice of change. In: French, R./Grey, C. (Hg.): Rethinking management education. London et al., S. 111-131.
- Wächter, H. (1992): Vom Personalwesen zum Strategic Human Resource Management. In: Staehle, W. H./Conrad, P. (Hg.): Managementforschung 2. Berlin, New York, S. 313-340.
- Womack, J. P./Jones, D. T./Roos, D. (1991): Die zweite Revolution in der Autoindustrie. 3. Aufl. Frankfurt/Main, New York.

Walter A. Oechsler*

Tendenzen der Personalarbeit in der Praxis und Aktualität der personalwirtschaftlichen Ausbildung

In der Praxis der Personalarbeit sind seit einigen Jahren Tendenzen zu erkennen, die ein Überdenken der personalwirtschaftlichen Ausbildung erfordern. Die Personalabteilung ist nur noch mit wenigen zentralen Aufgaben, wie z.B. der Entwicklung von Strategien und Konzepten, der Führungskräfteentwicklung und dem Arbeitsrecht befaßt und wird von der personellen Besetzung her zunehmend ausgedünnt. Dagegen werden die klassischen personalwirtschaftlichen Teilfunktionen - von der Personalplanung über die Personalauswahl, den Personaleinsatz bis zur Personalentwicklung - zunehmend auf die Führungskräfte vor Ort verlagert, die in diesen Bereichen kaum geschult sind. Neue Management-Konzepte wie lean management, teamorientierte Produktion, business process reengineering erfordern immer mehr Kommunikation und Interaktion, was Schulung in interpersonellen Fähigkeiten erfordert. Die personalwirtschaftliche Ausbildung hat sich auf diese Tendenzen nicht eingestellt. Es wird nach wie vor ein Spezialist in den personalwirtschaftlichen Teilfunktionen für die zentrale Personalabteilung ausgebildet. Diese Ausbildung benötigen allerdings die Führungskräfte vor Ort, die allenfalls im Rahmen der allgemeinen Betriebswirtschaftslehre mit rudimentären personalwirtschaftlichen Grundkenntnissen ausgestattet werden. Die Schulung interpersoneller Fähigkeiten findet so gut wie nicht statt. Eine Änderung dieser Situation kann nur über gravierende wissenschaftsorganisatorische und didaktische Innovationen erreicht werden, z.B. durch den Übergang von Spezialisierungsrichtungen zur Kompetenzorientierung.

The process of personnel management has become more and more decentralized since the 1980's. Now central personnel departments are primarily involved in the development of strategies and concepts, which requires fewer members and managers are taking over functional activities such as personnel planning, selection, appraisals, and development. In addition, new management concepts require interpersonal skills such as communication, leadership, project and conflict management. Academic education in the field of personnel management has not reacted to these changes. Specialists for central personnel departments are still being trained as they always have been. On the other hand managers do not acquire sufficient knowledge and interpersonal skills to efficiently handle the process of personnel management. A change in system from areas of specialization to areas of skills and competence is long overdue in this particular field of education.

* Prof. Dr. Walter A. Oechsler, Lehrstuhl und Seminar für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Personalwesen und Arbeitswissenschaft der Universität Mannheim, Schloß, 68163 Mannheim.

Arbeitsschwerpunkte: Arbeitsrecht und internationale Mitbestimmungsforschung; Human Resource Management.

1. Zur Situation der personalwirtschaftlichen Ausbildung

Die personalwirtschaftliche Ausbildung an Universitäten erfolgt fast ausnahmslos in Form von Spezialisierungsrichtungen. Ziel dieser Ausbildung ist es, fachliche Spezialisten auszubilden, die dann für dieses (akademische) Tätigkeitsfeld qualifiziert sind. Zu diesem Tätigkeitsfeld zählt vor allem die Arbeit in der zentralen Personalabteilung und dann auch in nachgelagerten organisatorischen Einheiten, wie z.B. in Personalreferaten.

Das Spezialisierungs- bzw. Wahlfach Personalwirtschaftslehre tritt an den deutschsprachigen Universitäten in unterschiedlichen Variationen auf (vgl. die Ergebnisse einer empirischen Erhebung von Kyriakidou/Knoll 1997). Überwiegend wird Personalwirtschaftslehre als separates Fach angeboten (P = 20 Universitäten). In einigen Universitäten wird das Fach mit Organisation (P+O = 12) oder mit Führung kombiniert (P+F = 5) oder taucht innerhalb eines anderen Faches wie z.B. Unternehmensführung auf (S = 6).

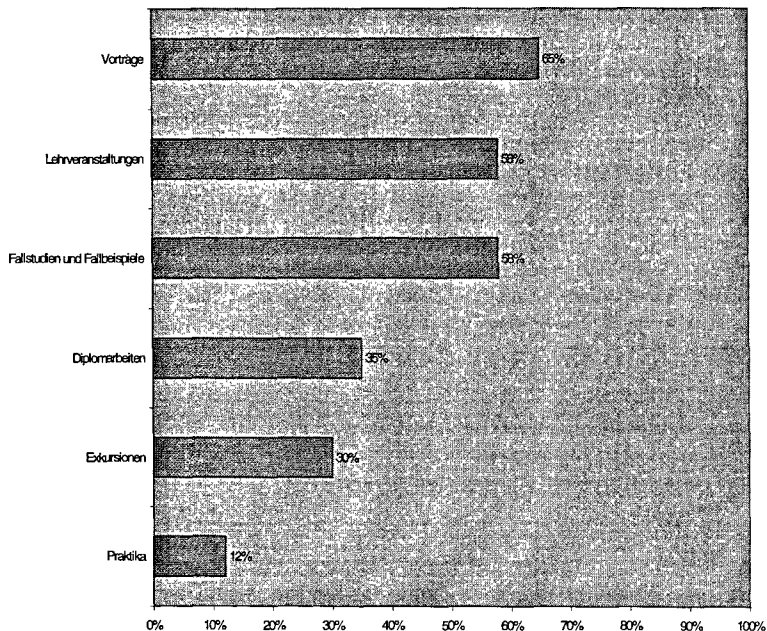
Die Inhalte der Spezialisierungsrichtung Personalwirtschaftslehre decken den klassischen Fächerkanon ab, wobei aktuell folgende prozentuale Gewichtung der Themenschwerpunkte festzustellen ist (Kyriakidou/Knoll 1997, S. 313; vgl. Abb. 1):

Abb. 1: Überblick über die Themenschwerpunkte (in %)

| Themen | insgesamt | P | P+O | P+F |
|---------------------------|-----------|----|-----|-----|
| Personalführung | 86 | 83 | 83 | 100 |
| Personalentwicklung | 83 | 83 | 83 | 80 |
| Arbeitsgestaltung | 80 | 78 | 75 | 100 |
| Entgelt | 80 | 83 | 83 | 60 |
| Personalbeschaffung | 77 | 83 | 58 | 100 |
| Personalauswahl | 74 | 72 | 83 | 60 |
| Motivation | 71 | 72 | 67 | 80 |
| Personalplanung | 71 | 89 | 50 | 60 |
| Personalbeurteilung | 66 | 67 | 58 | 80 |
| Personalfreisetzung | 66 | 72 | 58 | 60 |
| Soziologische Aspekte | 63 | 67 | 50 | 80 |
| Mitarbeiterbeteiligung | 60 | 50 | 75 | 60 |
| Rechtlicher Rahmen | 54 | 67 | 33 | 60 |
| Controlling | 54 | 61 | 42 | 60 |
| Organisation | 54 | 39 | 83 | 40 |
| Arbeitsmarktökonomie | 37 | 39 | 25 | 60 |
| Sozialpolitik | 37 | 28 | 42 | 40 |
| Gesellschaftliche Aspekte | 34 | 33 | 42 | 40 |
| Personalforschung | 34 | 28 | 33 | 60 |
| PIS | 34 | 22 | 42 | 60 |
| Ethik | 20 | 22 | 8 | 40 |

Bei der Ausbildung wird versucht, über verschiedene Maßnahmen einen Praxisbezug herzustellen (Kyriakidou/Knoll 1997, S. 313; vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Form und Umfang des Praxisbezugs



Auch ist zu erkennen, daß die Ausbildung sowohl auf eine spätere Tätigkeit in der Personalabteilung gerichtet ist als auch verstärkt auf personalwirtschaftliche Kenntnisse von Managern (Kyriakidou/Knoll 1997, S. 314; vgl. Abb. 3):

Abb. 3: Adressaten der personalwirtschaftlichen Ausbildung

| | Personalabteilung | Manager | beides |
|------------|-------------------|---------|--------|
| Gruppe P | 3 | 11 | 6 |
| Gruppe P+O | 1 | 8 | 3 |
| Gruppe P+F | 0 | 4 | 1 |
| Gruppe S | 0 | 6 | 0 |
| insgesamt | 4 | 29 | 10 |

In diesem letzten Befund schlagen sich schon Tendenzen der Personalarbeit in der Praxis nieder, die genauer zu analysieren sind.

2. Tendenzen der Personalarbeit in der Praxis

Die Personalarbeit hat in der Praxis ausgehend von einem administrativen Personalwesen bis in die 60-er Jahre einen Bedeutungszuwachs im Unternehmen durch die Verrechtlichungstendenz der 70-er Jahre erfahren. In den 80-er Jahren dominierte eine Dezentralisierungstendenz, die derzeit von einer Tendenz zur Ökonomisierung und Internationalisierung überlagert wird (vgl. Schartner, 1990; Wunderer 1994).

2.1 Verrechtlichung

Die Verrechtlichung über die Novellierung des Betriebsverfassungsgesetzes 1972 hat dazu geführt, daß die Personalarbeit verstärkt eine Ordnungsfunktion in Unternehmen übernommen hat. Da der Einsatz personalwirtschaftlicher Instrumente von der Personalauswahl, über den Personaleinsatz und die Weiterbildung bis zur Personalfreisetzung rechtlich durchnormiert wurde, bestand die Personalarbeit darin, personalwirtschaftliche Instrumente und Systeme zu entwickeln, die eine Gleichbehandlung der Mitarbeiter sicherstellen sollten. Dies hatte aber auch eine teilweise Entmündigung der Führungskräfte und gleichzeitig eine Konsumentenhaltung zur Folge (vgl. Schartner 1990). In dieser Phase dominierten auch arbeitsrechtlich ausgebildete Personalleiter die Personalarbeit.

2.2 Zentralisierung/Dezentralisierung

Die durch die Verrechtlichung erreichte Zentralisierung wurde durch eine Dezentralisierungstendenz in den 80-er Jahren aufgeweicht. Dies war zum einen auf dezentrale Organisationsformen im Zuge der Divisionalisierung zurückzuführen und zum anderen auf die eingesetzten hochkomplexen Technologien, deren personalwirtschaftliche Auswirkungen nur dezentral bei den Leistungsprozessen erfaßt werden können.

So sind bei der Änderung komplexer Technologien Auswirkungen auf den qualitativen und quantitativen Personalbedarf nur vor Ort von den Führungskräften abzuschätzen ebenso wie bei teamorientierter Produktion Personalauswahl, -einsatz und -entwicklung im Team vorgenommen werden. Im Extremfall werden damit die Führungskräfte vor Ort (z.B. Teamleiter) zu den eigentlichen Personalverantwortlichen. Die zentrale Personalabteilung beschränkt sich auf die Entwicklung von Personalstrategien und Konzepten sowie auf Rahmenvorgaben für den Einsatz personalwirtschaftlicher Instrumente (vgl. Oechsler, 1997, S. 5ff.).

2.3 Ökonomisierung und Internationalisierung

Diese noch anhaltende Tendenz der Dezentralisierung der Personalarbeit wird derzeit überlagert von Tendenzen der Ökonomisierung und Internationalisierung. Ökonomisierung bedeutet, daß die dezentralen organisatorischen Einheiten z.B. in Form von Center-Konzepten miteinander über Kontraktmanagement in einen

Leistungsaustausch treten. Personal-Dienstleistungen werden nur nachgefragt, wenn sie sich wertschöpfungserhöhend auf den Leistungsprozeß auswirken, und wenn sie in einem akzeptablen Preis-Leistungs-Verhältnis stehen (vgl. Oechsler 1997, S. 7). Auf diese Weise wird die in den 70-er Jahren dominierende hierarchische Ordnungsfunktion der Personalabteilung durch marktliche Beziehungen in Form eines Kunden-Lieferanten-Verhältnis ersetzt. Diese Mechanismen greifen zudem aufgrund globaler Unternehmensstrategien weltweit, d.h. Ressourcenakquisition und Leistungsaustausch finden in globalen Netzwerken statt, was internationale Aushandlungsprozesse und Personalbewegungen mit sich bringt.

Personalarbeit an der Schwelle zum neuen Jahrtausend findet aufgrund der skizzierten Tendenzen unter veränderten Kontextbedingungen statt, was Konsequenzen für die personalwirtschaftliche Ausbildung hat.

3. Konsequenzen für die personalwirtschaftliche Ausbildung

Agrund der dargestellten Tendenzen ergibt sich einerseits eine neue Sichtweise auf die tätigkeitsfeldspezifische Professionalisierung und andererseits ein neues Spektrum an überfachlichen Fähigkeiten. Beides zusammen wirft die Frage auf, ob wir uns nicht von Spezialisierungsrichtungen weg und hin zur Kompetenzorientierung in der Ausbildung bewegen sollten.

3.1 *Tätigkeitsfeldspezifische Professionalisierung*

Die noch in der zentralen Personalabteilung verbliebene Aufgabe der Entwicklung personalstrategischer Konzeptionen und deren Einbindung in die Unternehmensstrategie sowie der Vorgabe eines Orientierungsrahmens für die einzusetzenden personalwirtschaftlichen Instrumente erfordern vor allem strategische Kompetenzen vor einem ökonomisierten und internationalisierten Hintergrund.

Aufgrund der Dezentralisierungstendenz sind dagegen instrumentelle und rechtliche Kenntnisse bei allen Führungskräften erforderlich einschließlich der interpersonellen Fähigkeiten für den Einsatz dieser Instrumente.

Die Ausbildung in Form von Spezialisierungsrichtungen liegt nun genau in der Öffnung der Schere, die sich zwischen Zentralisierung einerseits und Dezentralisierung andererseits auftut.

Zur Entwicklung strategischer Kompetenzen wäre eine Integration mit der Strategielehre der Unternehmung ebenso erforderlich wie die Entwicklung von Szenarien. Instrumentelles und rechtliches Grundwissen wäre für alle Führungskräfte ebenso unabdingbar wie Training in überfachlichen Fähigkeiten. Die Spezialisierungsrichtung hängt zwischen den beiden Polen neuer Professionalisierung. Darüber kann auch die zunehmende Orientierung an Führungskräften als Zielgruppe nicht hinwegtäuschen.

3.2 *Überfachliche Fähigkeitsorientierung*

Der neue Kontext erfordert zudem verstärkt überfachliche Fähigkeiten (personelle und interpersonelle Fähigkeiten). Hierzu gehören die genannten strategischen Fähigkeiten ebenso wie die Fähigkeit, in einem ökonomisierten und internationalisierten Kontext in Kontraktmanagement einzutreten.

Die Führungskräfte benötigen zum Einsatz personalwirtschaftlicher Instrumente vor allem kommunikative Kompetenzen, um Mitarbeitergespräche führen zu können.

Im Hinblick auf die schon lange geforderte Vermittlung überfachlicher Fähigkeiten ist schon seit jeher ein Defizit im Rahmen der personalwirtschaftlichen Ausbildung festzustellen (vgl. Laske 1977; Oechsler 1982).

Diese Lücke wird immer größer, wenn neue Fähigkeiten, wie die Verständigung in einem interkulturellen Kontext, immer wichtiger werden.

3.3 *Von Spezialisierungsrichtungen zur Kompetenzorientierung*

Damit bleibt das ernüchternde Fazit, daß wir seit jeher in Spezialisierungsrichtungen Personalfachleute für Personalabteilungen ausbilden, die es in dieser Form seit den 80-er Jahren nicht mehr gibt. Die akademische Ausbildung sollte deshalb den strategischen Wandel von der einförmigen Massenproduktion von Personalfachleuten zur flexiblen Spezialisierung kompetenzorientierter Führungskräfte vollziehen. Mit kompetenzorientierten Modulen ließen sich Änderungstendenzen in der Praxis auch flexibler nachvollziehen.

4. Bausteine im Modell kompetenzorientierter Ausbildung

Kompetenzen sind Kenntnisse und Fähigkeiten, die auf bestimmte Qualifikationsbereiche bezogen sind. Deren Selektion und bausteinartige Kombination qualifiziert für bestimmte Tätigkeiten bzw. Tätigkeitsfelder.

Die wichtigsten kombinierbaren Module sind theoretische, methodische und instrumentelle Kompetenzen sowie personelle und interpersonelle Fähigkeiten.

4.1 *Theoretische Kompetenzen*

Theoretische Kompetenzen beziehen sich darauf, Bezugsrahmen (Modelle) zur Abbildung der Realität zur Verfügung zu haben, mit denen sich vernetzte Einflußbeziehungen und gegenseitige Abhängigkeiten rekonstruieren lassen. Zu diesen Bezugsrahmen gehören vor allem Theorien personellen und interpersonellen Verhaltens, wie Motivations-, Lern-, Sozialisations-, Gruppen-, Macht- und Konflikttheorien. Theoretische Kompetenzen sind erforderlich, um Verhaltenswirkungen von Entscheidungen oder von eingesetzten Instrumenten abschätzen zu können.

Dieses Modul ist für jeden personalwirtschaftlich Handelnden erforderlich, sowohl im Tätigkeitsfeld der zentralen Personalabteilung als auch als Personalverantwortlicher vor Ort.

4.2 *Methodische Kompetenzen*

Unter methodischen Kompetenzen sind formale Kompetenzen zur Problemlösungsfähigkeit und methodische Kriterien zur Beurteilung von Instrumenten zusammengefasst. Erstere beziehen sich auf Problemlösungs- und Entscheidungstechniken im strategischen und operativen Bereich. Letztere konkretisieren sich in methodischen Gütekriterien, denen personalwirtschaftliche Instrumente ebenso genügen müssen wie Methoden der Personalforschung. Dieses Modul qualifiziert insbesondere für Tätigkeiten in der zentralen Personalabteilung.

4.3 *Instrumentelle Kompetenzen*

Instrumentelle Kompetenzen beziehen sich auf das konkrete Handwerkszeug der Personalarbeit und sind für zentrale und dezentrale Tätigkeiten erforderlich. Die Instrumente erstrecken sich über die personalwirtschaftlichen Teilfunktionsbereiche von der Personalplanung (z.B. Methoden der Personalbedarfsanalyse und -prognose) und Personalauswahl (z.B. Methoden der Vorauswahl und der Selektion) über die Arbeitsgestaltung (z.B. job enlargement, -rotation, -enrichment), zur Entgeltfindung (z.B. Arbeitsanalyse und -bewertungsverfahren, Leistungsbeurteilungsverfahren) bis zur Personalentwicklung (z.B. Förderung, Weiterbildung, Laufbahn). Zu diesen instrumentellen Kompetenzen gehört auch die Kenntnis des rechtlichen Regelungsrahmens beim Einsatz dieser Instrumente.

4.4 *Personelle und interpersonelle Kompetenzen*

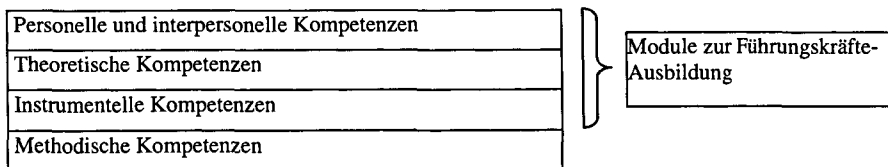
Personelle und interpersonelle Fähigkeiten sind vor allem für die Führungskräfte erforderlich, denen die Personalverantwortung obliegt und die z.B. über Mitarbeitergespräche Leistungsziele vereinbaren, deren Erreichen beurteilen und bei Leistungsstörungen beraten und Fördermaßnahmen ergreifen müssen.

Im Zentrum steht deshalb die Vermittlung kommunikativer Kompetenzen, die begleitet werden von bzw. gerichtet werden auf Lern-, Gruppen-, Konflikt- und Führungsprozesse. Neue Management-Konzepte, wie lean management, teamorientierte Produktion, business process reengineering erfordern immer mehr Kommunikation und Interaktion, was Schulung in diesen funktionsübergreifend einzusetzenden Fertigkeiten erforderlich macht. Kontraktmanagement und die Vermittlung interkultureller Fähigkeiten runden diesen Katalog ab.

5. Folgerungen für die akademische Ausbildung

Auf der Grundlage eines kompetenzorientierten Modells der Ausbildung ergeben sich Module (vgl. Abb. 4), die insgesamt für professionalisierte Mitarbeiter in zentralen Personalabteilungen relevant sind und die zum Teil für potentielle Führungskräfte, z.B. im Rahmen der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre, der Rechts- und Ingenieurwissenschaften etc., obligatorisch werden sollten.

Abb. 4: Personalwirtschaftliche Module der Kompetenzorientierung



Wenn die derzeitigen Spezialisierungsrichtungen entsprechend kompetenzorientiert angeboten würden, ließen sich die obligatorischen Basismodule z.B. durch Module der Strategieentwicklung und -implementierung, der informationstechnischen Unterstützung von Leistungsprozessen etc. ergänzen.

Der Vorteil der Kompetenzorientierung besteht in der Flexibilität und Differenzierungsmöglichkeit und würde, statt in Verschulung zu münden, selbstorganisierte Fähigkeiten der Studierenden fördern.

Literaturverzeichnis

- Kyriakidou, D./Knoll, L. (1997): Personalwirtschaftliche Ausbildung an deutschsprachigen Universitäten, in: Personal 6, S. 310-314.
- Laske, St. (1977): Fähigkeitsfeldorientierte Ausbildung in der Betriebswirtschaftslehre. In: Der Betriebswirt 6, S. 172-177.
- Oechsler, W. A. (1982): Personalentwicklung - ein tätigkeitsfeldbezogener und fähigkeitsorientierter Ansatz. In: Management Forum 3 (1), S. 28-37.
- Oechsler, W. A. (1997): Personal und Arbeit. 6. Aufl. München, Wien.
- Schartner, H. (1990): Eine neue Rolle des Personalwesens bei BMW? Die Führungskraft als Personalverantwortlicher. In: Personalführung 1, S. 32-37.
- Wunderer, R. (1994): Das Personalwesen auf dem Weg zu einem Wertschöpfungs-Center. In: Personal 4, S. 148-154.

Zur Rolle empirischer Forschungsmethoden in der personalwirtschaftlichen Ausbildung

Eine gewisse methodische Kompetenz im Umgang mit empirischer Forschung ist für eine erfahrungswissenschaftliche Disziplin wie die Personalwirtschaftslehre aus folgenden Gründen wünschenswert: Erstens erfordert eine kritische Würdigung substanzwissenschaftlicher Aussagen methodisches Wissen über deren Entstehung. Zweitens benötigen Wissenschaft und Praxis Orientierungswissen zur Einschätzung personalwirtschaftlich relevanter Sachverhalte. Drittens verlangt auch die praktische Personalarbeit methodische Kompetenz. Jedoch kann trotz der mathematischen und statistischen Propädeutik diese Methodenkompetenz in der Lehre nicht vorausgesetzt werden. Auch in der personalwirtschaftlichen Forschung spielt der methodische Diskurs eine vergleichsweise geringe Rolle. Anhand eines Strukturgleichungsmodells wird aufgezeigt, welche Aspekte dieser methodische Diskurs unseres Erachtens enthalten sollte. Die Vermittlung methodischer Kompetenz kann zwar auf mathematischen und statistischen Grundkenntnissen der Studierenden aufbauen, jedoch sind nach Auffassung der Autoren zentrale Inhalte wie methodologische Grundlagen, Varianten des Forschungsdesigns, qualitative Forschungsmethoden und eine anwendungsbezogene Vermittlung der konventionellen Datenanalyse zu ergänzen.

For an empiric discipline such as personnel management, a certain methodical competence of dealing with empiric research is desirable for the following reasons: First, a critical assessment of material statements and results concerning personnel management requires methodical knowledge about their origin. Second, both science and practice need orientational knowledge in order to assess issues relevant to personnel management. Third, also the practical personnel management requires methodical competence. In lectures, however, despite the of mathematical and statistical propaedeutics, this methodical competence cannot be assumed necessarily to exist. Also in the field of personnel management research, research methods play a comparably minor role. By example of a structural equation model, it is shown what aspects should be contained in this methodical approach in our opinion. The teaching of methodical competence may rely to some extent on the students' previous mathematical and statistical knowledge, but should be complemented by central concepts such as methodological foundations, qualitative research methods, and application-oriented instruction of conventional data analysis.

* Dr. Wenzel Matiaske, Jg. 1958, Assistent an der Technischen Universität Berlin, Institut für Betriebswirtschaftslehre, Uhlandstr. 4-5, D-10623 Berlin.

Dr. Florian Schramm, Jg. 1964, Assistent an der Freien Universität Berlin, Institut für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Patschkauer Weg 38, D-14195 Berlin.

1. Von der Notwendigkeit der Vermittlung empirischer Forschungsmethoden

Kaum zu glauben, daß nur wir das Problem kennen. Die Lehrveranstaltung behandelt beispielsweise "Verfahren der Personalauswahl", Gegenstand der Sitzung sei eine Metaanalyse zur prädiktiven Validität des Assessment Centers und wir stoßen, offen gesprochen, auf Unverständnis. Gewiß, Zielsetzungen, Vorgehensweise und Ertrag metaanalytischer Studien sind zu klären, die Konzepte der Meßgüte zu erinern, der Praxisbezug ist herzustellen. Und obwohl die Vorlesung diese Gesichtspunkte behandelt, Beispiele den Stoff veranschaulichen und der Vortragsstil - vermuten wir in völliger Selbstüberschätzung - flüssig und verständlich ist: Die verdächtige Unruhe zeigt an, daß der berühmte Groschen nicht fällt. Endlich eine erlösende Wortmeldung. "Können Sie kurz noch mal x^1 erklären?" Erleichterung einerseits, denn nun ist uns klar, wo die Verständigungsprobleme liegen, Entsetzen andererseits. Fehlte nur noch, daß das Argument fällt, man könne doch nicht einfach die Qualitäten von Menschen berechnen.

Dabei geht es uns weniger um mathematische oder statistische Verfahren, sondern vielmehr um *methodische Kompetenz* im Umgang mit *empirischer Forschung*. Eine gewisse *Institutionalisierung der empirischen Methodik*, so unsere These, wäre in der Lehre zweckmäßig. Die Personalwirtschaftslehre (PWL) ist eine erfahrungswissenschaftliche Disziplin, die empirische Methoden in theorie- und (sozial-)technologieorientierter Forschung nutzt. Mithin sollten methodische Gesichtspunkte integraler Bestandteil des Faches in Lehre und Forschung sein. Unsere Position basiert auf vier Argumenten:

1. Zentrales Ziel einer wissenschaftlichen Ausbildung im Fachgebiet ist die Vermittlung solider Kenntnisse der Personalwirtschaftslehre (PWL). Ein unverzichtbarer Bestandteil des disziplinären Wissensbestandes beruht auf empirischen Forschungsergebnissen, weil diese spezielle Betriebswirtschaftslehre gegenwärtig - und unseres Erachtens auch zukünftig - nur in wenigen Bereichen auf "reine" Theorie und ausschließlich deduktiv herzuleitendes Wissen zurückgreifen kann. Entsprechend ist empirische Arbeit in der *Forschung* unabdingbar, denn die Fortentwicklung und Spezifikation der verwendeten Theorien und der zu erprobenden Sozialtechnologien ist ohne empirischen Bezug weitgehend unmöglich. Dies ist keine Besonderheit des Faches; die PWL befindet sich vielmehr in der gleichen Lage wie andere betriebswirtschaftliche Fächer, die wie die Organisationsforschung oder das Marketing in der Tradition der "Behavioral Sciences" stehen. Und wie in diesen Disziplinen haben die Rezeption und eine kritische Würdigung substanzwissenschaftlicher

¹ Platzhalter für ein beliebiges Konzept der elementaren Statistik, z.B. Rangkorrelationen nach Spearman.

Forschungsergebnisse Kenntnisse der methodischen Grundlagen zur Voraussetzung, zumal der Gehalt personalwirtschaftlicher Aussagen nicht von deren Entstehungszusammenhang zu trennen ist. Konkreter formuliert benötigen die Studierenden zur Lektüre relevanter Texte - in Zeitschriften wie "Administration Science Quarterly", "Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie", "Human Relations" oder "Zeitschrift für Personalforschung" - methodisches Wissen.

2. Die Disziplin ist auf Empirie nicht nur in der theorieorientierten Forschung angewiesen. Vielmehr benötigen wir in Wissenschaft und Praxis empirische Daten zum Aufbau von *Orientierungswissen*, da zur Einschätzung und Bewertung personalwirtschaftlich relevanter Sachverhalte Vergleichsmaßstäbe nötig sind. Zuverlässige und aktuelle Informationen werden zu so vielfältigen Sachverhalten wie Lohnstrukturen, Fehlzeiten, Werthaltungen, Arbeitszufriedenheit und Kündigungskosten benötigt. Die Nutzung derartiger Informationen verlangt ebenfalls Methodenkompetenz, um Relevanz, Repräsentativität und Güte der Daten einschätzen zu können.
3. Schließlich verlangt die *praktische Personalarbeit* grundlegende Kenntnisse empirischer Methoden. Diese Kenntnisse dienen der Personalpraxis, die zur Entscheidungsunterstützung Informationen benötigt, die selbst erhoben oder fremd bezogen werden. Dies gilt beispielsweise für die Personalauswahl, die Personalbeurteilung, die Personalplanung, die Arbeitsplatzbeschreibung, die Durchführung von Mitarbeiterbefragungen, die Beurteilung von Führungskräften, die Ermittlung von Fehlzeiten und Fluktuation. Selbst wenn zur Entwicklung von Instrumenten, zur Datenerhebung und zur Datenanalyse auf professionelle Beratung zurückgegriffen wird, setzt der Einkauf methodischer Kompetenz die Fähigkeit zur Beurteilung der angebotenen und erbrachten Leistung voraus.
4. Die Bedeutung dieser drei Punkte wird dadurch unterstrichen, daß die Möglichkeiten der empirischen Forschung nicht unverändert bleiben. Im Gegenteil, die stürmische technologische Entwicklung und die damit verbundene Bereitstellung *neuer Forschungstechnologien* ist offenkundig. Auch in der *Konstruktion* von Instrumenten und der angewandten *Datenanalyse* sind in den letzten Jahrzehnten etwa mit der Facettenanalyse, der Netzwerkanalyse, der konfirmatorischen Faktorenanalyse, der Korrespondenzanalyse sowie Logit- und Probitmodellen substantielle Fortschritte zu verzeichnen, die jenseits der methodischen Kreise auch in die Forschungspraxis einfließen. Schließlich kann die empirische Forschung zunehmend auf *Großforschungsinstrumente* der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften wie das Sozioökonomische Panel oder die Beschäftigtenstichprobe des IAB zugreifen, deren Nutzung spezielles methodisches und EDV-technisches Wissen erfordert.

Können wir von den Studierenden Kenntnisse oder zumindest Verständnis für diese Aspekte voraussetzen? Wohl kaum, denn in der betriebswirtschaftlichen Hochschulausbildung wird den empirischen Forschungsmethoden nur partiell Aufmerksamkeit zuteil. So nehmen etwa im Rahmen der statistischen und mathematischen Propädeutik die Anwendung der Statistik, die Methoden der Datenerhebung, die nichtstatistische Datenanalyse wie Hermeneutik, Textanalyse, Gruppenbeobachtung, Soziometrie, Simulation etc. nur einen geringen Stellenwert ein. Dies ist wahrscheinlich auch ein Grund, warum die mathematischen und statistischen Kenntnisse "Schein-Wissen" bleiben, das für die Prüfungen erlernt und gleich danach wieder vergessen wird. Aufgrund des fehlenden Bezugs zur Forschungspraxis der speziellen Betriebswirtschaftslehren erscheint dieses Wissen den Studierenden als unnötiger Ballast, mit dem man sich im Hauptstudium nicht mehr belasten sollte.

Die Vermittlung methodischer Kompetenz läßt sich wegen ihres speziellen, gegenstandsbezogenen Zuschnitts allerdings nur in geringem Ausmaß an die Hilfestellung leistenden Grundlagenfächer delegieren. Gefordert sind vielmehr die Lehrenden als empirisch Forschende des speziellen Fachs. Inwieweit das bei den Personalforschern vorhandene Know How auf die Vermittlung von Methodenwissen fokussiert wird, ist eine empirische Frage, die hier nicht beantwortet werden kann. Festzuhalten ist aber, daß die empirische Ausrichtung ein kollektives Unternehmen ist. Insofern kann der interne Diskurs zu Fragen der Methodik, der den Forschenden und Lehrenden Unterstützung bietet, auch als Indikator interpretiert werden, der Aufschluß über das kollektive Interesse und den Ausbau methodischen Wissens in der PWL gibt. Dieser Diskurs spielt in der PWL, verglichen mit benachbarten Fächern, wie der Organisationspsychologie oder der -soziologie, mit deren Forschungen sie partiell konkurriert, eine geringere Rolle².

2. Empirische Forschung und Forschungsmethoden in der Personalwirtschaftslehre

In der jüngeren Diskussion um die Grundlegung der PWL wird häufig das theoretische Defizit der Disziplin beklagt. Mit Nienhäuser (1996) sind wir der Auffassung, daß es nicht in erster Linie an geeigneten Theorien mangelt. Unabhängig davon, ob für eine ökonomische oder verhaltenswissenschaftliche Ausrichtung des Faches plädiert wird (statt anderer vgl. die jüngsten Beiträge von Weibler 1996 und Alewell 1996), ist festzuhalten, daß Ökonomie und verhaltenswissenschaftliche Nachbardisziplinen eine Vielzahl allgemeiner und operationalisierbarer Basis-

² Mangels einer einschlägigen empirischen Untersuchung verweisen wir auf zwei allgemein zugängliche Indikatoren: Von ca. 500 Datennutzungsverträgen des Sozioökonomischen Panels läßt sich weniger als ein Dutzend eindeutig betriebswirtschaftlichen Instituten zurechnen. Vergleichbares gilt für die Anzahl betriebswirtschaftlicher Datensätze, die im Zentralarchiv für empirische Sozialforschung eingestellt sind.

theorien bereitstellen, die innerhalb der PWL durchaus rezipiert werden. Im Fall der Ökonomie ist etwa an die Transaktionskostentheorie und die Effizienzlohntheorie, bei der Psychologie an Einstellungs-, Motivations- und Streßtheorien sowie bei der Soziologie an Rollen- oder Machttheorien zu denken.

Statt dessen konstatieren wir einen Mangel an *systematischer* empirischer Forschung. Selbstverständlich werden in der PWL eine Vielzahl empirischer Forschungsergebnisse publiziert, wobei die Studien weit überwiegend als deskriptive oder explorative Arbeiten zu charakterisieren sind (vgl. Martin 1989 sowie Drumm 1993). Die mangelnde theoretische Explikation in diesen Arbeiten ist ein Kritikpunkt, denn auch Deskription und Exploration verlangen eine theoretische Grundlegung. Die weitgehend fehlende Diskussion der den Forschungsergebnissen zugrunde liegenden und diese beeinflussenden Forschungsmethoden ist ein anderes, hier avisiertes Problem. Die Bedeutung methodischer Aspekte wird zwar, wie die einschlägigen Stichwörter im Handwörterbuch des Personalwesens belegen (vgl. u.a. Martin 1992; Reber 1992; Weber 1992) durchaus erkannt, sie sind aber, mit Ausnahme speziellerer Techniken wie beispielsweise der Mitarbeiterbefragung (vgl. Gaugler 1953; Holm 1982; Domsch/Bauer 1991) oder der Personalbeurteilung (vgl. Oechsler/Liebl 1987), nur vereinzelt Gegenstand der fachinternen Diskussion (wichtige Ausnahmen bilden die Arbeiten von Martin 1988 und Becker/Martin 1993).

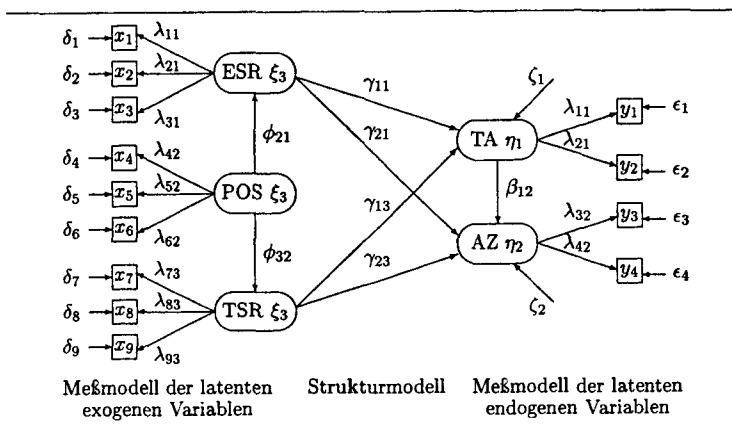
Grundsätzlich ist anzumerken, daß die Methoden der Erhebung und der Analyse in der Prüfung von Theorien oder (Sozial-)Technologien, aber auch bei der Ermittlung von Orientierungswissen als *Bindegliedtheorien* fungieren. Die Diskussion um den raffinierten Falsifikationismus in der Wissenschaftstheorie des kritischen Rationalismus belegt hinreichend, daß es nicht nur darauf ankommt, Theorien so zu formulieren, daß sie empirischen Gehalt aufweisen, oder technisch ausgedrückt, operationalisierbar sind. Weil Daten fehlerbelastet sein können, ist bei der Prüfung einzelner Hypothesen nicht ohne weiteres zu entscheiden, ob ein fehlgeschlagener Theorietest Mängeln der theoretischen Konstruktion oder Meßfehlern zuzuschreiben ist. Daher sollte eine Theorie nicht allein aufgrund eines fehlgeschlagenen Tests verworfen werden. Lakatos (1974), der auf diese Probleme aufmerksam gemacht hat, fordert daher den empirischen Vergleich alternativer Theorien oder theoretischer Programme. Eine alternative Theorie sollte dann akzeptiert werden, wenn sie Anomalien konkurrierender Alternativen beseitigen kann. Das Programm des kritischen Rationalismus impliziert also die Forderung eines Theorienpluralismus und damit die fachinterne Institutionalisierung eines theoretischen Diskurses.

Die wissenschaftstheoretische Debatte um den Falsifikationismus wirft darüber hinaus die Frage nach den methodischen Grundlagen theoretischer Programme auf. Die jüngere Diskussion geht dahin, methodische Fragen nicht dem Konventionalismus anheimzustellen (vgl. Lenk 1986). Es ist daher nicht ausreichend, die Werkzeuge der Forschung konventionellen Kriterien entsprechend sorgfältig auszu-

wählen und sorgsam einzusetzen, um Methodenartefakte zu vermeiden (vgl. Kriz 1981). Weil Daten nicht reales Geschehen abbilden, sondern wie Theorien auch wissenschaftliche Konstruktion sind, fordert der *methodologische Pragmatismus*, den Gesichtspunkt der Bewährung nicht nur für theoretische Aussagen, sondern auch auf die Beurteilungskriterien der Forschungsergebnisse und das heißt letztlich, auf die Methoden selbst anzuwenden (vgl. Lenk 1986). In der Konsequenz verlangt diese Position einen fachinternen methodischen Diskurs, um Methoden wie Theorien zu entwickeln und zu spezifizieren. Ziel der Diskussion ist ein kumulativer Wissensfortschritt auf methodischem Terrain, der die substanzwissenschaftliche Forschung unterstützt.

Abb. 1 veranschaulicht diese Überlegungen am Beispiel eines Strukturgleichungsmodells. Im Vordergrund des Interesses steht die substanzwissenschaftliche Erklärung eines Sachverhaltes. Die theoretischen Aussagen werden zu diesem Zweck in ein Strukturmodell übersetzt. Im Beispiel soll die Arbeitszufriedenheit (AZ) in Abhängigkeit von der Einstellung zur Tätigkeit (TA), den Dimensionen des Handlungsspielraums (Entscheidungs- und Tätigkeitsspielraum ESR, TSR) und der Position im Unternehmen (POS) erklärt werden (vgl. Müller-Böling 1978). Die Pfeile zwischen diesen latenten Variablen bezeichnen die hypothetischen Beziehungen. Wir nehmen beispielsweise an, daß der wahrgenommene Entscheidungsspielraum Einfluß auf die geäußerte Arbeitszufriedenheit hat. Die Bewährungsprobe einer Theorie besteht in der Prüfung der Behauptungen, die für die latenten Variablen postuliert werden.

Abb.1: Strukturgleichungsmodell



Die in theoretischen Aussagen implizierten Variablen lassen sich jedoch regelmäßig nicht direkt messen. Vielmehr verwenden wir subjektive und objektive Indikatoren wie Skalen in einem Fragebogen, Verhaltensbeobachtungen oder inhaltsanalytische Ergebnisse auf der Basis qualitativer Interviews, um eine latente Variable zu messen. Die Variable Entscheidungsspielraum wird im Beispiel durch drei Variablen (x_1, x_2, x_3) erfaßt, etwa durch drei Items einer schriftlichen Befragung. Ein methodisches Problem besteht also darin, die Beziehungen zwischen den latenten und den direkt gemessenen, manifesten Variablen zu bestimmen (λ_x). Die Güte der Messungen ist um so besser, je geringer die Fehleranteile (δ_x, ϵ_x) sind, die im Fall der Strukturgleichungsmodelle mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse geschätzt werden.

Die formale Sprache der Strukturgleichungsmodelle verdeutlicht, welche Gesichtspunkte ein methodischer Diskurs behandeln sollte. Dies sind zunächst alternative Operationalisierungen und Meßverfahren latenter Variablen. Die Messungen sollen die theoretisch avisierten Sachverhalte möglichst gut abbilden, d.h. wir benötigen zweitens Kriterien zur Beurteilung der Gültigkeit von Messungen. Diese Kriterien können der klassischen Testtheorie folgen, wie im Fall der Strukturgleichungsmodelle, oder einem anderen meßtheoretischen Ansatz (z.B. Wegener 1983). Drittens sollte der methodische Diskurs alternative Modelle der Datenanalyse behandeln. Dies ist notwendig, weil nicht in allen Fällen lineare Beziehungen postuliert werden, nicht immer zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen zu unterscheiden ist oder spezielle Randbedingungen der Analyse - wie Stichprobenkonstruktion, Meßniveau, Zeitreiheneffekte - zu berücksichtigen sind. Schließlich ist die Reichweite einer Theorie zu bestimmen, die methodisch aus Sicht der Stichprobentheorie behandelt und unter dem Aspekt der Repräsentativität beurteilt wird. *Operationalisierungen* und *Meßtheorie*, *Datenanalyse* und *Repräsentativität* sind demnach zentrale Punkte, die zu diskutieren wären. Voraussetzung der methodischen Diskussion sind selbstverständlich substanzwissenschaftliche Theorien mit ihrem Bezugsrahmen und ihren Hypothesen.

In dieser Allgemeinheit formuliert gelten die vorgetragenen Überlegungen wohl auch für die Vertreter interpretativer Theorien, die in aller Regel qualitative Formen der Sozialforschung bevorzugen. Denn unabhängig davon, ob der subjektiv gemeinte Sinn eines Akteurs durch ein narratives Interview oder Items einer standardisierten Skala erhoben wird und auf Basis hermeneutischer Regeln, der Wert-Erwartungstheorie oder mittels einer Facettenanalyse rekonstruiert wird, stets geht es um die Fragen, ob empirische Forschung das messen kann, was sie aus theoretischer Sicht messen will, und ob die gewonnenen Aussagen nicht nur für die beobachteten Fälle Gültigkeit beanspruchen können (vgl. Osterloh/Tiemann 1993, S. 101ff. oder Modrow-Thiel 1993, S. 140ff.). Allen anderen Differenzen in wissenschaftstheoretischen Fragen und Sprachwelten zum Trotz, besteht zumindest dahingehend Einig-

keit, daß diese Gesichtspunkte zentrale Problematiken jeglicher empirischer Forschung sind.

Die Installation einer methodischen Diskussion meint nicht nur, daß die Personalforschung in speziellen Publikationen aufbereitet und in engen Zirkeln diskutiert wird. Wünschenswert ist vielmehr die Etablierung einer Kultur empirischer Forschung. Trotz des wolkigen Begriffs lassen sich konkrete Inhalte benennen, die Inhalt einer solchen Kultur sein sollten:

1. In Forschungsberichten sollten nicht nur Bezugsrahmen, Hypothesen und Ergebnisse präsentiert, sondern auch Wege und Umwege der Forschung aufgezeigt werden. Es ist von großem Interesse, aus welchen Gründen bestimmte Operationalisierungen gewählt werden, welche Probleme die Messungen aufwerfen und warum bestimmte Verfahren der Datenanalyse Einsatz finden. Dies erhöht einerseits die Transparenz zur Beurteilung von Forschungsergebnissen und erlaubt Dritten Forschungen fortzuführen oder methodische Ideen auf andere Gebiete zu transferieren. Anders ausgedrückt ist es nicht nur wünschenswert, Signifikanz signalisierende Doppelsterne zu berichten, sondern auch methodische Schwierigkeiten. Wie in der Theoriearbeit, so läßt sich auch in der empirischen Arbeit nur aus Fehlern lernen.
2. Replikationen erleichtern den kumulativen Wissensfortschritt auf methodischem Gebiet. Sie dienen einerseits dazu, Ergebnisse zu erhärten oder Quasi-Gesetzmäßigkeiten aufzuzeigen, die hinsichtlich des Orientierungswissens von großer Bedeutung sind. Andererseits sind auch Meßinstrumente zu replizieren. Diese sind pflegebedürftig, d.h. sie sollten gesammelt, fortgeschrieben und sukzessive verbessert werden.
3. Schließlich sollten nicht nur Ergebnisse, sondern auch Datensätze öffentlich zugänglich gemacht werden. Vielfach enthalten Datensätze Variablen, die in der Primärstudie nicht genutzt wurden und in anderem Kontext von Interesse sein können. Sie dienen darüber hinaus der Replikation und erleichtern nicht zuletzt interessierten Studierenden, eigene Forschungsarbeiten ohne den von ihnen kaum zu leistenden Erhebungsaufwand durchzuführen. Dazu können Einrichtungen wie das Zentralarchiv für empirische Sozialforschung genutzt oder dezentrale Zugangsmöglichkeiten auf öffentlichen Dateiservern eröffnet werden.

Die Vorschläge zielen auf eine Professionalisierung der empirischen Personalforschung, womit auch ein wesentlicher Ertrag dieses kollektiven Bemühens benannt ist. Und sie erleichtern den Studierenden, die Sinnhaftigkeit empirischer Personalforschung zu erkennen.

3. Ein Wunschzettel: Vermittlung von Methodenkompetenz

Studierende des wirtschaftswissenschaftlichen Hauptstudiums können an einen Fundus mathematischer und statistischer Grundkenntnisse anknüpfen. Diese Kenntnisse etwa in der Analysis, der linearen Algebra, grundlegender Verteilungen und der univariaten und bivariaten Datenanalyse sind wichtige Elemente empirischer Forschungsmethoden. Allerdings reichen diese Kenntnisse bei weitem nicht aus. Hiermit wird nicht darauf angespielt, daß auch anspruchsvoll vermittelte Inhalte nach bestandener Prüfung in Vergessenheit zu geraten drohen. Vielmehr ist eine inhaltliche Ergänzung erforderlich.

Dies betrifft erstens grundlegende methodologische Aspekte. Wir verstehen darunter die Formulierung eines Bezugsrahmens, die Ableitung von Hypothesen aus Theorien und die Modellbildung. Zweitens sind basale Kenntnisse des Forschungsdesigns zu vermitteln. Hierzu gehören Varianten des Feldzuganges, Operationalisierungen, Erhebungsmethoden wie Beobachtung und Befragung, Skalierungsverfahren und Indexbildung. Schließlich sind drittens Verfahren der konventionellen Datenanalyse anwendungsorientiert, das heißt rechnergestützt zu vermitteln. Neben Methoden der statistischen Datenanalyse spielen Ansätze wie qualitative Inhaltsanalyse oder Netzwerkanalyse eine besondere Rolle. Denn in der PWL sind eher qualitativ gehaltene Ansätze von großer Bedeutung, deren Verständnis durch das Beherrschen von Rechentechnik kaum erleichtert werden dürfte.

Zielsetzungen der methodischen Ausbildung in der PWL sind Verständnis für empirische Studien, die Befähigung zur eigenen Forschung und methodische Kompetenz hinsichtlich der praktischen Personalarbeit.

Die Fähigkeit zum Umgang mit wissenschaftlichen Forschungsergebnissen ist unabdingbar, um substanzwissenschaftliche Aussagen kritisch würdigen und bewerten zu können. Beispielsweise hängt die Einschätzung des viel zitierten Wertwandels entscheidend von der Solidität der empirischen Informationen ab, die oftmals ausgesprochen fraglich ist. Zur konstruktiven Diskussion dieses Themas bedarf es somit der Berücksichtigung der Reliabilität und Validität der Daten (vgl. u.a. Witte 1996). Generell würde eine Berücksichtigung der methodischen Seite das Verständnis empirischer Studien erleichtern. Kenntnisse der Faktorenanalyse befördern den Zugang zur Kulturforschung Hofstedes, zur Führungsstilforschung der Ohio-Gruppe oder zur Arbeitszufriedenheitsforschung Neubergers. Organisationssoziologische Studien sind kaum ohne Wissen über Regressionsanalysen, psychologische Arbeiten ohne Varianzanalyse und moderne Arbeitsmarktstudien ohne Logit-Modelle zu verstehen. Schließlich verhilft methodisches Wissen zum kritischen Umgang mit Forschungsergebnissen, sei es klassischer Fälle wie die Interpretation der Hawthorne-Studien (vgl. Franke/Kaul 1978) oder zeitgenössischer Erfolgsgeschichten wie Peters und Waterman.

Konkretisieren wir diese Überlegungen anhand von Lehrveranstaltungen, so sind aus unserer Sicht drei zentrale Lehrangebote zu nennen. Diese Lehrveranstaltungen - eine Vorlesung zu den betriebswirtschaftlichen Forschungsmethoden und ergänzenden Übungen zur computergestützten Datenanalyse und deren Anwendung in einer Projektveranstaltung (vgl. Tab. 1) - können ggf. gemeinsam mit anderen empirisch orientierten Disziplinen oder als Serviceveranstaltung angeboten werden. Diese Konzeption hat aus unserer Sicht die Vorteile, daß der erforderliche Aufwand gemeinsam von mehreren Instituten erbracht werden kann, und daß die Veranstaltung substanzwissenschaftlich vergleichsweise breit angelegt ist.

Tab. 1: *Methodenorientierte Lehrveranstaltungen*

| Veranstaltung | Inhalt in Stichworten |
|--|---|
| Betriebswirtschaftliche Forschungsmethoden | Wissenschaftstheorie und Modellentwicklung, Forschungsprozeß, Feldzugang, Operationalisierung, Untersuchungsdesign, Erhebungsinstrumente, Datenaufbereitung und -analyse, Berichterstattung und Implementation etc. |
| Computergestützte Datenanalyse | Datenaufbereitung und Datenbanken, Codierung und Recodierung, Schätzen und Testen, Analyse ein- und zweidimensionaler Datensätze, multivariate Analyseverfahren etc. |
| Projektveranstaltung | Entwicklung einer Problemstellung, Sekundäranalyse, ggf. Konzeption und Durchführung einer Erhebung, Beschreibung der Ergebnisse und Theorietest, Berichterstattung und Präsentation etc. |

Auf diesem Fundament können und sollten in personalwirtschaftlichen Veranstaltungen methodische Aspekte substanzwissenschaftlicher und instrumenteller Forschung Berücksichtigung finden, wir haben oben einige Beispiele genannt. Für die Vermittlung der Inhalte in den Veranstaltungen bedeutet dies, daß empirische Ergebnisse präsentiert und methodische Probleme diskutiert werden. Dies ist in unterschiedlich starkem Ausmaß denkbar. Aus unserer Sicht wäre wünschenswert, in vertiefenden Übungen ausschließlich empirische Studien der Personal- und Organisationsforschung oder spezielle methodische Probleme der Personalwirtschaft, wie z.B. der Personalauswahl, der Evaluation von Weiterbildung oder der Aktionsforschung in der Organisationsentwicklung, zu bearbeiten.

Unseres Erachtens bedürfen die universitäre Ausbildung, man denke an die Erstellung von Studien- und Diplomarbeiten, und die Arbeit in der Personalpraxis dieser methodischen Kompetenz. Insbesondere hinsichtlich der Personalpraxis gilt es Fähigkeiten aufzubauen, um im gewissen Rahmen Untersuchungen selbst durchführen zu können und Instrumente der Personalarbeit zu entwickeln bzw. zu modifizieren. Die Verwendung empirischen Orientierungswissens, sei es in der Personal-

planung oder der Beurteilung des Betriebsklimas, verlangt die Qualifikation zur Interpretation von Forschungsergebnissen, die auch für den Einkauf, die Betreuung und die Beurteilung fremdbezogener Dienstleistungen nützlich ist.

Literaturverzeichnis

- Alewel, D. (1996): Zum Verhältnis von Arbeitsökonomik und Verhaltenswissenschaften. In: Die Betriebswirtschaft 56 (5), S. 667-683.
- Becker, F. G./Martin, A. (Hg.) (1993): Empirische Personalforschung. Methoden und Beispiele. München, Mering.
- Domsch, M./Bauer, J. (1991): Mitarbeiterbefragungen. Heidelberg.
- Drumm, H. J. (1993): Personalwirtschaftslehre. Auf dem Weg zu einer theoretisch-empirischen Personalwirtschaftslehre? In: Hauschildt, J./Grün, O. (Hg.): Ergebnisse empirischer betriebswirtschaftlicher Forschung. Zu einer Realtheorie der Unternehmung. Stuttgart, S. 673-712.
- Franke, R. H./Kaul, J. D. (1978): The Hawthorne experiments: First statistical interpretation. In: American Sociological Review 43, pp. 623-643.
- Gaugler, E. (1953): Die innerbetriebliche Meinungsforschung. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft 23, S. 648-655.
- Holm, K.-F. (1982): Die Mitarbeiterbefragung. Hamburg.
- Kriz, J. (1981): Methodenkritik empirischer Sozialforschung. Eine Problemanalyse sozialwissenschaftlicher Forschungspraxis. Stuttgart.
- Lakatos, I. (1974): Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In: Lakatos, I./Musgrave, A. (Hg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig, S. 89-90.
- Lenk, H. (1986): Zwischen Wissenschaftstheorie und Sozialwissenschaft. Frankfurt/Main.
- Martin, A. (1988): Personalforschung. München, Wien.
- Martin, A. (1989): Die empirische Forschung in der Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart.
- Martin, A. (1992): Methoden der Personalforschung. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hg.): Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart, Sp. 1343-1354.
- Modrow-Thiel, B. (1993): Qualitative Interviews - Vorgehen und Probleme. In: Becker, F. G./Martin, A. (Hg.): Empirische Personalforschung. Methoden und Beispiele. München, Mering, S. 129-146.
- Müller-Böling, D. (1978): Arbeitszufriedenheit bei automatisierter Datenverarbeitung. München, Wien.
- Nienhüser, W. (1996): Die Entwicklung theoretischer Modelle als Beitrag zur Fundierung der Personalwirtschaftslehre. Überlegungen am Beispiel der Erklärung des Zustandekommens von Personalstrategien. In: Weber, W. (Hg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Theorien und Konzepte. Stuttgart, S. 39- 85.
- Oechsler, W. A./Liebl, H. J. (1987): Personalbeurteilung. Bamberg.
- Osterloh, M./Tiemann, R. (1993): Plädoyer für eine interpretative Personalforschung: Konzeptionelle Überlegungen zur Anwendung qualitativer Verfahren. In: Becker, F. G./Martin, A. (Hg.): Empirische Personalforschung. Methoden und Beispiele. München, Mering, S. 93-109.
- Reber, G. (1992): Informationsgrundlagen in der Personalforschung. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hg.): Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart, Sp. 1054-1066.
- Weber, W. (1992): Personalforschung. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hg.): Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart, Sp. 1690-1700.
- Wegener, B. (1983): Wer skaliert? Die Meßfehler-Testtheorie und die Frage nach dem Akteur. In: ZUMA-Handbuch sozialwissenschaftlicher Skalen. Mannheim, Bonn, S. TE1-TE110.

- Weibler, J. (1996): Ökonomische versus verhaltenswissenschaftliche Ausrichtung der Personalwirtschaftslehre - Eine notwendige Kontroverse? In: Die Betriebswirtschaft 56 (5), S. 649-665.
- Witte, E. H. (1996): Wertewandel in der Bundesrepublik Deutschland (West) zwischen 1973 und 1992. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48 (3), S. 534-541.

B. Erfahrungen und Konzepte

Dorothea Alewell*

Allgemeine Betriebswirtschaftslehre als "Management des Wandels" - Bericht über ein neues Lehrkonzept für das Hauptstudium und seine Auswirkungen auf die personalwirtschaftliche Lehre -

Im Aufsatz wird ein innovatives Lehrkonzept zur ABWL im Hauptstudium vorgestellt, auf welches sich die an der BWL-Ausbildung beteiligten Hochschullehrer der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena geeinigt haben. Nach einer generellen Diskussion des Konzeptes werden die Auswirkung auf die Lehrveranstaltungen zu den Themen Personalwirtschaft und Organisation innerhalb der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre untersucht und ein Vorlesungskonzept vorgestellt.

The paper introduces a new and innovative teaching curriculum for Core Business Studies which is used at the Department of Business and Economics of the Friedrich-Schiller-Universität Jena. After discussing the concept, the implications for lectures concerning the topics of human resource management and organization theory are derived. A course plan which utilizes the chances of the general concept and minimizes the risks is presented.

Das Unbehagen an der Ausbildung in der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre ist an vielen wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten sowohl bei den Studierenden als auch bei dem Lehrpersonal weit verbreitet. Zwei zentrale Teilaspekte des Problems sind die häufig geringe Generalistenorientierung der *Allgemeinen* BWL einerseits und die daher auch stets unbefriedigend bleibende Arbeitsteilung zwischen den speziellen Betriebswirtschaftslehren und der ABWL andererseits. Im folgenden möchte ich zunächst einen Versuch vorstellen, solche Probleme durch ein neues Lehrkonzept für die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre im Hauptstudium zu entschärfen. In einem zweiten Schritt stelle ich dar, welche Folgerungen und welche konkrete Ausformung der personalwirtschaftlichen Lehrinhalte in der ABWL aus diesem Konzept resultieren können.

ABWL als "Management des Wandels"

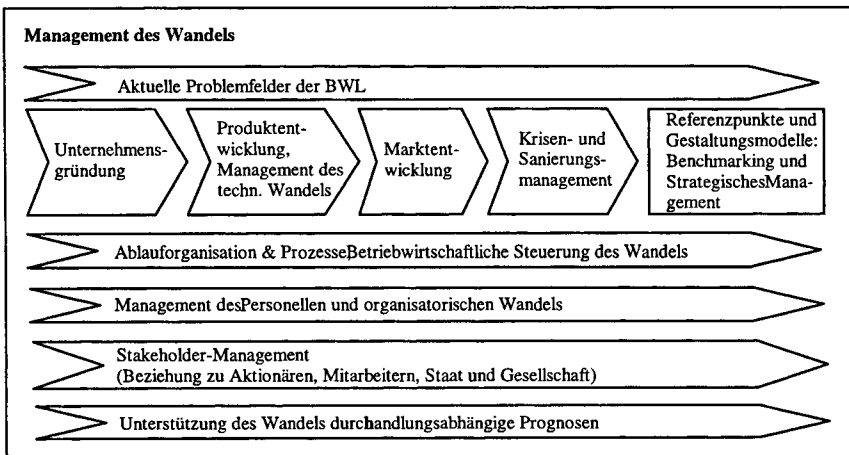
Die Hochschullehrer der Betriebswirtschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena haben sich darüber verständigt, ihre Lehre in der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre unter ein gemeinsames Leitthema zu stellen: Allgemeine Betriebswirt-

* Prof. Dr. Dorothea Alewell, Jg. 1964, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für ABWL sowie Personalwirtschaft und Organisation, Carl-Zeiss-Str. 3, D-07743 Jena.

Hauptarbeitsgebiete: Personalökonomie, Entscheidungstheorie, Informationsökonomie.

schaftslehre als "Management des Wandels" (vgl. zu Knyphausen-Aufseß 1996). Anders als viele Personalwirtschaftler(innen) und Organisationstheoretiker(innen) zunächst vermuten werden, geht es dabei *nicht* um ein Lehrkonzept, welches sich überwiegend oder sogar ausschließlich auf Fragen der Organisationsentwicklung bezieht. Vielmehr läßt sich die Grundidee treffender als ein auf Unternehmen insgesamt bezogenes Lebenszykluskonzept kennzeichnen, welches systematisch die verschiedenen Entwicklungsstadien und -phasen eines Unternehmens von der Unternehmensgründung über Anpassungen der Unternehmen an die sich ändernden Bedingungen ihres Wettbewerbsumfeldes bis zur Sanierung notleidender Unternehmen und zum Verschwinden des Unternehmens aus dem Wettbewerbsprozeß als Ausgangspunkt für die Stoffauswahl und die Strukturierung der Lehre in der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre verwendet (vgl. zu Knyphausen-Aufseß 1996). In einem Schaubild (s. Abb. 1) lassen sich die derzeit überwiegend schon angebotenen, zum kleineren Teil aber auch noch in der Konzeptionsphase befindlichen Lehrveranstaltungen wie folgt darstellen:

Abb. 1: Lehrveranstaltungsangebot (Quelle: leicht verändert entnommen aus zu Knyphausen-Aufseß 1996, S. 3)



Dieses Konzept hat verschiedene Vorteile: Zunächst einmal wird mit diesem Strukturierungsversuch der erste oben genannte Problemaspekt, die mangelnde "Allgemeinheit" der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre, aufgegriffen, indem der Wandel in den Unternehmen und die Wandlungsfähigkeit von Unternehmen als das zentrale und übergreifende Thema definiert wird, mit welchem sich alle Studierenden der Betriebswirtschaftslehre unabhängig von ihrer Schwerpunktwahl im Hauptstudium beschäftigen müssen. Über das Lebenszykluskonzept werden wesentliche Entwicklungsstadien von Unternehmen integriert, über deren Besonderheiten und

spezifischen Chancen und Risiken Generalisten mindestens Grundwissen haben sollten. Die Veranstaltungen zur Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre werden damit in einen inhaltlichen Zusammenhang gestellt, der von den Studierenden - so unsere Hoffnung - auch schon während ihres Studiums und nicht erst beim Lernen für Abschlußprüfungen erkannt werden kann. Zugleich wird das Auseinanderfallen der ABWL in unverbundene - häufig *sowohl* von den inhaltlichen Fragestellungen *als auch* von den angewendeten methodischen Vorgehensweisen her äußerst heterogene - Teile verhindert.

Diese bisher genannten Vorteile könnten potentiell unter verschiedenen Leitfragestellungen erreicht werden. Es gibt jedoch einige inhaltliche Argumente, die dafür sprechen, gerade diese Fragestellung auszuwählen: Mit dem Wandel und der Wandlungsfähigkeit von Unternehmen sind Themen angesprochen, die Wirkungen in zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens entfalten:¹ Erhöhte Flexibilität von Unternehmen wird z.B. häufig mit Deregulierung auf dem Arbeitsmarkt und mit einer Umgestaltung des Sozialversicherungssystems in Verbindung gebracht. Die sich entwickelnden neuen Formen der Beschäftigung (Scheinselbständigkeit, prekäre Beschäftigungsformen) führen zu einer veränderten gesellschaftlichen Risikoverteilung und eventuell mittelfristig zu einer neuen gesellschaftlichen Rollendefinition von Arbeitnehmern und Unternehmern. In die gleiche Richtung, jedoch auf qualifikatorischer Ebene, weisen die Veränderungen, die durch neue Technologien hinsichtlich der Arbeitsanforderungen an den Arbeitsplätzen ausgelöst werden können: gefordert wird zunehmend der "unternehmerisch" denkende und handelnde, lebenslang lernende Mitarbeiter. Das Finanzierungssystem kommt ins Blickfeld, wenn die Fragen nach der Bereitstellung von Risikokapital für Unternehmensgründungen oder die finanzielle Umsetzung von Sanierungskonzepten diskutiert werden. Auch (gesellschafts-, steuer- und bilanz-)rechtliche Regelungen spielen eine wichtige Rolle bei Unternehmensgründungen und -schließungen. Insofern impliziert die Leitfragestellung eine Auseinandersetzung mit der Wirkung von Institutionen bzw. den zu beobachtenden und/oder notwendigen Veränderungen verschiedener Institutionen. Diese können innerhalb des neuen Lehrkonzeptes systematisch zum Lehrgegenstand in der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre gemacht werden.

Selbst wenn man die betriebswirtschaftliche Ausbildung in erster Linie als Berufsausbildung für die Studierenden definieren wollte, hätte die Konzentration auf das Management des Wandels gewisse Vorteile aufzuweisen: Durch das verwendete Lebenszykluskonzept von Unternehmen und die dadurch erfolgende Bezugnahme auch auf die Gründungsphase von Unternehmen wird ein sowohl für die neuen als auch

¹ Diese Sichtweise wird offensichtlich auch von Fachkollegen geteilt: Das Thema der Pfingsttagung der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft 1997 in Halle stand unter dem Generalthema "Unternehmen im Umbruch und Wandel", das Thema des Herbstworkshops der Kommission Personalwesen im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft lautet: "Unternehmen im Wandel: Konsequenzen für und Unterstützung durch die Personalwirtschaft".

zunehmend für die alten Bundesländer aktuelles Thema in den Mittelpunkt gestellt. Die Studierenden der Betriebswirtschaftslehre können heute nicht mehr selbstverständlich davon ausgehen, daß sie später als Angestellte in bereits existierenden Unternehmen oder auf bereits geschaffenen Arbeitsplätzen ihre Kenntnisse aus dem Studium anwenden können. Für viele von ihnen wird eine - vielleicht die einzige - Option sein, Arbeitsplätze - für sich selber und andere - zu schaffen, d.h. z.B. ein Unternehmen zu gründen oder in bereits existierenden Unternehmen neue Aktivitätsbereiche zu erschließen. Damit wird die aufgrund von arbeitsorganisatorischen Änderungen ohnehin häufig beschriebene oder geforderte Entwicklung der Arbeitsanforderungen hin zu "unternehmerischer Kompetenz" verstärkt, womit nicht nur Qualifikationsbestandteile im engeren Sinne, sondern auch die Bereitschaft, Risiken zu übernehmen, angesprochen sind. Zwei aktuelle Beispiele für solche Aussagen mögen hier genügen: Unter der Überschrift "Unternehmer braucht das Land" schreibt z.B. die Deutsche Ausgleichsbank in einem Bericht über Existenzgründungen im Westen und im Osten Deutschlands: "Mit knapp 9% ist die Selbständigenquote in Deutschland nach wie vor unbefriedigend; vor zwanzig Jahren arbeitete noch jeder fünfte Beschäftigte auf eigene Rechnung. Die Arbeitnehmermentalität der Bundesbürger hat ihre Wurzeln in einem Bildungssystem, das zu sehr in die Abhängigkeit schult ..." (Deutsche Ausgleichsbank 1997). In ähnlichem Tenor äußert sich Vereinsbankvorstand Norbert Juchem in einem Handelsblattinterview: "Das typisch deutsche Sicherheitsdenken mit seinem Hang zur Überregulierung muß sich wandeln, und zwar zu einem in angelsächsischen Lebensraum stärker ausgeprägten Business-Denken verbunden mit der natürlichen Bereitschaft zu mehr unternehmerischer Risikübernahme, die schon im privaten Bereich beginnen muß" (Handelsblatt vom 5.6.97). Eine betriebswirtschaftliche Ausbildung, die die berufsorientierten Interessen eines Großteiles ihrer Absolventen zur Kenntnis nimmt, und dabei nicht an dem irrealen Leitbild der Führungsnachwuchskraft in sicheren Angestelltenverhältnissen festhalten will, tut gut daran, auch auf diese Anforderungen mit vorzubereiten. In Jena geschieht dies nicht nur anhand des neuen Konzeptes für die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre im Hauptstudium, sondern beginnt bereits im Grundstudium in Einführungs- und Projektwochen mit intensiven Fallstudien zum Thema Unternehmensgründung und Erschließung neuer Marktbereiche. Dabei können die Studierenden einerseits ihre zukünftigen potentiellen Rollen als Unternehmer(in) oder Arbeitnehmer(in) reflektieren, andererseits aber auch praxisrelevante Fertigkeiten erwerben und erproben.

Somit trägt die Konzentration auf die inhaltliche Leitfragestellung aus zwei Blickwinkeln zur Attraktivität der betriebswirtschaftlichen Ausbildung bei - sie erlaubt die Integration wichtiger gesellschaftlicher Problemstellungen als Ausgangspunkt für eine theoretisch-ökonomische Ausbildung ebenso wie die Vermittlung praxisrelevanter Erfahrungen.

Arbeitsteilung zwischen der ABWL und der speziellen Betriebswirtschaftslehre Personalwirtschaft und Organisation

Neben diesen, bereits bei isolierter Betrachtung der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre vorteilhaften Aspekten wird auch die leidige Frage nach der Auswahl der Stoffinhalte aus den jeweiligen Spezialbereichen für die Grundlagenvorlesungen in der ABWL leichter beantwortbar, wenn eine Leitfragestellung als Auswahlkriterium verwendet werden kann. Dies möchte ich im folgenden anhand einer ABWL-Vorlesung zum Gebiet "Personalwirtschaft und Organisation" kurz demonstrieren. Für eine solche Vorlesung ("Management des personellen und organisatorischen Wandels") kann man im Prinzip verschiedene Umsetzungen wählen:

Eine naheliegende, auf dem Hintergrund vorliegender personalwirtschaftlicher Lehrbücher auch einfach umzusetzende Möglichkeit wäre es, den Lebenszykluskonzepten des Gesamtkonzeptes von der Unternehmensebene einfach auf die Ebene des einzelnen Mitarbeiters und seiner "Laufbahn" im Unternehmen zu übertragen. Dies würde zu einem Lehrprogramm führen, welches die klassische Abfolge der Themen Personalbeschaffung, Personalauswahl, Personalentwicklung und Personalabbau als Mindestinhalte des Lebenszykluskonzeptes in einer Vorlesung zusammenfaßt. Ein Beitrag zu der Frage, welche individuellen und im Beschäftigungssystem angelegten Faktoren zur Wandlungsfähigkeit des Unternehmens beitragen, wird damit jedoch nicht geleistet, da das Verbindungsglied zwischen dem Lebenszyklus des einzelnen Mitarbeiters und den Wandlungsprozessen des Unternehmens insgesamt fehlt. Zudem bliebe die Ausrichtung auf die aktuellen Fragen nach der Umgestaltung oder Erhaltung des Beschäftigungssystems schwach. Eine solche Struktur der Vorlesung würde daher wenig zur Nutzung der Chancen des Gesamtkonzeptes beitragen.

Eine zweite Möglichkeit bestünde darin, eine Vorlesung zur Organisationsentwicklung und zum organisationalen Lernen zu halten. Damit würde man jedoch Gefahr laufen, sich ausschließlich auf einen recht speziellen Bereich der Organisationslehre zu konzentrieren und die Forderung, eine Vorlesung zur *Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre* zu gestalten, welche auch Bezugspunkte zu anderen ökonomischen Teildisziplinen aufnimmt und Verbindungen herstellt, vermutlich kaum noch berücksichtigen können. Darüber hinaus nimmt ein Großteil der Literatur zum organisationalen Lernen nach meiner Interpretation kaum Bezug auf die Fragen der Risikoübernahme oder Risikoteilung, welche aber im Gesamtkonzept einen wichtigen Baustein darstellen sollten.

Wir haben uns daher für eine andere Struktur für eine Vorlesung zum "Management des personellen und organisatorischen Wandels" entschieden, die von einer doppelten Perspektive auf den Wandel und die Wandlungsfähigkeit von Unternehmen ausgeht: Wandlungsfähigkeit kann einerseits als *Flexibilität* interpretiert werden, als die eher "passive" Reaktionsfähigkeit auf von außen an das Unternehmen heran getragene bzw. "exogene" Veränderungen von relevanten Umweltfaktoren. Da Änderungsprozesse i.d.R. nicht ohne Veränderungen der individuellen Ergebnisver-

teilungen einhergehen, kommen über diese Perspektive Aspekte der Zuordnung und Allokation von Risiko auf die Parteien des Arbeitsverhältnisses zentral ins Blickfeld. Neben der individuellen Flexibilität im Sinne von Anpassungsfähigkeit sowie Anpassungs- und Risikobereitschaft ist auch die in der Struktur des Beschäftigungssystems angelegte Flexibilität zu untersuchen sowie die durch verschiedene Ausgestaltungen von personalwirtschaftlichen Instrumenten hervorgerufene Risikoallokation. Auch die Wirkungen von Arbeitsmarktinstitutionen spielen in diesem Bereich eine zentrale Rolle. Hinsichtlich der Unternehmerfunktionen steht insbesondere die zentrale Aufgabe der Übernahme des unternehmerischen Risikos im Vordergrund.

Wandlungsfähigkeit kann andererseits als *Innovationsfähigkeit* interpretiert werden, als eher "aktive" Suche nach und Durchsetzung neuer Ideen, Produkte, Strukturen oder Verfahrensweisen. Auch auf dieser Ebene kommt also einerseits eine zentrale Unternehmerfunktion ins Blickfeld; andererseits können Überlegungen zur Ausgestaltung innovationsfördernder Institutionen und Instrumente angeschlossen werden. Übersetzt in ein Vorlesungskonzept ergeben sich daraus beispielsweise die folgenden, hier nicht weiter auszuführenden Bestandteile einer Veranstaltung (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Bestandteile einer Veranstaltung

- | |
|--|
| <p>I. Management des personellen und organisatorischen Wandels - eine doppelte Perspektive</p> <p>II. Management des Wandels auf individueller Ebene</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Individuelle Anpassungsfähigkeit: Schlüsselqualifikationen, Soziale Kompetenz, Lebenslanges Lernen und Kreativität 2. Individuelle Anpassungsbereitschaft: Risikoeinstellungen, Sicherheitsmotive und Reife von Mitarbeitern <p>III. Management des Wandels auf der Ebene des Beschäftigungssystems</p> <p>1. Flexibilität des Beschäftigungssystems</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Beschäftigungssysteme als Netze offener, unvollständiger und risikoallozierender Verträge: Transaktionskostenansatz und Theorie impliziter Kontrakte 1.2. Interne Flexibilität von Beschäftigungssystemen: Personaleinsatzflexibilität und ihre Förderung 1.3. Externe Flexibilität von Beschäftigungssystemen: Personalausstattungsflexibilität und die ökonomische Analyse rechtlicher Regulierungen 1.4. Mischformen zwischen interner und externer Flexibilität: Personalkostenflexibilität durch ergebnisabhängige Lohnsysteme <p>2. Förderung von Innovationen durch die Gestaltung des Beschäftigungssystems</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Verhaltensmodifikation I: Innovationsförderliche Gestaltung des Anreizsystems 2.2. Verhaltensmodifikation II: Innovationsförderliche Führung von Mitarbeitern 2.3. Verhaltensmodifikation III: Innovationsförderliche Personalentwicklung 2.4. Selektion: Kreativität in der Personalauswahl |
|--|

IV. Management des Wandels auf organisatorischer Ebene

1. Flexibilität von Organisationsstrukturen

- 1.1. Flexibilität und Stabilität als Ziele der Organisationsgestaltung
- 1.2. Zur Flexibilität verschiedener Formen von Organisationsstrukturen

2. Die Gestaltung von Innovationsstrukturen und -prozessen

- 2.1. Aufgabenanalyse: Teilbereiche der Innovationsaufgabe
- 2.2. Aufgabensynthese: Zwischen- und innerbetriebliche Innovationsstrukturen
- 2.3. Koordination und Motivation in Innovationsprozessen
 - 2.3.1. Anregungen von Initiativen
 - 2.3.2. Widerstände gegen Innovationen
 - 2.3.3. Überwindung von Widerständen - Promotoren-Modelle und OE-Strategien
 - 2.3.4. Innovationsfreundliche Organisationskulturen

Wie aus diesem Vorlesungskonzept unmittelbar deutlich wird, impliziert die Konzentration auf die inhaltliche Leitfragestellung eine große Heterogenität in der methodischen Herangehensweise der zugrunde zu legenden Literatur ebenso wie der Denktraditionen der jeweiligen Autoren. Die verschiedensten Ansätze und Überlegungen, die Aussagen zu Fragen der Flexibilität, Risikoallokation und Innovationsfähigkeit auf der Ebene des Individuums, des Beschäftigungssystems und der Organisationsstruktur beisteuern können, werden zur Gestaltung der Vorlesung herangezogen.

Dies kann man einerseits als einen Verlust an disziplinärer Spezialisierung beklagen, der zu einer Verflachung der Ausbildung in jedem einzelnen Teilgebiet der Vorlesung führen kann. Eine vertiefte Behandlung einzelner Felder wird an vielen Stellen nicht möglich sein, sondern durch eine selektive Darstellung und Diskussion einzelner Aspekte ersetzt werden müssen. Damit wird zugleich den Studierenden ein häufiger Perspektivenwechsel zugemutet. Diese Aspekte kann man zunächst durchaus als Nachteile dieses Konzeptes werten: Kurz gefaßt ist es nahezu unmöglich, der Leitfragestellung gerecht zu werden und trotzdem die Vorteile einer disziplinär-ökonomischen Spezialisierung für die Ausbildung zu nutzen.

Andererseits ist aber der Wettstreit der unterschiedlichen Theorien und Denktraditionen in der Betriebswirtschaftslehre noch nicht zugunsten der einen oder anderen Richtung entschieden, auch wenn einzelne Lehrende - mich selbst eingeschlossen - selbstverständlich ihre persönlichen Präferenzen und Bewertungen haben. Der Beitrag unseres Faches insgesamt wie auch der einzelner Denkschulen innerhalb des Faches zur Beantwortung brennender gesellschaftlicher Fragen ist bisher keineswegs klar. Daher kann man durchaus als Anspruch an die *Allgemeine* Betriebswirtschaftslehre formulieren, den Studierenden den Zugang zu den verschiedensten Theorien zu ermöglichen und durch den Bezug auf eine gemeinsame Leitfrage-

stellung - ihre und die eigene - Auseinandersetzung mit der Leistungsfähigkeit einzelner Denktraditionen zu fördern².

Insgesamt halte ich das vorgestellte Konzept für einen spannenden Versuch einer Neustrukturierung der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre im Hauptstudium, der allerdings sowohl den Studierenden als auch den Lehrenden einiges an Flexibilität abverlangt. Ob nicht nur die Professorinnen und Professoren, sondern auch die Studentinnen und Studenten in Jena mit dem neuen Studienkonzept zufrieden sein werden, kann ich erst berichten, wenn der derzeitige Prozeß des Wandels in der Prüfungsrelevanz der Hauptstudiumsvorlesungen vollständig vollzogen wurde und die ersten nach diesem Konzept ausgebildeten Absolventen ihre Gehversuche in der Praxis oder in der Wissenschaft machen.³ Bis dahin müssen alle Beteiligten mit dem Risiko leben, welches innovative Ideen nun einmal in sich bergen.

Literaturverzeichnis

- zu Knyphausen-Aufseß, D. (1996): Neustrukturierung der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre im Hauptstudium - "Management des Wandels" als neuer Ausbildungsschwerpunkt in Jena. In: Wiwigramm, Informationsblatt der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena 2, S. 1-3.
- Handelsblatt (1997): Den Mitarbeitern Freiräume öffnen - Vereinsbankvorstand Norbert Juchem zum Thema Personalverantwortung. In: Handelsblatt vom 5.6.97.
- Deutsche Ausgleichsbank (1997): Existenzgründungsboom im Westen ... In: Internet <http://www.dta.de>, Stand Anfang Juni 1997.

² Dieser Versuch wird ja im übrigen (eher forschungsbezogen) auch an anderen Stellen gemacht - vergleiche das Projekt von Werner Nienhüser und Albert Martin (in einem Workshop (Essen, 4./5.05.97) mit daran anschließender Veröffentlichung eines Sammelbandes (Ende 1997)) die betriebliche Personalpolitik aus den unterschiedlichsten theoretischen Blickwinkeln zu konzeptualisieren und damit die Leistungsfähigkeit verschiedener Theorien zur Erklärung eines bestimmten Bereiches betrieblicher Personalarbeit zu vergleichen, sowie den Band Weber, W. (Hg.) (1997): Theoretische Grundlagen der Personalwirtschaft. Wiesbaden.

³ Wie dieses Lehrkonzept insgesamt evaluiert werden kann, ist bislang noch eine offene Frage. Zunächst können wir daher nur auf die wohl eher unsystematischen Rückmeldungen und Reaktionen der ersten nach diesem Konzept ausgebildeten Studierenden warten.

Jürgen Weibler*

Internationalisierung als Herausforderung für die Personalwirtschaftslehre: Plädoyer zur Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz für die Ankopplung der personalwirtschaftlichen Ausbildung an eine zentrale Entwicklung in der Unternehmenspraxis

Die fortschreitende Internationalisierung der Unternehmenstätigkeit wurde in der personalwirtschaftlichen Ausbildung bislang nur unzureichend berücksichtigt. Dieser Zustand ist insbesondere unbefriedigend, da die Bedeutung landeskultureller Faktoren bereits bei der Formulierung von Anforderungen an die personalwirtschaftliche Theorienbildung zu erkennen ist. An einem Seminarbeispiel wird exemplarisch verdeutlicht, wie eine zentrale Subdimension der interkulturellen Kompetenz, das interkulturelle Wissen, aufgebaut werden kann. Die Personalwirtschaftslehre könnte bei diesem Prozeß eine wichtige Schlüsselrolle innerhalb der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre spielen. Abschließend werden die Implikationen für die Ausdifferenzierung personalwirtschaftlicher/betriebswirtschaftlicher Studiengänge aufgezeigt, die durch die stärkere Berücksichtigung landeskultureller Faktoren entstehen.

University teaching in Human Resource Management has taken into account current tendencies of global entrepreneurship only insufficiently, although the significance of cultural factors can be derived from HRM-theorizing. In order to overcome these shortcomings the following article pleads for the development of an "intercultural competence". It will be shown how a subdimension of this intercultural competence, the intercultural knowledge, can be acquired. Finally it will be demonstrated, which changes will occur for courses in HRM by the increasing regard of cultural factors. Thus HRM could encourage this process within management science.

Das wesentliche Thema des Ökonomen besteht darin, menschliches Verhalten innerhalb sozialer Institutionen zu untersuchen, nicht aber abstraktes menschliches Verhalten.
(J.M. Buchanan)

1. Ausgangsbetrachtung

Die Personalwirtschaftslehre ist in Anlehnung an Hans Ulrich als eine angewandte Wissenschaft zu begreifen, deren Zweck es ist, "dem Menschen ein wissenschaftlich fundiertes Handeln in der Praxis zu ermöglichen" (1981, S. 10). Sie ist

* Prof. Dr. Jürgen Weibler, Jg. 1959, Betriebswirtschaftslehre der öffentlichen Verwaltung/Managementlehre, Universität Konstanz, D 88, D-78457 Konstanz (e-mail: Juergen.Weibler@uni-konstanz.de).

demnach nicht theoretischer Selbstzweck (Weibler 1995a). Nichtsdestoweniger benötigt sie begründetes Wissen, um aktuelle oder zukünftige Probleme in realen Arbeitssituationen und unter realen Arbeitsverhältnissen bewältigen zu können. Ein "selbstgebasteltes Wolkenkuckucksheim" (Neuberger 1997, S. 113), innerhalb dessen Probleme aufgeworfen und gelöst werden, wird ihrem Anspruch nicht gerecht. In dieser Perspektive ist es u.a. ihre Aufgabe, Entwicklungen ihres Untersuchungsgegenstandes zu beobachten, ggf. zu antizipieren und in ihre Forschung und Lehre zu integrieren, zumindest dann, wenn sich aus diesen Entwicklungen bedeutende Veränderungen für ihr Einsatzfeld ergeben könnten.

Eine dieser Entwicklungen ist die Internationalisierung der Unternehmens-tätigkeit. In diesem Zusammenhang sei nur auf die Liberalisierung des Welthandels, die zunehmende Anzahl von Direktinvestitionen inländischer Anbieter im Ausland oder an die Zunahme internationaler Kooperationsformen in Form Strategischer Allianzen oder Joint Ventures verwiesen. Seit über 30 Jahren werden hiermit zusammenhängende Fragen mit steigender Tendenz in der personalwirtschaftlichen Literatur zwar aufgegriffen, doch fehlen Theorieansätze zu einem Personalmanagement in internationalen Unternehmen (fast) vollständig (Scherin 1995, S. 1ff.). So überraschend ist dieser Befund allerdings nicht, weil die theoretischen Grundlagen des Faches insgesamt nach übereinstimmender Meinung trotz des bisher Geleisteten noch deutlich auszubauen sind (vgl. z.B. Neuberger 1997; Weibler 1996; Drumm 1993 und die hier jeweils referierten Positionen).

Dies mag ein Grund dafür sein, warum die personalwirtschaftliche Ausbildung dem Faktum der Internationalisierung und der damit verbundenen Erweiterung personalwirtschaftlicher Aufgaben in der Praxis sehr zögerlich gegenübertritt. Es wäre aber fatal, sich erst dann einer offensichtlichen Entwicklung im Rahmen der Ausbildung zu nähern, wenn das Problem vollständig theoretisch durchdrungen ist. Dies könnte wieder einmal dazu führen, daß die Personalwirtschaftslehre der Praxis hinterherläuft (vgl. Staehle/Karg 1981). Vielmehr ist parallel vorzugehen, zumal vielversprechende Ansätze und Überlegungen, v.a. zu Teilproblemen, ja vorliegen (vgl. z.B. Scherin 1995; Wolf 1994). Umso unbefriedigender ist es, daß innerhalb der personalwirtschaftlichen Ausbildung, zumindest was die diesbezüglichen deutschsprachigen Lehrbücher betrifft, diese faktische Entwicklung nur begrenzt rezipiert wird. Den breit(ere)n Raum, den Drumm (1992) und Scholz (1994) dieser Fragestellung widmen, kann nicht als wünschenswerter Standard betrachtet werden; und dies, obwohl die Herausforderung einer Internationalisierung immer wieder thematisiert wird (vgl. z.B. Coenenberg u.a. 1993, V). Im Anforderungsprofil für die Hochschulausbildung im Bereich der Personalwirtschaft (1984) findet sich, um einen weiteren wichtigen Indikator zu nennen, keine spezielle Erwähnung der Notwendigkeit einer Behandlung der Internationalisierungsperspektive. Es stellt hier keinen Ausweg dar, auf die erwähnte spezifische Literatur zu verweisen, da nicht davon auszugehen ist, daß die dort berichteten Erkenntnisse in eine allgemeine personal-

wirtschaftliche Ausbildung automatisch einfließen. Die Herausforderung "Internationalisierung" darf nicht für eine Vertiefung reserviert bleiben, sondern muß schon im Rahmen des personalwirtschaftlichen Teils der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre einen besonderen Platz einnehmen. Hier hätte die Personalwirtschaftslehre die Aufgabe, als Vorreiter Erkenntnisse zu vermitteln, die auch für andere Bereiche der Betriebswirtschaftslehre notwendig sind (z.B. Internationale Unternehmensführung). Welcher Bereich wäre angesichts der Tatsache, daß eine Internationalisierung der Geschäftstätigkeit v.a. die Konfrontation mit vielfach anders ausgerichteten Werten und Normen bedeutet, die mit veränderten Erwartungen an die Gestaltung der Arbeits- und Führungsbeziehungen einhergehen, hierfür besser prädestiniert?

2. Begründung für die Erweiterung der personalwirtschaftlichen Ausbildung durch den Einbezug der Internationalisierungsperspektive

Über die Notwendigkeit einer stärkeren Integration des Internationalisierungsphänomens in den Themenkanon der Personalwirtschaftslehre kann nach den obigen Ausführungen allerdings solange Zweifel bestehen, bis nicht plausibel gemacht werden kann, daß die erweiterte internationale Perspektive eine Relevanz für den personalwirtschaftlichen Theorienbildungsprozeß besitzt. Wäre dem nicht so, ergäben sich auch keine begründeten Folgerungen für die universitäre Ausbildung. So ist es zunächst hilfreich, sich die Anforderungen an eine theoretische Fundierung personalwirtschaftlicher Aussagen zu vergegenwärtigen:

Drumm (1992, S. 10) hat hierzu einige Überlegungen beispielhaft dargelegt. Eine personalwirtschaftliche Theorie hätte nach der Beschreibung personalwirtschaftlicher Sachverhalte anzugeben, "welche Beiträge der Vektor personalwirtschaftlicher Aktionen \mathbf{ap} , eine bestimmte Umweltsituation S_s und der Vektor der Ressourcen \mathbf{r} im Rahmen der Organisationsstruktur O_k leisten, wenn die Vektoren wirtschaftlicher Ziele \mathbf{z}_w , sozialer Ziele \mathbf{z}_h und individueller, in sozialen nicht bereits berücksichtigter Ziele \mathbf{z}_i verfolgt werden". Daraus ergibt sich folgende Beziehungsstruktur:

$$\mathbf{z}_w, \mathbf{z}_h, \mathbf{z}_i = F(\mathbf{ap}, \mathbf{r}, S_s, O_k)$$

In einer *instrumentellen Variante* wäre anzugeben, welche personalwirtschaftlichen Aktionen unter gegebenen Bedingungen (das sind dann die Ausprägungen der als wesentlich identifizierten anderen Einflußfaktoren, z.B. hier: Ressourcen, Umweltsituation, Organisationsstruktur) zu wählen sind, um die vorher festgelegten Ziele zu erreichen (vgl. Drumm 1992, S. 10):

$$\mathbf{ap} = f(\mathbf{z}_w, \mathbf{z}_h, \mathbf{z}_i \mid \mathbf{r}, S_s, O_k)$$

Hier wird also deutlich, daß durch die Aufnahme der Umweltsituation (gemeint sind unternehmensinterne und -externe Einflußfaktoren) in der Tat eine Variable existiert, die die Prüfung landesbezogen veränderter Bedingungen verlangt. Daß diese Prüfung vielfach positiv ausfällt, soll an dem interaktionellen Bereich der Personalwirtschaftslehre, der Führungslehre, kurz veranschaulicht werden. Dabei steht der Problemerkern der Internationalisierung, die Landeskultur, im Mittelpunkt des Interesses (daneben wären hinsichtlich der oben erwähnten externen Einflußfaktoren weitere wie demographische, infrastrukturelle, marktliche und rechtliche Aspekte zu beachten. Diese scheinen aber mit Blick auf die Vermittlung in der Ausbildung keine besonderen Anforderungen zu stellen und bleiben demnach im folgenden unbeachtet).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Führungsfragen ist hinsichtlich der Theorieformulierung und der empirischen Forschung einseitig durch nordamerikanische Ansätze geprägt (vgl. auch im folgenden Weibler/Wunderer 1997). Lange Zeit fand eine Überprüfung ihrer Gültigkeit auch für andere Kulturkreise nicht statt, sie wurde einfach angenommen. Dies ist aber nur dann unbedenklich, wenn der Einfluß spezifisch landeskultureller Werte und landesüblicher Praktiken auf die Theoriebildung bzw. -spezifikation negiert wird. Diese Annahme stößt jedoch verstärkt auf Kritik (vgl. z.B. Smith/Peterson 1988; Hofstede 1996). Angesichts verschiedener Befunde (vgl. z.B. Hofstede 1980; Hofstede u.a. 1990; zur Übersicht auch Bass 1990) geht man inzwischen von einer Moderation z.B. der Effektivität des Führungsverhaltens durch landeskulturelle Variablen aus (vgl. z.B. Dorfman/Ronen 1991). Die Frage der Akzeptanz von Führung (vgl. Calder 1977; Lord/Maher 1991) wird in diesem Zusammenhang besonders intensiv diskutiert. Empirische Untersuchungen, die hier einen befriedigenden Aufschluß geben könnten, bilden allerdings immer noch die Ausnahme (vgl. z.B. Haire/Ghiselli/Porter 1966; Dorfman/Howell 1988; Weibler/Wunderer 1997).

Dennoch besteht über die Bedeutung der Landeskultur für Führungsfragen kein grundsätzlicher Zweifel. Damit hat die Kultur im übrigen auch Auswirkungen auf die strukturelle Seite der Führung (Personalmanagement), da z.B. Anreiz- und Beurteilungssysteme sowie Verfahren der Personalauswahl ebenfalls auf Akzeptanz angewiesen sind. Akzeptanz hängt aber nun von den gemeinsam geteilten Werten und Praktiken innerhalb eines Landes ab.

Um die grundsätzliche Bedeutung von landeskulturellen Werten und Praktiken zu verstehen, sie vergleichend erschließen und bewerten zu können, willens und fähig zu sein, sie gestalterisch zu nutzen und hierfür geeignete Methoden zu entwickeln bzw. anzuwenden, bedarf es einer sogenannten *interkulturellen Kompetenz*. Wer das internationale Geschäft des Personalwesens theoretisch durchdringen und praktisch umsetzen möchte, wird u.E. ohne eine derartige interkulturelle Kompetenz nicht ausreichend gerüstet sein. Folgen für die Personalarbeit ergeben sich nämlich, wie Scherm (1995, S. 72ff.) aufgezeigt hat, bei allen Internationalisierungsstrategien

(vgl. Wind/Douglas/Perlmutter 1973; Heenan/Perlmutter 1979), wenngleich mit differierender Bedeutung. Demnach ist zu fragen, wie eine derartige Kulturkompetenz im Rahmen der Ausbildung gefördert werden kann.

3. Die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz als zentrales Ziel einer auch international orientierten personalwirtschaftlichen Ausbildung

Wie ist es nun möglich, eine interkulturelle Kompetenz im Rahmen eines personalwirtschaftlichen Studienganges zu erwerben? Formal bedarf es zunächst einer curricularen Verankerung der Internationalisierungsperspektive in der personalwirtschaftlichen Ausbildung. Dies wäre durch eine entsprechende Revision des weiter oben zitierten Anforderungskataloges zu erleichtern, da dieser Anforderungskatalog immer noch eine wichtige Hilfestellung für so manchen Lehrenden auf diesem Gebiet darstellt. Des weiteren wären verbindliche Änderungen/Ergänzungen auf Universitätsebene zu veranlassen. Dies soll aber an dieser Stelle nicht vertieft werden.

Um sich dieser Frage inhaltlich zu nähern, müßte zunächst der Begriff der "interkulturellen Kompetenz" genauer bestimmt werden. Nach einer inhaltlichen Operationalisierung, in der auch die Erfahrungen der international tätigen Forscher und Institutionen eingehen sollten, wäre dann zu prüfen, welche Ausbildungsnotwendigkeiten konkret für die Personalwirtschaftslehre abzuleiten sind.

Hier hat Scholz (1994, S. 827f.) wichtige Vorarbeit geleistet. Im Rahmen einer breiten Betrachtung des internationalen Personalmanagements geht er von den faktischen Anforderungen im Einsatzfeld aus und versucht aus dieser Perspektive heraus, entsprechende Konkretisierungen zu formulieren. Die nähere Bestimmung der interkulturellen Kompetenz, deren Notwendigkeit Scholz im Vergleich zu weiteren Anforderungen ausdrücklich alleine aus der Internationalität ableitet und von ihm selbst als der eigentlich neue Impuls aus der Internationalisierung eingestuft wird, verdient deshalb für uns eine besondere Aufmerksamkeit. Scholz nennt folgende Subdimensionen:

1. Interkulturelle Sensibilität

Diese wird eng mit der Persönlichkeit in Verbindung gebracht und als Gesamtheit der "intuitiv-emotionalen Aufnahme von Informationen und die Fähigkeit, sich in andere Denkkulturen und die nationale Analytik hineinzu-fühlen" (S. 827), verstanden. Aufgrund der Ankopplung an die Persönlichkeit wird die interkulturelle Sensibilität als schwer erlernbar bezeichnet.

2. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit

Hier ist die "Fähigkeit zu einem befriedigenden und erfolgreichen Umgang mit Menschen aus anderen Kulturkreisen" (S. 827) gemeint, die zumindest als begrenzt erlernbar eingestuft wird.

3. Interkulturelles Wissen

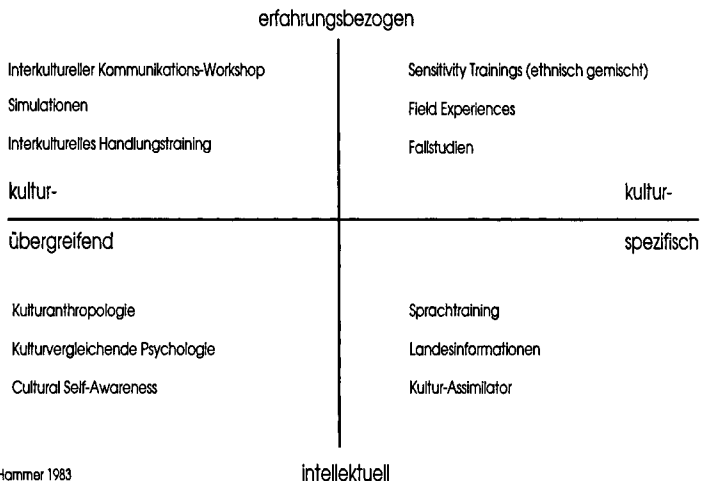
Angesprochen sind hiermit zentrale Faktoren, die bei der Beschreibung und Analyse fremder Kulturen systematisch einzubeziehen sind. Es geht weniger um die Vermittlung eines spezifischen Wissens für ein Land, sondern um die Art und Weise des kategorialen Zugangs zum Erwerb dieses Wissens. Dies wird als gut erlernbar betrachtet.

4. Interkulturelles Perzeptionsvermögen

Dies bezieht sich auf die Fertigkeit im Erfassen der Bedeutung von Ausdrucksmerkmalen im internationalen Kontext. Neben non- und paraverbalen Elementen ist hiermit auch die korrekte Attribution von Verhaltensmustern und symbolischen Handlungen gemeint. Auch dies wird als erlernbar eingestuft.

Insgesamt wird hier, aber auch bei anderen Autoren (z.B. Wirth 1992; Merk 1993; Lange 1994), eine Vermittelbarkeit relevanter Elemente einer interkulturellen Kompetenz tendenziell positiv gesehen. Diese Grundüberzeugung erklärt sicherlich auch das breite Trainingsangebot, das in diesem Bereich in der Praxis vorliegt. Gudykunst/Hammer (1983) haben hier begründet ein Klassifizierungsmodell entwickelt, um Grundlagen bzw. Methoden, die auf erlernbare und damit trainierbare Kulturkompetenzbestandteile abstellen, übersichtsartig darzustellen:

Abb. 1: Klassifikation der Ausbildungsmodule im Rahmen einer Internationalisierung der Personalwirtschaftslehre (im Sinne eines Cross-Cultural-Trainings)



Quelle: Gudykunst/Hammer 1983

Gleichzeitig kann dieses Klassifizierungsmodell als vorläufiges und erstes Referenzmodell für die personalwirtschaftliche Ausbildung herangezogen werden. Grundidee dabei ist, eine Mischung aus theoretischen und praktischen Modulen in die Ausbildung zu integrieren, wobei zweifelsfrei der Quadrant der kulturübergreifenden-intellektuellen Ausbildung die Basis für alle weiteren Module darstellt.

Wie im Rahmen einer personalwirtschaftlichen Ausbildung, die das Ziel verfolgt, interkulturelle Kompetenz zu erzeugen, agiert werden kann, wird nachfolgend skizziert. Dabei steht die Ausfüllung des Moduls "*Cultural Self-Awareness*" im Mittelpunkt des Interesses. Es wird dabei exemplarisch auf die Subdimension des interkulturellen Wissens abgehoben. Das Modul "*Cultural Self-Awareness*" ist insofern zentral, als ein sensibler Zugang zu anderen, fremden Kulturen neben einer systematischen Beschäftigung mit dem Thema an sich zunächst und vor allem eine Auseinandersetzung mit der *eigenen* Kultur verlangt. In diesem Sinne ist das Modul der "*Cultural Self-Awareness*" eine notwendige, wenngleich nicht hinreichende Bedingung für eine gezieltere Einbindung des Internationalisierungsaspektes in die personalwirtschaftliche Ausbildung.

Innerhalb eines Forschungsseminars am Institut für Führung und Personalmanagement der Universität St. Gallen wurde von Rolf Wunderer und dem Autor dieses Beitrages eine Konzeption erarbeitet, mit deren Hilfe Studierende für den Zusammenhang von Landeskultur und Führung sensibilisiert werden sollten. Diese Konzeption wurde zudem von der Einsicht getragen, daß interkulturelle Kompetenz optimal durch eine Theorie-Praxis-Kombination zu vermitteln ist. Demnach sollte der Praxisteil durch eigene Aktivitäten der Studierenden ausgefüllt werden.

Ausgangspunkt war das weiter oben beschriebene Defizit in der Führungsforschung, den Einfluß der Landeskultur auf Führungsfragen bislang weitgehend auszublenden, obgleich deren Bedeutung immer wieder ins Feld geführt wird. Dazu ist es - wie erwähnt - notwendig, einen vertieften Zugang zur Landeskultur/Führungskultur im allgemein und eine Annäherung zur eigenen, im konkreten Fall also der schweizerischen Landeskultur im besonderen zu entwickeln. Hierzu wurden zunächst die theoretischen Grundlagen, die aus dem Bereich der Kulturanthropologie und der Kulturvergleichenden Psychologie stammen und innerhalb der Managementforschung z.B. durch Hofstede (1980; 1991) thematisiert werden, von den Dozenten selektiv, aber zielbezogen vermittelt. Abgehoben wurde hier sowohl auf die weiter oben als zentral herausgestellte Art und Weise des kategorialen Zugangs zum Erwerb interkulturellen Wissens als auch auf konkrete Inhalte, die die Landeskulturforschung bislang erarbeitet hat. Danach setzten wir uns mit den Möglichkeiten der Generierung von neuem Wissen auseinander und diskutierten die Vor- und Nachteile unterschiedlicher methodischer Zugänge. Wir entschieden uns hinsichtlich der Annäherung an die eigene Kultur für den Einsatz non-reaktiver Verfahren. Non-reaktive Verfahren sind dem Feld der qualitativen Sozialforschung zuzurechnen und vermeiden - dies ist einer ihrer Vorteile - die Beeinflussung des Meß-

ergebnisses durch die Untersuchungssituation und den Meßvorgang selbst. Jede Studentengruppe hatte sodann den Auftrag, verschiedene Informationen zu ihrer Kultur systematisch zu sammeln und zu bewerten. Die konkreten Erhebungsfelder wurden theoriegestützt von den Dozenten vorgegeben. Da die eigene Kultur immer auch als die Summe aller Selbstverständlichkeiten aufgefaßt werden kann und diese Selbstverständlichkeiten die für die Forschung unangenehme Begleiterscheinung haben, nicht oder kaum bewußt zu sein, gelingt es erst durch eine gezielte Hinführung, durch eigenes Erleben und Tun, sich diesen Selbstverständlichkeiten zu nähern.

Eine zentrale Frage hierbei war, welches Führungsbild sich in der gegenwärtigen schweizerischen Kultur zeigt. Eine Annahme hierbei war, daß sich das gegenwärtige Führungsbild auch historisch entwickelt hat. Also war - unter der Maßgabe des Einsatzes non-reaktiver-Verfahren - nach aufschlußreichen Quellen zu suchen, die Wesentliches zum historischen Führungsverständnis beitragen konnten. Neben anderen Erhebungsfeldern wurden Straßennamen sowie Sagen und Denkmäler analysiert. Nach getrennter Erhebung und Interpretation wurden die einzelnen Ausarbeitungen hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht und im Plenum diskutiert. In Kombination mit anderen Informationsquellen konnte so ein aussagefähiger Beitrag zur Bestimmung der schweizerischen Führungskultur geleistet werden (zu den Ergebnissen und theoretischen Begründung für das Vorgehen sowie für detaillierte Aussagen zur schweizerischen Führungskultur, fußend auf dem Einsatz weiterer, auch quantitativer Methoden vgl. Weibler/Wunderer 1997).

Auf diesem skizzierten Weg lernten die Studierenden sehr viel (mehr) über bestimmte Aspekte ihrer eigenen Kultur und über die unterschiedlichen Zugangsweisen, die grundsätzlich ein besseres interkulturelles Verständnis ermöglichen helfen. U.E. wäre dies im Rahmen eines rein theoriegeleiteten Seminars nicht zu vermitteln gewesen. "Mehr" wurde alleine deshalb schon gelernt, weil Erkenntnisse produziert wurden, die vorher noch gar nicht vorhanden waren und somit in das Seminar nicht hätten einfließen können. Das vormals Bekannte wurde entweder als Input von den Dozenten eingebracht oder konnte aus der beigelegten bzw. angegebenen Literatur entnommen werden. "Mehr" wurde sicherlich auch gelernt, da eine Bereitschaft zu spüren war, überdurchschnittlich viel Zeit in das Seminar zu investieren, als gemeinhin erwartet werden durfte. Dafür war, nach den Rückmeldungen der Studierenden zu schließen, zum einen die Thematik selbst, zum anderen das besondere Vorgehen im Seminar verantwortlich. "Anders" wurde aber auch gelernt, weil die selbst generierten Ergebnisse, die durch die Anwendung der Untersuchungsmethode erzielt wurden, in eigenständiger Auseinandersetzung z.B. mit zuvor vermittelten Kulturdimensionen zu interpretieren waren. Ohne den Versuch, diese Kulturdimensionen zu verstehen, konnte und kann keine befriedigende Integration gelingen. Neues und vorhandenes Material sollte also durch eigene Reflexion miteinander in Beziehung gesetzt werden. Eine wesentliche Erkenntnis scheint in

diesem Zusammenhang zu sein, Kultur von ihrer oftmals abstrakten und damit wenig anschaulichen Betrachtung zu befreien - durch eigenes Tun (Besichtigen, Primärquellen finden und lesen, Kontakt zu anderen, auf diesem Feld tätigen Personen zu suchen) ein Gefühl für den Ursprung und die symbolische Kraft von Artefakten sowie die dahinter liegende Bedeutung zu entwickeln (vgl. zur Symboldiskussion im Führungskontext Weibler 1995b). Durch den Versuch einer eigenen Interpretation des Materials sowie dem sich anschließenden Austausch in der Gruppe wurde den Studierenden dabei sehr anschaulich bewußt, daß Kultur im Kern eine Konstruktion von zugeschriebenen Bedeutungen darstellt, die weder endgültig feststehen noch ohne Kommunikation mit der in der jeweiligen Kultur lebenden Personen befriedigend erfaßt werden können. Diese Einsicht alleine bewahrt davor, fremde Kulturen nur aus der Lehnstuhlperspektive bestimmen zu wollen.

Dabei sei abschließend darauf hingewiesen, daß diese Art von Seminaren für die Dozenten (im übrigen auch für die Studierenden) vergleichsweise aufwendig sind. Dies betrifft die Vorbereitung ebenso wie die Durchführung, da aufgrund der schwierigen und neuartigen Thematik den Studierenden vielfach eine überdurchschnittliche Betreuungsleistung zu gewähren ist. Vergessen werden sollte allerdings auch nicht, daß der Dozent in einem derartigen Seminar immer auch selbst Lernender ist und von ihm damit die Bereitschaft abverlangt wird, genau wie von jedem anderen Seminarteilnehmer auch, nicht auf vorgefaßte Ansichten zu bestehen, sondern sich ganz im Gegenteil auf Neues einzulassen. Wer jedoch bereit ist, diese Unsicherheit zu ertragen, wird durch ein tieferes Verständnis kultureller Phänomene belohnt. Selbst mit und durch Studierende zu lernen, ist leider im derzeitigen überfrachteten Universitätsbetrieb viel zu selten.

4. Weitere Perspektiven

Eine interkulturelle Kompetenz bei Studierenden kann nur über eine allgemeine Sensibilisierung der Kulturperspektive erreicht werden. Eine derartige Sensibilisierung entsteht mit Gewinn durch das Verstehen der eigenen Kultur. Deshalb ist didaktisch zunächst hier anzusetzen. Hierbei kann auch das theoretische und methodische Rüstzeug vermittelt werden, um Studierende in die Lage zu versetzen, später eigenständig weiter selbst zu lernen. Für eine angemessene Vorbereitung für den beruflichen Einsatz ist dies hilfreich, aber u.E. nicht ausreichend.

Neben dem interkulturellen Wissen, das vornehmlich ein intellektuell-kulturübergreifendes Wissen ist, sind die Bereiche der interkulturellen Sensibilität (soweit möglich), der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Perzeptionsvermögens ebenfalls in die Ausbildung einzubauen. Wie bisherige Überlegungen zeigen (vgl. Abb. 1), gelingt dies umfassender nur durch eine unmittelbare Konfrontation mit fremden Anschauungen, Sitten und Gebräuchen. Hier stehen wir vor dem Problem, daß inzwischen zwar eine Reihe von Methoden entwickelt wurden (deren

systematische Evaluation im übrigen aber noch aussteht), diese aber in weiten Teilen auf einen spezifischen Kulturkontext zu beziehen sind, um sie mit Leben zu erfüllen (siehe z.B. den Kultur-Assimilator). Wenn also mehr als reines Methodenwissen vermittelt werden soll, bleibt nur der Ausweg "Spezialisierung". Konkret bedeutet dies, daß im Rahmen einer universitären Ausbildung zusätzlich Länder(gruppen) zu benennen wären, in denen eine interkulturelle Kompetenz vertieft erworben werden müßte, z.B. durch entsprechende Rollenspiele, Fallstudien etc. Wenn gleichzeitig die weiter oben formulierte Anforderung einbezogen wird, die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz in die Allgemeine BWL zu verankern, könnte zwar die Personalwirtschaftslehre Motor und Vermittler von Grundfähigkeiten sein, könnte aber aus Zeitgründen nicht den Auftrag erfüllen, eine *spezifische* interkulturelle Kompetenz zu befördern.

Wir könnten uns in dieser Situation vorstellen, daß die Universitäten Länder(gruppen/-regionen) jeweils für sich bestimmen, die im Rahmen der gesamten betriebswirtschaftlichen Ausbildung an der jeweiligen Universität begleitend und vertiefend behandelt werden. Die Internationalisierungsaspekte, die ja in den verschiedenen Bereichen der Ausbildung immer wieder einfließen (Marketing, Rechnungswesen, Wirtschaftsrecht), könnten dann jeweils konkret auf die vorab verbindlich festgelegten Länder(gruppen/-regionen) exemplarisch konzentriert werden.

So würden innerhalb der Universitätslandschaft verschiedene *kulturelle Kompetenzzentren* entstehen, deren Gemeinsamkeit in der verbindlichen kulturübergreifenden und von der Personalwirtschaftslehre vermittelten Ausbildung läge, aber sich doch in der spezifischen Weiterführung unterschieden. Je nach zuerkannter Gesamtbedeutung der interkulturellen Kompetenz im Rahmen der betriebswirtschaftlichen Ausbildung und nach Festlegung einer detaillierten Konzeption könnten von den jeweiligen Kulturfächern der Universität zusätzliche Angebote integriert werden (inklusive Sprachausbildung). Mit Universitäten aus den betreffenden Ländern wären gezielt Austauschprogramme zu vereinbaren. Im Zuge der verbesserten Informations- und Kommunikationstechnologien könnten ferner z.B. Ausbildungsmodule durch virtuelle Seminare mit Dozenten aus den jeweiligen Ländern absolviert werden. Praktiker würden zu Lehrveranstaltungen von heimischen Firmen aus eben diesen Ländern hinzugezogen. Eine konsequente Ausrichtung aller zentralen Aktivitäten auf einen bestimmten Kulturfokus würde so eine interkulturelle Kompetenz erzeugen, die den Namen wirklich verdient. Natürlich mit der Einschränkung, daß hierdurch das Leben in einem anderen Kulturkreis und die dort selbst gemachten Erfahrungen durch nichts zu ersetzen sind. Aber es würde zumindest erreicht, eine allgemeine theoretische und methodische Grundlage zu schaffen (in Richtung interkulturelle Generalisten) und diese gezielt anwendungsbezogen zu vertiefen (in Richtung interkultureller Spezialisten). Damit stände zu vermuten, die Studierenden besser als bisher auf ihren späteren beruflichen Einsatz vorzubereiten. Für die Universitäten ergäbe sich durch den Gedanken der "Kulturkompetenzzentren" eine

weitere Differenzierungsmöglichkeit, die - entsprechend nach außen kommuniziert - Studierenden im Vorfeld der Wahl ihres Studienortes eine weitere wichtige Entscheidungsgrundlage böte.

Literaturverzeichnis

- Bass, B.M. (1990): Bass & Stogdill's Handbook of Leadership - Theory, research & managerial applications. 3. Aufl. New York.
- Calder, B.J. (1977): An attribution theory of leadership. In: Staw, B.M./Salancik, G.R. (eds.): New directions in organizational behavior. Chicago, S. 197-204.
- Coenberg, A.G. (1993): Internationalisierung als Herausforderung für das Personalmanagement. Stuttgart.
- Dorfman, P.W./Howell, J.P. (1988): Dimensions of national culture and effective leadership patterns: Hofstede revisited. In: Advances in International Comparative Management 3, S. 127-150.
- Drumm, H.J. (1992): Personalwirtschaftslehre. 2. Aufl. Berlin u.a.
- Drumm, H.J. (1993): Personalwirtschaft - Auf dem Weg zu einer theoretisch-empirischen Personalwirtschaftslehre. In: Hauschildt, J./Grün, O. (Hg.): Ergebnisse empirischer betriebswirtschaftlicher Forschung. Zu einer Realtheorie der Unternehmung. Stuttgart, S. 673-712.
- Fachkommission für Ausbildungsfragen im Bereich der Personalwirtschaft der Schmalenbach-Gesellschaft - Deutsche Gesellschaft für Betriebswirtschaft e.V. (1984): Anforderungsprofil für die Hochschulausbildung im Bereich der Personalwirtschaft. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis 36, S. 292-305.
- Gudykunst, W.B./Hammer, M.R. (1983): Basic training design. Approaches to intercultural training. In: Landis, D./Brislin, R.W. (eds.): Issues in theory and design I. New York, S. 118-154.
- Haire, M./Ghiselli, E.E./Porter, L.W. (1966): Managerial thinking: An international study. New York.
- Heenan, D.A./Perlmutter, H.V. (1979): Multinational organizational development: A social architectural approach. Reading.
- Hofstede, G. (1980): Culture's consequences: International differences in work related values. Beverly Hills u.a.
- Hofstede, G. (1989): Sozialisation am Arbeitsplatz aus kulturvergleichender Sicht. In: Trommsdorff, G. (Hg.): Sozialisation im Kulturvergleich. Stuttgart, S. 156-173.
- Hofstede, G. (1990): Cultural constraints in management theories. In: Academy of Management Executive 7, S. 81-94.
- Hofstede, G. (1996): An American in Paris: the influence of nationality on organization theories. In: Organization Studies 17, S. 525-537.
- Hofstede, G./u.a. (1990): Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. In: Administrative Science Quarterly 35, S. 286-316.
- Lange, C. (1994): Interkulturelle Orientierung am Beispiel der Trainingsmethode "Cultural Assimilator". Göttingen.
- Lord, R.G./Maher, K.J. (1991): Leadership and information processing. Linking perceptions and performance. Boston u.a.
- Merk, R. (1993): Kommunikatives Management. Berlin.
- Neuberger, O. (1997): Personalwesen 1. Stuttgart.
- Scherm, E. (1995): Internationales Personalmanagement. München u.a.
- Scholz, Ch. (1994): Personalmanagement. 4. Aufl. München.

- Smith, P.B./Peterson, M.F. (1988): Leadership, organizations and culture. London u.a.
- Staeble, W.H./Karg, P.W. (1981): Anmerkungen zu Entwicklung und Stand der deutschen Personalwirtschaftslehre. In: Die Betriebswirtschaft 41, S. 83-90.
- Ulrich, H. (1981): Die Betriebswirtschaftslehre als anwendungsorientierte Sozialwissenschaft. In: Geist, M.N./Köhler, R. (Hg.): Die Führung des Betriebes. Stuttgart, S. 1-25.
- Weibler, J. (1995a): Personalwirtschaftliche Theorien - Anforderungen, Systematisierungsansätze und konzeptionelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Personalforschung 9, S. 113-134.
- Weibler, J. (1995b): Symbolische Führung. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hg.): Handwörterbuch der Führung. 2. Aufl. Stuttgart, Sp. 2015-2026.
- Weibler, J. (1996): Ökonomische vs. verhaltenswissenschaftliche Ausrichtung der Personalwirtschaftslehre - Eine notwendige Kontroverse? In: Die Betriebswirtschaft 56, S. 649-665.
- Weibler, J./Wunderer, R. (1997): Zur Führungskultur der Schweiz. In: Die Unternehmung 51, S. 201-230.
- Wind, Y./Douglas, S.P./Perlmutter, H. V. (1973): Guidelines for developing international marketing strategies. In: Journal of Marketing 37 (2), S. 14-23.
- Wirth, E. (1992): Mitarbeiter im Auslandeinsatz. Planung und Gestaltung. Wiesbaden.
- Wolf, J. (1994): Internationales Personalmanagement. Wiesbaden.

**Johann Bacher, Rainer Born, Hanns Peter Euler, Evelyne Glaser,
Johannes Lehner, Gerhard Reber, Franz Strehl***

Auf dem Weg zu einer bedarfs- und situationsgerechten Ausbildung im Bereich der Internationalen Betriebs- wirtschaft**

Ausgehend von einer empirischen Studie über die von Absolventen sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge erfahrenen Defizite für die Vorbereitung auf die berufliche Praxis werden Ziele und didaktische Prinzipien neuer Studiengänge unter dem Titel "Internationale Betriebswirtschaft" entworfen. Gegenüber einem traditionellen Betriebswirtschaftsstudium hebt sich dieser Vorschlag vor allem durch eine Betonung von Persönlichkeitsentwicklung, die Förderung von Selbständigkeit und Teamfähigkeit sowie einen theorie- und forschungsfundierten Praxisbezug mit interkultureller Orientierung ab. Für die Erreichung dieser Ziele ist das Wechselspiel zwischen Selbststudium, intensiven Gruppenkontakten, direkten Kontakten mit Lehrenden, ein Ineinandergreifen zwischen Inhalts- und Methodenlehre, Forschungs- und Praxisprojekte sowie ein ganzjähriger Auslandsaufenthalt fundamental. Es wird ein konkretes Curriculum als Realisierungsbeispiel vorgeschlagen und dessen Umsetzungschancen werden diskutiert.

* Dr. Johann Bacher, Jg. 1959, Univ.-Doz., a.o. Univ.-Professor am Institut für Soziologie, Abteilung für empirische Sozialforschung der Johannes Kepler Universität Linz.

Dr. Rainer Born, Jg. 1943, Univ.-Doz., a.o. Univ.-Professor am Institut für Philosophie und Wissenschaftstheorie der Johannes Kepler Universität Linz.

Dr. Hanns Peter Euler, Jg. 1941, o. Univ.-Professor und Leiter der Abteilung Wirtschaftssoziologie und Stadtforschung am Institut für Soziologie der Johannes Kepler Universität Linz.

Dr. Evelyne Glaser, Jg. 1951, Stv. Institutsvorstand am Institut für Fachsprachen der Johannes Kepler Universität Linz.

Dr. Johannes M. Lehner, Jg. 1958, Univ.-Doz., Univ.-Professor am Institut für Unternehmensführung der Johannes Kepler Universität Linz.

Dr. Dr. h. c. Gerhard Reber MBA, Jg. 1937, o. Univ.-Professor und Vorstand des Instituts für Internationale Managementstudien sowie des Instituts für Fachsprachen der Johannes Kepler Universität Linz.

Dr. Franz Strehl MBA, Jg. 1948, o. Univ.-Professor, Rektor der Johannes Kepler Universität Linz.

Adresse: Altenbergerstr. 69, A-4040 Linz.

** Interdisziplinäres Forschungsprojekt an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Johannes Kepler Universität Linz

Following an empirical study on the lack of preparation for the business world felt by graduates of social and economic and business degrees, aims and didactic principles for a new course entitled "International Business Administration" have been devised. In contrast to a traditional Business Administration degree program, the new course emphasizes personal development and social competence, to promote both learner independence and the ability to work in teams, as well as theoretical and research based practically-related work which has an intercultural aspect. In order to reach these objectives a mixture of self-study, intensive group work, direct contact with lecturers and a combination of content and method based study are vital. Furthermore, research and practical projects as well as a year long study period abroad are of utmost importance. A curriculum is presented as an example of the possible new course and the feasibility of its implementation is discussed.

1. Entstehungszusammenhang

Es ist hinreichend bekannt, daß unter den Bedingungen der Vermassung, der zunehmenden Ressourcenknappheit und der stark veränderten Anforderungen an die Qualifikation von Akademikern für den internationalen Wettbewerb die Stimmen für die Reformbedürftigkeit der Studienrichtungen mit wirtschaftswissenschaftlicher Ausrichtung immer lauter werden.

1.1 Befunde zum Ist-Zustand in Österreich

Im Jahr 1995 wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung in Zusammenarbeit mit der Vereinigung der Österreichischen Industrie eine empirische Studie erstellt, in der neben der Analyse der Studienwahl, der Studienverläufe und der Gestaltung des Berufseinstieges u.a. auch zentrale Fragestellungen bezüglich der bestehenden beruflichen Anforderungen an Sozial- und Wirtschaftsakademiker und -akademikerinnen in der Praxis einerseits und demgegenüber die in der berufsvorbereitenden universitären Ausbildung vermittelten Studieninhalte und Qualifikationen andererseits untersucht wurden (vgl. Euler u.a. 1995).¹

Das Datenmaterial erlaubte sowohl eine Analyse der von den in die Praxis eingetretenen Absolventen und Absolventinnen erlebten beruflichen Anforderungen in den verschiedensten Berufsfeldern als auch die Beurteilung der Vermittlung dieser Anforderungen durch das universitäre Studium in jedem konkreten Einzelfall. Ohne auf studienrichtungsspezifische und standortspezifische Besonderheiten einzugehen,

¹ Die empirische Untersuchung war auf alle österreichischen SOWI-Fakultäten unter Einbezug nahezu aller Studienrichtungen repräsentativ angelegt. Erfasst wurden alle (ca. 9.000) Absolventen und Absolventinnen der Jahre 1989 bis 1994 mit einer geschichteten Stichprobe von 30%. Die schriftliche Befragung erreichte eine Rücklaufquote von ca. 30% und ermöglichte die geplanten repräsentativen Aussagen (Euler u.a. 1995, S. 2ff.).

können folgende wichtigen allgemeinen Ergebnisse für eine idealtypische Diskussion von neuen Ansätzen zur Gestaltung einer bedarfs- und situationsorientierten Ausbildung zusammenfassend herangezogen werden:

1. Eine extrem *hohe berufliche Relevanz des Grundlagen- und Methodenwissens*, das in den bisherigen Formen an den Universitäten grundsätzlich defizitär vermittelt ist. Hierzu gehören neben den zentralen allgemeinen disziplinären Grundlagen und Methoden auch Kenntnisse und Fertigkeiten in der Anwendung von modernen Informations- und Kommunikationstechnologien und die Beherrschung zumindest der Fachsprache Englisch.
2. Die *geringe berufliche Relevanz von vor allem im 2. Abschnitt des Studiums erworbenem Spezialwissen*. Die Wahrscheinlichkeit, daß ein Arbeitsplatz für die Anwendung dieses Spezialwissens auch gezielt gefunden wird, erwies sich als eher gering. Vielmehr wird in der konkreten beruflichen Anwendungssituation das Spezialwissen durch unterschiedliche Maßnahmen überwiegend branchen- und betriebsspezifisch in der Betriebspraxis vor Ort und über spezielle Bildungseinrichtungen vermittelt.
3. Eine weitaus höhere Bedeutung gegenüber den fachspezifischen Ausbildungsinhalten haben die *fächerübergreifenden Persönlichkeitsvoraussetzungen und sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen*, wie sie das praktische berufliche Verwendungsprofil der Absolventen und -innen hochgradig bestimmen. Dieser wichtige Teil der Basis- und Schlüsselqualifikationen spielt in der akademischen und berufsvorbereitenden Ausbildung gegenüber der Wissensvermittlung eine absolut untergeordnete Rolle, ist aber auf keinen Fall eine systematisch angezielte Bildungsdimension im universitären Ausbildungsbetrieb und erweist sich in allen Dimensionen als defizitär entwickelt.
4. Die *fächerübergreifende Persönlichkeitsentwicklung enthält verschiedene Dimensionen*, die sich (faktorenanalytisch) sowohl ansatzweise in der akademischen Ausbildung als auch - allerdings in anderer Kombination - vor allem vor dem Hintergrund der beruflichen Anforderungen näher konkretisieren ließen. Diese Dimensionen betreffen, geordnet nach ihrem beruflichen Bedeutungsgehalt, folgende Aspekte der überfachlichen Qualifikationen (vgl. hierzu Euler u.a. 1995, S. 78, Tab. 30):
 - *Persönliche Handlungsbereitschaften und interaktive Transferfähigkeiten*, wie z.B. Verantwortungsbewußtsein, Entscheidungsfreudigkeit und selbstsicheres und überzeugendes Auftreten, aber auch Leistungsbereitschaft, Fähigkeit zur selbständigen Arbeit und rhetorische Fähigkeiten;
 - *sozial-kommunikative Handlungskompetenzen*, wie z.B. Teamfähigkeit, Konfliktlösungsfähigkeit, Fähigkeit zur Mitarbeitermotivation usw. und

- *wissenschaftlich-kognitive Fähigkeiten mit (praktischer) Anwendungsorientierung*, wie z.B. ganzheitliches Denken, kritisches Denken, Fähigkeit zur Informationsbeschaffung, Lernbereitschaft und Umsetzungsfähigkeit
5. Eine neue Erkenntnis ist darüber hinaus darin zu sehen, daß über die Entwicklung dieser fächerübergreifenden Persönlichkeitsvoraussetzungen und Handlungskompetenzen der *Praxisbezug der Ausbildung* hergestellt wird. "Praxisbezug" kann nach diesen Ergebnissen nicht verkürzt in der Vermittlung und Übung von inhaltlichen oder fachspezifischen anwendungsbezogenen Fertigkeiten bzw. Ausbildungsschwerpunkten hergestellt und so gesichert werden. Vielmehr erscheint im Urteil der Praktiker jener Akademiker als "praxisnahe" ausgebildet, der in der Lage ist, sich als handlungsfähige Persönlichkeit selbstsicher und eigeninitiiert in die Problemstellungen und Kooperationszusammenhänge der Praxis durch persönliche Anregungen einzubringen. Aufbauend auf persönliche Voraussetzungen sind diese durchaus förderbaren Qualifikationen fächerübergreifend vermittelbar. Hierin liegen derzeit die stärksten Defizite in der universitären Ausbildung gegenüber den modernen Anforderungen der beruflichen und betrieblichen Praxis.
 6. Weitere Untersuchungsergebnisse zeigen, daß im herkömmlichen universitären Massenbetrieb der Wissensvermittlung diese persönlichkeitsbildenden Handlungsbereitschaften und fächerübergreifenden Kompetenzen kaum gefördert werden können. Spezifische Analysen des Datenmaterials verdeutlichen demgegenüber auch Lernsituationen, in denen durchaus günstige Voraussetzungen für *fächerübergreifende Ausbildungserfolge* vorliegen. Sie sind im wesentlichen im *face-to-face-Bereich zwischen Studierenden und Hochschullehrern* anzusiedeln. Vermittlungschancen für fächerübergreifende Kompetenzen werden nach den vorliegenden Befunden im persönlichen Betreuungsverhältnis durch Interaktionen zwischen Hochschullehrern und Studierenden auf individueller und gruppenspezifischer Ebene eröffnet. Im herkömmlichen Studienbetrieb ist der face-to-face-Bereich aber grundsätzlich der Vermittlung von Studieninhalten gewidmet, ohne daß das eigenständige Ziel der Persönlichkeitsentwicklung vorangestellt ist.

1.2 Internationale Verkürzungstendenz der Studiendauer

In der gegenwärtigen hochschulpolitischen Diskussion wird im deutschsprachigen Raum grundsätzlich die Länge der Studiendauer im internationalen Vergleich kritisiert. Dies trifft auch für die Studienabschlüsse in Österreich zu. Das im August 1997 in Kraft getretene Universitätsstudienengesetz (UniStG) in Österreich sieht für alle sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge eine Obergrenze von 120 Semesterwochenstunden vor. Hierdurch ist einerseits das Eintrittsalter in das Berufsleben und die damit verbundene Anpassungsfähigkeit und Mobi-

lität des Akademikers bzw. der Akademikerin angesprochen, andererseits aber zeigt die o.g. Absolventenstudie über die Ausbildung der Sozial- und Wirtschaftsakademiker deutlich auf, daß die langen Studiendauern durch Gründe beeinflusst sind, die überwiegend außerhalb des universitären Verantwortungsbereiches liegen und u.a. sozialpolitisch bedingt sind. Die in den letzten Jahren stark zunehmende Verbreitung von der Gelegenheitsarbeit neben dem Studium bis zur Vollberufstätigkeit in Österreich korreliert sehr hoch mit der Länge der Studiendauer. (Nur noch etwa jeder 6. Absolvent stand voll für die gesamte Studienzeit zur Verfügung².)

Begünstigt wird diese Tendenz auch durch den Sachverhalt, daß in ca. 80% aller Fälle an der Heimuniversität studiert wird und deshalb Erleichterungen des familiären und sozialen Netzwerkes genutzt werden können. Auswahl und Schwerpunkt der Studienrichtung sind hierdurch vorprogrammiert und auf eine berufliche Tätigkeit neben dem Studium leichter abzustimmen. Inwieweit über eine geplante Verkürzung des Stundenrahmens der Studienordnungen auf die tatsächliche Studiendauer Einfluß genommen werden kann, bleibt aus den aufgezeigten Gründen daher fraglich. Unabhängig davon hat eine Verkürzung des Studienrahmens qualitative und quantitative Konsequenzen hinsichtlich des Curriculums und diese bedürfen einer Präzisierung und Abwägung.

Zu einer der wichtigsten Konsequenzen dieses Verkürzungsdruckes muß die Einsicht gehören, daß Kürzungen nicht nach der Praxis des "Rasenmäähens" vorgenommen werden sollen, sondern die "Gestalt" eines Curriculums zu ändern ist, so daß in einer qualitativen Betrachtung die Kern- und Zukunftsbereiche eines Faches nicht genauso verkürzt werden, wie die Neben- und vor allem Traditionsbereiche.

1.3 *Schlußfolgerungen*

Faßt man diese Untersuchungsergebnisse und damit verbundenen Überlegungen zusammen, so können als Vorgabe für eine qualitative und quantitative Reform der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge einige grundlegende Anforderungen und idealtypische Leitlinien aufgestellt und beispielhaft für den Studiengang eines den modernen Anforderungen entsprechenden Curriculums für Internationale Betriebswirtschaftslehre mit breitem Verwendungsprofil abgeleitet werden.

- Als oberstes Ziel der berufsvorbereitenden universitären Ausbildung ist die *Persönlichkeitsentwicklung* und die damit zu verbindende Vermittlung überfachlicher Qualifikationen zur Sicherung der beruflichen Handlungsfähigkeit des Akademikers voranzustellen. Die gleichzeitig zu vermittelnden Studien-

² Vgl. hierzu die Ergebnisse über das ausgeprägte berufliche Engagement der Studierenden während der Studienzeit und die damit verbundene erhebliche Verlängerung der Studiendauer bei Euler u.a. (1995, S. 37 ff.).

inhalte erhalten damit den Stellenwert von "Vehikeln" und dienen in erster Linie im einzelnen der Realisierung dieser obersten Zielsetzung. In dieser Ziel-Mitteldefinition und Neupositionierung der Studienziele liegt gegenüber den herkömmlichen Studiengängen die eigentliche Innovation.

- Der hohen *beruflichen Relevanz von Grundlagenwissen und Methodenkompetenz* ist durch interdisziplinäre Ausrichtung der Studienschwerpunkte Rechnung zu tragen. Durch eine geschickte Kombination der Vermittlung von *Studieninhalten und Methodenkompetenz* können wichtige Synergieeffekte hinsichtlich qualitativer und quantitativer Aspekte erreicht werden.
- Die einzelnen *Dimensionen der überfachlichen Qualifikation* müssen über die gesamte Studiendauer entwickelt werden. Geeignete Initiativen zur Selbstaktualisierung, autodidaktisches Lernen mit Hilfe neuer Medien und Selbstorganisation in kleinen Gruppen sind vor allem im 1. Studienabschnitt vorzusehen.
- Die *Fähigkeit zur Umsetzung des erworbenen Wissens in fachliche und überfachliche Kompetenz* ist durch praxisorientierte Projektstudien (im 2. Studienabschnitt) zu vermitteln, wobei die Interdisziplinarität der Problemzusammenhänge und Problemlösungen zu erarbeiten ist.
- Die *Fähigkeit zur internationalen Orientierung* und Kooperation ist durch entsprechende soziokulturelle Kontakte und Sprachkenntnisse durch geeignete und für den Studienfortschritt anrechenbare Auslandsaufenthalte mit ausreichender zeitlicher Dimensionierung vorzubereiten.
- Der *unmittelbare Kontakt (face-to-face-Bereich) mit speziell hierzu vorbereiteten Hochschullehrern und Praktikern* ist vor allem im 2. Studienabschnitt bei der Vertiefung des Grundlagen- und Methodenwissens zu verstärken, um die bestmöglichen Voraussetzungen für die Entwicklung der überfachlichen Qualifikationen und Problemlösungskompetenzen zu schaffen und nutzbar zu machen.

2. Ziele, Didaktik und Struktur eines Curriculums

2.1 Zielsetzung und besondere Ausbildungsdimensionen

Ziel eines Studienganges für "Internationale Betriebswirtschaftslehre" ist eine berufsvorbereitende akademische Ausbildung zum Manager/Managerin mit einem sehr breiten Verwendungsspektrum und umfassender Handlungskompetenz (fachlich und überfachlich mit internationaler Orientierung).

Der Absolvent/die Absolventin soll in der Lage sein, komplexe Problemstellungen, wie sie bei der Gründung und/oder Leitung von Organisationen mit

unterschiedlichen Zielsetzungen anfallen, auf der Basis eines grundlegenden Wissens in den Bereichen der Wirtschaft-, Sozial-, Rechts- und Humanwissenschaften unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven (technologische, ökologische, sozialpolitische, ethische, künstlerische usw.) selbständig zu erkennen, zu analysieren und geeignete Lösungen zu erarbeiten. Das Ziel einer eigeninitiativen und umfassenden Problemerkennungs- und Problemlösungsfähigkeit soll durch folgende Bildungsdimensionen und Studienschwerpunkte angestrebt werden:

- Förderung von Eigeninitiative und Selbstsicherheit
- Überfachliche Qualifikation und sozial-kommunikative Handlungskompetenz
- Breites Grundlagenverständnis und Methodenkompetenz
- Theorie- und Forschungsorientierung
- Verstärkte Praxisorientierung
- Interdisziplinarität
- Internationalisierung

2.2 *Didaktische Prinzipien und deren methodische Umsetzung*

Erreicht werden sollen diese verschiedenen Zielsetzungen und die Vermittlung der Bildungsdimensionen durch folgende Methoden und Ansätze (auf eine Aufarbeitung der zu einzelnen dieser Prinzipien umfangreichen Literatur verzichten wir an dieser Stelle; in Bezug auf Managementausbildung vgl. z.B. den aktuellen Sammelband von French/Grey 1996):

- Forcierung des selbständigen Lernens
- Einsatz von distance learning (neue Medien)
- Aktivierung und Konzentration des face-to-face-learnings in Verbindung mit team-teaching
- Bildung von interdisziplinären/international zusammengesetzten Gruppen
- ausreichend dimensionierte Auslandsaufenthalte und internationale Kontakte in Verbindung mit der Ablegung von Studienleistungen
- Exponieren des Studierenden in der Praxis durch selbständige Analyse und Erarbeitung von Problemlösungen zusammen mit Praktikern in exemplarischen Handlungsfeldern und
- integrative Vertiefung des Grundlagen- und Methodenwissens durch kreative Aufarbeitung des Erlernten und Erfahrenen in der letzten Phase des Studiums
- Umsetzung von Theorie- und Forschungsorientierung über eine erste Forschungstätigkeit.

Ziel 1: Eigeninitiative, Selbstsicherheit (Flexibilität, Anpassung, Kreativität)
Realisierung: Selbständiges Lernen.

Selbständiges Lernen wird gefördert durch das Bereitstellen von *Möglichkeiten und Stimuli*, die Lernprozesse auslösen können. Darüberhinaus wird der Lernprozeß durch gezieltes Feedback gesteuert. Konkreter geht es darum, daß die Studierenden dazu angehalten werden, sich ausgewählte Teil- oder Spezialgebiete selbst zu erarbeiten. Durch Tests können sie feststellen, inwieweit das erarbeitete Sachverständnis geeignet ist, in neuen Situationen Probleme lösen zu helfen. Hierbei sollen vor allem auch multimediale Techniken zum Einsatz kommen, wie sie weiter unten (Ziel 3) noch näher behandelt werden.

Ziel 2: Sozial-kommunikative Handlungskompetenz und integrative Fähigkeiten
Realisierung: Face-to-face-learning, team-teaching.

Isolierte Inhalte und Methoden, wie sie im Selbststudium gelernt werden, lassen viele Fragen offen. Vor allem gibt es oft keine Möglichkeit Zusammenhänge zwischen einzelnen Fachgebieten verstehen zu lernen. Daher muß Selbststudium von der Möglichkeit zum direkten Kontakt einerseits mit Lehrenden und andererseits mit Studienkollegen permanent begleitet werden. Die Zusammenhangsbildung zwischen verschiedenen Fachgebieten einerseits und zwischen Inhalt und Methode andererseits wird durch team-teaching gefördert. Spezialisten aus diesen verschiedenen Bereichen unterrichten dabei gemeinsam einzelne Lehreinheiten. Gerade diese Verbindungen von Methoden und Inhalten sind besser im direkten Kontakt als im Literaturstudium vermittelbar.

Team-teaching bedeutet z.B., daß in einem Kurs über Strategisches Management die Regressionsmethode an empirischen Daten über ROI, Marktanteil etc. demonstriert wird. Die Inhalte zum Strategischen Management werden von einem Betriebswirt, die statistischen Methoden von einem Statistiker bzw. Ökonometriker vermittelt. Die Möglichkeiten der Anwendung und Interpretation von Ergebnissen sollte gemeinsam behandelt werden. In einem anderen Fall arbeiten Betriebswirte aus den Fächern Marketing und Rechnungswesen oder Finanzierung zusammen, um kostenrechnerische oder finanztechnische Aspekte verschiedener Marktstrategien zu erläutern.

Der direkte Kontakt dient auch wesentlich dem Aneignen sozial-kommunikativer Kompetenzen (wie z.B. Verantwortung, Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit, aber auch Fähigkeit zur Mitarbeitermotivation, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit) im Sinne des Modell-Lernens. Entsprechend einer matrixartigen Kombination von Inhalten und Methoden (siehe Abb. 1 am Ende dieses Abschnittes) werden also auch soziale Kompetenzen, die für Managementaufgaben und für Teamarbeit essentiell

sind, in direktem Kontakt an konkreten Aufgaben und bei Gelegenheiten wie z.B. in der Studieneingangsphase (siehe weiter unten) trainiert.

Ziel 3: Grundlagenverständnis und Methodenkompetenz

Realisierung: Fernstudium, neue Medien, Feedback durch Gruppendiskussion und Lehrende.

Die schon oben angesprochenen Möglichkeiten neuer Medien sollen hier voll zum Einsatz kommen, wobei insbesondere der Informationsbeschaffung und der Einbettung, Beurteilung und Abschätzung neuer Forschungsergebnisse in Diskussionsgruppen einerseits den Blick für Signifikanzen schulen kann, andererseits die Ausdrucksfähigkeit in Diskussionen und die Präsentation von und der Zugriff auf Grundlagenwissen und die Argumentierbarkeit von Zusammenhängen eingeübt werden sollen. Dazu wird etwa der Lehrstoff für einen Zugriff via Internet aufbereitet. Die Studierenden beteiligen sich an Diskussions- und Newsgruppen und benutzen lokale Listserver. Der Kontakt mit den Lehrenden kann etwa dadurch aufrechterhalten werden, daß diese auf dem PC jene individuellen Fragen vorfinden und deren Lösungen erläutern können, welche den Studierenden bei ihrem Selbststudium offen bleiben. Eine solche Interaktion kann täglich erfolgen und ist von wöchentlichen Unterrichtszeiten unabhängig.

Insgesamt kann dabei nicht nur die Chance, sondern auch der Blick für die Grenzen der Anwendbarkeit neuer Medien geschärft werden und beim Aufbau von neuem, echten Wissen die Umsetzung in forschungsrelevante neue Sichtweisen und damit das Potential von "Innovationsimpulsen" sichtbar gemacht werden. Die technologisch vermittelten Diskussionen sollen durch geeignete persönliche Treffen und Seminare ergänzt und vor allem hinsichtlich der Interpretation der Ergebnisse reflexiv korrigiert werden können. Diese Arbeitsteilung zwischen dem Einsatz "schlanker Kanäle", wie sie auch die neuen Medien darstellen, und "dichter Kanäle", d.h. direkte Kontakte mit Mitstudierenden und Lehrenden, entspricht den jeweiligen Potentialen solcher Kommunikationskanäle hinsichtlich der Reduktion von Unsicherheiten und von Unklarheiten (vgl. z.B. Daft/Lengel 1987).

Ziel 4: Theorie und Forschungsorientierung

Realisierung: Theoriebasierte Lehre, Forschungsprojekt.

Durch die Forschungsorientierung sollen die Studierenden zu einem offenen, aber kritischen Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen befähigt werden. Die Vermittlung theoretischer Inhalte sollte forschungsorientiert erfolgen. D.h. es fließen Forschungserfahrungen der Lehrenden in die Lehre ein und es wird vermittelt, wie theoretische Inhalte durch Forschung überprüft und erweitert werden. Weiters führt der/die Studierende mindestens ein Forschungsprojekt bereits im ersten Studienab-

schnitt selbst durch, so daß vor Beginn der Diplomarbeit Eigenerfahrungen mit Forschungsanforderungen gesammelt werden können. Außerdem soll die Neugierde und Bereitschaft zum Entwurf neuer Ideen gefördert werden. Jeder aufgeschlossene Praktiker ist nicht an der Bewahrung, sondern an der Weiterentwicklung der betrieblichen Situation interessiert. Innovationen hierzu können nur aus theoretischen Fiktionen entstehen.

Ziel 5: Transferwissen, sozial-kommunikative Handlungskompetenz

Realisierung: Interdisziplinäre /internationale Gruppen.

Unter dieser Zielsetzung geht es darum, im interkulturellen Kontakt zu lernen, wie man die kulturunabhängigen Komponenten von Wissen adäquat in anderen Kulturen verfügbar machen kann und dabei auch diejenige kreative Toleranz lernen kann, die einen Rücktransfer von Erfahrung und Wissen aus anderen Kulturkontexten in den eigenen gestattet. Die angesprochene interdisziplinäre und internationale Gruppenbildung durch gemischte Lerngruppen soll unter Einsatz einer geeigneten Betreuung zur Erreichung dieser Zielsetzung beitragen. Vor allem sollen die persönlichen Kontakte korrektiv und interpretativ (etwa nach anfangs nur elektronisch vermittelten Kontakten) eingesetzt werden (siehe oben zur Bedeutung von face-to-face-learning).

Ziel 6: Praxisorientierung

Realisierung: Praxisprojekte.

Gemeinsam mit dem Auslandsaufenthalt sind die Praxisprojekte die wesentliche Gelegenheit, die im Fachunterricht vermittelte Spezialisierung durch Generalisierung zu begleiten. Praxisprojekte sind ein bereits gut eingeführtes und bewährtes Instrument betriebswirtschaftlicher Curricula. Neben dem hier genannten Ziel der Praxisorientierung fördern sie auch weiter oben genannte Ziele wie Selbständigkeit und sozial-kommunikative Handlungskompetenzen (vgl. z.B. Kreuzer/ Moczadlo 1995). Darüber hinaus ist ein Praxisprojekt ein breites Handlungsfeld, das nur unter Einbezug verschiedener Gesichtspunkte, Wissensbereiche und Fähigkeiten erfolgreich bewältigt werden kann. Insofern zwingt das Praxisprojekt wie das spätere Berufsfeld zu einem generalistischen Zugang. Damit Generalismus nicht in Dilletantismus oder puren "Common Sense" abfällt, wird die Bearbeitung der Projekte durch Lehrpersonal (als "Coaches") betreut. Die Lehrenden geben Hinweise auf wissenschaftliche Grundlagen (Theorien und empirische Arbeiten), welche die Praxisarbeit fundieren können. Um erfolgreich Hinweise geben zu können, müssen die Lehrenden selbst guten Einblick in die Struktur der Praxisprojekte und deren Umfeld haben. Diesen Hinweisen folgend, machen sich die Studierenden selbständig auf die Suche nach Material oder nach weiterführenden Kursen. Die Anwendung des so gefundenen Wissens wiederum wird mit Betreuern aus der Praxis diskutiert.

*Ziel 7: Interdisziplinarität**Realisierung: Integrative Vertiefung.*

Eine gut organisierte, exemplarisch ausgerichtete interdisziplinäre Ausbildung kann wesentlich dazu beitragen, das Problem der materialen Überfrachtung eines Curriculums dadurch zu lösen, daß ausgehend von einem fachlichen Kern vor allem Übertragungswissen gelernt wird. Im Vordergrund steht dabei die Schulung desjenigen "funktionalen Denkens", das den Blick auf die integrative Identifikation neuer Anwendungsmöglichkeiten lenkt. Durch integratives Lernen werden Gemeinsamkeiten verschiedener Anwendungsgebiete erkannt und können so in neuen, interdisziplinären Kontexten erfolgreich eingesetzt und getestet werden. Insbesondere die Diplomarbeit stellt eine derartige Vertiefung der theoretischen und methodischen Fundierung aus dem ersten Abschnitt dar. Sie wird durch ein "Diplomandenseminar" (als "Capstone Course") unterstützt. Die Diplomarbeit als "persönliches Produkt" liefert die "unternehmerische" Motivation, sich mit bestimmten Inhalten und Methoden noch einmal und tiefergehend zu beschäftigen und diese vollständig zu verstehen. Da im Unterschied zum Praxisprojekt bei der Diplomarbeit die Theorie im Vordergrund steht, soll letzteres vor allem das Verständnis theoretischer Konzepte und wissenschaftlicher Methoden fördern. Dieses Verständnis ist Voraussetzung für eine sinnvolle Anwendung der Theorie in der Praxis.

*Ziel 8: Internationalisierung**Realisierung: Auslandsaufenthalt.*

Der Erwerb von Fremdsprachen kann sich nicht allein auf Sprachkurse oder Fachunterricht in der Fremdsprache an der Heimatuniversität beschränken. Effiziente Fremdsprachenkenntnisse beruhen zu einem wesentlichen Teil auch auf einer längerfristigen direkten Auseinandersetzung mit der Kultur/den Kulturen der betreffenden Zielsprache. Aus diesem Grund ist ein Auslandsaufenthalt mit der Dauer eines gesamten Studienjahres pflichtmäßig vorgesehen.

Eine wichtige Vermittlungsform der fächerübergreifenden Persönlichkeitsentwicklung stellt in diesem Zusammenhang das interkulturelle Lernen dar. Einerseits schafft die Globalisierung der Unternehmen sowie die zunehmende Multikulturalität innerhalb von Organisationen Konfliktpotentiale, die häufig den Organisationszielen zuwider laufen. Diese beruhen häufig auf einem mangelnden Verständnis für andere Kulturen. Andererseits ist wiederholt in wissenschaftlichen Untersuchungen festgestellt worden, daß der Einfluß der autochthonen Kulturen bzw. der Gesellschaftskulturen deutlich stärker ist als jegliche Unternehmenskultur (vgl. z.B. Hofstede 1984; Trompenaars 1993; Laurant 1983). Als logische Konsequenz aus diesen Erkenntnissen ergibt sich daher, daß interkulturelle Lernprozesse bereits während des Studiums initiiert werden sollten, da sie sich bei jüngeren Menschen - bedingt durch

die größere Offenheit gegenüber allem Neuen - besser fördern lassen als zu einem späteren Zeitpunkt.

Aus diesem Grund nimmt der *Auslandsaufenthalt* mehrere Funktionen in diesem Curriculum ein. Er dient nicht allein der *Perfektionierung der Sprachkenntnisse*, sondern vor allem auch der *kulturellen Sensibilisierung* der Studierenden. In der Interaktion mit den Lehrenden und Studierenden an der ausländischen Partnerhochschule sind diese gezwungen, sich mit anderen Sichtweisen und Wertesystemen auseinanderzusetzen, unterschiedliche Denkschemata und Verhaltensweisen zu erfahren und als solche anzuerkennen. In einem Auslandspraktikum wird die Kulturabhängigkeit des Managements begreifbar und eine Anpassung an neue Parameter notwendig. In fachlicher Hinsicht bietet der Auslandsaufenthalt die Möglichkeit, *betriebswirtschaftliche Fächer schwerpunktmäßig an einer Auslandsuniversität* zu studieren, womit dem Umstand Rechnung getragen wird, daß keine Universität auf allen Gebieten Spitzenleistungen anbieten kann und so die Wahl der Auslandsuniversität einen eigenen fachlichen Stellenwert besitzt.

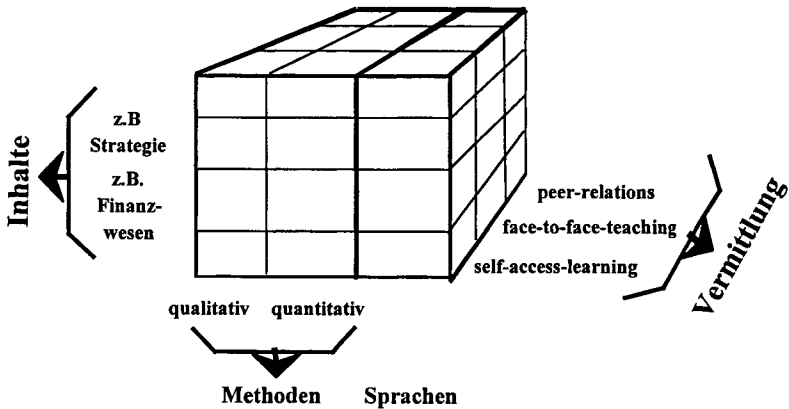
Die Gruppenbildungen zwischen einheimischen und ausländischen Studierenden, die gemeinsam ein Projekt realisieren, unterstützen den interkulturellen Lernprozeß. Ein Sich-Ausklinken aus einer Projektgruppe hätte das Scheitern in der betreffenden Lehrveranstaltung zur Folge. "Unbequeme" Situationen können also nicht dadurch umgangen werden, daß sich einzelne durch Verlassen der Gruppe den Problemen und deren Lösung entziehen. Allen Gruppenmitgliedern wird in diesem engen Miteinander bei der Verfolgung eines gemeinsamen Zieles neben der fremden Kultur auch die eigene viel stärker bewußt. Eine wesentliche Aufgabe der Lehrenden besteht zusätzlich zur fachlichen Projektbetreuung auch darin, den Studierenden diese Prozesse sichtbar zu machen und sie in Konfliktsituationen zu beraten.

2.3 Zusammenfassung

Eine adäquate Umsetzung im Sinne der eingangs dargestellten Zielsetzungen der aufgezählten Studieninhalte verlangt deren integrative Verflechtung. Möglichkeiten mit erheblichen Synergieeffekten ergeben sich insbesondere für die Abstimmung zwischen Gegenstandsbereichen und Methoden. Methoden werden damit nicht parallel zu den wirtschaftswissenschaftlichen Lehrinhalten angeboten werden, sondern im unmittelbaren Zusammenwirken. Für die Lehrenden bedeuten solche Kombinationen ein hohes Maß an Abstimmung zwischen den Inhalten und Vortragenden bis hin zum Team-teaching. Die systematische Überschneidung der didaktischen Dimensionen kann als Würfel (vgl. Abb. 1) repräsentiert werden. Nicht alle Teilwürfel werden gefüllt sein. So macht es wenig Sinn, qualitative Methoden anhand von Inhalten der Nationalökonomie zu demonstrieren. Viele Anwendungsgebiete von Methoden, wie sie bereits beispielhaft aufgezählt wurden, bieten sich aber für mehrere Gegenstandsbereiche an (weitere Beispiele wären Mathematik für Fi-

nanzierung, Statistik für Ökonomie und Strategie, Interviewtechnik für Marketing oder Personalwesen). Insbesondere wird der Erwerb sprachlicher Fertigkeiten besonders durch Unterricht in der jeweiligen Sprache gefördert (durch Einsatz von Gastprofessoren aus ausländischen Partneruniversitäten und während des Auslandsaufenthaltes).

Abb. 1: Lehr-/Lern-Würfel (Zusammenspiel von Inhalten, Methoden und deren Vermittlungsformen)



Im Rahmen der aufgezeigten Zielsetzung ist zwischen der Vermittlung von kognitiv zu bewältigendem Stoff und Persönlichkeits- bzw. Verhaltensentwicklung zu trennen. Wie bei der Beschreibung der Realisierungsmöglichkeiten bereits angedeutet ist, kann der stoffliche Inhalt zum großen Teil im Selbststudium auf der Grundlage von Skripten und dem Einsatz moderner Unterrichtstechnologien realisiert werden. Der Unterschied zwischen Präsenz- und Fernstudium kann hier zunehmend aufgehoben werden. Im Unterschied zum Fernstudium sind die Präsenz-(face-to-face-) Zeiten auf das Verhalten und die Interaktionen zwischen den Lernpartnern gerichtet. In dieser Lernsituation kommt es nicht so sehr auf die breite Wissensvermittlung an als auf die interaktionelle Erfahrungsgewinnung und Weiterentwicklung der Lernpartner. Es geht weniger um die Vollständigkeit und Fülle als um die exemplarische "Tiefe" der Anwendung theoretischen Wissens und seiner Wirkungen und Folgen für interpersonelles Entscheiden und Problemlösen in Organisationen.

3. Lösungsvorschlag: Grobstruktur eines Curriculums für Internationale Betriebswirtschaft

Wie bereits erwähnt, akzeptiert unser Vorschlag den vom Universitätsstudien-gesetz (UniStG) dekretierten Rahmen von insgesamt 120 Wochenstunden (WS) für Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Studien. Ebenfalls übernommen wird die Einteilung in zwei Studienabschnitte (Grund-/Hauptstudium) mit jeweils der ersten und zweiten Diplomprüfung. Nicht eingearbeitet wird die ebenfalls vom UniStG ge-forderte Orientierungsphase, die mit einer Prüfung nach zwei Semestern abschließen soll. Inhaltlich wird für den ersten Studienabschnitt eine Gliederung in fünf Haupt-teile vorgeschlagen.

3.1 Erster Studienabschnitt (Grundstudium)

3.1.1 Studieneingangsphase

Gedacht ist an eine etwa einwöchige Veranstaltung, in welcher die Teilnehmer an einem ruhigen, abgelegenen Ort ohne allzuviel Luxus zusammenleben. Organi-siert sollte diese Woche vor allem von höhersemestrigen Studierenden werden. Ziel der Veranstaltung ist eine Einführung in die Studieninhalte und -abläufe, ebenso aber auch das Bekanntwerden der Studierenden untereinander. Entsprechend dieser Ziel-setzung sollte sich der Tagesablauf abwechseln durch die Informationsweitergabe über die Themen der einzelnen Fächer - vorgetragen von den später Lehrenden auf Einladung der Organisatoren -, Fächerabfolgen, Forschungsprojekte, Charakter der Prüfungen, Studienmöglichkeiten an ausländischen Partneruniversitäten usw., Dar-stellung des Universitätsorganisationsgesetz und anderer relevanter Gesetze zum Verständnis der Universität als Betrieb sowie vor allem auch Gelegenheit geben zum gegenseitigen Kennenlernen (Gruppenspiele, "Überlebenstraining" usw.). Diese Ver-anstaltung kann als "Modellernen" die Lern- und Lebenskultur im gemeinsamen Studium weitergeben und etablieren.

3.1.2 Inhaltliche Schwerpunkte

- *Betrieb, (Volks-) Wirtschaft und Gesellschaft*

Unternehmensführung kann nicht losgelöst von den die Betriebe umgebenden Sozialsystemen gesehen werden. Schwerpunkt ist die Fähigkeit, diese Umwelt mit Hilfe der Ergebnisse und Methoden der sie spezialisiert behandelnden Wissenschaften (Volkswirtschaftslehre, Soziologie, Politische Wissenschaften, (Wirtschafts-) Geschichte usw.) bearbeiten zu können. Als

Nahtstelle zur Außenwelt werden die Funktionen "Strategie und Marketing" gesehen.

- *Organisation und Personal*

Im Mittelpunkt steht das einzelne Betriebsmitglied (Lernen und Motivation) und seine Verflechtung in Gruppen sowie Organisationsstrukturen und -abläufe.

- *Technik, Produktion, Logistik, Ökologie*

Die Bedeutung der Informations- und Fertigungstechnologien, ihr Zusammenwirken im Produktionsprozeß und ihre logistische Verbindung sowie die ökologischen Konsequenzen bilden die Einzelthemen dieses Bereiches.

- *Finanz- und Rechnungswesen*

In diesem Bereich geht es um die quantitative Abbildung der innerbetrieblichen Entscheidungen und ihrer Konsequenzen sowie die Ergebnisfeststellung des Austauschprozesses von Leistungen (Kosten) und Gegenleistungen (Erlösen) mit der betrieblichen Umwelt.

- *Ethik - Wissenschaftstheorie - Modelltheorie*

Ausgangs-/oder Anknüpfungspunkt ist der sogenannte "Anwendungskontext" von Wissenschaft, der sich oft als "ethisches Unbehagen" äußert und i.a. durch ein ungenaues oder mangelhaftes Verständnis der "Bedeutung" wissenschaftlicher Erkenntnisse verursacht ist. Durch eine Reflexion des "Zustandekommens" wissenschaftlicher Erkenntnisse (Methodenreflexion) wird zunächst der Gültigkeitsanspruch (Rechtfertigungskontext) und dann, durch eine Analyse des Modellierungsprozesses, der Bedeutungs-/Behauptungsgehalt (Entdeckungs-/Entstehungskontext) bewußt gemacht und es werden so die vielfältigen Dimensionen "wissenschaftlichen Arbeitens" reflexiv in der Praxis verankert (vgl. Born 1993).

- *Methoden*

Sowohl quantitative als auch qualitative Methoden bedürfen der Vermittlung und übenden Anwendung.

- *Sprachen*

Englisch wird als Pflichtfach angesehen; hinzu treten Französisch oder Spanisch. Eine dieser drei Sprachen ist im 2. Studienabschnitt zu "vertiefen" (Lehre und Prüfung im ersten und zweiten Studienabschnitt). Weitere Sprachen werden als "Wahlfächer" behandelt.

3.1.3 Forschungsprojekt

Vor dem Abschluß des ersten Studienabschnittes gilt es für jeden Studenten und jede Studentin (Individualprojekt) nachzuweisen, daß er oder sie inhaltlich und methodisch eine (kleine) Forschungsarbeit meistern kann. In dieser ersten eigenen Forschungsarbeit sollen Inhalte und Methoden des ersten Abschnittes spezialisiert so verarbeitet sein, daß exemplarisch das Beherrschen des Grundwissens und die Besonderheit des wissenschaftlichen Arbeitens demonstriert werden und für den zweiten Studienabschnitt vorausgesetzt werden können.

Dazu wird eine konkrete Problemstellung aus der Theorie oder Praxis gewählt, die der/die Studierende unter Verwendung des erlernten Grundlagenwissens, insbesondere des methodischen Wissens empirisch bearbeitet. D.h. die Problemstellung wird nach Sichtung bestehender Problemlösungen in eine Forschungsfrage umgesetzt, ein geeignetes Forschungsdesign wird entwickelt, diskutiert und praktisch angewendet. Die dabei gewonnenen Daten werden aufbereitet und analysiert, daran anschließend schriftlich dokumentiert und mündlich präsentiert. Das Forschungsprojekt wird durch die Methodenlehrveranstaltungen und durch individuelle Beratung begleitet.

Im Unterschied zum Praxisprojekt zielt das Forschungsprojekt auf vertiefende Spezialisierung, auf eine konkrete Problemstellung und deren wissenschaftliche Bearbeitung ab. Ein wichtiges Ergebnis des Forschungsprojektes sollte darin bestehen, daß der/die Studierende ein Verständnis entwickelt, wie wissenschaftlich gearbeitet wird und welche Probleme dabei auftreten können.

3.1.4 Prüfungen

Für jede Lehrveranstaltung ist eine geeignete Prüfungsform zu finden. Zum Abschluß des 1. Studienabschnittes ist eine zusammenfassende, schriftliche 1. Diplomprüfung ("comprehensive") vorgesehen. In ihr sollte gezeigt werden, daß Zusammenhänge zwischen den Lehrinhalten kompetent hergestellt werden können.

3.1.5 Vorbereitungen auf den 2. Studienabschnitt

Zum Ende des 1. Studienabschnittes sollten als Starterleichterung für den 2. Abschnitt die Auswahl und Organisation des *Auslandsaufenthaltes* sowie eine Themenwahl ("Arbeitstitel") für die *Diplomarbeit* erfolgen.

3.2 Zweiter Studienabschnitt (Hauptstudium)

3.2.1 Auslandsaufenthalt (Studium und Praktikum)

Der Auslandsaufenthalt sollte den Zeitraum eines gesamten Studienjahres (5. und 6. Semester) umfassen. Es sollte ein Eingehen auf die besonderen Gegebenheiten der Partner-/Gastuniversität (z.B. Toronto als Finanzzentrum Kanadas) erfolgen. Eine (erste) Besondere Betriebswirtschaftslehre sollte an der Gastuniversität abgeschlossen werden. Zu organisieren ist eine Gruppenbildung und -aufgabenteilung, die Studierende beider Partneruniversitäten zusammenführt, die sich am Austausch beteiligen wollen: z.B. österreichische Studierende an der Group ESC Nantes-Atlantique sollten mit Studierenden der französischen Hochschule zusammengebracht werden, die im nächsten Jahr in Linz studieren und dort wieder gemeinsam Gruppenaufgaben bearbeiten sollen. Es ist anzustreben, in den Semesterferien ein *Praktikum* im Ausland - in Zusammenarbeit (insbesondere Vermittlung von Praktikantenplätzen und Betreuung der Studierenden) mit der Partneruniversität - zu absolvieren.

3.2.2 Inhalte nach der Rückkehr

- *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Industrieökonomie*
- Fortführung (begonnen während des Auslandsaufenthaltes) der zweiten *Besonderen Betriebswirtschaftslehre*
- *Projektstudium*

In einem Zeitraum von zwei Semestern ist in einer Organisation eine Problemstellung dieser Organisation (Unternehmen, öffentliche Institutionen, Non-Profit-Organisationen) unter Einschluß eines organisationsinternen Betreuers als Gruppenprojekt zu bearbeiten. Anzustreben ist, daß in diese Projektgruppe auch Studenten anderer Fachrichtungen sowie der ausländischen Partneruniversitäten in Absprache mit deren Ausbildungsorganisation (z.B. Kunsthochschule, Studierende anderer Linzer Fakultäten: Jus, Mechatronik) einbezogen werden.

- *Vertiefung einer Sprache*

Obwohl der Auslandsaufenthalt im allgemeinen die nötige Flüssigkeit im Ausdruck, eine gute Aussprache und einen umfangreicheren Wortschatz vermittelt, schleifen sich bei den meisten Lernenden doch sprachliche Mängel ein, die von den native speakers nicht korrigiert werden, da sie in der Kommunikation nicht sinnstörend sind. Um wirklich gute Fremdsprachenkenntnisse zu erlangen, müssen jedoch auch diese Mängel systematisch be-

hoben werden. Die individuelle Beratung der Studierenden ist dabei ein wesentliches Element.

Andererseits sollen die Fremdsprachen im 2. Studienabschnitt immer mehr zum Instrument sowohl beim Erwerb als auch beim Transfer von Fachwissen werden. Ziel ist eine nahtlose Verflechtung zwischen Fach- und Fremdsprache, wie sie bei der Ablegung der 2. Diplomprüfung in der zweiten gewählten Besonderen Betriebswirtschaftslehre erfolgen soll.

- *Pflichtwahlfächer*

Es sollten zwei Wahlfächer ausgewählt und bearbeitet werden. Diese können aus anderen Fachrichtungen (Volkswirtschaftslehre, Geschichte usw.), einer weiteren Sprache (falls Vorkenntnisse vorhanden sind) oder aus Fachgebieten einer anderen Fakultät oder Hochschule angeboten werden.

- *Diplomandenseminar ("Capstone Course")*

Hier sollen die laufenden Diplomarbeiten angesprochen und in intensiven, gegenseitigen Beratungen zwischen den Diplomanden unter Anleitung des Lehrveranstaltungsleiters zum Abschluß gebracht werden.

- *Prüfungen*

Die 2. Diplomprüfung ist wieder als abschließende und zusammenfassende ("comprehensive") schriftlich und mündlich durchzuführende Gelegenheit anzusehen, den Nachweis über die selbständige Verarbeitung und Beherrschung des Faches führen zu können. Die Prüfung umfaßt die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre sowie eine Besondere Betriebswirtschaftslehre. Letztere Prüfung ist in der vertieften Sprache abzuhalten. Es werden zwei Noten - jeweils für die Leistungen in der Fremdsprache und im betriebswirtschaftlichen Fach - vergeben. Die Prüfungen aus den Wahlfächern finden gesondert statt.

4. Ein Studienplan als Realisierungsbeispiel

Aus der vorangehenden Grobstruktur eines Curriculums kann durch Hinzufügen einer Untergliederung beispielhaft ein Studienplan (Abb. 2 und 3) zusammengestellt werden.

Abb. 2: Erster Studienabschnitt

| | Sem 1-4 SWS* | Summe |
|---|-----------------|-------|
| A: Studieneingangsphase (eine Woche) | | |
| B: Inhaltliche Schwerpunkte | | |
| I. Betrieb, (Volks-)Wirtschaft und Gesellschaft | | 12 |
| 1. Gesellschaft: Politik, Soziologie, (Wirtschafts-) Geschichte, Recht | 4 | |
| 2. Volkswirtschaft | 4 | |
| 3. Strategie und Marketing | 4 | |
| II. Organisation und Personal | | 12 |
| 1. Personal (Individuum) | 4 | |
| 2. Gruppe und Führung | 4 | |
| 3. Organisation | 4 | |
| III. Technik, Produktion, Logistik, Ökologie | | 12 |
| 1. Informationstechnologien ("Datenverarbeitung") | 4 | |
| 2. Fertigungstechnologien, Produktion, Logistik | 4 | |
| 3. Ökologie | 4 | |
| IV. Finanz- und Rechnungswesen | | 12 |
| 1. Finanzierung | 4 | |
| 2. Rechnungswesen | 4 | |
| 3. Steuern und Treuhand | 4 | |
| V. Ethik, Wissenschaftstheorie, Modelltheorie | 2 | 2 |
| C. Methoden | | |
| 1. Quantitative Methoden | 6 | 6 |
| Statistik, Methoden der empirischen Sozial- forschung, Ökonometries, Marktforschung Mathematik, Logik, Programmierung, Modell- bildung | | |
| 2. Qualitative Methoden | 6 | 6 |
| Szenario- und Planungstechniken, Verhandlungen Präsentation, Moderation | | |
| D. Sprachen: Englisch obligat, Eine weitere Sprache: Spanisch/Französisch (abhängig vom geplanten Auslandsaufenthalt) sowie Russisch, Chinesisch usw. als Wahlfach | 10 | 10 |
| E. Forschungsprojekt | | |
| F. Erste Diplomprüfung | | |
| G. Vorbereitung auf den 2. Studienabschnitt | | |
| Summe | | 72 |

*SWS=Semesterwochenstunden

Abb. 3: Zweiter Studienabschnitt

| | | SWS | Sem | |
|---|---|---|---------|-----|
| Diplomarbeit | Auslandsaufenthalt - 2 BBWL, davon eine abgeschl. - Praktikum | | 16 4 | 5-6 |
| | Methoden | ABWL und Industrieökonomie | 4 | 7-8 |
| | | Fortführung einer BBWL | 8 | |
| | | Projektstudium | 2 | |
| | | Eine vertiefende Sprache | 4 | |
| | | Pflichtwahlfächer (Auswahl von 2 Fächern) - vertiefend i.Z. mit Projekt - VWL - Fachgebiet einer anderen Fakultät/Hochschule (z.B. Naturwiss., Kunst, Recht) | 8 | |
| | Diplomandenseminar | 2 | 8 | |
| Diplomprüfung | | | 8 | |
| Summe | | 48 | | |
| Summe erster + zweiter Studienabschnitt | | 120 | | |

5. Realisierungschancen

Es ist wohl nicht zu übersehen, daß das hier vorgelegte Curriculum in seinen Zielen, Inhalten und Umsetzungsvorstellungen von einem ambitionierten Menschenbild ausgeht, das Elemente wie Wissensdurst, Einsatzwille, Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Menschen und Kulturen einschließt. Sollte solch ein Grundbild über Studierende wirklichkeitsfremd sein, ist wohl unser ganzes Bemühen auf Sand aufgebaut. Um dieser Gefahr zu entgehen, muß das Prinzip der Freiwilligkeit und Selbstselektion gelten: Nur wer von unserem Vorschlag selbst angezogen ist, das

Programm durchlaufen und weiterentwickeln will, sollte teilnehmen bzw. in ihm verbleiben, d.h. daß auch andere, fachlich naheliegende Alternativen angeboten und durch Übergänge in andere Curricula leicht erreichbar sein sollen. Wenn trotzdem unser unterstelltes Menschenbild als etwas zu wenig realistisch gesehen wird, dann könnten wir gerade in Studienzusammenhängen auf Hegel verweisen, der auf Vorkhaltungen seiner Studenten, daß die Wirklichkeit der Empirie nicht so sei, wie er sie idealerweise schilderte, geantwortet haben soll: Umso schlimmer für die Wirklichkeit.

Konkret muß über einige Grenzen und Behinderungsmöglichkeiten nachgedacht werden, welche die Realisierungschancen eines solchen neuen Curriculums einschränken könnten. Zu diesen gehören insbesondere die Verfügbarkeit von geeigneten Lehrern, räumliche, finanzielle Ressourcen und von Partneruniversitäten sowie die Bewältigung der Problematik des "Massenstudiums". Selbstverständlich erfordert die Einführung, das Testen und Weiterentwickeln eines neuen Curriculums besondere Lehranstrengungen und einen Kreis von Hochschullehrern, dessen Mitglieder sich neben der Forschung besonders für die Lehre interessieren. Diesem Kreis muß auch die Gelegenheit gegeben werden, das vorgelegte Curriculum weiterzuentwickeln und zu detaillieren.

Das Curriculum fordert, daß die Lehrenden aus unterschiedlichen Fachdisziplinen (Instituten) kommen. Es ist zu prüfen, ob in einer "dualen Organisation" (Müller-Böling 1997) neben der Institutsgliederung eine Organisationseinheit gebildet wird, die alle Lehrenden umfaßt.

Zumindest auf den ersten Blick scheint es *unmöglich* zu sein, die heute vorhandene Anzahl von Studierenden der Betriebswirtschaft und der Handelswissenschaft in - Linz etwa 7000 - einbeziehen zu können. Zu Beginn ist etwa nur an vier Pileteinheiten zu je 15 Studierenden zu denken; bei Bewährung und entsprechender "Lernkurve" bei allen Beteiligten könnte etwa an eine Gesamtzahl von 120 Studierenden pro Studienjahr gedacht werden (für alle acht Semester zusammengenommen also etwa 1000 Studierende). Jene Studierende, die sprachlich nicht so begabt und engagiert sind und auch weniger die "internationale" Dimension im Auge haben, könnten bei der gängigen Betriebswirtschaftslehre bleiben. Die Studienrichtung Handelswissenschaft könnte in diesem Curriculum für "Internationale Betriebswirtschaft" aufgehen.

Die Gesamtzahl der für diesen Studiengang relevanten Partneruniversitäten ist in Linz bereits heute ausreichend, um jährlich 90-120 Studierende einen Studienplatz im Ausland anbieten zu können. Im Verlaufe von ca. 15 Jahren wurden als Austauschpartner der Johannes Kepler Universität 5 nordamerikanische Partner (Emory in Atlanta, Texas A&M, Southeastern Louisiana University, University of Toronto, University of Victoria) und im Rahmen des ERASMUS-Programms 35 Universitäten in Finnland (3), Frankreich (6), Griechenland (1), Großbritannien (5), Irland (2),

Italien (5), Norwegen (1), Portugal (1), Schweden (5), Spanien (6) gewonnen. Die Zusammenarbeit ging dabei von Anfang an über den Austausch von Studierenden hinaus. Viele Lehrende beteiligen sich heute mit wachsender Zahl und Intensität an der Kooperation. Gerade die engeren Integrationsziele des anlaufenden SOKRATES-Programms fordern Maßnahmen, die dieses Curriculum vorlegt. Mit dem verpflichtenden Auslandsjahr sowie dem wachsenden Internationalisierungsangebot aller Partneruniversitäten kommen wir den SOKRATES-Intentionen näher und folgen nur der Praxis, die einige unserer Partner - z.B. Straßburg - schon seit geraumer Zeit realisiert haben.

Aufgrund der mit einem solchen innovativen Studiengang verbundenen Risiken und noch nicht bekannten bzw. aufgedeckten Grenzen der Machbarkeit im universitären Betrieb sollte unbedingt eine *Test- und Experimentierphase einschließlich einer Evaluierung der Studienerfolge in der beruflichen Praxis* vorgehen werden.

Literaturverzeichnis

- Born, R.P. (1993): Sprache-Information-Wirklichkeit. In: Schneider, H.J./Inheteven, R. (Hg.): Ent-eignen uns die Wissenschaften. München, S. 141-178.
- Daft, R.L./Lengel, R.H. (1986): Organizational Information Requirements, Media Richness and Structural Design. In: Management Science 32, S. 554-571.
- Euler, H.P./Kern, R./Tschemer, M./Andlinger, Ch./Brazda, G. (1995): Die Ausbildungs- und Beschäftigungssituation für Absolventen sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Studienrichtungen in Österreich. Ergebnisse der schriftlichen Absolventenbefragung. Unveröffentlichter Forschungsbericht des Instituts für Soziologie. Abteilung Wirtschaftssoziologie und Stadtforschung. Linz.
- Hofstede, G. (1984): Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. Newbury Park.
- French, R./Grey, C. (Hrsg.) (1996): Rethinking Management Education. London.
- Konegen-Grenier, Ch. (1995): Neue Herausforderungen. In: Allgemeiner Hochschulanzeiger 26, S. 24.
- Kreuzer, S./Moczdalo, R. (1995): Discovery of Reality. Experiences with Integrated Project Studies. In: Gijsselaers, W./Tempelaar, D./Keizer, P./Blommaert, J./Bernard, E./Kaspar, H. (Ed.): Educational Innovations in Economics and Business Administration: The Case of Problem-Based Learning. Dordrecht, S. 225-232.
- Laurent, A. (1983): The Cultural Diversity of Western Conceptions of Management. In: International Studies of Management and Organization 13, S. 75-96.
- Müller-Böling, D. (1997): Zur Organisationsstruktur von Universitäten. Erscheint in: Die Betriebswirtschaft.
- Rosenstiel, L.v. (1995): Soziale Kompetenz. In: Allgemeiner Hochschulanzeiger 26, S. 21.
- Trompenaars, F. (1993): Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business. London.

Wolf R. Böhnisch, Andrea Freisler-Traub, Brigitta Nöbauer, Peter Putz*

Das Curriculum Personalwirtschaft an der Universität Linz

Der folgende Artikel beschreibt das Curriculum des Forschungsschwerpunktes Personalwirtschaft am Institut für Unternehmensführung der Universität Linz. In dem fünfstufigen Zyklus des Lehrprogramms ist jede Stufe durch ein besonderes Profil hinsichtlich ihrer Ziele, Inhalte und Methoden gekennzeichnet. Der Gesamtaufbau folgt einem System steigender Komplexität der Ziele, zunehmender Freiheitsgrade für die Studierenden sowie wachsender Anforderungen an deren Selbstorganisationsfähigkeit. Der Entwicklung des Profils des Lehrangebotes liegt eine breitangelegte empirische Studie über Stand und Entwicklungstendenzen der Personalarbeit in Oberösterreich zugrunde. So wurden die primäre Zielgruppe der Ausbildung, die unterschiedlichen Lernerebenen und deren relative Gewichtung sowie wesentliche Inhalte des Lehrprogramms aus den empirischen Ergebnissen abgeleitet. Darüber hinaus ist das dargestellte Curriculum wesentlich von Synergien zwischen Lehre und anderen Institutsleistungen wie wissenschaftlichen Forschungsprojekten, Kooperationen mit Unternehmen und sonstigen Institutionen geprägt. Eine permanente Evaluierung der Einzelmodule und eine fallweise Evaluierung des Gesamtentwurfes durch Studierende wie auch externe Kooperationspartner waren von Beginn an wesentliche Bestandteile der Konzeptentwicklung. Das anlässlich der Institutsneugründung entwickelte Lehrprogramm konnte auf diese Weise ständig verfeinert und weiterentwickelt werden. In diesem Sinne stellt auch das im folgenden Beschriebene lediglich eine Momentaufnahme dar.

The following article describes the curriculum for the priority field of research Personnel Management at the management institute of the University of Linz. Each of the five stages of the curriculum is characterised by distinctive features with regard to objectives, contents and methods. The overall principle follows the concept of increasing the complexity of aims, offering growing freedom to the students and raising the demands on their organisational abilities. The development of the profile of the teaching program is based on an exhaustive empirical study on the developmental state and tendencies of personnel management in Upper Austria. The primary target group for the education, the different educational stages and their relative weighting in the curriculum as well as essential training programs were derived from these empirical results. Another characteristic feature of the described curriculum are the synergies between teaching and other services offered by the institute such as scientific research projects, co-operation with enterprises and other institutions. A permanent evaluation of the individual modules as well as an occasional evaluation

* Wolf Böhnisch, Jg. 1941, o. Univ. Prof. am Institut für Unternehmensführung, Forschungsschwerpunkt Personalwirtschaft der Johannes Kepler Universität Linz.

Andrea Freisler-Traub, Jg. 1968, Universitätsassistentin am Institut für Unternehmensführung, Forschungsschwerpunkt Personalwirtschaft der Johannes Kepler Universität Linz.

Brigitta Nöbauer, Jg. 1963, Universitätsassistentin am Institut für Unternehmensführung, Forschungsschwerpunkt Personalwirtschaft der Johannes Kepler Universität Linz.

Peter Putz, Jg. 1965, Universitätsassistent am Institut für Unternehmensführung, Forschungsschwerpunkt Personalwirtschaft der Johannes Kepler Universität Linz.

Adresse: Altenberger Straße 69, A-4040 Linz.

of the entire curriculum carried out by students and external co-operation partners have been an integral part of the concept development from the start. Thus the implementation and further development of the curriculum drawn up on the occasion of the founding of the new institute was possible. Therefore the curriculum described in this abstract is a program open to changes and further development.

1. Rahmenbedingungen der Curriculumentwicklung

Als im Jahre 1992 der Forschungsschwerpunkt Personalwirtschaft am Institut für Unternehmensführung¹ der Universität Linz nachbesetzt wurde, kam dies praktisch einer Neugründung gleich. Vorausgegangen war eine Vakanz des Lehrstuhles von mehr als sechs Jahren. Tradition, Gedankengebäude und Terminologie des früheren Lehrstuhl-Inhabers Josef Kolbinger waren weitgehend verlorengegangen und nur noch einem kleinen Kreis von Insidern geläufig. Die ursprünglichen Ressourcen waren aufgebraucht bzw. aufgeteilt. Mitarbeiter, "Jünger" und Schüler Kolbingers hatten sich verlaufen.

Diese Situation wurde als Chance erlebt, etwas gänzlich Neues in Forschung und Lehre zu konzipieren, ohne allzusehr einer Lerngeschichte und daraus resultierenden Traditionen verpflichtet zu sein. Am Anfang dieser Konzeptionsphase stand mit der sogenannten 'Personalstudie' der Versuch, in einer umfangreichen empirischen Erhebung den Stand und die Entwicklungstendenzen des Personalmanagement in Oberösterreich - in Ausschnitten auch im deutschsprachigen Raum - sichtbar zu machen² (Schütz et al. 1995). Die Ergebnisse dieser Studie definierten folgende Eckpfeiler des Lehrprogrammes in großem Ausmaß mit:

1.1 Zielgruppe

Am Forschungsschwerpunkt Personalwirtschaft werden vorrangig künftige Linienvorgesetzte mit Personalverantwortung ausgebildet. Personalleiter und Personalentwickler sowie Geschäftsführer und Firmeneigentümer stellen eine untergeordnete Zielgruppe der Ausbildung dar.

Dahinter steht zunächst die Überzeugung, daß operative Personalarbeit eine zentrale Aufgabe der Führungskräfte darstellt. Darüber hinaus wird aus der oben zitierten Studie deutlich, daß zentralisierte Personalarbeit nur in einem Bruchteil der

¹ Wenn im Text des Artikels verkürzt vom 'Institut' gesprochen wird, bezieht sich dies auf den Forschungsschwerpunkt Personalwirtschaft.

² Zielgruppe waren Unternehmen mit mehr als 100 Mitarbeitern im oberösterreichischen Raum. Innerhalb der Unternehmen wurden Geschäftsführer, Personalleiter, Führungskräfte und Betriebsräte mittels Fragebogen und Interviews zu personalwirtschaftlichen Themen befragt. Als dritte Methode kam eine Delphi-Studie zum Einsatz. Die Gruppe der Befragten umfaßte Wissenschaftler, Personalverantwortliche, Geschäftsführer und Berater im deutschsprachigen Raum.

oberösterreichischen Unternehmen stattfindet. Erst ab einer Unternehmensgröße von 500 Mitarbeitern kann davon ausgegangen werden, daß in allen Unternehmen eine eigene Personalabteilung eingerichtet ist. Auch in Organisationen, in denen eine solche besteht, wird die Personalfunktion vorwiegend neben einer anderen Tätigkeit (z.B. Geschäftsführung, kaufmännische Leitung) wahrgenommen. Diese Daten zeigen, daß die Vorstellung von einem Personalleiter, der seine Arbeitszeit typischerweise ausschließlich dieser Funktion widmet, in vielen Fällen ein Trugbild ist (Putz/Nöbauer 1995).

Mit der Definition der Zielgruppe waren gleichzeitig auch Weichenstellungen hinsichtlich der Ziele und Inhalte der personalwirtschaftlichen Ausbildung verknüpft.

1.2 *Lernebenen*

Entgegen der universitären Lernkultur und eigener Lernerfahrungen der Institutsmitarbeiter gehen die definierten Lernfelder über die fachlich-kognitive Domäne traditioneller universitärer Ausbildung hinaus und umfassen gleichgewichtig auch die methodische (z.B. Moderations- und Präsentationstechniken, Projektmanagement) und soziale Kompetenz (z.B. Feedback, Konflikt-handhabung, Selbstorganisation in Gruppen). Die Terminologie der Kompetenzbereiche ist zwar an die Schlüsselqualifikations-Debatte angelehnt, die formulierte Dreiteilung versteht sich jedoch als losgelöst von der berufspädagogischen Diskussion um Lesarten oder Implikationen dieses Konzepts (Arnold 1991). Grundlage für die Definition der drei Lernebenen waren vielmehr in der 'Personalstudie' (Schütz et al. 1995) formulierte Anforderungen an Personalverantwortliche sowie erlebte Defizite der eigenen universitären Ausbildung. Die unzureichende Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an österreichischen Universitäten stellen Euler et al. (1995) in einer Erhebung zur Ausbildungs- und Beschäftigungssituation für Absolventen der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften³ fest:

"Während also die inhaltlichen und fachbezogenen Aspekte der Lehre sowohl teils defizitär, zu einem großen Teil aber auch durchaus angemessen und positiv beurteilt werden, erscheinen unter dem Aspekt der Persönlichkeitsvoraussetzungen⁴ und sozialen Kompetenzen alle untersuchten Einzelpunkte gegenüber den beruflichen Anforderungen ausgesprochen defizitär ... vermittelt" (Euler et al. 1995, S. 75).

³ Die Grundgesamtheit bildeten alle Absolventen sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Studienrichtungen der Jahrgänge 1988/89 bis 1993/94 an österreichischen Universitäten (ausgenommen Wirtschaftspädagogen und Statistiker). Der Rücklauf bezogen auf eine kontrollierte Stichprobe von 3081 Aussendungen betrug 29,4%.

⁴ Darunter verstehen die Autoren beispielsweise Verantwortungsbewußtsein, Entscheidungsfreudigkeit, rhetorische Fähigkeiten, überzeugendes Auftreten. Die verwendete Fähigkeitstaxonomie gliedert sich in fachliche Fähigkeiten und sogenannte "soft skills", die die Autoren in Persönlichkeitsvoraussetzungen und sozial-kommunikative Fähigkeiten gliedern.

Die oben definierten Kompetenzbereiche sind über das Lehrprogramm hinweg etwa gleichrangig, jedoch in einzelnen Veranstaltungen unterschiedlich gewichtet und hinsichtlich des Anspruchsniveaus variiert (z.B. Vertrautwerden mit einer Methode des Feedback bzw. Beherrschung eines Methodenrepertoires).

Was die sozialen und methodischen Kompetenzen betrifft, so steht der Gedanke des Erfahrungslernens und der persönlichen Weiterentwicklung der Studierenden vor einer formalen Beurteilung im Sinne einer Benotung. Vielmehr erhalten die Lehrveranstaltungs-Teilnehmer (etwa nach Präsentationen) inhaltliches Feedback sowohl von ihren Kollegen als auch von den Leitern über wahrgenommene Stärken und Schwächen auf der methodischen und sozialen Ebene. Diese Kompetenzen zeigen sich auch in der Qualität der Interaktion zwischen Studierenden bzw. zwischen ihnen und Institutsmitgliedern und schlagen sich in der Folge etwa in Hausarbeiten oder Abschlußberichten nieder.

1.3 Theoretische Ausrichtung des Faches

Das Fach Personalwirtschaft an der Universität Linz ist verhaltenswissenschaftlich⁵ orientiert. Psychologische und soziologische Konzepte bilden eine 'Klammer' über das gesamte Lehrprogramm. Das zeigt sich einerseits in der Verknüpfung verhaltenswissenschaftlicher Theorien mit Fragen des operativen Personalmanagement (wie Personalplanung, Mitarbeiterbeurteilung, Entgeltfindung). Aber auch komplexe Fragestellungen des Personalmanagement (wie PE/OE, Change Management, Managementsysteme, strategisches Personalmanagement) werden primär unter dem Gesichtspunkt verhaltenswissenschaftlicher Relevanz ausgewählt und kritisch reflektiert.

2. Interne Steuerungsmechanismen des Institutes

Entstehung und Weiterentwicklung wie auch der Stellenwert der Lehre sind eng mit Arbeitsprinzipien des Institutes verbunden. Die internen Steuerungsmechanismen im Hinblick auf die Lehre stellen ein Bindeglied zwischen individuellen Freiräumen der einzelnen Mitarbeiter und der Koordination im Hinblick auf Notwendigkeiten eines Leistungsangebotes als Ganzes dar. Individualität und Selbstbestimmung sind in Rahmenvereinbarungen eingebettet, welche die Freiräume für alle Beteiligten zufriedenstellend lebbar machen sollen.

Die Umsetzung dieser 'Philosophie' innerhalb des Institutes erfolgt im wesentlichen auf drei Schienen:

- In den *Leitlinien* des Institutes wurden auf relativ hohem Abstraktionsniveau 'Spielregeln' des Miteinander aller Beteiligten entwickelt und formuliert.

⁵ Darunter sind in diesem Zusammenhang individual- bzw. sozialpsychologische Theorien vorwiegend kognitiver Ausrichtung, aber auch soziologisch orientierte Erklärungsmodelle menschlichen Verhaltens zu verstehen.

- Die mittelfristigen Rahmenziele, Rahmenbedingungen und Ressourcen für die Institutsarbeit werden in meist jährlichen *Strategieworkshops* diskutiert und verabschiedet.
- Mit jedem einzelnen Mitarbeiter werden in jährlichen *Zielvereinbarungen* (MbOs) Standard-, Innovations- und persönliche Entwicklungsziele schriftlich festgehalten und am Jahresende evaluiert.

So ergeben sich die inhaltlichen Schwerpunkte der Lehre aus individuellen Interessen im Abgleich mit den vereinbarten Rahmenzielen, wobei zwischen Kernkompetenzen ('muß'), fakultativen Angeboten ('soll') und fallweisen Optionen ('kann') unterschieden wird. Damit ist sowohl aus der Sicht des Anbieters wie der Studierenden das Ausmaß an Verbindlichkeit bzw. der Freiraum für individuelle Neigungen und Interessen definiert.

Im Bereich der Lehre werden darüber hinaus Synergien zu wissenschaftlichen Forschungsschwerpunkten sowie individuellen Arbeitsschwerpunkten und sonstigen Leistungen des Instituts bewußt gefördert. *Forschungsschwerpunkte* des Institutes stellen Themenbereiche (spezifische Fragestellungen, Branchen, methodische Standards) dar, zu denen sich mehrere/alle Mitglieder bekennen. Sie werden ergänzt durch *Arbeitsschwerpunkte* eines jeden einzelnen Mitarbeiters als Ausdruck individueller Begabungen und Interessen.

Der durch die beschriebenen Synergien entstehende Mehrfachnutzen begünstigt zeitintensive und anspruchsvolle Innovationen im Bereich der Lehre.

So werden 'neue Produkte' von einzelnen oder im Team entwickelt, evaluiert, in zumindest einem Wiederholungsschritt perfektioniert und dann so standardisiert (Design, Literatur, Lernbehelfe, Fallstudien, Übungen), daß von allen anderen Institutsangehörigen auf diesen Bestand zurückgegriffen werden kann. Einen wesentlichen Motor für die Weiterentwicklung der Lehre stellt Feedback sowohl von Studierenden, Kollegen wie auch von externen Kooperationspartnern (Praktiker, Unternehmen, Absolventen) dar. Auf dieser Basis wird einerseits jede Lehrveranstaltung für sich in regelmäßigen Abständen, aber auch das gesamte Lehrprogramm einer Diskussion unterzogen.

Die Dualität aus Spezialisierung und 'Tausch' von Themen zwischen den Lehrenden ('Rotationsprinzip') schafft einen Ausgleich zwischen Ökonomie im Umgang mit knappen Ressourcen und Flexibilität bzw. Verbreiterung der eigenen Lehrkompetenz. Modelle des Teamteaching und Coaching sollen eine vergleichsweise ökonomische Vervielfältigung von Wissen unterstützen.

In der Beziehung zur äußeren Lernumwelt wird ein relativ stabiles Netzwerk zu Kooperationspartnern angestrebt um Studierenden spezifische Zugänge des Lernens zu ermöglichen, die intern in dieser Form nicht abgedeckt werden könnten.

3. Überlegungen zum Lehrprogramm

Um unsere Überlegungen zum Curriculum zu verdeutlichen soll zunächst sein Aufbau kurz dargestellt werden. Es stellt einen fünfstufigen Zyklus dar, den die Studierenden innerhalb von drei Semestern absolvieren können. Die einzelnen Veranstaltungen sind aufbauend und sollen in der gezeigten Reihenfolge belegt werden. Die Lernwerkstatt Soziale Kompetenz ist inhaltlich Bestandteil des 2. Seminars, aus organisatorischen Gründen jedoch zeitlich entkoppelt.

Die folgende Tabelle (s. Tab. 1) zeigt die Pflicht-Lehrveranstaltungen, die fallweise durch Vorlesungen, Arbeitsgruppen oder durch andere Veranstaltungen von Institutsmitgliedern oder externen Kooperationspartnern ergänzt und von Studierenden fakultativ besucht werden. Die einzelnen Veranstaltungen werden jeweils im Ausmaß von zwei Wochenstunden angerechnet. Wenn es didaktisch und methodisch notwendig ist, gehen sie jedoch auch über diesen zeitlichen Rahmen hinaus. So merken etwa die Studierenden im Feedback zur 1. Übung sehr kritisch an, daß der tatsächliche Aufwand für die Studierenden die anrechenbaren Stunden beträchtlich übersteigt.

Tab. 1: Stufen des Curriculums mit Beispielen (sofern eine Variation der Themen gegeben ist)

| | | | |
|-------------|--|--|---------------------------------|
| 1. Semester | 1. Übung - Grundlagen des Personalmanagement | | |
| 2. Semester | 2. Übung - Aufgabenfelder des Personalmanagement (z.B. Personalplanung, Personalbeurteilung, Entgeltfindung) | 1. Seminar Systeme des Personalmanagement (z.B. Management by Objectives, Change Management) | Lernwerkstatt Soziale Kompetenz |
| 3. Semester | | 2. Seminar -Strategisches Personalmanagement (z.B. Strategisches HRM, Selbststeuerung) | |

3.1 Didaktische Charakteristika des Lehrprogrammes

Ein wesentliches Merkmal des Curriculums Personalwirtschaft stellt die *steigende Komplexität der Anforderungen* an die Studierenden dar. Während zu Beginn des Lehrprogrammes das Erarbeiten und die Kenntnis theoretischer Konzepte im Vordergrund steht, wird mit zunehmendem Studienfortschritt deren Integration in umfassende Zusammenhänge, ihre kritische Reflexion und Verknüpfung mit anderen Wissensbeständen erwartet. Die Komplexität der Anforderungen umfaßt jedoch auch den Anspruch an Studierende, in zunehmendem Ausmaß sowohl auf der inhalt-

lichen, der sozialen wie der methodischen Ebene Kompetenzen integrieren zu können und in das Lernergebnis einfließen zu lassen.

Steigende Anforderungen auf allen Kompetenzebenen ziehen *zunehmende Freiräume* der Studierenden nach sich bzw. setzen diese sogar voraus. Die Gestaltungsspielräume beziehen sich auf die einzelnen Veranstaltungstermine, auf inhaltliche, methodische und räumliche Vorgaben sowie auf Arbeitsstrukturierung und wahrgenommene Rollen der Studierenden.

Die den Lehrveranstaltungen vorgelagerte Vereinbarung von Rahmenbedingungen bezüglich möglicher Prozesse der Selbstorganisation und die Unterstützung auf der Prozeßebene sind wesentliche Voraussetzungen für das Erreichen der Lernziele.

Die durch gewährte Freiräume entstehenden Anforderungen und Prozesse können dabei durchaus auch zum thematischen Schwerpunkt von Veranstaltungen werden, so daß sich die Idee, der Prozeß habe sich dem Inhalt unterzuordnen, umkehrt im Sinne eines 'Inhalt aus Prozeß' (Stiefel 1979).

Im Laufe des Bestehens des Forschungsschwerpunktes *wurden praktische Erfahrungen mit Personalarbeit* auf verschiedene Weise in das Lehrprogramm integriert. Die Intensität der Einbindung variiert entsprechend den in den jeweiligen Lehrveranstaltungen verfolgten Zielen; ihre Formen werden sich wahrscheinlich wie bisher durch 'Versuch und Irrtum' weiterentwickeln. Derzeit besteht Kontakt zu Unternehmen etwa im 'kritischen Diskurs' mit Führungskräften zu Teilaspekten eines Themas im Rahmen des 1. Seminars oder in der Ausarbeitung eines Human-Resource-Management-Konzeptes für ausgewählte Organisationen im 2. Seminar.

Den Ausgangspunkt für die Überlegungen zum Curriculum stellen die vom Institut auf sehr abstraktem Niveau formulierten *Ziele für die Lehre* dar. Mit Ausnahme des 2. Seminars, in dessen Rahmen die Studierenden ihre Lernziele explizit selbst erarbeiten und formulieren, basieren die Zielsetzungen für die Lehre auf der oben beschriebenen 'Personalstudie', den Entwicklungen in Wissenschaft und Praxis sowie den laufenden Evaluierungen des Lehrprogramms. Die Lehre ist vom Bemühen gekennzeichnet, den Studierenden die Ziele des Institutes transparent zu machen und ihre Relevanz zu zeigen.

Schon vor Beginn des 2. Studienabschnittes werden potentiell Studierende mit Zielsetzungen und Erwartungen von Institutsseite konfrontiert. Zu Beginn jeder Lehrveranstaltung erhalten die Teilnehmer einen sogenannten Erwartungsbogen, mittels dessen die Erwartungen in Bezug auf unterschiedliche Aspekte der Lehrveranstaltung wie z.B. didaktischer Aufbau, Inhalte, Kooperationsverhalten der Teilnehmer, Schwierigkeitsgrad, Arbeitsbelastung etc. durch geschlossene und offene Fragen erhoben werden. Die Ergebnisse der Auswertung werden an einem der nächsten Termine den Teilnehmern im Sinne eines Survey-Feedback präsentiert und gemeinsam diskutiert. Dadurch können Enttäuschungen bzw. Frustrationen bereits frühzeitig in Grenzen gehalten und die Klärung von Lernzielen unterstützt werden.

Darüber hinaus werden im Laufe der einzelnen Lehrveranstaltungen Erwartungen im Sinne von Kriterien für Hausarbeiten, Präsentationen usw. präzisiert und auch dem Feedback an die Teilnehmer zugrunde gelegt.

Neben dieser Orientierung an den Zielen des Institutes für die Lehre baut das 2. Seminar bewußt auf die Erarbeitung *individueller Zielsetzungen* durch die Teilnehmer auf. Daneben bietet ein intensiver persönlicher Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden auch im Rahmen anderer Lehrveranstaltungen immer wieder Raum für die Formulierung und gemeinsame Evaluierung persönlicher Zielsetzungen einzelner Studierender.

Der Umgang mit divergierenden Zielsetzungen ist eine Herausforderung, die ein sorgfältig entwickeltes Curriculum bestenfalls unterstützen kann. Dieser Anspruch muß in erster Linie durch die Lehrenden selbst in jeder Veranstaltung neu realisiert werden.

3.2 *Weiterentwicklung des Curriculums durch Evaluierung*

Fundamentaler Bestandteil der Lehre ist die Evaluierung sowohl einzelner Lehrveranstaltungen als auch des Gesamtcurriculums. Dieses Vorgehen steht in keinem Zusammenhang mit den Anforderungen des UOG 1993⁶, sondern trägt der Auffassung Rechnung, daß die Curriculum-Gestaltung ein Prozeß ist, der durch das Sammeln von Erfahrungen und gemeinsames Lernen vorangetrieben wird. Dem entsprechend war die Evaluierung der Lehre seit der Gründung des Institutes wichtiger Motor für die Weiterentwicklung des Lehrprogrammes.

Dieser Lernprozeß wird durch ein Evaluierungskonzept ermöglicht, welches verschiedene Varianten und Zielgruppen beinhaltet sowie Unterschiede in Bezug auf die Evaluierungsintervalle als auch -zeitpunkte aufweist.

- Evaluierung der einzelnen Lehrveranstaltungen mittels Längsschnittuntersuchung.

Diese Variante wurde im Laufe der Zeit in eine standardisierte Form gebracht. Zu Beginn erhalten die Teilnehmer einer Lehrveranstaltung den oben angesprochenen Erwartungsbogen, nach Abschluß einen Evaluierungsbogen, der insbesondere im Bereich der geschlossenen Fragen eine retrospektive Betrachtung der Inhalte des Erwartungsbogens umfaßt. Die Erfüllung der Erwartungen kann dadurch unmittelbar festgestellt werden. Durch offene Fragen (z.B. "Beschreiben Sie in kurzen Worten, was man an dieser Lehrveranstaltung in Zukunft verändern / verbessern könnte") kann der Handlungsbedarf aus der Perspektive der Studierenden in die Überarbeitung des Designs einfließen.

⁶ Nach dem Universitätsorganisationsgesetz 1993 sind die Institute verpflichtet, Lehre und Forschung unter Einbeziehung der Studierenden einer Evaluierung zu unterziehen.

Die Evaluierungsergebnisse aller Lehrveranstaltungen werden nach Semesterende von den in die Lehre eingebundenen Personen analysiert, fallweise aber auch mit den Studierenden diskutiert.

- Evaluierung des Gesamtcurriculums

Nach vier Jahren Lehrbetrieb erfolgte erstmals die kritische Reflexion des Gesamtcurriculums, die als 'Curriculum Review' bezeichnet wurde.

Zielgruppe der Evaluierung waren alle Studierenden, die in der Zeit zwischen WS 92/93 und SS 95 eine Lehrveranstaltung besucht hatten, die Besondere BWL bereits abgeschlossen bzw. ohne Diplomprüfung abgebrochen hatten. Sie erhielten in einer postalischen Aussendung einen Fragebogen, der im Schwerpunkt geschlossene Fragen zu operationalisierten Lernzielen beinhaltete.

Ziel dieser Evaluierungsvariante war einerseits die Information darüber, inwieweit Lernziele des Institutes transparent gemacht werden konnten sowie die Erfassung der Lernziele der Studierenden. Darüber hinaus wurde erhoben, wie die einzelnen Ziele aus Sicht der Studierenden im Verlauf des Studiums realisiert wurden⁷. Dadurch konnte ein Bild der Selbst- und Fremdwahrnehmung hinsichtlich der Ansprüche und deren Realisierung gezeichnet und daraus Stärken und Schwächen des Gesamtcurriculums sowie einzelner Lehrveranstaltungen erarbeitet werden.

Alle Befragten erhielten einen schriftlichen Ergebnisbericht. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse in einem gemeinsamen Workshop des Institutes mit Studierenden und Absolventen diskutiert und präzisiert. Das so entstandene Datenmaterial stellte den Ausgangspunkt für eine Grundsatzdiskussion des Curriculums dar, die derzeit in Gang ist. Eine Wiederholung dieser Evaluierungsvariante ist in regelmäßigen Abständen (ca. 5 Jahre) vorgesehen.

Obwohl in Bezug auf die Evaluierung von den Studierenden zu Beginn des Lehrbetriebes Zurückhaltung und Skepsis gezeigt wurde, konnte im Laufe der Zeit eine Vertrauensbasis hinsichtlich Anonymität, Sanktionsfreiheit und Ernsthaftigkeit des Anliegens entwickelt werden. Diese Haltung zeigt sich in hohen Rücklaufquoten - 68% beim Curriculum Review, fast 100% bei den Lehrveranstaltungen -, aber auch durch das Ausmaß an kritischer Offenheit seitens der Studierenden.

⁷ Im Rahmen dieser Erhebung wurden die drei formulierten Kompetenzebenen des Institutes operationalisiert, und die Befragten jeweils um folgende Einschätzungen gebeten:

Wie wichtig nimmt aus Ihrer persönlichen Sicht das Institut die Vermittlung dieser Kompetenzen?

Wie wichtig ist/war es für Sie selbst, sich diese Kompetenzen im Rahmen des PW-Studiums anzueignen?

In welchem Ausmaß konnten Sie sich die Kompetenzen tatsächlich durch das PW-Studium aneignen?

4. Die Umsetzung im Lehrangebot

Das Curriculum Personalwirtschaft ist als aufbauendes modulares System konzipiert. Die Konzeption und Abstimmung intendierter Ziele für die Lehre sind daher Ausgangspunkt inhaltlicher und methodischer Überlegungen. Die Ziele umfassen die bereits diskutierten Kompetenzebenen und folgen den in Kapitel 3.1 dargestellten Überlegungen.

Die Inhalte ordnen sich den Zielen (bis auf wenige Ausnahmen) unter und sind innerhalb gewisser Rahmenvereinbarungen variierbar. In die Definition möglicher Inhalte des Gesamtcurriculums flossen auch die Ergebnisse der eingangs erwähnten 'Personalstudie' (Schütz et. al. 1995) ein.

Aus den Antworten auf die Frage, welche universitären Ausbildungsinhalte für das Personalmanagement relevant erscheinen, läßt sich folgende Reihung ableiten:

Tab. 2: Gewünschte universitäre Ausbildungsinhalte für das Personalmanagement (Schütz et al. 1995, S. 159) (Angaben in %; n = 378 Befragte)

| Geforderte Lehrinhalte | 1.Rang | 2. Rang |
|-----------------------------------|--------|---------|
| Führungskonzepte | 30 % | 14 % |
| Personalplanung | 16 % | 8 % |
| Strategisches Personalmanagement | 12 % | 8 % |
| Personalentwicklung | 9 % | 15 % |
| Persönlichkeitsentwicklung | 6 % | 11 % |
| Projektarbeit | 6 % | 8 % |
| EDV-gestütztes Personalmanagement | 4 % | 4 % |
| Personalmarketing | 3 % | 8 % |
| Lohn- und Gehaltssysteme | 3 % | 8 % |
| Personalcontrolling | 3 % | 4 % |
| Arbeitstechniken (Social Skills) | 2 % | 3 % |
| Beteiligungssysteme | 1 % | 3 % |

Dieses Ergebnis wurde in Abstimmung mit den Zielsetzungen des Instituts bei der Gestaltung des Curriculums berücksichtigt. Eine laufende Ergänzung erfährt die inhaltliche Ausrichtung durch die Ergebnisse der Evaluierungsprozesse, durch ak-

tuelle Entwicklungen in Wissenschaft und Praxis und die bereits erwähnten individuellen Arbeitsschwerpunkte.

Hinsichtlich der Methoden sind im Rahmen der formulierten Zielsetzungen Variation und Vielfalt intendiert. Sie werden als bedeutende Lernchancen für die Studierenden auf methodischer und sozialer Ebene verstanden, nicht nur als 'Transportmittel' für inhaltliche Ziele.

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Lehrveranstaltungen inhaltlich sowie in Bezug auf die definierten Zielsetzungen und Methoden detailliert beschrieben.

4.1 Die 1. Übung - Grundlagen des Personalmanagement

Zielsetzungen:

- Erarbeitung ausgewählter verhaltenswissenschaftlicher Theorien
- Überblick über Felder des operativen Personalmanagement
- Verknüpfung von Verhaltenswissenschaften und operativen Feldern
- Auseinandersetzung mit Originaltexten
- Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten
- Erleben und Reflektieren des zielorientierten Arbeitens in Gruppen

Inhaltlich stehen in der 1. Übung *verhaltenswissenschaftliche Theorien* im Vordergrund. Hier werden Themen wie Motivation, insbesondere Leistungsmotivation, Wahrnehmung, intra- und interpersonelle Konflikte, individuelles und organisationales Lernen erarbeitet und diskutiert. Zweiter inhaltlicher Schwerpunkt dieser Übung ist die Vermittlung eines Überblicks über *operative Aufgabenfelder* des Personalmanagements. Hier werden derzeit Themen wie Personalbeschaffung und -auswahl, Personalentwicklung und Freisetzung etc. bearbeitet.

Die 1. Übung vermittelt auf allen Kompetenzebenen wichtige Grundlagen für die weiteren Lehrveranstaltungen. Die Vielfalt an Zielsetzungen und der Charakter einer Basis-Lehrveranstaltung führten zu einer starken Standardisierung hinsichtlich Aufbau und Inhalt.

Im Hinblick auf die *Erwartungsbildung* (u. a. den Abgleich der Ziele) sowie die *Gruppenbildung* besitzt die Einstiegsphase einen hohen Stellenwert. Die 'Vorbereitung' klammert alle nicht unmittelbar notwendigen Informationen bewußt aus und gibt dem gegenseitigen Kennenlernen im Rahmen einer 'Warming-up Party' viel Raum. Ein ganzer Abend steht für das informelle Kennenlernen in den Räumen des Instituts zur Verfügung. An diesem Erstkontakt nehmen alle Institutsmitglieder teil.

Inhaltlich ist die 1. Übung 'zweigleisig' aufgebaut: Je einen Vormittag pro Woche arbeiten alle an der Lehre beteiligten Institutsmitglieder alternierend mit den Studierenden an einem *verhaltenswissenschaftlichen Thema*. Die Studierenden be-

reiten sich im Selbststudium an Hand ausgewählter *Originalliteratur* auf den Termin vor. Dieser hat den Charakter einer intensiven schwerpunktbezogenen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema, wobei die Schwerpunkte teilweise von Studierenden auf Grund der Vorbereitung definiert und (z.B. als auf Kärtchen visualisierte Fragen) eingebracht werden.

Die Ergebnisse des 'Curriculum Review' zeigen, daß die Studierenden den hohen Stellenwert der verhaltenswissenschaftlichen Theorien in der 1. Übung erkennen und teilen bzw. auch der Lernerfolg entsprechend hoch eingeschätzt wird.

Den zweiten inhaltlichen Kern der 1. Übung bilden die Hausarbeiten, in denen drei bis vier Studierende gemeinsam jeweils ein *operatives Aufgabenfeld* im Team bearbeiten. Eine zentrale Anforderung an die Hausarbeit ist die *Verknüpfung* relevanter verhaltenswissenschaftlicher Themen mit dem entsprechenden operativen Aufgabenfeld. In diesem Zusammenhang sind die Studierenden gefordert, zunächst isoliert erworbene Wissensbestandteile zu kombinieren und zu integrieren. Durch die Teamarbeit sind Erfahrungen wechselseitiger Unterstützung, ein Erkennen bzw. der Ausgleich von Stärken und Schwächen seitens der Studierenden intendiert. Darüber hinaus ermöglicht sie einen 'Risikoschub' und begünstigt das gemeinsame Erfolgserlebnis. Für die Studierenden ist die Teamleistung aber auch ein deutliches Signal gegen jedwedes Einzelkämpfertum im Rahmen der Ausbildung am Institut.

Beim Verfassen dieser schriftlichen Arbeit werden die einzelnen Gruppen in verschiedenster Weise unterstützt und beraten. Ein Zwischentermin dient der Informationen über Möglichkeiten und Vorgehen bei der Literatursuche, darüber hinaus erarbeiten sich die Teams unter Anleitung einen Zeitplan für das Verfassen der Arbeit, in einer Zwischenpräsentation haben die Studierenden Gelegenheit, das Erarbeitete vorzustellen und weitere Anregungen einzuholen. Schließlich erhalten die einzelnen Arbeitsgruppen nach Abgabe ihrer Hausarbeit intensives Feedback zu Inhalt, Aufbau und Form der Hausarbeit. Dabei liegt der Fokus nicht nur auf einer detaillierten Beurteilung des bereits Vorliegenden, sondern ein Schwerpunkt ist die Beratung im Hinblick auf zukünftige schriftliche (Gruppen-)Arbeiten. Auf diese Weise sollen die Teilnehmer an wissenschaftliches Arbeiten herangeführt werden.

Die Teamarbeit verlangt den einzelnen Gruppen eine zusätzliche ungewohnte Koordinationsleistung ab. In den letzten Semestern zeigte sich, daß es den Studierenden Probleme bereitet, individuell ausgearbeitete Abschnitte zu einer Gruppenleistung zu integrieren. Da sie in ihre individuellen Teile viel Zeit und Energie investieren, ist ein nur durchschnittliches Gesamtergebnis für die Gruppe gegebenenfalls umso enttäuschender. Diese Integrationsleistung muß in Zukunft seitens der Lehrveranstaltungsleiter verstärkt sichergestellt und unterstützt werden.

Das Semester schließt mit einem Workshop, in dem die Hausarbeitsgruppen ihre Themen präsentieren und mit der Gesamtgruppe moderativ arbeiten. Den Schlußpunkt bildet ein Abschlußtest über den gesamten Stoff des Semesters.

4.2 Die 2. Übung - Aufgabenfelder des Personalmanagement

Zielsetzungen der Übung:

- Detaillierte vertiefende Erarbeitung eines spezifischen Feldes des operativen Personalmanagement unter verschiedenen Blickwinkeln, Fragestellungen und Zugängen
- Zusammenfügen der Einzelaspekte zur Lösung praktischer Problemstellungen
- Eigenständiges wissenschaftliches Arbeiten auf Diplomarbeitsniveau
- Simulation des Umgangs mit der knappen Ressource Zeit

Die 2. Übung knüpft inhaltlich insofern direkt an die erste Übung an, als pro Semester ein spezifisches *Feld des operativen Personalmanagement* zunächst im Hinblick auf allgemeine Voraussetzungen, aber auch unter problemorientierten Gesichtspunkten bearbeitet wird. Im Vier-Semesterzyklus werden Themen wie Personalplanung, Personalbeurteilung, Vergütung oder Organisational Entry von unterschiedlichen Lehrveranstaltungsleitern mit den Studierenden unter Berücksichtigung unterschiedlicher theoretischer Zugänge bearbeitet. Die in der ersten Übung vermittelten verhaltenswissenschaftlichen Ansätze fließen, soweit geeignet, ausdrücklich in die einzelnen Fragestellungen ein.

Die Kommunikation der Rahmenbedingungen und Erwartungen erfolgt zu Beginn der Lehrveranstaltungen durch ein schriftliches Manual, das sowohl den Zeitplan wie auch Anforderungen, Kriterien und Unterstützungsangebote enthält.

Die Hausarbeit stellt im Gegensatz zur 1. Übung eine *Individualleistung* dar und stellt höhere Anforderungen an die *inhaltliche Tiefe* sowie die erwartete *Qualität wissenschaftlichen Arbeitens*. Auf Grund der Einzelarbeiten und der Anzahl der Seminarteilnehmer stehen für die Präsentation der Ergebnisse nur relativ knappe zeitliche Ressourcen zur Verfügung. Diese 'Not' wird als Lernchance auf methodischer Ebene bewußt genutzt, indem die Studierenden Kommunikation von Expertenwissen unter *Zeitdruck* (eine betriebliche Realität!) simulieren. Sie sind dabei gefordert, nicht nur inhaltlich, sondern auch hinsichtlich Präsentationstechnik, eingesetzter Medien und Unterlagen Bedingungen zu schaffen, unter denen zeitökonomisch alle wichtigen Informationen transportiert werden können. Die restliche Zeit ist der Diskussion und dem Feedback gewidmet.

Die im Rahmen der Hausarbeit entwickelte inhaltliche Expertise für Teilbereiche einer praktischen Problemstellung wird zu Semesterende in Form von Fallstudien oder kleinen Projekten genutzt. In diesen konkreten Anwendungsfällen müssen mehrere Studierende ihre individuell erarbeiteten Wissensbestände im Sinne einer Projektarbeit zu einer Problemlösung integrieren. Dabei ist es auch denkbar, daß Problemstellungen der Ausgangspunkt für die Definition von Hausarbeitsthemen sind und diese am Ende wieder in die Problemlösung einfließen. Auf diese Weise wird innerhalb der vorrangig inhaltlich ausgerichteten Zielsetzung der 2.

Übung Know-How in methodischer und sozialer Hinsicht (wie Problemstrukturierung, Koordination und Moderation von Expertenwissen) vermittelt.

Das Profil dieser Lehrveranstaltung entwickelte sich in letzter Zeit aus einer Anzahl unterschiedlicher Designs, die von den Präferenzen der jeweiligen Lehrveranstaltungs-Leiter geprägt waren. Das hier beschriebene Konzept wird im WS 1997/98 in dieser Form erstmals realisiert.

4.3 *Das 1. Seminar - Systeme des Personalmanagement*

Zielsetzungen:

- Bearbeitung unterschiedlicher, auch widersprüchlicher Zugänge zu einem selbst definierten komplexen Thema des Personalmanagement
- Eigenständige Schwerpunktsetzung innerhalb des gewählten thematischen Rahmens
- Kritischer Diskurs der Studierenden untereinander sowie zwischen Studierenden und Lehrveranstaltungs-Leitung

Den inhaltlichen Schwerpunkt des 1. Seminars bilden *ausgewählte Systeme des Personalmanagement*, wobei diese Definition auch Managementsysteme im weiteren Sinne umfaßt. Hier werden die Themenschwerpunkte Mitarbeiterführung, Führungssysteme (insbesondere MbO), Beteiligungssysteme und Change Management angeboten. Diese Schwerpunkte tragen ebenso wie die operativen Themen der Übungen primär der definierten Zielgruppe der Ausbildung Rechnung.

Je nach Betrachtungsgegenstand werden auch hier verhaltenswissenschaftliche Teilfragen wie z.B. MbO und Motivation, die Lernende Organisation oder Konflikte im Veränderungsprozeß explizit definiert, bearbeitet und diskutiert.

Im 1. Seminar stehen inhaltliche Zielsetzungen und der Gruppenprozeß im Sinne von 'Inhalt und Prozeß' (Stiefel 1979) relativ gleichrangig nebeneinander.

Bald nach der Seminar-Vorbesprechung findet ein dreitägiger Einstiegsworkshop statt, der meist von einem Praktiker mit einem spezifischen Zugang zum Thema gestaltet wird. Inhaltlich und methodisch bietet der Workshop den Studierenden unterschiedliche, teilweise unkonventionelle Einstiege (wie etwa Fallstudien, Rollenspiele, Übungen, Simulationen) in das Rahmenthema an.

In Bezug auf die bearbeiteten Inhalte ist das Design zweigleisig aufgebaut: Während des Semesters sind sogenannte 'Zwischentermine' vorgesehen, in denen klar abgegrenzte Themenausschnitte in Lernpartnerschaften bearbeitet werden. Parallel dazu erarbeiten sich Teams von drei bis fünf Teilnehmern in Abstimmung mit den Betreuern eigenständig komplexe Schwerpunktthemen, die sie in Form einer gemeinsamen Hausarbeit präzisieren und diskutieren. In der Hausarbeit haben die Studierenden die Aufgabe, eine Vielfalt an Zugängen zum definierten Schwerpunkt zu formulieren, zu diskutieren und in einer Erstversion der Hausarbeit selbst Position zu

beziehen. Das Beschreiben einer Lehrmeinung des Institutes ist in diesem Rahmen ebenso wenig intendiert wie eine unkritische Beschreibung möglicher Aspekte der Fragestellung aus der Literatur. Beratung und Hilfestellung werden im Rahmen des 1. Seminars nicht mehr vordefiniert, sondern erfolgen innerhalb abgesprochener Rahmenvereinbarungen individuell auf Anfrage.

An diesem Design werden die vorne beschriebenen Freiräume sowie die steigende Komplexität der Anforderungen sowohl inhaltlich wie auch auf sozialer und methodischer Ebene deutlich.

Das während des Semesters Erarbeitete mündet wieder in einen Workshop, dessen methodische Besonderheit im kritischen Diskurs der Studierenden untereinander und mit Institutsmitgliedern liegt. Um als kompetente Diskussionspartner agieren zu können, erhalten die Kollegen in Vorbereitung auf den Workshop ein Handout mit den relevanten Informationen zu den jeweiligen Themen. Inhalte und am Workshop eingesetzte Methoden orientieren sich an der kritischen Auseinandersetzung mit dem Erarbeiteten, wobei die Beiträge der Weiterentwicklung und Fertigstellung der Hausarbeiten dienen. Eine Grundidee des Designs ist, eine Vielfalt an Zugängen zum Thema anzubieten und methodisch entsprechend vielfältig umzusetzen.

Diese unterschiedlichen Zugänge werden von den Studierenden anfangs kaum als bereichernd erlebt, sondern verursachen in der Arbeitsphase, aber auch im Workshop eher Desorientierung und das Bedürfnis, eine 'Lehrmeinung' des Institutes zu ergründen. Bislang ist es nur fallweise gelungen, den kritischen Diskurs in der intendierten Qualität zu führen.

4.4 Die Lernwerkstatt Soziale Kompetenz

Zielsetzungen:

- Analyse und Besprechung komplexer Gruppensituationen
- Reflektieren von Teamentwicklungsprozessen
- Erarbeitung und Umsetzung von Methoden zur Unterstützung der Problemlösungsfähigkeit in Gruppen
- Analyse von Kommunikationsprozessen

Die Lernwerkstatt ist eine zweieinhalbtägige Veranstaltung und wurde speziell für die Anforderungen des 2. Seminars konzipiert. Die Veranstaltung wird außerhalb der Universität durchgeführt und von zwei externen und einem internen Lehrbeauftragten geleitet. Die Studierenden erhalten bei ihrer Anmeldung ausführliche Vorinformationen über die Ziele und den Ablauf der Veranstaltung.

Am ersten Seminartag simulieren die Studierenden die Einführung eines Assessment-Centers in einem Unternehmen. Sie sind dabei Mitarbeiter verschiedener Abteilungen, die auf Grund der Vergangenheit unterschiedliche Interessen in

Zusammenhang mit der Einführung dieses Instruments zu realisieren versuchen und diverse Machtstrategien verfolgen. Der Informationsaustausch innerhalb der bzw. zwischen den Abteilungen wird schriftlich und mittels Video dokumentiert um eine Rekonstruktion des Prozeßverlaufs zu ermöglichen.

Der zweite Tag ist zunächst der Aufarbeitung des Planspiels gewidmet. Auf Gruppenebene reflektieren die Teilnehmer ihre eigene 'Abteilung' die eingenommenen Rollen, verfolgten Ziele und Normen. In der Folge werden mit Hilfe der Videoaufzeichnungen einzelne Gesprächssequenzen zwischen den 'Abteilungen' im Hinblick auf das Kommunikationsverhalten analysiert. Als Hilfestellung für das Bewältigen von Klärungs-, Austausch und Vereinbarungsprozessen in Gruppen stellen die Trainer im Anschluß Moderations- und Präsentationsmethoden vor. Am Abend bereiten die Studierenden in Kleingruppen eigene Moderationen für den nächsten Tag zur Präsentation und Analyse vor.

Aus den Rückmeldungen wird deutlich, daß aus Teilnehmersicht die Moderations- und Präsentationstechniken am wichtigsten bzw. noch ausbaufähig sind, während das Planspiel in unterschiedlichem Ausmaß als nützlich empfunden wird. Hier wird die bereits diskutierte Zieldiskrepanz zwischen Institut und Lernenden deutlich. Derzeit werden die Gründe für die Diskrepanz analysiert, um entweder Veränderungen in den Rahmenbedingungen (wie Vorinformation, Integration in das 2. Seminar) oder im Design selbst vorzunehmen.

4.5 Das 2. Seminar - Strategisches Personalmanagement

Zielsetzungen:

- Erleben eigener Problemlösungskompetenz an Hand von Fragestellungen des Strategischen Personalmanagement
- Erleben von Verhaltensaspekten in Kleingruppen (Motivation, Konflikt, Kleingruppenphänomene und -dynamik)
- Kennenlernen und Üben von Techniken der Steuerung von Gruppen (Fokus Gesamtgruppe)
- Projektplanung und -durchführung mittels Projektmanagement-Techniken
- Selbständige Organisation eines Abschlußworkshop und einer schriftlichen Gesamtleistung der Gruppe

Die Themen des 2. Seminars können unter den Begriff des *Strategischen Personalmanagement* in sehr allgemeiner Form subsumiert werden. Lehrveranstaltungen werden zu den Themen Total Quality Management, Innovatives Human Resource Management, Selbststeuernde Gruppen sowie Fallstudien zu ausgewählten strategischen Ansätzen angeboten. Auch diese Themen finden alternierend, angepaßt an den viersemestrigen Zyklus statt. Projektmanagement und Aspekte der sozialen Kompetenz als obligatorische Bestandteile des Seminars verschmelzen Inhalte und Prozeß im Sinne eines handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens.

Das Seminar beinhaltet entsprechend den eingangs formulierten Grundsätzen des Lehrprogrammes ein hohes Ausmaß an Freiheitsgraden für die Studierenden. Unter dem Generalthema 'Strategisches Personalmanagement' kommen autonome bzw. teilautonome Lernkonzepte zum Einsatz. Dementsprechend kann an dieser Stelle kein Standarddesign beschrieben, vielmehr können nur Eckpunkte vorgestellt werden⁸. Ziel des Seminars ist es, einen externen Workshop zum Seminarthema zu organisieren und Gäste aus Unternehmen dafür zu gewinnen. In der Veranstaltung werden den Praktikern im Rahmen der Lehrveranstaltung erarbeitete Inhalte präsentiert, mit ihnen diskutiert und weiterentwickelt. Unabhängig von der konkreten Themenstellung steht das Verhaltens- und Prozeßlernen im Vordergrund, die Inhalte ergeben sich mit gewissen Einschränkungen aus dem Prozeß. Während in den vorgelagerten Lehrveranstaltungen das zielorientierte Arbeiten in der Kleingruppe (Hausarbeit) ein Lernziel darstellte, richtet sich der Fokus nun auf die Koordination in einer Gesamtgruppe.

Ein weiteres Merkmal ist die Methode des Teamteaching, in dessen Rahmen ein externer und mindestens ein interner Betreuer in der Rolle von 'Beratern' die Studierenden in ihrem Lernprozeß begleiten. Die Auswahl der externen Kooperationspartner erfolgt unter dem Gesichtspunkt einer am Institut nicht verfügbaren Ausbildung oder Erfahrung (z.B. Psychotherapeut, Bioenergetik-Ausbildung, Qualitätsmanagement, Erfahrung aus einer jahrelangen PE-Praxis in einem internationalen Konzern).

Die Vorphase dient der Einstimmung auf das Thema 'Eigenverantwortliches Lernen' durch ausgewählte Literaturquellen. Ein detailliertes Manual unterstützt die Erwartungsbildung und definiert einen klaren Rahmen, innerhalb dessen die Studierenden ein hohes Ausmaß an Freiheit leben können. Die Erfahrung zeigt, daß mit zunehmenden Freiheitsgraden für die Studierenden klare Rahmenbedingungen immer notwendiger für Orientierung und Lernerfolg werden.

Die Teilnehmer wählen innerhalb des vorgegebenen thematischen Schwerpunktes Hausarbeitsthemen aus, verteilen Rollen, vereinbaren individuell Treffen und fordern selbständig Unterstützung an. Die Notwendigkeit der Selbstorganisation beim Fehlen klarer Vorgaben stellt die Studierenden erfahrungsgemäß vor beträchtliche Probleme. Kompetenzen wie Arbeiten im Team, Umgang mit Konflikten, Feedback, Übernahme von Verantwortung und die Fähigkeit, sich und andere zu integrieren, werden Gegenstand intensiver Lernerfahrungen. Ein zweitägiger Projektmanagement-Workshop, die (vorgelagerte) Lernwerkstatt Soziale Kompetenz und Formen der Prozeßberatung helfen den Studierenden über kritische Phasen hinweg.

Den Schlußpunkt der gemeinsamen Arbeit stellt ein Abschlußbericht dar, der in den letzten Semestern 'Buchform' annahm.

⁸

Eine Variante des Designs beschreiben Böhnisch et al. in diesem Band ausführlich unter dem Titel 'Selbstgesteuertes Lernen im universitären Kontext'.

Die starke Zentrierung auf die sozialen und methodischen Kompetenzen zeigt sich auch in den Ergebnissen des Curriculum Review. Die Studierenden, die das 2. Seminar abgeschlossen haben, nehmen sowohl die hohe Bedeutung dieser Lernerebenen für das Institut wie auch wesentliche Lernerfolge in Bezug auf methodische und soziale Kompetenzen wahr.

5. Kritische Reflexion

Den Status-Quo eines Lehrprogramms zu beschreiben ist ein Unterfangen, das beim Leser nur scheinbar Klarheit bringen kann, wenn der Veränderungs- und Entwicklungsprozess der Lehre einen so zentralen Stellenwert besitzt wie am Forschungsschwerpunkt Personalwirtschaft.

Verbunden mit dem Anspruch nach einer möglichst geschlossenen Gestalt des Gesamtcurriculums werden derzeit gemeinsam mit verschiedenen Kooperationspartnern (z.B. Studierenden, Absolventen, externen Lehrbeauftragten, Angehörigen anderer Institute sowie Praktikern) einzelne Lehrveranstaltungen in Bezug auf Zielsetzungen, Inhalte, Methoden sowie die zum Teil bereits angedeuteten Nebeneffekte kritisch analysiert. Teilweise sind Ergebnisse dieser Reflexion bereits in die Beschreibung eingeflossen, andere Fragen bleiben weiter offen. Seit den ersten Jahren des Lehrbetriebes zeigen sich typische Spannungsfelder, die trotz vielfältiger Korrekturen nicht befriedigend zu lösen sind:

5.1 *Lehrziele des Instituts versus Lernziele der Studierenden*

Ein wesentlicher Diskussionspunkt ist die Diskrepanz zwischen den *Zielen des Institutes* für die Lehre und den *studentischen Lernzielen*. Sie trat in Bezug auf manche Kompetenzbereiche im Curriculum-Review deutlich zutage und führt im 'Lehr- und Lernalltag' immer wieder zu Unzufriedenheit. Die bisher eingesetzten Instrumente waren nur zum Teil in der Lage, notwendige Abstimmungen zu leisten und in einen klaren 'Lernvertrag' einfließen zu lassen. Absprachen auf dieser Ebene werden jedoch nicht verhindern können, daß die Studierenden fallweise Wertigkeiten anders setzen als das Institut. Verschärft wird diese Problematik durch die Auswirkungen der Sparmaßnahmen auf das Verhalten der Studierenden.

5.2 *Klarheit der Profile/Prioritäten versus experimentelle Neugierde*

Die Intention, für jede Stufe des Lehrprogrammes klare Profile zu definieren, bedeutet für die Verantwortlichen in der Lehre gleichzeitig eine Restriktion des Gestaltungsspielraumes. Je mehr inhaltliches und methodisches Know-How seitens der Institutsmitarbeiter aufgebaut wurde, desto größer war die Neigung, die Profile durch Experimentieren mit allem verfügbaren Wissen und Können anzureichern, gleichzeitig jedoch die Prioritäten wieder zu verwischen. In einer Grundsatzdiskussion wurden in diesem Zusammenhang die vorne dargestellten Zielsetzungen

einer jeden Stufe des Curriculums definiert. Eine Vereinbarung, was darüber hinaus für jeden Typus möglich bzw. definitiv ausgeschlossen ist (z.B. Einfließen praktischer Personalarbeit in der 1. Übung), steht noch aus.

5.3 *Individuales/organisationales Lernen versus Ökonomie*

Der Innovationscharakter vieler Lehrangebote verursacht für die Lehrenden einen *Betreuungsaufwand*, der nur durch Wiederholung und Standardisierung reduziert werden kann. Diese Möglichkeit einer Ökonomisierung der Ressourcen ist für die Institutsmitarbeiter auch eine Verlockung, die zwar bequeme, aber im Hinblick auf Lernpotentiale dysfunktionale Routinen etwa in der Zusammenarbeit oder im Design entstehen läßt. Diese Tendenzen stehen in Konflikt mit dem *Rotationsprinzip* im Bereich der Lehre sowie den damit intendierten Zielsetzungen.

5.4 *'Highlights' versus Aufwandsminimierung*

Das letzte Spannungsfeld bezieht sich auf den Umgang mit mehrdeutigen Erwartungen seitens der Studierenden. Experimentelle Begeisterung sowie eine Vielfalt an parallel verfolgten Zielsetzungen führen vielfach dazu, daß Teilnehmergruppen in Lehrveranstaltungen sich selbst und die Lehrenden in *Belastungen* stürzen, die weit über ein erwartbares Ausmaß hinausgehen. So formulieren die Studierenden vor allem im Rahmen des 2. Seminars Ansprüche an sich selbst, die nur mit unverhältnismäßig hohem Aufwand und Einsatz realisierbar sind. In diesem Zusammenhang verlieren Gruppen gelegentlich den Maßstab dafür, was einen 'vernünftigen Aufwand' im Rahmen eines Seminars darstellt.

Durch den experimentellen Charakter dieses Seminars entwickeln die Studierenden im Laufe ihrer Lerngeschichte am Institut sowie durch eine zwischenzeitlich existente 'Fama' die Erwartung, dort etwas 'Besonderes' zu lernen bzw. zu erleben. Für das Institut führt das zu einem *Erwartungsdruck*, immer noch interessantere und noch aufwendigere Designs zu entwickeln. Andererseits entwickelt sich aber unter den Studierenden eine spürbare Tendenz zum 'schnellen Studium', zum Vermeiden bzw. Reduzieren anforderungsintensiver Schwerpunkte.

Neben den beschriebenen Spannungsfeldern sind die Diskussionen um Aufbau und Gestaltung des Curriculums eingebettet in geänderte Rahmenbedingungen wie die Auswirkungen von Sparmaßnahmen der Regierung hinsichtlich verfügbarer Stellen bzw. Lehraufträge sowie die rechtliche Situation auf Grund des UOG 1993 und eines neuen Dienstrechts. Hier stellt sich die Frage, wie eine Umsetzung des Netzwerkgedankens mit externen Kooperationspartnern im Lehrbetrieb bei eingeschränkten Ressourcen erfolgen kann und wie neue zusätzliche Kompetenz fachlicher, sozialer oder methodischer Art für die Studierenden zur Verfügung gestellt werden kann. Die Ressourcenfrage steht auch dann im Mittelpunkt, wenn es um die Betreuung einer wachsenden Anzahl von Studierenden mit einem unveränderten Stab an Lehrbeauftragten geht. Derzeit bewegen sich die Studentenzahlen pro Ver-

anstellung innerhalb einer Bandbreite von 15 bis 25 Personen. Bei diesem Umfang ist die beschriebene intensive Betreuung durchaus möglich.

Überträgt man den heute in der Wirtschaft so oft zitierten Ansatz der kontinuierlichen Verbesserungsprozesse auf die Gestaltung eines Curriculums für den universitären Lehrbetrieb, so kann abschließend festgestellt werden, daß es sich bei dem präsentierten Gesamtcurriculum nur um eine Momentaufnahme handeln kann. Auch hier gilt offensichtlich: "Der Weg ist das Ziel".

Literatur

- Arnold, R. (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn.
- Euler, H.-P. et al. (1995): Die Ausbildungs- und Beschäftigungssituation für Absolventen sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Studienrichtungen in Österreich. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Linz.
- Putz, P./Nöbauer, B. (1995): Personalleiter in Oberösterreich. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung der Personalverantwortlichen. In: Wächter, H./Metz, Th. (Hg.): Professionalisierte Personalarbeit? Perspektiven der Professionalisierung des Personalwesens. Sonderband 1995 der Zeitschrift für Personalforschung. München et al., S. 55-83.
- Schütz, R. et al. (1995): Personalarbeit im Unternehmen. Aufgaben der Gegenwart - Herausforderung der Zukunft. Linz.
- Stiefel, R. Th. (1979): Aufgaben des Interaktionstrainers in der Management-Schulung. In: Jahrbuch der Absatz- und Verbrauchsforschung 3, S. 226-234.

Kompetenzentwicklung durch gecoachtes Selbststudium im Bereich des Personalmanagements

Im Kontext eines post-graduierten Studiengangs stößt die traditionelle Form der Wissensvermittlung an ihre Grenzen. Demgegenüber hat sich die methodisch-didaktische Konzeption des gecoachten Selbststudiums als erwachsenengerechtes Instrumentarium bewährt. Sie bietet die Möglichkeit, der Heterogenität und der Dynamik der Zielgruppe gerecht zu werden. Das gecoachte Selbststudium erfordert sowohl von Seiten der Moderatoren als auch der Teilnehmer einen hohen Vorbereitungsgrad und Eigeninitiative. Die größte Gefahr des Scheiterns besteht im Zurückfallen in die klassischen Lehrer-Schüler-Rollen. Der Beitrag bietet einen Erfahrungsbericht und weist auf Hindernisse für die künftige Weiterentwicklung des gecoachten Selbststudiums hin.

Within the context of a post-graduate study, the traditional form of knowledge supplies reaches its limits. In the contrary, the didactic concept of a coached self-instruction has proved itself as an adequate means of adult education. It offers the possibility to match the heterogeneity and dynamics of the target group. Self-instruction supported by coaching requires a high degree of preparation from both moderators and participants as well as self-propulsion from the latter. The greatest danger with regard of failure lies in the problem of falling back into the classic teacher-pupil-roles. This article is an experience report and indicates the obstacles for the further development of self instruction supported by coaching.

1. Ausgangssituation

1.1 Das Institut für Arbeitswissenschaft und sein Lehrangebot

Das Institut für Arbeitswissenschaft (IAW) ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Ruhr-Universität Bochum. Durch die Lehrstühle Arbeitsökonomie (E. Staudt), Arbeitssystemplanung und -gestaltung (H. Schnauber), Arbeitsorganisa-

* Dr.rer.soc.oec. Norbert Kailer, Jg. 1955, Professor für Personal und Qualifikation, Institut für Arbeitswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum, D-44780 Bochum.

Dzt. Forschungsschwerpunkte: Kompetenzentwicklung, Klein- und Mittelbetriebe, Unternehmensberatung, Know-How-Transfer, Personalmanagement..

Dr.rer.pol. Martin Kröll, Jg. 1959, Akad. Rat und Assistent des geschäftsführenden Leiters des Instituts für Arbeitswissenschaft.

Derzeitige Forschungsschwerpunkte: Berufliche Kompetenzentwicklung, personalwirtschaftliche Instrumente in innovativen KMU, Überalterung der Personalstruktur und Innovationsmanagement, Arbeitszeitflexibilisierung.

tion und -gestaltung (H. Minssen) und Personal und Qualifikation (N. Kailer) wird die betriebs- und personalwirtschaftliche sowie ingenieur- und sozialwissenschaftliche Bandbreite der Arbeitswissenschaft abgedeckt. Ein Schwerpunkt der Tätigkeit des IAW liegt auf der Durchführung von Forschungsprojekten (meist Drittmittelprojekte).

Die Bochumer Arbeitswissenschaft bietet Universitätsabsolventen die Möglichkeit, im Rahmen der Lehrgänge zur Fort- und Weiterbildung fachspezifische Hochschulzertifikate zu erwerben sowie innerhalb eines viersemestrigen Zusatzstudiums der Arbeitswissenschaft den akademischen Grad "Diplom-Arbeitswissenschaftler/in" zu erlangen.

Zur Zeit können die Studierenden zwischen 14 *postgraduierten Lehrgängen* wählen. Die Palette umfaßt Anreiz- und Entgeltmanagement, Innovationsmanagement, Change Management, Wirtschaftlichkeitsrechnung, Qualitätsmanagement, Umweltmanagement, Arbeits- und Gesundheitsschutz, partizipationsorientierte Arbeitsgestaltung, moderne Managementkonzepte und Arbeitsorganisation, Organisationsentwicklung und -beratung sowie Personalentwicklung und Weiterbildungsmanagement, Personalmanagement in Klein- und Mittelbetrieben und Unternehmensberatung. In Abhängigkeit von Nachfrage und Forschungsschwerpunkten erfolgt laufend eine Aktualisierung bzw. Umgestaltung der Angebotspalette.

Kennzeichnendes Merkmal des Lehrprogramms des IAW ist sein *modularer Aufbau*. Die Lehrgänge ergänzen sich in sinnvoller Weise. Sie können aber auch unabhängig voneinander besucht und abgeschlossen werden.

Neben den postgraduierten Lehrgängen zur Fort- und Weiterbildung bietet das IAW das *Zusatzstudium Arbeitswissenschaft* an, das mit dem akademischen Grad der/des "Diplom-Arbeitswissenschaftlers/in" abgeschlossen wird.

1.2 Teilnehmerstruktur

Der Teilnehmerkreis setzt sich im wesentlichen aus "Praktikern", wissenschaftlichen Mitarbeitern der Universität sowie Absolventen, die gerade ein Hochschulstudium absolviert haben, zusammen.

Die Gruppe der "*Praktiker*" hat nach ihrem Universitätsabschluß teils langjährige Erfahrung in verschiedenen beruflichen Tätigkeiten gesammelt, zum Teil auch einschlägig in Tätigkeitsfeldern wie Personal- und Bildungsmanagement, Personalentwicklung, Unternehmensberatung und (freiberufliches) Training. Diese Zielgruppe will ihre fachlichen Kompetenzen aktualisieren und/oder neue nebenfachliche Kompetenzen erwerben.

Ein weiterer Teil der Teilnehmer sind *wissenschaftliche Mitarbeiter* verschiedenster Lehrstühle der Universität, die meist parallel an ihrer Promotion arbeiten. Eine Reihe von Teilnehmern hat auch ihr erstes Staatsexamen (z.B. in Jura oder im

Lehramt der Sekundarstufe II) abgelegt und will die Zeit bis zum Beginn oder während des Referendariats zur Weiterbildung nutzen. Diese Teilnehmer sehen bezogen auf ihre bisherige Karriereentwicklung die Gefahr einer zu engen Spezialisierung. Sie wollen über den "Tellerrand" ihrer eigenen Fachdisziplin "hinaussehen" und sich alternative Karrierewege offenhalten.

Ein großer Teil der Teilnehmer umfaßt derzeit *Absolventen*, die vor kurzem ihr Studium beendet haben und die die Phase der Stellensuche zur weiteren Kompetenzentwicklung nutzen. Von der Teilnahme an den Lehrgängen versprechen sich die Studierenden, daß diese ihnen den Einstieg in das Berufsleben erleichtert. Zudem wollen sie Kompetenzdefizite aus dem Erststudium ausgleichen oder vorhandene Kompetenzen vertiefen.

Die größte Gruppe der Teilnehmer im vergangenen Halbjahr waren die Naturwissenschaftler (Chemie, Physik, Biologie; je nach Kurs 40 bis 50%). An zweiter Stelle kamen Geisteswissenschaftler im weitesten Sinn (z.B. Soziologen, Pädagogen, Theologen), gefolgt von Wirtschaftswissenschaftlern, Ingenieuren und Juristen mit erstem Staatsexamen.

1.3 *Methodisch-didaktische Ziele*

Die Zusammensetzung der Teilnehmer variiert allerdings einerseits von Lehrgang zu Lehrgang und andererseits von Halbjahr zu Halbjahr beträchtlich. Die methodisch-didaktische Struktur der Lehrgänge muß dieser Heterogenität und Dynamik der Zielgruppe und deren Zusammensetzung gerecht werden.

1.3.1 *Grenzen verschulter Weiterbildungsformen*

Die Erfahrungen in der Vergangenheit haben gezeigt, daß es wenig zweckmäßig ist, beispielsweise Ingenieuren in speziellen Crash-Kursen "Grundlagen der Betriebswirtschaft" zu vermitteln. Entsprechende Versuche stießen auf zeitliche, aber auch methodisch-didaktische Grenzen. Anfängliche Bemühungen, in den Sitzungen der Lehrgänge einen großen Teil des Wissens zu vermitteln, erwies sich nicht zuletzt aufgrund der Heterogenität der Teilnehmer als wenig realistisch. Die Anwendung des methodisch-didaktischen Prinzips "die Teilnehmer dort abzuholen, wo sie stehen" stieß auf Grenzen. Dies führte zur Erkenntnis, daß die Wissensaneignung an die Teilnehmer in Form eines Selbststudiums zurückverlagert werden mußte. Zudem sollte in den Lehrgängen das Schwergewicht auf den Erwerb von Erfahrungen und Fertigkeiten verlegt werden (Schön spricht von der "reflection-in-action" (1983, S. 218ff.)). Das klassische Lehrer-Schüler-Interaktionsmuster (Kröll 1995, S. 89) erwies sich als ungeeignet, deswegen wurden die Lehrgänge im Sinne eines ge-coachten Selbststudiums umgestaltet.

1.3.2 Unterstützung des Überganges in das Berufsleben

Der größte Teil der Studierenden möchte durch die Teilnahme an den Lehrgängen ihren Einstieg oder Wiedereinstieg in das Berufsleben verbessern. Ihre künftige Situation ist dabei vergleichbar mit der eines Berufsanfängers. Geprägt wird diese Situation, so eine Erfahrung vieler Berufseinsteiger, durch einen "Praxischock" (Altrichter/Gorbach 1993, S. 87).

Um den Übergang von der Aus- und Weiterbildung in das Berufsleben zu erleichtern, erweist es sich als zweckmäßig, sich bei der Gestaltung des gecoachten Selbststudiums an der künftigen beruflichen Situation der Teilnehmer zu orientieren.

2. Postgraduierte Studien zur Fort- und Weiterbildung

Die methodisch-diaktische Konzeption und die Bausteine des gecoachten Selbststudiums werden beispielhaft am Lehrgang Personalmanagement in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) erläutert.

2.1 Methodisch-didaktische Konzeption der Lehrgänge

2.1.1 Struktur des Ablaufs

Die Lehrgänge zur Fort- und Weiterbildung gliedern sich in drei Phasen: Orientierungsphase, gecoachtes Selbststudium und Praxiswoche. Die Lehrgänge beginnen am 1. September bzw. am 1. März jedes Jahres. Sie gehen jeweils über ein halbes Jahr.

In der Orientierungsphase wird in einer Blockveranstaltung in die inhaltliche Problemstellung der Thematik eingeführt, die Konzeption sowie die Intention des gecoachten Selbststudiums erläutert und organisatorische Fragen zum Lehrgangsaufbau werden geklärt.

Das gecoachte Selbststudium umfaßt das angeleitete Literaturstudium, die regelmäßig (meist wöchentlich) stattfindenden mehrstündigen themenzentrierten Gruppengespräche sowie die studienbezogene Einzel- und Gruppenberatung nach Bedarf.

Dabei erhalten die Teilnehmer Materialien, wie speziell für die Lehrgänge ausgewählte Texte, Literaturhinweise und Kontrollfragen. Mit Hilfe dieser Fragen können die Teilnehmer selbständig ihren eigenen Lernfortschritt überprüfen. Verteilt über ein halbes Jahr ergibt sich pro Lehrgang bezogen auf die Phase des gecoachten Selbststudiums (abhängig von der jeweiligen Vorbildung) ein Arbeitsaufwand von ca. vier Wochen. Den Lehrgängen des Lehrstuhls vorgeschaltet ist ein Kurzseminar zu den Themen Kommunikation, Moderations- und Präsentationstechnik. Bei grundsätzlicher positiver Aufnahme seitens der Studierenden zeigte sich allerdings, daß

gerade Personen, bei denen entsprechende Defizite festzustellen sind, an diesen Veranstaltungen seltener teilnehmen. Die Phase des gecoachten Selbststudiums schließt mit einer schriftlichen Prüfung ab. Deren Bestehen ist Voraussetzung für die Teilnahme an der Praxiswoche.

In der dritten Phase wenden die Teilnehmer ihre neu erworbenen Kompetenzen im Rahmen der jeweiligen *Praxiswoche* an. In den verschiedenen Lehrgängen des IAW wird dabei eine breite Palette von praxisorientierten methodisch-didaktischen Instrumenten eingesetzt. So werden beispielsweise Betriebsbesuche oder Rollen- und Planspiele durchgeführt, Fallstudien aus der betrieblichen Praxis bearbeitet und/oder entsprechende Lösungsansätze analysiert und präsentiert, Befragungen durchgeführt, Erfahrungen von Experten aus der Praxis vorgetragen sowie betriebliche Abläufe computergestützt simuliert. In den Veranstaltungen des Lehrstuhls Personal und Qualifikation werden mit den Teilnehmern vorwiegend Feldarbeiten mit interessierten Organisationen und Unternehmen durchgeführt. Beispiele dafür sind Marktstudien und Teilnehmerbefragungen für Weiterbildungsinstitutionen, Erhebungen über den Einsatz von personalwirtschaftlichen Instrumenten in KMU und Unternehmensberaterbefragungen. Die Teilnehmer arbeiten dabei in selbstgesteuerten Gruppen. Die Moderatoren setzen die Rahmenbedingungen für die selbstgesteuerte Gruppenarbeit und unterstützen bei Bedarf inhaltlich bzw. bei auftretenden Gruppenkonflikten. Zur Verbesserung des Praxistransfers werden die Teilnehmer bereits vorab in die Gestaltung der Erhebungsinstrumente, die Auswahl und Ansprache der Interviewpartner usw. einbezogen. Aufgabe der Studierenden ist es, die Erhebungen durchzuführen, gemeinsam auszuwerten, einen professionell layoutierten Bericht zu erstellen sowie eine Präsentation der Ergebnisse unter Einsatz der in der Praxis üblichen audiovisuellen Hilfsmittel vorzubereiten und durchzuführen und die Diskussion mit teilnehmenden Praxisvertretern zu moderieren. Zum Teil erfolgt dabei eine Videoaufzeichnung mit anschließendem Auswertungsgespräch.

Zudem besteht die Möglichkeit, auf freiwilliger Basis längerdauernde Praktika bei Unternehmen zu absolvieren und z.B. in diesem Zusammenhang konkrete Projekte zu bearbeiten. Die Erfahrung zeigt, daß häufig von den kontaktierten Unternehmen selbst entsprechende Vorschläge für Praktika, Diplomarbeiten, zum Teil konkrete Angebote zur Mitarbeit gemacht werden.

2.1.2 Verzahnung von Lehre und Forschung

Die inhaltliche und methodische Ausrichtung des Lehrprogramms basiert auf den bisherigen Forschungsaktivitäten und -ergebnissen des IAW. Durch die Teilnahme an den postgraduierten Lehrgängen können die Studierenden die neuesten Forschungsergebnisse für ihre Kompetenzentwicklung nutzen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit der Mitarbeit an Forschungsprojekten. So zählen z.B. zu den derzeitigen Forschungsfeldern des Lehrstuhls Personal und Qualifikation Entwick-

lungen im Bereich der betrieblichen Personalentwicklung und Weiterbildung, Anbieter- und Nachfragestrukturen des Beratungsmarktes, Fragen der Qualitätsentwicklung und Kompetenzentwicklung im Trainings- und Beratungsbereich, der Einsatz neuer Lerntechnologien, der Einsatz von personalwirtschaftlichen Instrumenten sowie Fragen des Wissenstransfers in KMU.

2.1.3 Arbeiten in Kleingruppen

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, daß bei einer zu großen Teilnehmerzahl eine sinnvolle Durchführung des gecoachten Selbststudiums nicht möglich ist. Deswegen soll die Zahl der Teilnehmer pro Lehrgang eine bestimmte Grenze nicht überschreiten. In den meisten Lehrgängen befinden sich 10 bis 20 Personen. Ab einer zu hohen Zahl an Teilnehmern verstärkt sich der Wunsch nach einem konventionellen Vorlesungsbetrieb.

2.2 Methodisch-didaktische Bausteine des gecoachten Selbststudiums

2.2.1 Praxisbezug

Die Lehrgänge werden neben dem universitären Lehrpersonal von Fach- und Führungskräften aus der betrieblichen Praxis getragen, die nach Möglichkeit in die Lehrveranstaltungen integriert werden. Dabei treten sowohl Probleme in terminlicher Abstimmung als auch budgetäre Probleme (z.B. Übernahme von Anreise- und Aufenthaltskosten) auf.

Das Lehrprogramm stützt sich auf das methodisch-didaktische Prinzip der Projektorientierung. Konkrete Fragestellungen der betrieblichen Praxis werden aufgegriffen. Das Ziel der Anwendungsorientierung wird auch durch die Durchführung einer Praxiswoche im Anschluß an jede Lehrveranstaltung betont. Dabei wird auf das Prinzip "learning by doing" zurückgegriffen (Levitt/March 1988, S. 321f.). Praxisorientierung heißt in diesem Zusammenhang nicht Reduktion auf die Vermittlung der "Praxis der Lehrenden". Es wird auch nicht davon ausgegangen, daß die "Praxis der Praxis" von vornherein zutreffend, wegweisend und nicht verbesserungsbedürftig sei (siehe dazu z.B. Laske/Schneider 1983, S. 243; Altrichter/Gorbach 1993, S. 89f.). Praxisbezug bezogen auf die Wissens-, Erfahrungs- und Handlungsebene wird durch folgende Aktivitäten angestrebt:

- In der Phase des gecoachten Selbststudiums werden u.a. eigene und andere Befunde erörtert und deren Aussagegehalt kritisch reflektiert.
- Die teilnehmenden Praktiker bringen ihre Praxiserfahrungen in den Gesprächsrunden ein (wobei sicherlich in Anlehnung an Agyris auf den Unterschied zwischen espoused theory and theory-in-use zu achten ist - vgl. Argyris/Putnam/Smith 1985, S. 81f.).

- Die Veranstaltungsleiter bringen ihre Praxiserfahrungen zum Thema ein.
- Die Teilnehmer erwerben im Zuge der Vorbereitung und Durchführung der Praxiswoche Praxiserfahrungen und reflektieren diese in den Veranstaltungen. Dabei sollen Lernprozesse nicht nur im Sinne von single-loop-learning (Stichwort: "more of the same" Syndrome), sondern auch im Sinne von double-loop-learning ausgelöst werden (Argyris/Putnam/Smith 1985, S. 81f.).

An dieser Stelle ist anzumerken, daß sich die methodisch-didaktische Strukturierung der Lehrgänge an der induktiven und nicht an der deduktiven Vorgehensweise orientiert.

2.2.2 Rolle des Literaturstudiums bzw. Anforderungen an die Kursmaterialien

Einen Schwerpunkt des postgraduierten Lehrganges bildet das selbstgesteuerte Literaturstudium (was durchaus auch der Bedeutung der selbständigen Wissansaneignung in Unternehmen entspricht - vgl. Weiß 1994, S. 46ff.; Kailer/Scheff 1994, S. 111).

Die Materialien zum Lehrgang Personalmanagement in KMU umfassen Fragenkataloge mit zentralen und weiterführenden Fragen, welche den Inhalt des Lehrganges abdecken und die den Teilnehmern als Selbstkontrolle dienen, ein kommentiertes Literaturverzeichnis sowie eine Zusammenstellung von Grundlagen- und weiterführender Literatur. Dadurch soll das gecoachte Selbststudium unterstützt und Eigeninitiative zur Kompetenzentwicklung gefördert werden. So soll den Teilnehmern durch Überblicksartikel und kommentierte Literatur der Einstieg in ein Themenfeld möglich sein, ohne daß sie auf weitere Hilfe von Dritten angewiesen sind (die bei Bedarf darüberhinausgehende individuelle Literaturberatung wird vor allem von Praktikern in Anspruch genommen). Das Angebot von Skripten im herkömmlichen Sinn würde sich dagegen kontraproduktiv auf die Umsetzung des Konzepts des gecoachten Selbststudiums auswirken.

2.2.3 Verständnis von "Coaching" und Rolle der Moderatoren

Die erfolgreiche Durchführung des gecoachten Selbststudiums setzt sowohl bei den Moderatoren/Lehrgangsleitern als auch bei den Teilnehmern einen hohen Vorbereitungsgrad voraus.

So wird davon ausgegangen, daß sich die Teilnehmer vor den Gesprächsterminen mit der relevanten Literatur vertraut gemacht haben. Die wöchentlichen Coaching-Sitzungen dienen primär dazu, offene Fragen, die sich aus dem Literaturstudium ergeben haben, zu klären und strittige Punkte zu erörtern. Diese Gesprächstermine sollen den Charakter eines Werkstattgesprächs haben, wobei Lernen eher im Sinne einer kooperativen Selbstqualifizierung (Heidack 1991, S. 129f.; 1993) stattfindet.

Während aus Veranstaltersicht beim gecoachten Selbststudium das Selbststudium als Weg des Kompetenzerwerbes im Vordergrund steht, zeigt die Erfahrung, daß seitens der Studierenden oft das Schwergewicht auf das "Coaching" im Sinne einer Behandlung von Fachfragen durch die Moderatoren gelegt wird. Aufgrund der Erfahrungen aus dem Erststudium besteht sowohl für Moderatoren als auch für die Studierenden die Gefahr, in vertraute Lehrer- und Schülerrollen zurückzufallen.

Seitens der Veranstaltungsleiter ist ein hoher Arbeitsaufwand insbesondere in der Vorbereitungsphase erforderlich: Strukturierung des Lehrganges ("roter Faden"), Auswahl der Inhalte und Texte bezogen auf die Problemsituation des Lehrganges und unter Berücksichtigung der vorgegebenen Zeit, laufende Aktualisierung der Inhalte, Erarbeitung der Leitfragen usw. Um der Heterogenität der Teilnehmer gerecht zu werden und das Selbststudium in angemessener Form zu coachen (siehe Laske 1994, S. 184), müssen die Moderatoren über methodische-didaktische Handlungskompetenz verfügen und auch bereit sein, das Konzept des gecoachten Selbststudiums umzusetzen.

Die Lehrgänge zielen auf Kompetenzentwicklung sowohl bei den Teilnehmern als auch den Moderatoren ab, wenn auch nicht verkannt wird, daß sich diese Gruppen in verschiedenen Problemsituationen befinden und in unterschiedlichen Sachzusammenhängen eingebunden sind. So erwerben Moderatoren Erfahrungen im Coachen von Lerngruppen und erhalten Lernimpulse von Praktikern, z.B. im Zuge der Diskussion von Schwierigkeiten bei der Anwendung personalwirtschaftlicher Instrumente (wobei wiederum die "tacit beliefs" der Personalentwickler (Watkins 1990, S. 263ff.) von besonderem Interesse sind).

3. Inhaltliche Struktur am Beispiel des Lehrgangs "Personalmanagement für KMU"

Das Themengebiet des Personalmanagements muß auf die Zielgruppe und vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden Zeit "zutreffend" zugeschnitten werden. Ziel ist es, den Umfang der Lehrgänge einzugrenzen, ohne dabei die Komplexität der zu behandelnden Probleme von vornherein zu reduzieren.

Die schwerpunktmäßige Konzentration auf KMU geht von deren volkswirtschaftlichen Bedeutung aus (BDI 1995, S. 7ff.), insbesondere dem Beschäftigungsbeitrag dieser Unternehmen. So arbeiten in Nordrhein-Westfalen im Handwerk mehr Beschäftigte als in der Industrie (Deutsches Wirtschaftsblatt 1996, S. 3). Von KMU werden auch wesentliche Impulse zur Bewältigung des strukturellen Wandels erwartet (Acs/Audretsch 1996, S. 160; Gelshorn/u.a. 1991, S. 259ff.).

Da auch ein großer Teil der Teilnehmer die Lehrgänge als Hilfe zum Übergang ins Berufsleben nutzt, soll dadurch eine einseitige Konzentration auf Großunternehmen oder öffentliche Institutionen verhindert werden. Zudem ist festzustellen, daß in der Literatur das Personalmanagement in KMU (siehe z.B. Ackermann/

Blumenstock 1993) im Vergleich zu Großunternehmen eher vernachlässigt wird. Im Rahmen des Lehrganges soll zudem die Verknüpfung personalwirtschaftlicher Aufgaben mit Fragen der organisatorischen Gestaltung, der technischen Entwicklung und der Veränderungen auf dem Beschaffungs- und Absatzmarkt erörtert werden. Damit soll der Gefahr von suboptimalen personalwirtschaftlichen Lösungen entgegengetreten werden (Eckardstein v. 1990, S. 218f.). So werden im Rahmen des Lehrganges die Merkmale von KMU, die Rolle der KMU für die Volkswirtschaft, die für die Wahrnehmung personalwirtschaftlicher Aufgaben relevanten Besonderheiten der Organisationsstruktur der KMU behandelt. Weiters wird auf das Aufgabenfeld des Personalmanagements im Kontext der organisatorischen Gestaltung, der technischen Entwicklung und der Veränderungen auf dem Beschaffungs- und Absatzmarkt eingegangen und ein Überblick über personalwirtschaftliche Aufgabebereiche geschaffen. Darauf aufbauend wird die für KMU angemessene Auswahl und der adäquate Einsatz personalwirtschaftlicher Instrumente behandelt.

Ausgangspunkt für die inhaltliche Strukturierung des Lehrgangs sind Problemstellungen aus der betrieblichen Praxis, wie beispielsweise Personal auszuwählen, zu beurteilen oder einzusetzen ist. Dies hat zur Konsequenz, daß bestimmte Fragestellungen nicht gesondert und isoliert betrachtet, sondern im Zusammenhang mit dem jeweiligen personalwirtschaftlichen Aufgaben erörtert werden. So werden rechtliche Fragen im Kontext mit der jeweiligen Aufgabe, wie z.B. der Freisetzung von Personal oder dessen Einsatz behandelt.

4. Qualitätsentwicklung und Evaluation

Im Kontext der Evaluation der Qualität der Lehre wird davon ausgegangen, daß Bemühungen zur Qualitätsentwicklung nicht erst am Lehrgangsende einsetzen dürfen. Mit dem Ziel einer Qualitätsverbesserung wurden methodisch-didaktische Strukturen geschaffen und ein Bündel von Maßnahmen eingeleitet, auf welche im folgenden beispielhaft eingegangen wird. Differenziert wird dabei zwischen der Ebene des gesamten Lehrprogrammes und einzelner Lehrgänge.

4.1 Evaluation des Lehrprogramms

4.1.1 Bedarfsorientierung

Auf Ebene des gesamten Lehrprogrammes ist die Bedarfs- und Kundenorientierung ein wichtiger Gesichtspunkt. Die Teilnehmer können von Beginn an zwischen verschiedenen Lehrgängen frei wählen. Zum erfolgreichen Abschluß des Zusatzstudiums müssen die Studierenden in sechs von vierzehn selbstgewählten Lehrgängen die Klausur mit Erfolg bestanden haben (dabei müssen Lehrgänge von zumindest drei der vier Lehrstühle besucht werden).

Damit wird auf das Lernverhalten von Erwachsenen eingegangen, indem den Teilnehmern die Möglichkeit selbstgesteuerter Kompetenzentwicklung gegeben wird. Argyris et al. (1985, S. 302) weisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Eigeninitiative im Hinblick auf die Auslösung von Lernprozessen hin.

Dies hat zur Konsequenz, daß die einzelnen Lehrgänge bis zu einem gewissen Grad in Konkurrenz zueinander stehen. Die inhaltliche Weiterentwicklung des Lehrgangsprogrammes ist dabei als iterativer Prozeß zu sehen, wobei sowohl die Nachfrage als auch an den Lehrstühlen aufgebaute und bestehende Kompetenzen und auch Forschungsschwerpunkte eine Rolle spielen.

Das Prinzip der Bedarfsorientierung läßt sich jedoch nicht in einem "naiven" Sinne in die Praxis umsetzen, demzufolge der Bedarf nur möglichst exakt ermittelt werden muß und anschließend Gestaltungshinweis für das Lehrprogramm daraus abgeleitet werden können. Die Grenzen von Teilnehmerbefragungen werden in diesem Zusammenhang schnell offensichtlich.

So mußten wir beispielsweise bei der Erhebung des Fort- und Weiterbildungsbedarfs die Erfahrung machen, daß es eine erhebliche Diskrepanz zwischen artikulierter Nachfrage und dem tatsächlichen Weiterbildungsverhalten gibt - z.B. bereits bei der Frage nach den Veranstaltungen, die von den Teilnehmern belegt werden.

keine Nachfrage < artikulierteste

4.1.2 Methodisch-didaktische Kompetenzen der Moderatoren

Um der Heterogenität der Teilnehmer und der methodisch-didaktische Form des ge-coachten Selbststudiums gerecht zu werden, müssen die Moderatoren über methodisch-didaktische Handlungskompetenz verfügen. Zu diesem Zweck werden - neben der Möglichkeit, mit erfahrenen Kollegen gemeinsam Veranstaltungen durchzuführen - mehrtägige Moderatorenschulungen angeboten. Dabei wird sowohl auf Trainer des Weiterbildungszentrums der Ruhr-Universität als auch auf freiberufliche Trainer zurückgegriffen.

4.1.3 Transparenz des Lehrgangsprogrammes

Für selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung ist eine möglichst hohe Transparenz des Angebotes notwendig. Diesbezüglich wurden eine Reihe von Maßnahmen ergriffen: Für eine Erstinformation wird Interessenten eine umfassende *Informationsbroschüre* zur Verfügung gestellt, darüberhinaus stehen *Ansprechpartner* sowohl auf Institutsebene als auch in den einzelnen Lehrstühlen (für Spezialfragen zu einzelnen Veranstaltungen) zur Verfügung. Die Erfahrung zeigt, daß dies intensiv für Rückfragen - insbesondere auch telefonisch - genutzt wird. Zusätzlich wird für Interessenten regelmäßig auf Institutsebene ein *Informationstag* abgehalten, bei dem offene Fragen zum Studium oder zu einzelnen Modulen behandelt werden. Ergänzend besteht die Möglichkeit, sich im Rahmen von *Projektinformations-Veranstal-*

tungen über laufende Forschungsprojekte des Institutes zu informieren. Für jeden angebotenen Lehrgang steht ein spezielles *Merkblatt* zur Verfügung, welches über Inhalte und methodisch-didaktischen Ablauf informiert.

4.1.4 *Erfahrungs- und Informationsaustausch zwischen allen Gruppen*

Zwischen den Lehrveranstaltungsleitern findet ein regelmäßiger Austausch und Abgleich von Informationen über die einzelnen Lehrgänge statt. Darüber hinaus werden Reflexionsrunden über die Qualität der Lehre durchgeführt. Ziel ist dabei nicht, daß alle Lehrgänge letztlich nach einem völlig einheitlichen Muster ablaufen sollen. Vielmehr sollen sinnvolle Ergänzungen offen gelegt und unnötige Wiederholungen vermieden werden.

Aufgabe des Informations- und Erfahrungsaustausches ist es auch nicht, generell thematische Überschneidungen zu verhindern. Von den Studierenden werden - so das Ergebnis einer Fachschaftsbefragung - Überschneidungen grundsätzlich begrüßt, weil in den einzelnen Lehrgängen unterschiedlich methodisch-didaktisch und inhaltlich vorgegangen wird.

4.2 *Evaluation der Lehrgänge*

4.2.1 *Ergebnisse von Befragungen der Studierenden und der Veranstaltungsleiter*

Zur Evaluation der Lehrgänge wurden einerseits Befragung auf der Ebene der Studierenden und andererseits auf der Ebene der Veranstaltungsleiter/Moderatoren durchgeführt. Die Ergebnisse wurden auf Institutsebene im Vorstand präsentiert und diskutiert.

Dabei zeigte sich, daß sich die Struktur der Lehrgänge in Orientierungsphase, gecoachtem Selbststudium und Praxiswoche aus Sicht der Studierenden und der Moderatoren bewährt hat, auch die interdisziplinäre Zusammensetzung der Lerngruppen und die Möglichkeit des Erwerbes von Hochschulzertifikaten wurden begrüßt. Die Beratungsleistungen auf Instituts- und Lehrstuhlebene wurden als positiv hervorgehoben. Verbesserungswünsche betrafen den Praxisbezug, insbesondere auch hinsichtlich der Einbeziehung der Berufserfahrungen der teilnehmenden Praktiker, sowie den Erfahrungs- und Informationsaustausch zwischen den Lehrstühlen. Die Veranstaltungsleiter wurden in Form von halbstandardisierten Interviews auf Institutsebene befragt (Themen: Erwartungen der Teilnehmer, Erreichung der Lernziele, Zielabweichungen, Medieneinsatz, Verbesserung der Praxisorientierung). Relativ häufig genannt wurde dabei eine Überschätzung des Stoffumfanges, der im Rahmen von gecoachtem Selbststudium bearbeitet werden kann: Weniger Inhalt kann zu mehr Handlungskompetenz führen, wenn z.B. mehr Zeit für die Anwendung und kritische Diskussion von vorgestellten Instrumenten eingeplant wird. Ebenso mußten

die Veranstaltungsleiter selbstkritisch eingestehen, daß der größere Vorbereitungsaufwand zunächst unterschätzt wurde. Bei neuen Lehrgängen sind meist mehrere Versuchs- und Irrtums-Schleifen notwendig, um einen bestimmten "Reifegrad" zu erreichen, insbesondere wenn am Anfang der Entwicklung die Zielvorstellungen noch unklar waren.

In Zukunft sollte die praktische Anwendung und der Erwerb von Erfahrung und Handlungskompetenz noch stärker in den Mittelpunkt der Lehrgänge gestellt werden.

4.2.2 Grenzen der Aussagekraft von Befragungen

Als Problem bei der Beurteilung des Lehrgangsprogrammes durch die Studierenden erwies sich die Tendenz, daß das gecoachte Selbststudium vor dem Hintergrund von grundständigen Erststudien beurteilt wird, da hier didaktische Struktur, Inhalte und Rahmenbedingungen miteinander kaum vergleichbar sind. Veränderungswünsche, wie beispielsweise die Erstellung eines Skripts im Sinne einer Vorlesungsdokumentation, erweisen sich für die Weiterentwicklung des gecoachten Selbststudiums als kontraproduktiv. Interpretationsprobleme von Befragungsergebnissen und fehlende Praktikabilität von Verbesserungsvorschlägen sind nur zwei weitere Gründe dafür, daß es sich als durchaus schwierig erweist, aus interessanten Beurteilungsergebnissen methodisch-didaktische Schlußfolgerungen zu ziehen.

Zudem stößt eine gegenüberstellende Beurteilung von Lehrgängen an Grenzen: Teilnehmerbeurteilungen werden einerseits vor dem Hintergrund des jeweils notwendigen Aufwandes abgegeben. Dabei ist der zeitliche Aufwand für einzelne Lehrgänge zwar vergleichbar, aber keineswegs identisch (aufwendigere Lehrgänge werden tendenziell kritischer beurteilt). Darüber hinaus wird der Schwierigkeitsgrad der Lehrgänge je nach absolvierter Erstausbildung der Teilnehmer unterschiedlich eingeschätzt. In eine andere Richtung geht dagegen die Frage, in welchem Ausmaß mit Hilfe der Lehrgänge Fortschritte in der Kompetenzentwicklung erreicht wurden.

Die bisherigen Erfahrungen bei der Evaluation der Lehrgänge haben gezeigt, daß es notwendig ist, unabhängig von der schriftlichen Teilnehmerbefragung eine "Manöverkritik" innerhalb der einzelnen Lehrgänge direkt durchzuführen. Diese Reflexion vor Ort bietet entscheidende Anhaltspunkte für konkrete und praktikable Verbesserungen.

5. Stolpersteine und Ansätze zur Weiterentwicklung

Die Überwindung des klassischen Lehrer-Schüler-Interaktionsmusters erfordert sowohl seitens der Lehrveranstaltungsleiter als auch der Teilnehmer Einstellungs- und Verhaltensänderungen, um Konflikte bzw. im Extremfall den Abbruch des Studiums zu verhindern.

Die Heterogenität des Teilnehmerkreises führt dazu, daß der "Leidensdruck" hinsichtlich zu schließender individueller Kompetenzlücken sehr unterschiedlich ist. Gerade Teilnehmer mit Praxiserfahrung stellen deutlich häufiger in Frage, inwieweit bestimmte Inhalte praktisch relevant sind bzw. inwieweit dadurch ihr (Wieder-)Einstieg ins Berufsleben erleichtert wird. Dabei spielt auch das unterschiedliche Ausmaß an Praxiserfahrung der einzelnen Veranstaltungsleiter eine wichtige Rolle. Einer verstärkten Praxisorientierung durch Einbeziehung von Betriebspraktikern (z.B. für Diskussion von Firmenfallstudien) sind zeitliche und finanzielle Grenzen gesetzt. Gerade von teilnehmenden Praktikern wird am öftesten der Bedarf an Vertiefung einzelner Inhalte geäußert bzw. nach individueller Beratung (nicht nur, aber auch nach Literatur) geäußert.

Umgekehrt ist auch bei einigen Teilnehmern eine Tendenz zum "Scheinsammeln" festzustellen. So zeigte gerade die Befragung der Lehrveranstaltungsleiter als großes Umsetzungshindernis ein geringes Engagement einzelner Teilnehmer (hinsichtlich inhaltlicher Vorbereitung und aktiver Teilnahme an den Coaching-Sitzungen) auf. Moderatoren geraten beim Versuch, Teilnehmer zur Eigeninitiative aufzufordern, schnell in eine im Sinne Watzlawick's paradoxe Situation (Watzlawick/u.a. 1985, S. 171ff.). Ein besonderes Konfliktfeld bietet dabei die selbstgesteuerte Gruppenarbeit im Zuge der Praxiswochen. Der Zeitdruck bei der Vorbereitung der Präsentation führt hier zu sehr realitätsnahen Situationen.

Bei der Herstellung der Praxiskontakte besteht ein Problem darin, daß durch den "Balanceakt zwischen Blamage und dem Recht auf Fehler" (Laske 1994, S. 190) zukünftige Zugänge zur Praxis verbaut werden könnten. Als Beispiel sei die Kontaktaufnahme mit Unternehmen im Zuge von Feldstudien genannt. Deshalb wurde die Teilnahme an den Praxiswochen an das erfolgreiche Bestehen der jeweiligen Klausur gekoppelt, um ein für die Gesprächskontakte erforderliches Vorwissen sicherzustellen.

Im Hinblick auf eine Weiterentwicklung des Lehrprogrammes stellt sich die Frage, ob die Lehrgänge künftig stärker zielgruppenspezifisch ausgerichtet werden sollen. Probleme bereitet dabei allerdings die Frage, wie sich die Zusammensetzung der Teilnehmer (hinsichtlich Erststudium, Anteil an Teilnehmern mit Praxiserfahrung) künftig entwickeln wird und wie die Kompetenzentwicklungsbedarfe potentieller Teilnehmergruppen, die bisher noch keinen Kontakt zum IAW aufgenommen haben, erhoben werden sollen.

Dabei sind auch methodisch-didaktische Konsequenzen angesprochen, da die Erfahrung zeigt, daß die Gesprächsrunden in der Phase des gecoachten Selbststudiums bei Teilnahme von Praktikern deutlich anders verlaufen. Zu diskutieren sind auch die Fragen, inwieweit das Lehrgangsprogramm noch stärker auf die Eigeninitiative der Teilnehmer ausgerichtet werden kann.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, K.-F./Blumenstock, H. (1993): Personalmanagement in mittelständischen Unternehmen - Neubewertung und Weiterentwicklungsmöglichkeiten im Lichte neuerer Forschungsergebnisse. In: Ackermann, K.-F./Blumenstock, H. (Hg.): Personalmanagement in mittelständischen Unternehmen. Stuttgart, S. 3-69.
- Acs, Z. J./Audretsch, D. (1992): Innovation durch kleine Unternehmen. Berlin.
- Altrichter, H./Gorbach, St. (1993): Professionalität im Wandel: Konsequenzen für Begriffsbestimmung und professionelle Ausbildung diskutiert am Beispiel Personalentwicklung. In: Zeitschrift für Personalforschung 7 (1), S. 77-95.
- Argyris, Ch./Putnam, R./Smith, D. McL. (1985): Action Science. Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention. San Francisco, London.
- Bundesverband der Deutschen Industrie e. V. (Hg.) (1995): Kennzahlen zum Mittelstand. Köln.
- Deutsches Wirtschaftsblatt, Donnerstag 4. April 1996.
- Eckardstein, D. v. (1990): Überlegungen zur Gestaltung des Studienfachs Personalmanagement. In: Dietzel, H.-U./Garbsch-Havranek, C. (Hg.): Personalmanagement. Die neue Praxis. Wien, S. 213-222.
- Gelshorn, Th./Michallik, St./Staehe, W. H. (1991): Die Innovationsorientierung mittelständischer Unternehmer. Auswirkungen staatlicher Innovationsförderung. Stuttgart.
- Gester, P. W. (1991): Systemisches Coaching. In: Pappmehl, A./Walsh, I. (Hg.): Personalentwicklung im Wandel. Wiesbaden, S. 103-117.
- Heidack, C. (1991): Erfolgreich lernen im Team. In: Schwuchow, K./Gutmann, J./Scherer, H.-P. (Hg.): Jahrbuch Weiterbildung. Düsseldorf, S. 128-131.
- Heidack, C. (Hg.) (1993): Lernen der Zukunft. Kooperative Selbstqualifikation - die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb. München.
- Kailer, N./Scheff, J. (1994): Personalentwicklung in Mittelbetrieben. Empirische Ergebnisse und Entwicklungstendenzen. In: Kailer, N. (Hg.): Europaqualifizierung von kleinen und mittleren Unternehmen. Wien, S. 99-124.
- Kröll, M. (1995): Selbstorganisation, nicht-indendierte Effekte, selektive Versuchs- und Irrtumsprozesse und Lehr-Lernplanung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Soest, S. 71-115.
- Laske, S./Schneider, U. (1983): Leitgedanken einer Wirtschaftspädagogenausbildung an der Universität Innsbruck. In: Schneider, W. (Hg.): Wirtschaftspädagogik in Österreich. Wien.
- Laske, S. (1994): Projektseminar Unternehmensanalyse. Ein Konzept zur lebendigen Auseinandersetzung mit der Unternehmenspraxis. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Ergänzungsheft 2, S. 181-192.
- Levitt, B./March, J. G. (1988): Organizational Learning. In: Annual Reviews Sociol 14, pp. 319-340.
- Marsick, V. J./Watkins, K. E. (1990): Informal and incidental learning in the workplace. London, New York.
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How professionals think in action. Cambridge, Massachusetts.
- Watkins, K. E. (1990): Tacit Beliefs of Human Resource Developers: Producing Unintended Consequences. In: Human Resource Development Quarterly 1 (3), pp. 263-275.
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (1985): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 7. Aufl. Bern, Stuttgart, Toronto.
- Weiß, R. (1994): Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln.

Wolf R. Böhnisch, Andrea Freisler-Traub, Peter Frenzel*

Selbstgesteuertes Lernen im universitären Kontext

Das Gesamtcurriculum des Forschungsschwerpunkts Personalwirtschaft der Universität Linz beinhaltet in der letzten Ausbildungsstufe ein Seminar mit der strategischen Vorgabe, den Studierenden weitestmögliche Freiheitsgrade auf inhaltlicher und methodischer Ebene zu ermöglichen. In der Umsetzung dieser Vorgabe konnte in verschiedenen Lernexperimenten mit unterschiedlichem theoretischen Zugang Erfahrung gesammelt werden. Das jüngste Lernexperiment basiert auf dem Personenzentrierten Ansatz des Psychologen und Psychotherapeuten Carl R. Rogers und versucht, sein Ideengut zum Erwachsenen-Lernen auf die studentische Situation zu übertragen. Dabei zeigt sich, daß eine Übertragung des genannten Ansatzes unter Einhaltung vorab definierter Rahmenbedingungen, die insb. den universitären Kontext berücksichtigen, möglich erscheint, allerdings sehr unterschiedliche Fortschritte auf den Lernebenen der sozialen, methodischen und fachlichen Kompetenz zu erwarten sind. Die Evaluierung des LV-Designs deutet weiters auf ergänzungsbedürftige Teilsegmente hin, die nun im Rahmen eines weiteren Lernexperiments überarbeitet und verbessert werden sollen.

The overall curriculum for the priority field of research Personnel Management at the University of Linz includes a seminar at the last educational stage with the strategic aim of giving the students the highest degree of independence with regard to contents and methods. By adhering to this principle it was possible to acquire experience in the course of various learning experiments with differing theoretical approaches. The most recent learning experiment is based on the approach by the psychologist and psychotherapist Carl R. Rogers which focuses on the individual. In this experiment it was tried to transfer Rogers ideas of adult learning to the situation at university. Thereby it has been shown that the transfer of this approach is possible after establishing binding guidelines which take the specific situation at university into account. However, the progress made at the educational levels of social, methodical and technical competence may differ considerably. The evaluation of the curriculum design has also shown that some parts still need improvement and revision. This is the aim of the next learning experiment.

* Wolf R. Böhnisch, Jg. 1941, o. Univ. Prof am Institut für Unternehmensführung - Forschungsschwerpunkt Personalwirtschaft an der Johannes Kepler Universität Linz, Altenberger Straße 69, A-4040 Linz.

Andrea Freisler-Traub, Jg. 1968, Universitätsassistentin am Institut für Unternehmensführung - Forschungsschwerpunkt Personalwirtschaft an der Johannes Kepler Universität Linz.

Peter Frenzel, Jg. 1959, Wirtschaftspsychologe und Psychotherapeut in freier Praxis, Gesellschafter im Team für Arbeits- und Organisationspsychologie, Waldeggstraße 126, A-4060 Leonding.

1. Die Lerngeschichte zur Thematik der Selbststeuerung

Das im folgenden diskutierte Seminar-Design bezieht sich auf die letzte Stufe eines vierteiligen Pflichtlehrprogrammes für Studierende der Wirtschaftswissenschaften in der Besonderen BWL Personalwirtschaft. Die einzelnen Stufen bauen systematisch aufeinander auf, so daß Lernbestände der Vorstufen in Folgeveranstaltungen vorausgesetzt und integriert werden können (vgl. Böhnisch et al. 1997). Des Weiteren sind die vier Lernschritte durch zunehmende Freiheitsgrade für die Studierenden gekennzeichnet, die sich auf Kriterien wie Ziele, Inhalte, Methoden, Leistungen, Bewertungen etc. beziehen.

In der folgenden Diskussion soll zunächst die eigene Lerngeschichte des Institutes zur Thematik der Selbststeuerung im universitären Kontext skizziert werden. So dann gilt ein Hauptaugenmerk den theoretischen Implikationen dieses Lernexperimentes, um die eigene Position zu Fragen der Erwachsenenpädagogik herauszuarbeiten. Schließlich wird das Design im engeren Sinne, d.h. die praktische Umsetzung, beschrieben und kritisch reflektiert.

Experimentelle Formen eigenverantwortlichen Lernens für Studierende sind nicht ganz neu am Institut für Unternehmensführung. Das im Sommersemester 1996 gestartete "Lernexperiment" hatte zwei Vorläufer, die bei aller Unterschiedlichkeit im theoretisch didaktischen Zugang und Verlauf doch so etwas aufweisen wie einen kleinsten gemeinsamen Nenner im Grundanliegen und den basalen Prämissen.

ⓐ Bereits 1983 machte sich eine Gruppe von 12 Studenten unter dem Leitmotiv "Organisationsentwicklung für ein Seminar zur Organisationsentwicklung" auf den damals eher ungewöhnlichen Weg, Lerninhalte erlebbar zu gestalten (vgl. Böhnisch 1984). Orientierungshilfe boten dabei fragmentische Berichte aus den USA und Kanada mit den Schlagworten "... the Classroom as an Organization" (Cohen 1976), "The Policy Learning Co-op" (Balke 1981) u.a. sowie klassische Phasenschemata der Organisationsentwicklung insb. das "NPI-Modell" (Glasl/De la Houssaye 1975) und Rolf Stiefels andragogische Entwürfe zur Gewichtung von Inhalt und Prozeß (vgl. Stiefel 1979; 1980). Zur Strukturierung des Lernprozesses wurde primär das Phasenmodell des NPI (vgl. Lievegood 1974; De la Houssaye 1975) herangezogen.

Die Erfahrungen dieses ersten Lernexperimentes am Institut waren im positiven Sinne überwältigend sowohl bezüglich der inhaltlichen wie auch der prozessualen Lernziele. Schwierigkeiten wurden im nachhinein insbesondere in folgenden Punkten geortet: zeitweilige Orientierungslosigkeit der Studenten, fehlende Kongruenz zwischen gewohntem Lernstil und Veranstaltungsdesign, Schwierigkeit mit der eigenverantwortlichen Leistungsbeurteilung/Notengebung, Umgang mit "dysfunktionalen" Gruppenmitgliedern, mehrdeutige Rolle des "Lehrveranstaltungsleiters". Eine Verallgemeinerung der gewonnenen Erfahrungen innerhalb des Lehrangebotes des Institutes wurde nicht erreicht.

② Zehn Jahre später (1993) war es die gleiche Anzahl Studierender (12), die unter dem Leitmotiv "Eigenverantwortliches Management einer Lehrveranstaltung zur Personal- und Organisationsentwicklung" die "Lernfirma Da Vinci" i gründete und zu spektakulären Erfolgen führte. Bemerkenswert ist, daß der Denkanstoß wiederum aus dem Kreis der Studierenden selbst kam und im Institutsalltag nicht geringe Irritationen auslöste. Die zentrale Forderung bezog sich auf größere \approx Autonomie, mehr Selbstbestimmtheit und mehr Eigenverantwortung. Bei der Gestaltung des Prozesses standen bereits Klassiker zur Thematik der Selbststeuerung Pate (vgl. Emery/Trist 1969; Susman 1976; Hackmann 1977). Eine Präzisierung erfuhr hr das Konzept der Selbststeuerung durch die Empfehlungen des Tavistock-Instituts zur Gestaltung sozio-technischer Systeme (Walton/Schlesinger 1979). Im sog. STSTS-Ansatz geht es primär darum, eine Arbeitsstruktur zu gestalten, die sowohl den n Bedürfnissen der Beteiligten als auch den konkreten Anforderungen der Aufgabenstellung Rechnung trägt. Im einzelnen ging es darum, ein arbeitsfähiges System zu installieren, gemeinsame Grenzen zu definieren und die notwendigen Ressourcen bereitzustellen. Für den Kontext studentischen Lernens finden sich Anregungen in den Beiträgen von Balke (1981) und Davis (1982).

Die Erfahrungen zeigten, daß die geforderten Kernleistungen n (Bearbeitung einzelner Themen, Gestaltung eines dreitägigen Abschlußworkshops, s, Abschlußbericht) als überdurchschnittlich einzustufen sind. Letzteres konnte durch h den Gewinn des "Quelle Wissenschaftspreis 1994" unterstrichen werden. Dennoch lag der eigentliche Lerngewinn der Teilnehmer in deren Selbsteinschätzung auf uf der prozessualen Ebene. Als problematische Punkte wurden im Rückblick insbesondere die folgenden herausgearbeitet: Erleben definierter Grenzen ("Nicht alles ist möglich"), Umgang mit individueller Unterschiedlichkeit (Bedürfnisse, Lernziele, Belastbarkeit), massiver Konflikt im Zuge einer differenzierenden Leistungsbeurteilung/Notengebung durch die Gruppe selbst, realitätsfremder Umgang mit ansonsten n äußerst knappen Ressourcen wie Instituts-Knowhow, Zeit, finanziellen Mitteln, Räumen und Technik.

Beide Lernveranstaltungen haben ebenso wie das im folgenden zu beschreibende Projekt ihre Gemeinsamkeiten in den Prädikaten "experimentell und eigenverantwortlich". "Experimentell" meint in diesem Falle eine Lernsituation, die sich für alle Beteiligten in einem Höchstmaß als "schlechtstrukturiert" darstellt, d.h. Ziele und Wege des Lernens sind mehrdeutig und müssen "sich erst entwickeln". Nachdem ex definitione bewährte Routinen zur Bewältigung einer solchen schlecht strukturierten Situation fehlen, kann der Prozeß der Entwicklung selbst zum zentralen Gegenstand des Lernens werden. Dieser Entwicklungsprozeß folgt allenfalls m mehr oder minder bewährten Heuristiken, impliziert also immer auch das Risiko, in Ti Teilaspekten oder zur Gänze zu scheitern, wie auch immer man ein solches Scheitern "b "bewerten" mag.

"Eigenverantwortlich" bezieht sich auf die Prämisse des Studierenden als mündigen Erwachsenen, dem es überantwortet werden kann und sollte, e, Ziele und Wege der eigenen Entwicklung selbst zu gestalten. Diese Prämisse stellt eine krasse Abkehr von tayloristisch orientierten Menschenbildern dar und rückt das UrUnterfangen in die

Nähe moderner Diskussion über "Job enrichment, Humanisierung der Arbeitswelt, Quality of working life, teilautonome Arbeitsgruppen" oder eben der sehr populären Thematik der Selbststeuerung.

③

Beide Aspekte - experimentelle Charakteristik und Eigenverantwortlichkeit - bildeten im Sommersemester 1996 die Basis einer Einladung an Studierende des Faches Personalwirtschaft, einen zeitlich begrenzten Kontrakt einzugehen, miteinander und voneinander zu lernen.

Wie auch in den beiden Modellversuchen der Vergangenheit wurde wiederum besonderer Wert darauf gelegt, dem pädagogischen Konzept eine explizite "theoriegeleitete" Heuristik zugrunde zu legen. Eine allgemeine Orientierung lieferte die soziale Lerntheorie Banduras (1977). Der sog. SLT-Ansatz hat die Gestaltung selbstregulierender Prozesse zum Gegenstand. Prozesse der Selbstregulierung beziehen sich u.a. auf selbständige Zielsetzung, Selbstbeobachtung, Selbstverstärkung. Für alle Verantwortlichen bedeutete dies, spezifische Selbststeuerungsstrategien auszuarbeiten und umzusetzen (vgl. Manz/Sims 1981).

Die eigentliche und spezielle Besonderheit des pädagogischen Zuganges bestand jedoch darin, den vor allem in der Psychotherapie beheimateten personenzentrierten Ansatz Carl R. Rogers auf das Lernen an Universitäten anzuwenden und in diesem Kontext zu evaluieren. Eine wesentliche Qualität in diesem Zusammenhang konnte durch einen "Glücksfall" sichergestellt werden. Es gelang einen erfahrenen und profilierten Therapeuten, der dem Ideengut Carl R. Rogers sehr nahesteht, als Mitglied für das Team der "Lehrenden" zu gewinnen. Dadurch war die an anderer Stelle noch zu beschreibende Rollenteilung in der intendierten Professionalität erst möglich.

2. Der Personzentrierte Ansatz von Carl R. Rogers und seine Anwendung im universitären Kontext

2.1 Der theoretische Ansatz

Carl R. Rogers (1902-1987), der prominenteste Begründer und Pionier einer der wohl erfolgreichsten Ansätze innerhalb der Humanistischen Psychologie (vgl. Bühler/Allen 1973), entwickelte bereits in den vierziger Jahren die Grundannahmen seiner Zugangsweise zu Beratung und psychosozialer Hilfestellung. Er war zunächst als Erziehungsberater und Therapeut praktisch tätig, bis er sich schließlich als Universitätsangehöriger zunehmend auch der empirisch-wissenschaftlichen Erforschung und Entwicklung seines zuerst auf die Psychotherapie beschränkten Ansatzes widmete. 1962 engagierte er sich u.a. zusammen mit Abraham Maslow für die Institutionalisierung der Humanistischen Psychologie als "dritte Kraft" neben Psychoanalyse, von der er als Mitarbeiter an der "Child Guidance Clinic" der Columbia University beeinflusst war und Behaviorismus, dessen Menschenbild er stets ablehnte.

Die sich zunehmend differenzierende "Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen", so der Titel eines bedeutenden Beitrags von Carl R. Rogers, den er 1959 nach Aufforderung durch die APA (American Psychological Association) verfaßte (Rogers 1959), fußt demgegenüber auf zwei anthropologischen Axiomen:

(1) Jedes menschliche Individuum steht in einem ständigen Veränderungsprozeß und verfügt über eine dem Organismus innewohnende Tendenz zur möglichst weitgehenden Entwicklung all seiner potentiellen Möglichkeiten, die ihm zur Erhaltung und Förderung, zur Differenzierung seiner Selbst und seiner Funktionen dienen und ihn in Richtung zunehmender Autonomie führen. Dieses theoretische Konstrukt, für das Rogers eine Fülle von Belegen anführt, stellt die zentrale Basis menschlichen Handelns dar und kennzeichnet den Personzentrierten Ansatz als eine monothematische Motivationstheorie, die nicht nur Bedürfnis- und Triebreduzierung, sondern darüber hinausgehend auch Bedürfnisse nach Wachstum umfaßt. In Anlehnung an humanistische Persönlichkeitspsychologen (z.B. Angyal 1941; Allport 1974) wurde dieses jedem Lebewesen inhärente Entwicklungsmotiv als "Aktualisierungstendenz" bezeichnet.

(2) Aufgrund der fundamentalen "Beziehungsangewiesenheit" der Person können diese Ressourcen nur in und durch Beziehungen zur Mitwelt entfaltet werden (vgl. z.B. Schmid 1994).

Der besondere Beitrag personzentrierter Theorieentwicklung besteht nun darin, durch disziplinierte Forschung in zunehmender Exaktheit diejenigen Beziehungsbedingungen zu beschreiben, die eine förderliche persönliche Entwicklung, also die möglichst ungehinderte Entfaltung der "Aktualisierungstendenz" des Einzelnen, ermöglichen. Dabei werden Grundaussagen über die "notwendigen und hinreichenden Bedingungen für therapeutische Persönlichkeitsentwicklung" (Rogers 1957) formuliert, so der Titel eines paradigmatisch bedeutsamen Beitrags von Rogers, die nicht nur zahlreiche Therapieverfahren, sondern auch viele prominente Ansätze im Bereich der Beratung, Medizin, Sozialarbeit, Organisationsentwicklung sowie Pädagogik entscheidend und nachhaltig beeinflusst haben.

Die folgenden Grundaussagen stellen dabei den Versuch dar, die weitreichenden und letztlich philosophischen und politischen Implikationen der personzentrierten Anthropologie sowie den höchst komplexen Interaktionsprozeß innerhalb so bedeutensamer Beziehungen, wie etwa zwischen Therapeut und Klient, Lehrer und Schülerin oder Vorgesetzten und Mitarbeiter, auf allgemeinverständliche und in der Praxis verwendbare Grundformeln zu reduzieren. Sie beschreiben eine spezifische Einstellung, die die Förderung eines wachstumsfreundlichen psychologischen Beziehungsklimas ermöglichen soll, wobei die Selbstbestimmung der Person ohne offene oder womöglich heimliche Lenkung durch einen technisch intervenierenden Experten radikal betont wird. Die prominentesten Aspekte dieser Orientierungslinien im professionellen Handeln, deren konkrete Ausprägung im Beziehungsgeschehen von jedem Helfer

persönlich und situativ angepaßt zu entwickeln sind, können wie folgt beschrieben werden:

(1) Der Helfer (Berater, Lehrer, Vorgesetzte etc.) bietet permanent eine authentische Beziehung von Person zu Person an, ohne sich hinter einer professionellen Fassade zu verbergen und sich lediglich als Funktionsträger und Experte zu gebärden. Er ist als reale Person kongruent und offen in der Beziehung präsent.

(2) Es wird versucht, jeglicher Äußerung der Person eine uneingeschränkte, bedingungsfreie und ungeteilte Aufmerksamkeit ("unconditional positive regard") zukommen zu lassen, die solcherart nicht so sehr auf Probleme oder Defizite, sondern auf das gesamte gegenwärtige Sein aller beteiligter Personen im aktuellen Beziehungsgeschehen gerichtet ist.

(3) Es gilt eine mitfühlende und verstehende Seinsweise ("a way of being") in Bezug auf die jeweils andere Person zu verwirklichen, indem kontinuierlich versucht wird, die gegenwärtige spezifische Wahrnehmungswelt sich verändernder Bedeutungen, Gefühle, Sichtweisen und Bewertungen zu erfassen, die sich im Prozeß ihrer Entwicklung einstellen. Diese empathische Annäherung an das spezifische Wirklichkeitsverständnis versucht eine möglichst umfassende und gemeinsame Exploration aktuell erlebter Problemlagen aus Sicht des jeweilig Betroffenen.

Die Schlußfolgerungen, die sich aus dieser radikalen Orientierung an der Person zunächst für die Kernfragen der Psychotherapie, als einen Sonderfall professionell helfender Beziehungen ergeben, sind zahlreich und in ihrer gesamten Tragweite noch keineswegs ausgeschöpft.

So wurde beispielsweise eine Form von Prozeßberatung als "Hilfe zur Selbsthilfe" entwickelt, die als Kernaspekt die Überzeugung realisiert, daß die enormen Ressourcen der Person für die flexible Anpassung ihres Selbstbildes an neue Erfahrungen und für die Entwicklung selbstgelenkten Verhaltens genützt werden können, wenn nur spezifische, psychologisch wirksame Kommunikationsbedingungen geschaffen werden können (vgl. Kirschenbaum/Henderson 1990, S. 135).

Die darin implizierte Absage an ein sozialtechnologisch versiertes Expertenverfahren, das mittels eines verallgemeinerbaren Interventionsrepertoires gezielt definierte Verhaltenseffekte zu intendieren versucht, fand nicht nur schnell heftigen Widerspruch und Ablehnung, sondern ergab auch, wie schon erwähnt, engagierte Versuche, diesen revolutionären Ansatz auch in anderen Anwendungsfeldern weiterzuentwickeln. Rogers selbst versuchte zunehmend, seinen Ansatz in seinem unmittelbaren Tätigkeitsfeld, der Universität, zu verwirklichen.

2.2 *Studentenzentriertes Lernen an der Universität*

Ausgehend von seinem Primat der Person vor der Sache oder dem Problem experimentierte Rogers als Hochschullehrer zunehmend mit einer personzentrierten Vorgehensweise im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen und beschrieb seine

Erfahrungen in einem Buch, das sich mit diesem spezifischen Anwendungsfeld der personorientierten Philosophie auseinandersetzt (Rogers 1969). Die Erfahrungsberichte und theoretischen Schlußfolgerungen weisen dabei viele Ähnlichkeiten mit prominenten Reformpädagogen wie zum Beispiel Paolo Freire, Maria Montessori, Alexander Neill oder Celestin Freinet auf (vgl. dazu z.B. Grodeck 1987).

Sein zunehmend differenziert beschriebenes Zielbild, bedeutungsvolles, erfahrungsorientiertes und selbstbestimmtes Lernen (auch "signifikantes Lernen" - vgl. dazu Rogers 1969, S. 11ff.) im Rahmen universitärer Strukturen zu verwirklichen, ergab eine Reihe von Konsequenzen, die zum Teil erhebliche Widersprüche zu den traditionellen Lehrveranstaltungen im Universitätsbetrieb bedeuten.

Das Bild eines auf Selbstentfaltung hin angelegten Menschen, der als Produkt und Produzent der ihn umgebenden, sich ständig ändernden Mitwelt gesehen wird, ergibt eine deutliche Absage an ein Lehrverständnis, das von Freire (1973, S. 57ff.) als "Bankiers-Konzept der Erziehung" bezeichnet wurde, welches die Rolle des Erziehers darin sieht, die Inhalte eines vorgefaßten Lernprogramms in das "Objekt Schüler" einzugießen (vgl. Altrichter 1984, S. 203).

In zum Teil verblüffender Übereinstimmung mit aktuellen Positionen systemisch-konstruktivistischer Kommunikations- und Erkenntnistheorien, die die Autonomie des Empfängers bei der "Aufnahme" jedweder Botschaft überzeugend argumentieren, ergibt sich aus personenzentrierter Perspektive ein geändertes Aufgabenverständnis des Pädagogen, der vom direktiv lehrenden Experten zum mitlernenden "Facilitator" lernförderlicher (Kommunikations-) Bedingungen wird. Es wird nicht mehr versucht, die andere Person zielgerichtet zu verändern, sondern es wird das zentrale Medium jeglicher pädagogischer Aktivität, die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, nach personenzentrierten Prinzipien mitgestaltet. Das pädagogische Handeln zielt im Vertrauen auf die konstruktive Entfaltung persönlicher Wachstumsbedürfnisse darauf ab, Erfahrungen zu ermöglichen, die sowohl kognitive als auch emotionale Lernwirkungen erbringen. Dabei findet auch die Tatsache Berücksichtigung, daß Erfahrungen nicht "übernommen" werden können, sondern vielmehr "gemacht" werden müssen, was schon auf eine aktive, selbstbestimmte Tätigkeit hinweist. "Was aufgedrängt, einseitig rational präsentiert oder ohne Bezug zur Person vermittelt wird, bleibt angelemt" (Schmid 1989, S. 174) und erbringt selten tatsächlich nachhaltige Verhaltensänderungen. Lernen als Abbilden betrachtet den Lernenden als einen passiven Empfänger, der präsentierte Informationen möglichst verzerrungsfrei speichern soll. Lernen, das sich an der Tätigkeit des Konstruierens orientiert, erfordert dagegen die weitgehend selbstbestimmte Aktivität des Lernenden, der mittels bestehender Fähigkeiten und Kenntnisse Informationen aufsucht, verarbeitet und in sein kognitives Netz integriert. (vgl. dazu Altrichter 1984, S. 200).

Was von Selbststeuerungsprojekten im Wirtschaftskontext wiederholt behauptet wird (vgl. z.B. Manz/Sims 1995), gilt auch hier: Die kongruente Überzeugung von der Effektivität und Effizienz selbststeuernder Lerndesigns und damit das Vertrauen in die Wachstumsbedürfnisse der Person sind unverzichtbare Voraussetzungen für

das tatsächliche Gelingen derartiger Vorhaben. Die nötige vertrauensvolle Einschätzung der Fähigkeiten zum selbstbestimmten und bedeutungsvollen Lernen der Studierenden kann nur dann verhaltenswirksam werden, wenn es - basierend auf eigenen relevanten Erfahrungen - als persönliche Werthaltung internalisiert werden konnte. Wie bedeutsam die eigene authentische Überzeugtheit für die konkrete Realisierung spezifischer Intentionen im interpersonalen Beziehungsgeschehen sein kann, zeigen verblüffende Ergebnisse der Placeboforschung genauso wie die Befunde wissenschaftlicher Reflexion der Wirkfaktoren effektiver Psychotherapie. Auch die Ergebnisse der Studien von Rosenthal und Jacobson (1968) im pädagogischen Bereich oder die bemerkenswerten Untersuchungen von McGregor (1970), die uns auf die Wirkungen anthropologischer Vorannahmen im Führungshandeln aufmerksam machen, zeigen uns, daß die sorgfältige Reflexion des eigenen Menschenbilds - als Summe bedeutsamer Lebenserfahrungen - kein bloß akademisches Problem, sondern eine höchst relevante Frage für den Praktiker im pädagogischen und/oder betrieblichen Aufgabenzusammenhang darstellt, wenn er sich um die Verwirklichung von Selbststeuerungskonzepten bemüht.

Schon durch die hier in der gebotenen Kürze nur angedeuteten Aspekte sollte erkennbar sein, daß sich in den gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Traditionen enorme Herausforderungen für alle Beteiligte ergeben, die an Selbststeuerungsprojekten mitwirken. Wie die dokumentierte Erfahrung zeigt, können die sich zwangsläufig ergebenden Widersprüche insbesondere dann befriedigend und erfolgreich genutzt werden, wenn sich die entscheidungsverantwortlichen Funktionsträger um die authentische Entwicklung personenzentrierter Einstellungen im oben dargestellten Sinn bemühen.

3. Die didaktische Umsetzung

Die Grundannahmen des personenzentrierten Ansatzes, ergänzt um Erkenntnisse der sozialen Lerntheorie Banduras, bildeten den Ausgangspunkt für die Entwicklung des aktuellen - nunmehr dritten - Lehrveranstaltungsdesigns für die Gestaltung einer Lernveranstaltung als selbststeuernde Gruppe. Dieses Lernexperiment sollte sowohl den formalen Anforderungen eines Seminars im 2. Studienabschnitt Rechnung tragen, als auch erfahrungs- und selbstbestimmtes Lernen auf kognitiver und emotionaler Ebene ermöglichen.

Der erste Schritt in eine für die potentiellen Seminarteilnehmer "neue Welt des Lernens" erfolgte durch die Bearbeitung von ausgewählten Literaturquellen im Rahmen der Vorbereitung auf einen "Einstiegstest". Die Auswahl der Texte erfolgte einerseits durch Antizipation der Informationsbedürfnisse der Teilnehmer, andererseits wurden über einzelne Texte (z.B. Rogers (1984): Die Grundlagen des personenzentrierten Ansatzes) die der Lernveranstaltung zugrundeliegenden Annahmen kommuniziert.

Neben dem Literaturstudium wurden ein "Einstiegstest", ein "Informationsmanual" und eine "Vorbesprechung als Orientierungshilfe im Entscheidungsprozeß zur Teilnahme am Seminar" für alle an der Lernveranstaltung Interessierten angeboten.

Gegenstand des Einstiegstests war nicht die Deskription bzw. Wiedergabe der gelesenen Texte, sondern vielmehr die bewußte und individuelle Auseinandersetzung mit möglichen Zielen und Fragestellungen, die im Rahmen des Seminars unter Berücksichtigung des inhaltlichen Schwerpunktes erreicht bzw. bearbeitet werden sollten. Unmittelbar im Anschluß an den Einstiegstest erhielten die Teilnehmer die Aufgabe, eine schriftliche Selbsteinschätzung vor dem Hintergrund der abgeschlossenen Arbeit anhand folgender Frage vorzunehmen:

"Wenn Sie sich ausgehend von Ihren Zielformulierungen und aufgeworfenen Fragestellungen selbst bewerten:

- Schätzen Sie Ihre Zielsetzungen und Interessen so ein, daß Sie tatsächlich im Seminar verwirklicht werden können?
- Ist Ihr Engagement und sind Ihre Motive ausreichend, um sich dem erwartbaren Prozeß der Selbstorganisation im Seminar auszusetzen?"

Zur Unterstützung der Entscheidungsfindung und Selbsteinschätzung erhielten die Teilnehmer ein "Informationsmanual", in welchem das vorläufige Lernveranstaltungsdesign einschließlich der Zielsetzungen des Seminars aus Sicht der Lernveranstaltungsleitung und die Rahmenbedingungen im Detail beschrieben wurden.

Einstiegstest und Selbsteinschätzung bildeten nun die Grundlage für die Auswahl der Seminarteilnehmer durch die Lernveranstaltungsleitung. Von den 15 am Einstiegstest teilnehmenden Personen signalisierte eine Person bereits bei der Formulierung der Selbsteinschätzung ihre Entscheidung an dieser Art von Seminar, die sie sich nun aufgrund der Fragenformulierung im Einstiegstest und durch das Informationsmanual abzeichnete nicht teilnehmen zu wollen. Eine weitere Person wurde aufgrund der formulierten Erwartungen und ihrer Selbsteinschätzung nicht in die Lernveranstaltung aufgenommen. Um diese Entscheidung transparent zu machen, gab es hier das Angebot eines Feedbackgesprächs an den betroffenen Teilnehmer. Dieses Angebot wurde von dem Teilnehmer auch wahrgenommen. Damit wurden 13 Personen in die Lernveranstaltung aufgenommen und sollten diese auch erfolgreich 7 Monate später beenden.

Die der Auswahl zugrundeliegenden Kriterien wurden in der Vorbesprechung präsentiert und erläutert. Der Kriterienkatalog umfaßte Punkte wie die kritische Auseinandersetzung mit der angegebenen Literatur, die Fähigkeit Zusammenhänge zu erkennen, die Bereitschaft zur Reflexion eigener Erfahrungen, die Kompatibilität zwischen Lernmotiven und Intentionen des Seminars sowie den Grad an "Motiviertheit" zur Mitarbeit am Seminarprozeß.

Den Abschluß der Initiierungsphase der Lernveranstaltung bildete die "Vorbesprechung". Im Mittelpunkt dieser Veranstaltung stand die kooperative und teamorientierte Bearbeitung des von der Lernveranstaltungsleitung vorbereiteten "Informationsmanuals". Während der "Arbeit am Manual" konnten offene Punkte geklärt, strittige Punkte diskutiert und neue bzw. im Vergleich zum Manual geänderte Vereinbarungen getroffen werden.

Das Manual wurde abschließend in einem Präzisionsgrad formuliert, der es erlaubte, alle wesentlichen Eckdaten der Lernveranstaltung eindeutig zu vereinbaren. Durch die gemeinsame Erarbeitung und Verabschiedung des Manuals konnte ein starkes Commitment aller Beteiligten sichergestellt werden.

Das in der Vorbesprechung verabschiedete Manual diente nun als verbindliche Basis für die gemeinsame Arbeit im Seminar. U.a. wurden nachfolgende Punkte vereinbart.

3.1 Zielsetzungen der Lernveranstaltung aus der Sicht der Lernveranstaltungsleitung

In den formulierten Zielsetzungen spiegelten sich die Annahmen der dem Lernveranstaltungsdesign zugrundeliegenden Theorien von Rogers und Bandura sowie das inhaltliche Schwerpunktthema "Selbststeuernde Gruppen" wieder. So wurden Ziele definiert wie

- die Eröffnung von Möglichkeiten, eigene interpersonale Kompetenzen erleben und erweitern zu können;
- die Reflexion von problemtypischen Rollen, Ebenen und Prozessen;
- die Evaluierung von Selbststeuerungskonzepten als didaktische Idee im Universitätskontext.

Die Lernzieldiskussion wurde bei den Seminarteilnehmern bereits im Rahmen des Einstiegstests angeregt durch Fragen wie "Welche persönliche Sinnhaftigkeit sehen Sie darin, an einem Seminar mit der angekündigten Form und den angesprochenen Inhalten zum gegebenen Zeitpunkt teilzunehmen? Welche Zielsetzungen (persönlicher und/oder beruflicher Natur) wollen Sie durch die Teilnahme erreichen bzw. welchen Fragestellungen wollen Sie nachgehen, und welche Möglichkeiten sehen Sie, wie Ihnen der Seminarverlauf dabei behilflich sein kann?". Andererseits wurde der Zieldefiniton in der Vorbesprechung Raum und Zeit eingeräumt, wobei in Kleingruppen individuelle Ziele formuliert und diskutiert sowie im Plenum präsentiert wurden. Schließlich sollte auch die "Einrichtung eines Lerntagebuches", als ständige Begleitung während der Lernveranstaltung vorgesehen, mit der Definition individueller Lernziele beginnen.

3.2 Die Funktionsverteilung im Seminar

Die Gestaltung der Zusammenarbeit von Lernveranstaltungsleitung und Seminarteilnehmern folgt in Anlehnung an Rogers dem Ansatz einer "Berater-Klienten-Beziehung". Wichtige Orientierungshilfe für alle Beteiligten war dabei die klare Abgrenzung einzelner, für den Seminarverlauf relevanter Funktionsbereiche.

Im Kontext der Berater-Klienten-Beziehung dieses Seminars erschienen vier Funktionsbereiche von besonderer Bedeutung, welchen in weiterer Folge Kerntätigkeiten und Aufgaben zugeordnet wurden.

- **Seminarteilnehmer - Klienten:**
Kernaufgaben, die dieser Funktion zugeordnet wurden, waren die aktive Beteiligung an der Lernzielsetzung sowie das Einhalten von getroffenen Vereinbarungen.
- **Lernveranstaltungsleitung - Berater:**
Innerhalb des 3-köpfigen Beraterteams wurden folgende Funktionsbereiche definiert:
 - (1) Die prozessuale Beratung beinhaltete u.a. das Anbieten von Struktur-, Umsetzungs- und Übersetzungshilfen, die Anregung zur Ergebnissicherung, die Förderung von Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie das Anhalten zur Reflexion.
 - (2) Gegenstand der inhaltlichen Beratung war die Vorstellung von Theorien und Modellen zum inhaltlichen Themenschwerpunkt "Selbststeuerung" sowie die Anregung zur Auseinandersetzung mit relevanten Fragestellungen.
 - (3) Zur Erleichterung der Umsetzung der entwickelten Zielsetzungen wurde die organisatorische Beratung implementiert. Sie diente der Vernetzung Berater - Klienten sowie der Vermittlung benötigter Ressourcen.

Diese Funktionsbereiche wurden verantwortlich von verschiedenen Personen wahrgenommen. Die formulierten Aufgabenfelder der Berater waren als "Angebot" an die Seminarteilnehmer zu verstehen, d.h. bei Bedarf konnten Beratungsleistungen angefordert werden. Je nach Art der Anfrage erfolgte dann eine Bearbeitung durch einen oder mehrere Berater. Hilfestellung erhielten die Teilnehmer durch einen Input des oder der Berater, durch Literaturhinweise zur vertiefenden Bearbeitung der Fragestellung, das Herstellen von Verbindungen zu anderen Personen/Institutionen oder die Freigabe von Ressourcen.

Im Laufe des Seminars wurden Leistungen unterschiedlicher Art von den Seminarteilnehmern angefordert. So wurde die prozessuale Beratung zu den Themenschwerpunkten "Feedback, Zielfindung, Moderation, Arbeiten im Team" und in Form von Prozeßbeobachtung und -reflexion nachgefragt. Die inhaltliche Beratung konzentrierte sich auf Anregungen bei der Erstellung der schriftlichen Arbeiten und auf die Unterstützung bei der Erarbeitung eines Beurteilungskonzeptes für die Seminar-

teilnehmer im Rahmen der Selbstbeurteilung. In der organisatorischen Beratung wurden Fragen zu den Themen Finanzierung, Marketing und Zeitmanagement bearbeitet. Ein weiterer wichtiger Aufgabenbereich war hier die Koordination der Zusammenarbeit der Seminarteilnehmer mit dem Beraterteam bzw. die Organisation der angeforderten Ressourcen.

3.3 *Mindestvorgaben durch die Lernveranstaltungsleitung*

Neben dem entwickelten organisatorischen bzw. funktionalen Rahmen des Seminars wurden von der Lernveranstaltungsleitung Vorgaben für jene Leistungen definiert, die für die Lernzielerreichung als unerlässlich erschienen. Die Vorgaben umfaßten eine Mindestanwesenheit der Seminarteilnehmer zu vorab definierten Terminen und die schriftliche Dokumentation der einzelnen Gruppensitzungen durch Protokolle. Im Seminarverlauf erwiesen sich diese Protokolle als ein wesentliches Hilfsmittel zur Prozeßverfolgung, da die Berater zu den Sitzungen meist nicht bzw. nur bei Bedarf eingeladen waren.

Weiters formulierten die Berater die erwarteten Leistungen. Dies war zum einen die Gestaltung eines 3-tägigen Abschlußworkshops und zum anderen ein Abschlußbericht in Form eines "Buches", in welchem die theoretische Aufarbeitung des Themenschwerpunktes "Selbststeuernde Gruppen" um aktuelle Prozeßerfahrungen der Teilnehmer ergänzt werden sollte (vgl. hierzu inteam (1997): Selbststeuernde Gruppen - Eine zukunftsweisende Form der Gestaltung von Arbeitsteams).

Der Bedeutung der laufenden Ergebnissicherung aller Lernerfahrungen wurde durch die Einrichtung eines Lerntagebuchs Rechnung getragen, welches kontinuierlich im Anschluß an konkrete Lernerfahrungen geführt wurde. Die Einführung dieses für die Studierenden neuen Instruments beruhte auf der Annahme, daß im Laufe des Semesters bei einer Fülle möglicher Lernerfahrungen oftmals die wertvollen verallgemeinerbaren Erkenntnisse, die sich auch auf andere Kontexte übertragen ließen, im Trubel und durch die entstehenden Dynamiken unwiederbringlich verloren gehen, da zu wenig Zeit reserviert wurde, durch bewußte Reflexion eine "kognitive Sicherung" zu gewährleisten. Das Lerntagebuch gab somit den Anlaß und die Möglichkeit, individuelle Erkenntnisse und Erfahrungen gesammelt festzuhalten, zu vertiefen und bei Bedarf zu vergegenwärtigen. Entsprechend dem Grundcharakter der Lernveranstaltung blieben Zeitpunkt und Inhalt der Eintragungen den Teilnehmern überlassen, die Lernveranstaltungsleitung nahm auch keine Einsicht in diese Aufzeichnungen.

In einer rückblickenden Reflexion der Lernveranstaltung durch die Teilnehmer wurde explizit zum Einsatz des Lerntagebuchs Stellung bezogen. Seine Bedeutung für die Ergebnissicherung wurde von den Teilnehmern in hohem Maße bestätigt. Durch die gemeinsame Vereinbarung dieses Instruments zu Beginn der Lernveranstaltung konnte ein starkes Commitment der Gesamtgruppe erzielt werden. So wurde das Lerntagbuch von den Teilnehmern freiwillig bei Bedarf, aber auch nach gemeinsamer Vereinbarung zu ausgewählten Terminen geführt. Der Erfolg konnte an dem

Umfang der entstandenen Lerntagebücher abgelesen werden und bestätigte der Lernveranstaltungsleitung den wertvollen Beitrag des Lerntagebuchs zur Ergebnissicherung und Transferunterstützung in ausgewählten Lehrveranstaltungen.

Weiters war mit den Seminarteilnehmern vereinbart, daß die Notenfindung in diesem Seminar durch eine Selbstbeurteilung erfolgen wird. Einzige Vorgabe der Lernveranstaltungsleitung war hier die Berücksichtigung des Abschlußberichtes und des Abschlußworkshops in der Beurteilung.

Im Rahmen der Evaluierung des Seminars kam im Sinne einer qualitativen Erhebungsvariante ein "Evaluierungsbrief" zum Einsatz. Nach Abschluß der Lernveranstaltung wurden die Teilnehmer aufgefordert, einen Brief an einen fiktiven Teilnehmer eines zukünftigen Seminars zum Themenfeld "Selbststeuernde Gruppen" zu verfassen. Der Inhalt konnte von den Teilnehmern selbst gewählt werden. Hier zeigten sich starke Synergieeffekte zum Lerntagebuch. Angesichts der langen Seminardauer von ca. 7 Monaten erwies sich hier das Lerntagebuch als eine wesentliche Hilfestellung. Beim Verfassen des Briefes konnten mittels des Lerntagebuchs sehr genau die einzelnen Stationen des Lernprozesses und die Lernfortschritte nachvollzogen und in die Evaluierung eingebracht werden.

Im Sinne weitestgehender Freiräume innerhalb des entworfenen Selbststeuerungskonzeptes wurde Bedacht darauf genommen, die Anzahl der Vorgaben so gering wie möglich zu halten und immer dann, wenn es nicht unbedingt erforderlich erschien, auf solche zu verzichten.

3.4 Angebotene Ressourcen

Den Seminarteilnehmern wurden Ressourcen in Form von Räumlichkeiten, Telefax, Telefon, Moderationsmaterial, Literatur und Sekretariatsdienstleistungen zur Verfügung gestellt. Die Ressource "Beratung" konnte nach Vereinbarung genutzt werden. Der während des Seminars auftretende Bedarf an weiteren Ressourcen und deren Deckung wurde, soweit erforderlich, im Rahmen der organisatorischen Beratung geklärt.

Finanzielle Ressourcen wurden von der Lernveranstaltungsleitung nicht zur Verfügung gestellt. Benötigte Mittel wurden von den Seminarteilnehmern in Eigenregie (z.B. durch Sponsoren, Teilnahmegebühr für den Workshop, Zuschüsse der Universität) beschafft.

Die eher reichliche Bereitstellung der genannten Ressourcen kann als ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Arbeit in dieser Selbststeuerungsgruppe bezeichnet werden. Sie ermöglichte einerseits eine die Kreativität fördernde Lernatmosphäre, verlieh andererseits dem Vorhaben "Selbststeuernde Gruppen" einen Hauch des "Besonderen" und bildete somit neben dem "Informationsmanual" und der Vorbesprechung einen wichtigen Ausgangspunkt für das Seminar "Selbststeuernde Gruppen - Ein Seminar als lernende Organisation".

4. Die Ergebnisse der Lernveranstaltung - eine kritische Reflexion

Die Lernveranstaltung führte zu Ergebnissen, die entsprechend den Intentionen der zugrundeliegenden theoretischen Ansätze sowohl auf prozessualer als auch inhaltlicher Ebene reflektiert werden können.

Aufgrund der außergewöhnlichen und bisher noch nie dagewesenen Rahmenbedingungen in Form eines "Streiks" der Lehrenden der Universität im SS 96 zeigte sich gleich zu Beginn des Semesters die Besonderheit dieser Lernveranstaltung. Der Terminus "Selbststeuerung" wurde von den Teilnehmern nicht nur theoretisch verstanden, sondern von Anfang an gelebt. So starteten die Teilnehmer die Lernveranstaltung unabhängig von der LV-Leitung respektive den Beratern und waren somit einige der wenigen Studenten, die im SS 96 den Lehrbetrieb planmäßig aufnahmen. Dieses Vorgehen führte zu einem Ausmaß an Eigenständigkeit der Teilnehmer, das von den Beratern teilweise als "beunruhigend" empfunden wurde. Beunruhigend war, daß nach Beendigung des "Streiks" die Berater beim offiziellen Start der Lernveranstaltung vor vollendeten Tatsachen standen. Aufgrund selbstdefinierter Prämissen und Annahmen hatte die Gruppe längst ihre eigene Wirklichkeit definiert und davon ausgehend Maßnahmen geplant und Aktivitäten gesetzt, die zumindest in dieser Form nicht vorhersehbar waren. Aufgrund des Lernkontraktes verbot sich selbstverständlich jedwede Korrektur des bereits Eingeleiteten.

Neben der hohen Eigenständigkeit entwickelten die Teilnehmer innerhalb kurzer Zeit ein gemeinsames Grundverständnis, das durch ein starkes Selbstbewußtsein und Vertrauen in die eigene Problemlösungskompetenz charakterisiert werden kann. Sehr rasch entstand auch eine eigene Gruppenidentität, die nach außen durch einen Namen ("inteam") und ein entsprechendes Logo transparent gemacht wurde. Ergebnis dieser Entwicklung war eine Gruppe, die so gut wie nicht mehr "führbar" war und auch das Angebot, die Berater aktiv in den Prozeß einzubeziehen, nur wenig nutzte. Dies führte zur unerwarteten Herausforderung für das Beraterteam, die Gruppe "loslassen zu können" und insb. der Versuchung zu widerstehen, in Ergänzung zu den Vereinbarungen im Manual einzugreifen. Dies gestaltet sich verständlicherweise besonders schwierig, wenn die Gruppe einen Weg einschlägt, der in dieser Form nicht intendiert ist oder "unzweckmäßig" erscheint.

Einen Weg dieser Art schlug die Gruppe in der Anspruchsniveausetzung ein, der bei den Beratern die Frage aufkommen ließ, ob ein derart hohes Anspruchsniveau und die daraus resultierende Arbeitsbelastung noch zumutbar ist.

Die beschriebene Eigendynamik versetzte die Gruppe als Ganzes, aber auch einzelne Mitglieder in die Lage, auch sehr komplexe, risikoreiche und schwierige Situationen in Angriff zu nehmen und erfolgreich zu bewältigen. Hervorzuheben ist hier die Gestaltung des Abschlußworkshops, der gegen ein nicht unbeträchtliches Entgelt für aussenstehende Praktiker zugänglich gemacht und von diesen einhellig positiv bewertet wurde oder die Überwindung eines sehr kritischen Feedbacks zur schriftlichen Abschlußarbeit seitens des Beraterteams.

Daß dies ohne Blessuren und schlußendlich mit großem Erfolg bewältigbar war, hat seine Wurzeln in einem nahezu grenzenlosen Vertrauen in die eigene "Stärke". In der Abschlussequalierung wird diese Grundeinstellung "Kein Problem ist so groß, daß wir es gemeinsam nicht lösen könnten" deutlich.

Betrachtet man analog dazu die "Lerneffekte" der Gruppe, so zeigt sich die bereits angeführte Prozeßqualität auch in der Tatsache, daß mit fortschreitender Dauer der Lernveranstaltung (und diese betrug aufgrund der Streiksituation und des dadurch verspäteten offiziellen Start der Lernveranstaltung nahezu 7 Monate) die Prozeßebene des Lernens zunehmend in den Vordergrund trat und das psychologische Erleben der Gruppe, aber auch des Einzelnen in der Gruppe dominierte. Inhaltliche Ergebnisse des gemeinsamen Agierens traten dagegen entsprechend der eigenen Deutung der Philosophie "Der Weg ist das Ziel" zunehmend in den Hintergrund und wurden als quasi automatisches "Abfallprodukt" erlebt. Dies manifestiert sich sehr deutlich in den beiden im Manual geforderten und vereinbarten Abschlusleistungen - dem Workshop und der schriftlichen Abschlusarbeit in Form des "Buches".

Geprägt durch die selbst erlebten Prozeßerfahrungen des abgelaufenen Semesters wurde auch der Workshop prozessual unter dem Motto "Selbststeuerung erleben" gestaltet. Auf die Präsentation eigener inhaltlicher Kompetenz, die zweifelsohne gegeben war, wurde zugunsten eines aktiven Erarbeitens von Erkenntnissen seitens der "Kunden" sowie Inputs extern "eingekaufter" Spezialisten verzichtet.

Die Erstversion des Buches führte zu einem sehr kritischen Feedback seitens der Berater und zog im Rahmen der anschließenden Überarbeitung und im Bewußtwerden des inhaltlichen Defizits eine intensive und äußerst konfliktär geführte Auseinandersetzung über die Qualitätsmerkmale der angestrebten eigenen wissenschaftlichen Publikation nach sich. Die hieraus entwickelte Energie, die Erstversion im Grundsätzlichen neu zu gestalten - wo man doch schon glaubt hatte am Ziel zu sein - war beeindruckend.

Die Relevanz inhaltlicher Ergebnisse in der Wahrnehmung der Studierenden wird auch durch die Evaluierungsergebnisse deutlich. So wird explizit und vielfältig auf die erfahrene interpersonale- und Prozeß-Kompetenz sowie die Chancen zur Persönlichkeitsentwicklung hingewiesen - fachliche Kompetenz in Bezug auf den thematischen Schwerpunkt findet dagegen kaum Erwähnung.

Aufgrund des gewählten Lernveranstaltungsdesigns darf dieses Ergebnis jedoch nur wenig überraschen. Während im zweiten Lernexperiment noch das Hauptaugenmerk auf strukturelle Gestaltungsbedingungen gelegt wurde, überwiegen in dieser Variante Designelemente, die prozessuales Lernen und Feedback begünstigen, dagegen inhaltsorientierte Ergebnisse nur bedingt unterstützen.

Ein Vergleich des "inteam" mit den Gruppen der vorangegangenen Lernexperimente zeigt in den Lerngeschichten in mehreren Bereichen interessante Unterschiede. So war es dieser Gruppe nicht möglich, im Rahmen der durch das Manual vorgegebenen Leistungsbeurteilung differenzierende Noten zu vergeben. Auch teil-

weise massive Interventionen durch die Berater konnten die Festlegung auf eine einheitliche Pauschalnote nicht revidieren. Dieses Verhalten wurde zum einen durch eine hohe Resistenz gegenüber Interventionen der Berater ermöglicht. Die Gruppe bewies dadurch genügend Kraft und Ausdauer, auch entgegen dem Widerstand der Berater, den eingeschlagenen Weg beizubehalten. Zum anderen verstanden es die Teilnehmer "geschickt", das antizipierte Konfliktpotential zu umgehen. Die einheitliche Bewertung wurde mit der Begründung "Wir haben alle soviel gelernt, jeder verdient die Bestnote Sehr Gut" bzw. "Die Ergebnisse der Lernveranstaltung basieren auf einer Gruppenleistung - Individualleistungen können nicht identifiziert werden" beibehalten.

Beide Argumente beruhen aus Sicht der Berater auf "Mißverständnissen aus unbewußter Absicht" und können jedoch durch das Manual nicht entkräftet werden, da dies keine Qualitätskriterien für die Leistungsbewertung enthält.

Spezifisch für diese Gruppe ist auch, daß es den Mitgliedern bis heute nicht gelungen ist, sich zu trennen. Nach wie vor gibt es gemeinsame Feste, Lernvorhaben sowie eine "inteam-Zeitschrift". Dies ist hervorzuheben, da im Manual ausdrücklich ein offizielles Ende der Lernveranstaltung in Form eines Trennungsrituals vereinbart und auch durchgeführt wurde.

Die Abschlußevaluierung und gemeinsame Reflexion der Lernveranstaltung durch die Berater führte zu einem Stärken-Schwächen-Katalog bezüglich des bisherigen Designs und zu Vorschlägen einer didaktischen Umsetzung. Als wesentliche Erfolgsfaktoren wurden u.a. die konsequente Funktionsteilung innerhalb des Beraterteams, das sorgfältig formulierte Manual, das Lerntagebuch sowie die hohe Feedbackqualität durch das Engagement eines externen Spezialisten identifiziert. Schwächen dieses Designs liegen in einer nur geringen Defizitorientierung der Teilnehmer bei der Themenfindung für die schriftliche Abschlußarbeit sowie in der fehlenden Betonung der Leistungsziele und einem damit einhergehenden mangelnden Leistungscontrolling. Potential zur Verbesserung liegt sicherlich auch noch in einer stärkeren Präzisierung der Funktionen bzw. Rollen innerhalb der Lernveranstaltung.

Ausgehend von den erarbeiteten Schwächen ergibt sich nun ein Handlungsbedarf für die Gestaltung dieses Lernveranstaltungstypus, für den eine Wiederholung und Perfektionierung im Sommersemester 98 geplant ist. Unter Beibehaltung der schwerpunktmäßigen Orientierung an der sozialen Lerntheorie Banduras sowie an den Personen und Funktionen der Berater erfolgt eine Veränderung der zugrundeliegenden theoretischen Annahmen durch die Berücksichtigung der Erkenntnisse aus den Paradigmen des ersten (Organisationsentwicklung) und des zweiten (STS-Ansatzes) Lernexperiments im Sinne eines Kontingenzversuches (vgl. Manz/Sims 1995). Sparsam, aber doch, sollen einzelne Elemente der beiden Alternativen in den SLT-Ansatz integriert werden, soweit diese als besonders förderlich und widerspruchsfrei zum ursprünglichen Paradigma erscheinen.

Literaturverzeichnis

- Allport, G.W. (1974): *Werden der Persönlichkeit - Gedanken zur Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit*. München.
- Altrichter, H. (1984): *Die Kunst zu lehren - und damit aufzuhören. Zur Förderung bedeutungsvollen Lernens an der Hochschule*. In: APG (Hg.): *Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft*. Wien, S. 198-225.
- APG (Hg.) (1984): *Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft*. Wien.
- Angyal, A. (1941): *Foundations for a science of personality*. New York.
- Balke, W.M. (1981): *The policy learning co-op: Treating the classroom as an organization*. In: *The organizational behaviour Teaching journal* 6 (2), S. 27ff.
- Bandura, A. (1977): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs.
- Böhnisch, W. (1984): *Organisationsentwicklung - dargestellt am Beispiel einer angewandten Lehrveranstaltung zur Organisationsentwicklung*. In: Kurtz, H.- J./Stiefel, R. T. (Hg.): *Seminarentwürfe und Workshopkonzepte*. München, S. 245-280.
- Böhnisch, W. et al. (1997): *Das Curriculum Personalwirtschaft an der Universität Linz*. In: Auer, M./Laske, S. (Hg.): *Personalwirtschaftliche Ausbildung an Universitäten - Grundfragen, Konzepte und Erfahrungen. Sonderband der Zeitschrift für Personalforschung*. München, Mering.
- Bühler, C./Allen, M. (1973): *Einführung in die humanistische Psychologie*. Stuttgart.
- Cohen, A.R. (1976): *Beyond simulation: Treating the classroom as an organization*. In: *The teaching for organization behaviour* 2 (1), S. 13ff.
- Davis, R. H. (1982): *Sociotechnical Theory: Managing Boundaries to Enhance Student Learning*. In: *Human Relations* 35 (4), S. 261 ff.
- De la Houssaye, L. (1975): *Das Organisationsmodell des NPI*. In: Glasl, F./De la Houssaye, L. (Hg.): *Organisationsentwicklung - Das Modell des Instituts für Organisationsentwicklung (NPI) und seine praktische Bedeutung*. Bern, Stuttgart, S. 15 ff.
- Eckert, J./Biermann-Ratjen, E. (1990): *Ein heimlicher Wirkfaktor: Die "Theorie" des Therapeuten*. In: Tschuschke, V./Czozalik, D. (Hg.): *Was wirkt in der Psychotherapie?* Berlin, S. 272-287.
- Emery, F. E./Trist, E. L. (1969): *Socio-technical systems*. In: Emery, F.E. (Hg.): *Systems thinking*. London.
- Engelhardt, D.M./Margolis, R. (o.J.): *Drug identity, doctor conviction and outcome*. *Neuropsychopharmacology* 5, S. 543-544.
- Freire, P. (1973): *Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek.
- Frenzel, P. (Hg.) (1991): *Selbsterfahrung als Selbsterfindung. Personenzentrierte Psychotherapie nach Carl R. Rogers im Lichte von Konstruktivismus und Postmoderne*. Regensburg.
- Glasl, F./De la Houssaye, L. (1975): *Organisationsentwicklung - Das Modell des Instituts für Organisationsentwicklung (NPI) und seine praktische Bedeutung*. Bern, Stuttgart.
- Groddeck, N. (1987): *Person-zentrierte Konzepte im Bereich Schule und Lehrerbildung*. In: GwG (Hg.): *Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik*. Weinheim, S. 79-140.
- Hackman, J. R. (1977): *Work Design*. In: Hackman, J. R./Suttle, J. L. (Hg.): *Improving life at work*. Santa Monica.
- Hutterer, R. (1984): *Authentische Wissenschaft - Auf der Suche nach einem personenzentrierten, humanistischen Verständnis von Wissenschaft und Forschung*. In: APG (Hg.): *Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft*. Wien, S. 27-51.

- Inteam (1997): Selbststeuernde Gruppen - Eine zukunftsweisende Form der Gestaltung von Arbeitsteams, Institut für Unternehmensführung - Johannes-Kepler-Universität, Linz.
- Kirschenbaum, H./Henderson, V. (1990): The Carl Rogers Reader. London.
- Lievegood, B. C. J. (1974): Organisation im Wandel. Bern.
- Manz, C./Sims, H. (1981): Vicarious Learning: The influence of Modeling on Organizational Behaviour. In: AMR 6, S. 105 - 113.
- Manz, C./Sims, H. (1995): Führung in selbststeuernden Gruppen. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart, Sp. 1805-1823.
- McGregor, D. (1970): Der Mensch und die Unternehmung. Düsseldorf.
- Ornstein, R./Sobeld, D. (1987): The healing brain. New York.
- Rogers, C. R. (1957): The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. In: Journal of Consulting Psychology 21 (2), S. 95-103.
- Rogers, C. R. (1959): A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, as developed in the Client-Centered Framework. In: Koch, S. (Ed): Psychology, A Study Of A Science. Study I: Conceptual and Systematic. Vol. III. Formulations Of The Person And The Social Context. New York.
- Rogers, C. R. (1969): Freedom to learn. A view of what education might become. Dt. (1974): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München.
- Rosenthal, R./Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development. New York.
- Schein, E. (1993): Organisationsberatung für die neunziger Jahre. In: Fatzer, G. (Hg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Köln, S. 405-420.
- Schmid, P.F. (1989): Personale Begegnung. Der personenzentrierte Ansatz in Psychotherapie, Beratung, Gruppenarbeit und Seelsorge. Würzburg.
- Schmid, P.F. (1994): Personenzentrierte Gruppenpsychotherapie. Band 1. Solidarität und Autonomie. Köln.
- Shapiro, A.P. (1971): Placebo effects in medicine, psychotherapy and psychoanalysis. In: Bergin, A.E./Garfield, S.L. (Ed.): Handbook of psychotherapy and behavior change. New York, S. 439-473.
- Stiefel, R. Th. (1979): Aufgaben des Interaktionstrainers in der Managementschulung. In: Jahrbuch der Absatz- und Verbrauchsforschung. Berlin.
- Stiefel, R. Th. (1980): Erfahrungsorientiertes Lernen. In: Management Andragogik und Organisationsentwicklung 2 (2), S. 14 ff.
- Susman, J. I. (1976): Autonomy at Work: A socio-technical analysis of Participative Management. New York.
- Völker, U. (Hg.) (1980): Humanistische Psychologie. Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft vom Menschen. Weinheim.
- Walton, R. E./Schlesinger, L. A. (1979): Do Supervisors Drive in Participative Work Systems? In: Organizational Dynamics 4, S. 25-38.
- Wood, J.K. (1988): Menschliches Dasein als Miteinandersein. Gruppenarbeit nach personenzentrierten Ansätzen. Köln.

Unternehmensplanspiele in der universitären Personalmanagement-Ausbildung

Planspiele haben sich in den Curricula personalwirtschaftlicher Lehrstühle als Ausbildungsmethode durchgesetzt. Die Gefahr dabei besteht allerdings darin, Planspiele lediglich als mechanische Lerninstrumente aufzufassen: Im Extremfall werden dann durch die Spielteilnehmer die Fallen komplexer Systeme durchlaufen und als potentielle Problemquellen gelernt, ohne neue Handlungskompetenz zu ermöglichen. Dieser Beitrag entwickelt theoriebasiert, warum Planspiele als didaktisch lernzieladäquate Ausbildungsmethode einsetzbar sind, und positioniert Planspiele als Methode des Verstehens komplexer Systeme und des Vermitteln zeitgemäßen Managements. Zudem wird die Anpassungsfähigkeit von Planspielen an Paradigmawechsel wie Änderungen in Lernkreativität, Virtualität und Multiperspektivität der Organisationssicht postuliert. Das Beispiel des Planspiel-Einsatzes von PLUS-P an der Universität des Saarlandes beleuchtet den Stand der Umsetzung dieser Postulate. Insgesamt zeigt sich, daß in Planspielen deutlich mehr Potential zur Erreichung von Lernzielen steckt, wenn sie in die spezifischen Umfeldbezogenen Lernsituationen eingebunden werden.

Management games have become a broadly accepted educational method within the curricula of academic HRM. Nevertheless, it is dangerous to treat management games only as mechanical learning instruments. Ultimately, the players might be caught in the traps of complex systems and learn to know sources of problems without gaining new competence in acting. This article, based on philosophical theory of action, explains why management games can be employed as educational method which targets learning objectives in a didactically adequate way. Management games serve to understand complex systems and to teach present-day management. However, they should be adjustable to changing paradigms concerning learning creativity, virtuality, and multiperspectivity of organizations. The example of PLUS-P, a management game used at the University of Saarland, shows how this postulate is put forward. It can be illustrated that management games have even more potential in teaching when adjusted to the specific, environmental context of the learning situation.

* Univ.-Prof. Dr. Christian Scholz, Jg. 1952, Inhaber des Lehrstuhls für Betriebswirtschaftslehre, insb. Organisation, Personal- und Informationsmanagement (<http://www.orga.uni-sb.de>) und Direktor des Europa-Instituts, Abteilung Betriebswirtschaftslehre, an der Universität des Saarlandes, D-66041 Saarbrücken; Honorarprofessor für Personalmanagement an der Universität Wien; Autor des Handbuchs "Personalmanagement" (Verlag Vahlen, 4. Aufl. 1994) sowie des Buches "Strategische Organisation. Prinzipien zur Vitalisierung und Virtualisierung" (Verlag moderne industrie 1997).

Dipl.-Kfm. Volker Stein, Jg. 1966, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insb. Organisation, Personal- und Informationsmanagement an der Universität des Saarlandes, D-66041 Saarbrücken; Planspielleiter für das Unternehmensplanspiel PLUS-P.

1. Ausgangssituation

Personalmanager in der Praxis müssen Organisationen als durch rückgekoppelte Beziehungsstrukturen und selbstorganisierende Prozesse gekennzeichnete komplexe Systeme begreifen, nicht jedoch als lineare, monokausale Wirkungszusammenhänge. Gleichzeitig müssen sie die Implikationen ihres Handelns abschätzen können und wissen, daß jede Handlung neben direkten Ergebnissen auch Fern- und Nebenwirkungen hervorruft, die in der Entscheidungsfindung berücksichtigt werden müssen.

Dazu ist eine Vermittlung der theoretischen Basis des Personalmanagements (Scholz 1994a; Berthel 1995; Bühner 1997) grundlegend, allerdings nicht ausreichend: Zusätzlich bedarf es eines direkten Handlungsbezuges, wie dies die Betriebswirtschaftslehre als angewandte Wissenschaft impliziert.

Die Fragestellung dieses Beitrages besteht darin, ob diese Zielsetzung durch bestehende Instrumente der universitären Personalmanagement-Ausbildung vermittelt wird. Zum einen könnte dazu empirisch (ex post) untersucht werden, wie verschieden ausgebildete Hochschulabsolventen tatsächlich die Anforderungen der Praxis bewältigen. Zum anderen können die theoriebasierten Postulate der philosophische Handlungstheorie, die die Charakteristika des Handelns reflektiert, argumentativ (ex ante) erschlossen und bereits zur Planung der Ausbildung genutzt werden.

Letzteres steht im Mittelpunkt dieses Beitrages. Es gilt also zu zeigen, inwieweit eine spezifische Ausbildungsmethode mit explizitem Handlungsbezug, die Simulation des Unternehmensgeschehens in Form eines Unternehmensplanspiels, eine effektive Personalmanagement-Ausbildung gewährleisten kann. Dazu wird die Simulation zunächst theoriebasiert als Ausbildungsmethode positioniert, bevor ihr Einsatz in der Personalmanagementlehre beschrieben und anhand einer Veranstaltung an der Universität des Saarlandes diskutiert wird.

2. Theoriebasierte Positionierung der Simulation als Ausbildungsmethode

2.1 *Handeln aus Sicht der philosophischen Handlungstheorie*

Sinnvolles Handeln in Organisationen wurde lange dahingehend begriffen, daß es sich durch Zweck-Mittel-Ketten auszeichnet (Weber 1951/1904, 149). Menschen und Organisationen handeln deshalb, weil sie ein fremd- oder selbstgesetztes Ziel durch rational hergeleitete Mittel erreichen wollen. Dieser kausalistische Zweckbegriff wird auch nicht durch ein Verständnis komplexer Systeme aufgehoben, wonach einzelne Handlungen viele Wirkungen aufweisen oder Zustände auf unterschiedlichste Ursachen zurückgeführt werden können.

Diese Sichtweise wird in der neueren Handlungstheorie nicht mehr geteilt. Die Zweifel an der traditionellen Position knüpfen daran an, daß die Zwecksetzung an sich für Organisationen und handelnde Menschen eine Funktion haben müsse:

- Dewey (1930, 164ff.) geht von einem Wechselspiel zwischen Wahl der Mittel und Bestimmung der Ziele aus, indem er die vormals unabhängigen Dimensionen verknüpft. Die Ziele werden erst durch die Entscheidung über zu verwendende Mittel konkretisiert. Für Dewey ist die Unterscheidung "zwischen Zielen, die der Handlung äußerlich und vorgegeben sind, und Zielen, die sich im Handeln einstellen, aber auch revidiert und aufgegeben werden können, wesentlich" (Joas 1992, 229).
- Luhmann (1968, 123ff.) sieht die Funktion aus seiner systemtheoretischen Perspektive heraus darin, daß durch die Zwecksetzung die Leistungen definiert werden, die ein System an die Umwelt abführen muß, um sich selbst zu erhalten. Zudem erfüllen Zwecke die Funktion, Erleben zu systematisieren und zu interpretieren, so daß es vergleichbar und übersichtlich wird.
- Joas (1992, 232) leitet aus den Erkenntnissen über das menschliche Erkennen einen Zweckbegriff ab, der - ausgehend von der Einbindung der Zwecksetzung in den Organismus Mensch und seiner Situation - die Körperlichkeit des menschlichen Handelns berücksichtigt. Zwecksetzung dient dabei als Voraussetzung für die Kreativität menschlichen Handelns.

Gerade der Ansatz von Joas beschreibt Handlungen aus einer Perspektive, die auch die Wahrnehmung und ihre unmittelbare Handlungsimplikation berücksichtigt.

"Zunächst erlaubt es unser körperlich-praktischer Bezug zur Welt, der Welt mit relativ unbestimmten Erwartungen statt mit einem klar durchdefinierten Auswertungsschema entgegenzutreten, da als Kriterium für die Gültigkeit unserer Erwartungen ein praktisches Zurechtkommen mit der Wirklichkeit ausreicht. Dann genügt aus demselben Grunde eine globale Wahrnehmung der Welt anstelle ihrer vollständigen Zerlegung in vollständig definierte Daten. ... Der dritte Unterschied schließlich besteht darin, daß der Körper die Umstellung und wechselseitige Substitution verschiedener Wahrnehmungs- und Handlungsweisen zuläßt" (Joas 1992, 234).

In der Konsequenz dieser Argumentation ergibt sich für Joas, daß die Situation die Handlungen beeinflusst, nicht das Zweck/Mittel-Schema. Handeln setzt dann nicht notwendigerweise Planung voraus, da Pläne die Handelnden zwar in Situationen hineinstellen, aber noch keine vollständige Lösung der situativen Problematik enthalten. Und schließlich findet erst in der konkreten Handlungssituation in einem kreativen Prozeß das Erkennen dessen statt, was der Bedürfnisbefriedigung und der individuellen Wertentsprechung dient.

2.2 Die handlungsregulative Nähe von Spiel und Arbeit

Voraussetzung zum Handeln ist die Entwicklung der Handlungsfähigkeit; deshalb wird entwicklungspsychologisch das Spielen des Kindes als wichtige Erklärung

rungsgrundlage für Selbstbewußtsein, Kreativität und Innen/Außen-Differenzierung herangezogen (Winnicott 1973; Das/McCarthy 1986). Auch beim erwachsenen Menschen bilden Spiel und Arbeit zwei Formen von Handlungssystemen, wobei als entscheidender Unterschied Spiele im Gegensatz zu Arbeit zweckfrei sind (vgl. Huizinga 1949/1939, 12ff.; Scheuerl 1973, 69ff.). Würde dieser Unterschied dagegen nicht bestehen, könnte Spiel als ein der Arbeit verwandtes Handlungssystem dazu benutzt werden, übertragbare Handlungsfähigkeiten zu erwerben.

Dewey verneint dementsprechend die Zweckfreiheit des Spielens und führt dazu folgende Gründe an (1930, 313):

- Spielen ist auf eine innere Handlungsregulation gerichtet, indem es nicht aus beliebigen Bewegungen besteht, sondern häufig sogar höchste Konzentration auf einen leitenden Gedanken erfordert.
- Die ins Spielen eingebauten Zweckerorientierungen sind nicht äußerlich bestimmt und gegen innere Widerstände festgehalten. Die Spielenden haben vielmehr Freiheitsgrade, da sie Zwecke fallenlassen oder modifizieren können. Die Handlungsziele sind jeweils für das Spiel gültig, aber nicht jenseits des Spielens festzuhalten.

Wenn durch das Spielen selbst keine Anregungen für weitere Handlungen mehr bestehen, sondern durch den Gedanken an ein Ergebnis eine längere Kette von Handlungen angestoßen wird, ist der Übergang vom Spiel zur Arbeit erreicht. In diesem Sinne kann Arbeit denselben Charakter wie Spielen haben, da bei beidem nicht von außen vorgegebene Ziele und damit zusammenhängende Zweck/Mittel-Ketten erfüllt werden, sondern Zielfindungen, -verstärkungen, -revisionen und -eliminationen die Handlung charakterisieren. Handeln ist so mit der Selbsterfahrung des Handelnden gekoppelt.

"Es ist wichtig, die psychologische Unterscheidung zwischen Spiel und Arbeit nicht mit der wirtschaftlichen zu vermischen. Das Kennzeichen des Spiels im psychologischen Sinne ist nicht Vergnügen oder Zweckfreiheit. Richtig ist, daß beim Spiel das Ziel als weitere Betätigung in derselben Richtung gedacht wird, ohne daß der Zusammenhang der Handlung durch die hervorgebrachten Erzeugnisse bestimmt wird. Wenn die Betätigungen verwickelter werden, gewinnen sie vermehrten Sinn, indem einzelnen Ergebnissen, die erzielt werden, größere Aufmerksamkeit geschenkt wird. So gehen sie allmählich in Arbeit über" (Dewey 1930, 319).

Ausbildungssysteme, die spielerische Elemente einschließen, sind daher ein adäquates Mittel, Handlungsfähigkeiten für den Arbeitskontext zu vermitteln.

Aus diesem Grund steht die Arbeitspsychologie auf dem Standpunkt, daß für eine zeitökonomisch vertretbare Ausbildung Organisationsformen des Lernens wichtig sind, die neben formalisierten Bildungsabschnitten vor allem das Lernen durch Arbeit selbst ausschöpfen (Hacker 1992). In diesem wird ein wesentlicher Teil der Handlungsvoraussetzungen, die unbewußt zur Aufgabenerledigung genutzt werden, auch unbewußt erworben. Weder bewußtes Aufnehmen neuer Informationen noch bewußtes Verfügen über Handlungsfähigkeit muß dabei an Aussagen gebunden

sein. Damit wird die Position bezogen, daß wesentliche Teile zentraler Handlungsqualifikationen implizit, also über die Ausübung der auszuübenden Handlung selbst, erworben werden.

2.3 *Das Planspiel als Ausbildungsmethode*

Unternehmensplanspiele sind Simulationen betrieblicher Zusammenhänge, die in Spielsituationen ohne Einfluß auf die tatsächliche Leistungserstellung des Unternehmens durchgeführt werden. Der Begriff "Arbeitsplatzsimulator" (Hartung/Schneider 1995, 229) ist eine treffende Charakterisierung. Unternehmensplanspiele gehen von der Grundannahme aus, daß (bei adäquater Durchführung des Spiels) ein guter Planspieler auch ein guter Leistungsträger und Teamworker im Unternehmen sein wird.

Unternehmensplanspiele stellen - vor allem seit ihrem Durchbruch an der Harvard Business School (McFarlan/McKenney/Seiler 1970) - ein zentrales Instrument zur Vermittlung von Handlungsfähigkeiten dar. Im Mittelpunkt stehen Steuerungsentscheidungen, die zeitkritisch getroffen werden müssen und Auswirkungen auf das Gesamtsystem Unternehmen aufweisen. Die Angst vor Entscheidungen und Verantwortung abzubauen, ist eine weitere Zielsetzung von Planspielen und gleichzeitig wesentliche Voraussetzung für ein "lernendes Unternehmen": Unternehmensplanspiele helfen hier ohne Risiken für reale Systeme, ein Gefühl des Entscheidenskönnens und der Übernahme von Verantwortung zu entwickeln.

Die Spielteilnehmer als Entscheidungsträger greifen durch ihre Entscheidungen direkt in das modellierte Planspielgeschehen ein und versuchen, möglichst gute Spielergebnisse zu erreichen. Dabei folgen sie dem typischen Muster von Entscheidungsprozessen: Beginnend mit einer Problemstellung und der Definition eines Zielsystems werden aufgrund einer Situationsanalyse Entscheidungsalternativen generiert und bewertet. Die gewählte Entscheidungsalternative geht in die Fortschreibung des Unternehmensplanspiels ein, deren Ergebnisse dokumentiert werden. Auf dieser Basis kontrollieren die Spielteilnehmer ihre Entscheidung und überprüfen ihre Zielsetzung, bevor der Entscheidungsprozeß von neuem beginnt.

Planspiele ermöglichen spezifische Lernerfahrungen (vgl. Badke-Schaub/Tisdale 1995, 52f.): So wird durch die spielerischen Komponenten entdeckendes Lernen möglich, darüber hinaus auch das Entdecken von Neben- und Langzeitwirkungen eigenen Handelns sogar isoliert von Fremdeinflüssen. Auch die Erfahrung der individuellen Problemlösestrategien und der eigenen Reaktionen auf Unsicherheit und Erfolg/Mißerfolg kann Resultat eines Planspiels sein, genauso wie der Erwerb neuer Problemlösestrategien. Die Spieler identifizieren komplexe Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge im Unternehmen aus der Sicht von Entscheidungsträgern, interpretieren diese dann subjektiv und entwerfen sich so eine "Sicht der (Organisations)Welt".

Im Abgleich mit den handlungsphilosophischen und psychologischen Erkenntnissen erfüllen Planspiele damit die wesentlichen Anforderungen an Ausbildungsmethoden. Sie machen die Arbeit in Unternehmen als kreativen Prozeß, der sich aus Intuition und Planung zusammensetzt, begreifbar und erlebbar. Dies erfolgt vor dem Hintergrund, daß Fehler als Gelegenheit zu eigenem Urteilen und zum Erkennen eigener Grenzen gemacht werden dürfen.

3. Drei Stufen des Planspiel-Einsatzes in der universitären Lehre und Forschung

Auch wenn grundsätzlich bei jedem Spielen eines Planspiels alle methodischen Vorteile zur Förderung von Handlungsqualifikationen zum Zuge kommen, können dennoch spezifische Schwerpunkte gesetzt werden. Sie sind allerdings abhängig vom Entwicklungsstand der Simulationsmethode, der verwendbaren Computertechnologie sowie der inhaltlichen Anforderungen an ein (Personal-)Management.

3.1 Innovative Erforschung komplexer Systeme (Stufe 1)

Die Simulation wurde mit dem Aufkommen von Computern zunächst als Forschungsmethode entwickelt, um auf der Basis der Erkenntnisse der Systemtheorie das Verhalten komplexer Systeme zu modellieren, z.B. in Simulationsmethoden wie System Dynamics (Forrester 1961; 1968). Dabei dienen Simulationen vornehmlich als Instrumente, komplexe Probleme begreifen zu lernen und erfolgreiche Problemlösungsstrategien für komplexe Systeme zu entwickeln. So zeigte beispielsweise die Forschungsgruppe um Dörner (1992, 32) charakteristische Fallen auf, in die Bearbeiter komplexer Probleme immer wieder hineingeraten:

- ohne vorherige Situationsanalyse zu handeln,
- weder Fern- und Nebenwirkungen noch die Ablaufgestalt von Prozessen zu beachten,
- einem Methodismus zu verfallen, indem man glaubt, die richtigen Maßnahmen einzusetzen, weil keine negativen Effekte sichtbar werden, und
- als Reaktion auf Hilflosigkeit in Projektmacherei zu flüchten und zynische Reaktionen zu entwickeln.

Diese Fallen sind auch in Planspielen immer wieder zu beobachten; sie werden durchlaufen und damit als potentielle Probleme in das (Unter-)Bewußtsein der Planspieler gerückt.

Für die forschenden Institutionen ergab sich aus der differenzierten Forschung (vgl. Überblick bei Müller/Funke 1995) das innovative Nebenprodukt, Simulationen für Ausbildungszwecke zu nutzen. Zunächst auf Papier oder mit Lochkartensystemen, wurde es später möglich, mittels komplexerer Programmierungen auf

DOS-Oberflächen Unternehmensplanspiele als Lerninstrumente einzusetzen, um betriebswirtschaftliche Kenntnisse durch übendes Lernen zu erwerben. Die Innovation lag insbesondere darin, zu verdeutlichen, daß den in Wirklichkeit rückgekoppelten Systemen lineares Verhalten zugeschrieben wird.

3.2 *Situative Vermittlung zeitgemäßen Managements (Stufe 2)*

Inzwischen existiert eine Vielzahl von Planspielen, die sich ausbildungszielspezifisch einsetzen lassen und gleichzeitig differenziert die Anforderungen eines strategischen und operativen Managements kombinieren. Die breite Akzeptanz der Methode in Hochschulen sowohl bei den Einsetzenden als auch bei den Mitspielern ist nicht zuletzt auf die bedienerfreundliche Programmierung unter dem Windows-Standard zurückzuführen. Welche Möglichkeiten universitäre Ausbilder bei der Auswahl situativ adäquater Planspiele (Högsdal 1992) haben, zeigt die Vielzahl der Unterscheidungskriterien. Nach Ebert (1993) und Riis/Johansen/Mikkelsen (1995) unterscheiden sich Unternehmensplanspiele gemäß

- ihres Umfangs des Entscheidungsrahmens in Teilspele (Spielerrolle unterhalb der Unternehmensleitung) und Gesamtspele (Spielerrolle ist Unternehmensleitung),
- ihrer Unternehmensbranche in allgemeine, branchenunabhängige und spezielle, branchenbezogene Spele,
- ihres Freiheitsgrades des Entscheidungsbereiches in freie, verlaufs- und ergebnisoffene Spele und starre Spele mit eng begrenztem Handlungsspielraum,
- ihrer Entscheidungsabhängigkeit in deterministische Spele, bei denen das Ergebnis eindeutig von Entscheidungen der Spieler abhängig ist, und stochastische Spele mit Zufallselementen,
- des Einflusses anderer Spielgruppen in interaktive Spele (mehrere Unternehmen spielen und beeinflussen wechselseitig ihre Ergebnisse) und nicht-interaktive Spele (mehrere Spielgruppen spielen parallel und isoliert),
- ihrer Offenheit in offene Spele mit unmittelbarem Kontakt der Spielgruppen und geschlossene Spele, bei denen die Interaktion der Spielgruppen nur über die Spielleitung möglich ist,
- der Komplexität des Spielmodells in einfache Spele, bei denen die Menge der zu verarbeitenden Einzelinformationen gering ist, und komplexe Spele,
- der Auswertung der Spele in manuelle Spele und computergestützte Spele mit rechnergestützter Auswertung,
- dem Bekanntheitsgrad der unterstellten Regeln bei den Spielenden in Spele mit verdeckten und offenen Regeln,

- der Durchführung der Spiele in Vor-Ort-Planspiele und Fernplanspiele mit den beteiligten Spielgruppen an getrennten Orten sowie
- der Inhalte beispielsweise in Existenzgründungsspiele, Verbrauchsplanspiele, zweiseitige Marktspiele.

In der Management-Ausbildung sind Planspiele gefragt, die insbesondere die methodischen Lernziele in Kombination mit spezifischen inhaltlichen Lernzielen realisieren.

Kriterien für einen effektiven Planspieleinsatz (Stein 1997) richten sich weniger daran aus, wie erfolgreich die Spieler in bezug auf bestimmte konkrete Zielvariablen abschneiden, sondern inwieweit ein Verständnis einer Organisation, gemessen an den unterschiedlichen Betrachtungsperspektiven, entwickelt wird. Es werden

- methodische Lernziele, etwa das Erlernen vernetzten Denkens,
- persönlichkeitsbezogene Lernziele, etwa der Ausbau von Teamfähigkeit, Zeitmanagement, Lernmotivation und Analysequalitäten,
- fachlich-generelle Lernziele, etwa das Verstehen der Multiperspektivität von Organisationen und das Anwenden von zwischen Unternehmens- und Personalstrategie stimmigen Führungskonzepten, sowie
- fachlich-spezielle Lernziele, etwa der Erwerb von Kenntnissen relevanter Prognose-, Planungs-, Kontroll-, Organisations-, Unternehmensanalyse-, Umweltanalyse-, Informationsverarbeitungs- und Wissensverarbeitungstechniken,

angestrebt und deren Zielerreichung kontrolliert. Daneben sind Effizienzkriterien zu nennen. Sie setzen an der Anzahl der Teilnehmer (je mehr Spieler ein Planspiel spielen, desto rentabler ist es), dem Umfang des zugrundeliegenden Modells (je komplexer das Planspiel ist, desto teurer ist es), seiner Anmutungsqualität (je aufwendiger und "unterhaltsamer" ein Planspiel ausgestaltet ist, desto teurer ist es) sowie an seiner Interaktivität (je mehr Verknüpfungen zu externen Datenquellen, etwa über das Internet, oder zwischen den Spielenden bestehen, desto mehr kostet das Planspiel an Kommunikationskosten) an.

Grenzen der Planspielmethode (vgl. Höwelmann/Ullal 1993) finden sich zunächst in der Lehrmethode selbst: Quantifizierbare Einflußgrößen, die in mathematischen Algorithmen abbildbar sind, weisen ein Übergewicht über die qualitativen Einflußgrößen auf. Zudem existiert häufig eine (in der Praxis so meist nicht gegebene) Leichtigkeit der Informationsbeschaffung. Darüber hinaus liegt ein Risiko in dem zugrundeliegenden betriebswirtschaftlichen Modell, das Spieler dann in die Irre führt, wenn das Verhalten im Spiel das Verhalten im Unternehmen nicht umfassend oder realitätsnah abbildet und dadurch Trugschlüsse in die Realität übernommen werden. Schließlich kann auch im Verhalten der Teilnehmer während des Spiels

Siegeswille zu einer (teilweise nicht gewünschten) einseitigen Konzentration auf die Gewinnmaximierung führen.

Wichtige Voraussetzung für das Hinausschieben dieser Grenzen ist deshalb einerseits die Qualifikation des Spielleiters: Hier ist insbesondere eine Mischung aus Betriebswirt, Organisationsberater, Pädagoge, Psychologe, Dozent und Planspielspezialist (vgl. Rohn 1992; Großfeld 1993; Günther 1993) gefragt, um diese Fallen zu vermeiden. Andererseits ist es notwendig, in die Modellierung immer wieder die neuesten Erkenntnisse der Forschung einfließen zu lassen bzw. vor dem Einsatz eines Planspieles darauf zu achten, daß es regelmäßigen Aktualisierungen unterliegt.

3.3 Adaptive Berücksichtigung von Paradigmawechseln (Stufe 3)

Planspiele als Ausbildungsmethode im Personalmanagement sind dann nützlich, wenn sie sich flexibel an neue Herausforderungen anpassen lassen. Gegenwärtig erfordern drei Paradigmawechsel eine Reaktion in der Konzeptionierung von Planspielen: einmal im Bereich der Anwender, bestehend in der Verschiebung der Lernkreativität, zweitens im spezifischen Objektbereich des Personalmanagements, bestehend in der Grenzenlosigkeit von Organisationen und ihrer Virtualisierung, zum dritten im übergeordneten Objektbereich, bestehend in der Qualität ausgeweiteter Problemsichten.

3.3.1 Lernkreativität

Ähnlich wie Fernsehen und andere Medien die Entwicklung sozialer Kompetenz beeinflussen (z.B. Coats/Feldman 1995), liegt es auch im Zeitalter der Internet-Philosophie (Scholz 1996) nahe, daß sich nicht nur lange bestehende Kommunikationsstrukturen und Gesellschaftsentwürfe ändern, sondern auch Lernprozesse. Die Internet-Philosophie geht davon aus, daß sich selbstorganisierend ein Netzwerk aus Informationen rund um den Erdball bildet. Diese Informationen werden entweder über E-Mails aktiv versandt oder aus dem World Wide Web, das Informationen abrufbar bereitstellt, aktiv angefordert. Dabei entscheiden autonome, kompetente Benutzer föderalistisch durch ihre jeweiligen Aktionen (also z.B. durch die Auswahl eines speziellen Browsers) über die Weiterentwicklung des Internets und seiner Standards wie etwa der vernetzten Informationsrepräsentation als Hypertext.

"... hypertext is more than just a new way of organizing existing information; it influences the kinds of information it organizes. As the organizing system of a hypertext grows and evolves, the structure of the information itself changes. Form and contents are interdependent. This raises, therefore, deeper question about knowledge: because knowing depends on the meaningful organization of information, new methods of organization imply changing forms of knowledge. Furthermore, to the extent that hypertext systems incorporate the capacity both to impose patterns of organization on existing information and create new patterns of organization, hypertext challenges traditional distinctions between accessing and producing new knowledge" (Burbules/Callister 1996, 25).

Intensive Benutzer des Internets sowie die (vereinzelt) in Schulen im PC-gestützten Unterricht ausgebildeten Jugendlichen begreifen die Welt nicht mehr als Konstrukt aus linearen Prozessen, sondern als Verknüpfung vernetzter, rückgekoppelter Informationsbeziehungen. Für sie ist es längst nichts Neues mehr, per Computer die Welt zu erforschen. Im Gegenteil: Sie sind zunehmend in der Lage, kreative Problemlösungen durch ihre auf Veränderungen im weltweiten Gesamtsystem ausgerichtete Wahrnehmung zu generieren und in komplexen Systemen ihre Handlungen intuitiv auf Fernwirkungen hin abzuprüfen.

Diese Denkmuster spiegeln sich in der Terminologie der Forschungen auf dem Gebiet des menschlichen Gehirns (vgl. auch Mintzberg 1994, 302ff.+315ff.) in der Unterschiedlichkeit von linker und rechter Gehirnhälfte wider. Die linke Gehirnhälfte ist Sitz des linearen, analytischen Denkens, die rechte Gehirnhälfte zuständig für Emotionen und Kreativität und Sitz des simultanen, holistischen und relationalen Denkens. Bei den meisten Menschen überwiegt die Tätigkeit einer Hälfte die der anderen, wobei die jeweils dominierende Gehirnhälfte dann sogar Aufgaben der anderen Hälfte mit übernimmt. Die Gehirnforschung beschäftigt sich mit dem Nachweis, ob das veränderte Lernen in einer vernetzten Welt auch zu einer Verschiebung von analytischen Typen hin zu intuitiven Typen zur Folge hat. Auszuschließen ist dies derzeit jedoch nicht.

"... what this research has done is to provide physiological support for the argument we have been making all along this book, that there is something fundamentally different between the informal, 'intuitive' kinds of managerial processes on one hand (so to speak), such as the internalization of soft information and the creation of a novel strategy, and the formally analytical ones on the other hand, such as planning, based on decomposition and formalization" (Mintzberg 1994, 315-316).

Zusammengenommen führen Internet-Philosophie und eine Verschiebung der Gehirntätigkeit in Richtung rechter Gehirnhälfte dazu, daß herkömmliche Planspiele immer weniger gebraucht werden bzw. ihr Einsatz den sich ändernden Fähigkeiten der Benutzer angepaßt werden muß. Es wird eine Notwendigkeit entstehen, als intellektuelle Herausforderung für die Spielenden komplexere und realistischere Unternehmensplanspiele zu entwerfen, um die vorhandene Lernkreativität im Rahmen der universitären Ausbildung noch besser auszunutzen.

3.3.2 *Virtualität*

Auch aus der Realität des unmittelbaren Personalmanagement-Umfeldes entstehen zusätzliche Anforderungen, die in Planspiele einer neuen Generation integriert werden müssen: die paradigmatischen Verschiebungen hin zu grenzenlosen und virtuellen Organisationen (Hirschhorn/Gilmore 1992; Scholz 1994b). Die universitäre Ausbildung schult zukünftige Manager, mit den in der Realität bestehenden Anforderungen der virtuellen Organisation zurechtzukommen.

Als virtuelle Organisation (Davidow/Malone 1992; Scholz 1997) wird die Bewegung hin zu Organisationsformen bezeichnet, die in einem Umfeld der sich auflösenden Organisationsgrenzen gleichzeitig immense Flexibilitätspotentiale realisieren, Wertschöpfung relevant vergrößern und den Kundennutzen maximieren. Diese Virtualisierung erfolgt simultan in drei Dimensionen, nämlich in der Zergliederung von Organisationen gemäß dem Prinzip der Kernkompetenzorientierung, der Zusammenführung dieser einzelnen Kernkompetenzen verschiedener Akteure über das Schaffen einer integrativen Klammer sowie in der informationstechnologischen Nachbildung von Organisationen in Richtung Virtual Reality (Scholz 1997, 349ff.). Aus diesen drei Dimensionen mit ihren verschiedenen Virtualisierungsformen ergeben sich unterschiedliche Virtualisierungsstufen. Es können bestehende Unternehmen quasi in den Computer verlagert werden, oder aber es findet eine Bewegung statt in Richtung auf virtuelle Verbundunternehmen, die Kundenwünsche erfüllen, ohne daß es die Unternehmen in der jeweiligen Zusammensetzung physikalisch gibt.

Planspiele können bezogen auf diese Dimensionen der Virtualisierung Erfahrungshorizonte erweitern. So wird es bei entsprechender Konzeptionierung des Spielmodells möglich sein, daß die Spieler nicht isoliert herkömmliche Unternehmen führen, sondern sich Kernkompetenzbereiche definieren. Kernkompetenzen als relative Potentiale im Vergleich zu den Wettbewerbern ermöglichen es, daß Unternehmen ihre Strategie auf diejenigen Fähigkeiten ausrichten, die sie für die am besten zu schützenden Wettbewerbsvorteile halten (Prahalad/Hamel 1990). Die Spieler entwickeln ihre Kernkompetenzen - zu finden in betrieblichen Funktionen bis hin zu einzelnen inhaltlichen Personalmanagementfeldern - im Laufe der Simulation weiter und signalisieren sie potentiellen Partnern für einen temporären Zusammenschluß. Im Extremfall werden bereits die Spielteams so gebildet, daß sie homogen aus Experten nur einer Fachrichtung bestehen: Es spielen dann professionelle Personal- gegen Produktions- gegen Marketinggruppen oder sogar professionelle Personalentwicklungs- gegen Personalkosten- gegen Personalführungsgruppen, jede mit spezifischem Know-how, über das die anderen Gruppen in diesem Maße nicht verfügen.

Wird es dann möglich, neben dem Einzelunternehmens-Erfolg zusätzlich einen gemeinsamen Erfolg eines frei definierten integrativen Verbundes zu ermitteln - etwa durch einen Indikator aus finanziellen Daten und soft-facts -, ist auch die Dimension der Zusammenführung verschiedener Kernkompetenzen zu einem virtuellen Unternehmen berücksichtigt. Die durch Planspiele mögliche Erfahrung von integrierenden Klammermechanismen, wie einer gemeinsamen Vision oder einem einheitlichen Erscheinungsbild lose gekoppelter Unternehmen den Kunden gegenüber, beeinflusst Bildung und Auflösung virtueller Verbundstrukturen.

Planspiele realisieren allerdings heute bereits die Dimension der Virtual Reality: Was sind Planspiele anderes als Modellierungen von Unternehmen in Com-

putern? Gerade durch Planspiele können die Möglichkeiten und Grenzen eines Umgangs mit anderen Unternehmen lediglich über Computer- und Informationstechnologie wie im virtuellen Verbund intensiv geübt werden.

3.3.3 Multiperspektivität

Eng verbunden mit Prozessen und Inhalten des Lernens ist die Breite möglicher Betrachtungsperspektiven von Systemen zu sehen. Die theoretische Basis hierzu ist im systemtheoretischen Paradigma der System/Umwelt-Differenzierung zu sehen (Luhmann 1988, 92ff.). Dies löst die traditionelle Zentrierung von Systemen auf eine Mitte hin ab. Die Welt - als ultimatives Bezugssystem für Systeme aller Art - wird nicht an einem einzigen objektiven Bezugspunkt hin ausgerichtet konstruiert, sondern als Summe aller System/Umwelt-Differenzen angesehen. In diesem Sinne ist sie multiperspektivisch, d.h. sie besteht aus einer Vielzahl von Systemen, die sich über ihre Differenz zur Umwelt Grenzen ausbilden. Abhängig davon, welche Elemente das System bilden, indem sie durch einen Beobachter zum System und nicht zur Umwelt zugerechnet werden, sind jeweils andere System/Umwelt-Differenzen möglich. Systeme können somit beobachterabhängig aus den Perspektiven

- der Selbstbeobachtung bei Identität von System und Beobachter (individuell-interne Sicht),
- der Systembeobachtung von außen (individuell-externe Sicht) oder
- der kollektiven Reflexion des Systemsinns (kollektive Sicht)

konstruiert werden, was die Vielzahl von Perspektiven begründet (Stünzner 1996, 181ff.).

Seine Entsprechung im Management findet multiperspektivisches Denken, wie es auch durch konstruktivistische Theorien (Berger/Luckmann 1980; Watzlawick 1981) und ihre pragmatische Umsetzungen (de Bono 1985) vertreten wird, in der auf Boulding (1956) zurückgehenden Differenzierung organisationstheoretischer Ansätze. So werden beispielsweise für eine zeitgemäße Unternehmensführung das Verständnis und die Erfahrung aller Perspektiven einer strategischen Organisation postuliert (Scholz 1997):

- die strategische Perspektive, d.h. beispielsweise, inwieweit Unternehmensziele durch das Befolgen der Prinzipien strategischen Managements erreicht werden,
- die mechanische Perspektive, d.h. die Grundlagen der Organisationsstruktur, der intraorganisationalen Vernetzungen und der kybernetischen Prozesse,
- die organische Perspektive, d.h. systemtheoretische Prinzipien der Selbstorganisation, Autopoiese sowie die internen Wachstumsdynamiken,

- die unternehmenskulturelle Perspektive, d.h. Entstehung, Wirkung, Gefahren und Chancen von Organisationskultur,
- die intelligente Perspektive, d.h. die Lernprozesse auf dem Weg zu einer intelligenten Organisation, sowie
- die virtuelle Perspektive, d.h. der Umgang mit den Implikationen grenzenloser Organisationen.

Diese Perspektiven sind, vor dem Hintergrund der zunehmend engen Verzahnung zwischen Personal- und Organisationsentwicklung, gerade auch als Voraussetzung eines funktionierenden Personalmanagements durch die handelnden Akteure zu begreifen.

Für Planspiele ergibt sich daraus die Anforderung, zunächst alternative Entscheidungen im Rahmen unterschiedlicher Perspektiven zuzulassen und bezogen auf die Möglichkeiten der Gestaltung von Management Freiheitsgrade bei der Strategiewahl bereitzustellen. Es ist notwendig, daß Erfolg durch die Anwendung unterschiedlicher Strategien erreicht werden kann, daß es eben keinen "one-best way" der Planspiellösung gibt. Darüber hinaus ist darauf zu achten, daß die stimmige Kombination mehrerer Perspektiven gegenüber monoperspektivischen Entscheidungen langfristig positiv sanktioniert wird. Dies setzt allerdings eine fundierte Definition von Stimmigkeit (Venkatraman 1989) sowie deren modelltheoretischer Abbildung voraus, was aufgrund der zu modellierenden Umwelt- und Systemvarietät sehr schwierig ist.

4. Beispiel: Lernzielspezifischer Einsatz von PLUS-P an der Universität des Saarlandes

Wie die universitäre Personalmanagement-Ausbildung durch den Einsatz von Unternehmenssimulationen unterstützt werden kann, zeigt das Beispiel des seit 1990 an der Universität des Saarlandes verwendeten Planspiels PLUS-P. Es ist die Absicht, anhand eines konkreten Beispiels bereits erschlossene sowie zukünftig zu erschließende Potentiale eines spezifischen Planspiels zu lokalisieren, um stellvertretend dadurch den gegenwärtigen Realisationsstand der Planspielmethode kritisch zu hinterfragen.

Das Planspiel PLUS-P¹ ist als branchenunabhängiges General Management Game mit besonderem Schwerpunkt im Personalbereich konzipiert, ausgehend von der unbestrittenen These, daß die Mitarbeiter eines Unternehmens entscheidend zum Unternehmenserfolg beitragen. Zu den Besonderheiten von PLUS-P zählt die hochgradige Vernetzung zwischen den Unternehmensbereichen Finanzen, Absatz, Pro-

¹ PLUS-P[®] ist eingetragenes Warenzeichen der PRISMA Prof. Scholz GmbH.

duktion, Beschaffung und Personalmanagement sowie zwischen den Spielerteams als fiktive Unternehmen.

PLUS-P simuliert auf vernetzten PCs unter der WINDOWS 95-Oberfläche bis zu zwanzig konkurrierende Industrieunternehmen in einer direkten Wettbewerbssituation. In ihm kann eine große Zahl von Parametern, etwa konjunkturelle Einflüsse, durch den Spielleiter verändert werden. Als interaktives Modell integriert das Planspiel sowohl deterministische als auch stochastische Elemente, die die Abläufe der zentralen Unternehmensbereiche realitätsnah modellieren lassen. Nach Ablauf vorher festgelegter Spielperioden steht letztlich das Unternehmen als Gewinner fest, das die vereinbarten Unternehmensziele am besten umsetzen konnte.

Über eine zentrale Übersichtsmaske (vgl. http://www.uni-sb.de/_lehre/plusp/PP_main.htm) können detaillierte Übersichten über den aktuellen Status des Personalmanagements in differenzierten Feldern von der Personalbeschaffung bis hin zu Personaleinsatz und Personalkostenmanagement erhalten werden. Hier befaßt man sich mit konkreten Personen: Diese sind bis hin zu ihren Namen bezogen auf alle operativen Belange des Personalmanagements modelliert. Dadurch wird es zudem möglich, neben dem Personalbereich auch "soft facts", wie Unternehmenskultur und Unternehmensimage in den Mittelpunkt zu rücken. Die Unternehmenskultur etwa wird durch Aggregationen individueller Leistungsgrade berechnet. Das nach außen gerichtete Unternehmensimage ergibt sich beispielsweise aus Werbungs- oder Umweltschutzaktivitäten, so daß im Ergebnis das Image die Absatzchancen und Chancen auf Beschaffung qualifizierter, motivierter Mitarbeiter auf dem Arbeitsmarkt verbessert oder verschlechtert. Ähnliche Wirkungszusammenhänge sind für die Fluktuation und den Krankenstand implementiert; soft facts bedingen somit auch den Unternehmenserfolg. Die Interdependenzen der personalrelevanten Entscheidungen zu den anderen Unternehmensbereichen sind direkt einsehbar und steuerbar. Integrierte Prognoseprogramme ermöglichen die Antizipation der Auswirkungen unterschiedlicher Szenarien. Damit adressiert PLUS-P sowohl Spezialisten als auch Generalisten im Personalbereich.

Lernziel bei PLUS-P ist der Erwerb betriebswirtschaftlicher und personalwirtschaftlicher Handlungsqualifikationen. Das Unternehmen ist als eine zu enträtselnde "Black Box" anzusehen, die Vernetzungen, stochastische Zusammenhänge, Verzögerungen und Rückkopplungen beinhaltet. Neben inhaltlichen Lernzielen ist ein weiteres Lernziel das Erlernen von Arbeitsmethodiken wie Analysetechniken, des Umgangs mit der Zeit und der Arbeit im Team.

4.1 *Innovative Erforschung komplexer Personalmanagement-Systeme*

Die Komplexität von Unternehmen und ihres Personalmanagements modellhaft zu erfahren und Fallen der Komplexität zu vermeiden, wird durch PLUS-P unterstützt: Seine unternehmerischen Funktionsbereiche sind multipel vernetzt und

zeitliche Verzögerungen sowie Rückkopplungen sind modelliert. Erst im Laufe des Spieles erschließen sich die auf den ersten Blick einfach erscheinenden Wirkungszusammenhänge. Die Erfahrung mit PLUS-P bestätigt, daß die Akzeptanz von Planspielen als alternative Lernform zentral auf der Möglichkeit zur Selbsterfahrung basiert. Bei PLUS-P werden die Spieler während der Spielphasen durch den Planspielleiter damit konfrontiert, daß sie genau das Fehlverhalten zeigen, dessen Vermeidung zuvor erläutert wurde. Die direkte Offenlegung der Diskrepanz zwischen präsentem theoretischem Wissen und seiner gleichzeitigen praktischen Nichtanwendung löst zumeist einen intensiven Lerneffekt aus.

Eine interessante Erweiterung von PLUS-P würde darin bestehen, während einer Planspielphase neue Verknüpfungen und Beziehungen zwischen modellierten Variablen einzufügen, um dadurch die Variabilität der Situation realitätsnäher darzustellen. Die Flexibilität der Problemlösung muß dann sich verändernden Situationen angepaßt werden. Die nächste denkbare Ausbaustufe sind sich evolutionär während des Spiels weiterentwickelnde Simulationsprogramme. Diese Funktionalität stellt PLUS-P noch nicht zur Verfügung; allerdings hat hier der Planspielleiter die Möglichkeit, durch eine Vielzahl zu verändernder Parameter während des Spiels - unsichtbar für die Spielteilnehmer - komplexere Entwicklungen externer oder interner Umweltsituationen zu variieren.

4.2 *Situative Vermittlung zeitgemäßen Personalmanagements*

Um zeitgemäßes Personalmanagement zu vermitteln, wurde die Veranstaltung "Integrierte Unternehmensführung durch PLUS-P" an der Universität des Saarlandes konzipiert. Sie war für Studierende im Hauptstudium mit Schwerpunkt Organisation und Personalmanagement für die Dauer eines Semesters angelegt und bestand aus drei über das Semester verteilten Spielblöcken von je zwei Tagen und dazu in den übrigen Wochen aus zweistündigen Theoriestunden.

Während der zweitägigen Spielblöcke wurde das auf einem Computernetzwerk installierte Spiel durchgeführt. PLUS-P stellt eine Standard-Ausgangslage zur Verfügung, die im ersten Spielblock zum Kennenlernen der bereitgestellten Funktionalitäten des Programms Verwendung fand. Im zweiten Block wurde eine Rezession simuliert, indem die volks- und betriebswirtschaftlichen Rahmenparameter der Spielsituation entsprechend angepaßt wurden. Die Schwierigkeit für die Spieler bestand darin, gerade aus Sicht der Unternehmensführung ein Personalmanagement so zu betreiben, daß trotz der angespannten Lage ein leistungsfähiger und qualifizierter Personalbestand tätig blieb. Im dritten Spielblock ging es darum, eine Spielsituation zu meistern, die eine für die Spieler unbekannte Überraschung enthielt; in dem modellierten Fall war ein Produkt plötzlich während des Spiels nicht mehr absetzbar. Dieser letzte Block konnte zudem aufgrund der Spielerfahrung der Teilnehmer mit einer extremen Verkürzung der Dauer der einzelnen Spielperioden (Zeitdruck) gekoppelt werden.

Zur Vor- und Nachbereitung des Spiels diente die Vermittlung theoretischen Wissens in Lerneinheiten zum Planspiel und zum Spielverhalten, zu den Komponenten des Managements (Absatz, Beschaffung, Finanzierung, Personalmanagement, Unternehmenskultur) sowie zu Strategien in Rezessionen. Theoretische Grundlage war hierbei die Theorie des Lösens komplexer Probleme auf Basis der Systemtheorie. Veranstaltungsbegleitend wurde ein Reader mit Literaturquellen zu den Bereichen der Komplexität, Vernetzung, Strategie, Intuition, Rezession, Teamwork, Simulation und zum Planspiel PLUS-P erstellt. Bei der Auswahl der Texte wurde vor dem Hintergrund einer ganzheitlichen Vermittlung der Methodik darauf geachtet, daß nicht nur reine Lehrtexte zu den inhaltlichen Ausprägungen der simulierten Objektbereiche in den Reader aufgenommen wurden, sondern auch Texte, die zur kritischen Reflexion und zur Diskussion der Methodik selbst anregten (z.B. Vester 1988; von Randow 1992) oder den geschichtlichen Hintergrund von Entwicklungen im Umfeld komplexer Systeme und ihrer Lösung verdeutlichten (z.B. von Clausewitz 1980/1832; McGinnis 1984; Mintzberg 1994).

Begleitet wurde das Seminar durch Aufgaben, die durch die Spieler nach den Spielblöcken bearbeitet und abgegeben werden mußten: nach dem ersten Spiel ein Strategiepapier (Warum wurde welche Strategie gewählt, durchgehalten oder modifiziert?), nach dem zweiten Spiel eine Analyse des Spiels vor dem Hintergrund strategischer Methoden in Rezessionen (Portfolio- und Lebenszyklus-Konzept, Produkt-/Markt-Strategien), und nach dem dritten Spiel eine Analyse des eigenen Planspielverhaltens im Laufe der Erhöhung der Spielgeschwindigkeit. Daneben fand am Ende des Semesters eine Klausur statt, deren Bewertung wie die anderen Aufgaben zu 25% in die Endnote einging.

Wichtig zur Vermittlung zeitgemäßen Personalmanagements ist es, neue Personalmanagement-Techniken ständig auf ihre konzeptionelle Integration in das Planspielgeschehen hin zu überprüfen. PLUS-P ermöglicht es mit Hilfe der vielfältigen Einstellungsmöglichkeiten der Ausgangssituation und der nahezu unbegrenzten Variabilität möglicher Spielverläufe, mit aktuellen Entwicklungen in der Managementpraxis Schritt halten zu können.

4.3 Adaptive Berücksichtigung von personalwirtschaftlich relevanten Paradigmawechseln

Bereits vorangegangene Erfahrungen mit PLUS-P haben gezeigt, daß die Lernmotivation durch die direkten Einbeziehung der Teilnehmer in das Spiel sehr hoch ist (vgl. Scholz/Oberschulte 1995, 349). Selbst ablehnende Äußerungen im Vorfeld ("Kinderkram", "Spielerei" etc.) haben die Teilnehmer letztlich nicht davon abgehalten, volles Engagement zu entwickeln und die Vorteile "spielerischen Lernens" zu nutzen. Diese werden insbesondere dann wichtig, wenn in der Umwelt neue Entwicklungen auftreten, die zunehmend die Lebens- und Arbeitswelt beeinflussen.

4.3.1 Lernkreativität

Um die Kreativität im Umgang mit der Planspielmethode selbst zu fördern, ist die mit PLUS-P verbundene Didaktik darauf ausgerichtet, nicht nur die direkt einsetzbaren Handlungsqualifikationen für betriebliche Systeme zu erlernen, sondern auch den möglichen Einsatz von Planspielen in Unternehmen selbst beurteilen zu können. Als zukünftiger Personalmanager selber Wandel zu gestalten setzt voraus, daß die kritische Reflexion auch die Methodik einschließt. Daher werden im Laufe einer Veranstaltung in der Diskussion des Planspielleiters zusammen mit den Teilnehmern Vorschläge entwickelt, die nicht nur in der universitären Ausbildung, sondern auch in einer Personalmanagement-Ausbildung in Unternehmen Einsatz finden können. Diese eigene Ideengenerierung kann ohne oder mit Offenlegung der modellierten Elementbeziehungen im Planspiel erfolgen.

Einige mögliche Spielanregungen (Stein 1997) sind im folgenden aufgeführt, um die Vielseitigkeit von Unternehmensplanspielen zu verdeutlichen. Ausgangspunkt ist jeweils ein konkretes Problem, woraufhin sich das (fiktive) Unternehmen dafür entscheidet, das Problem durch Einsatz eines Unternehmensplanspieles zu lösen:

- Zur Verbesserung unternehmerischer Personalplanung ist der direkte Vergleich zweier Planungssysteme durch ein paralleles Spielen desselben Planspiels möglich, bei dem es bei identischer Ausgangssituation zwei Spieltypen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung gibt. Der Ergebnisvergleich zeigt die Vorteilhaftigkeit eines Systems an.
- Die Simulation von Krisensituationen wie die einer Rezession bewirkt, daß Planungsmethoden nicht nur in Standardumfeldern adäquat eingesetzt werden können.
- In bezug auf die Verbesserung von Führungs-Qualifikationen kann Managementnachwuchs durch Simulation vernetzter Unternehmen an die Komplexität von Führungsentscheidungen herangeführt werden.
- Unternehmensweites Lernen bestimmter Führungstechniken bei allen Führungskräften kann über die Modellierung führungsbezogener Einzelfallstudien erfolgen, indem eine spezifizierete, problembehaftete Führungssituation vorgegeben wird. Je eher ein gewünschter Führungsstil angenähert wird, desto besser werden die meßbaren Ergebnisse im Planspiel.
- Werden Entscheidungen im Unternehmen zu langsam getroffen und benötigen mehr Zeit als ihre Durchführung, kann in einem "Crash-Spiel" die zur Entscheidung verfügbare Zeit bis auf ein Minimum reduziert und so Zeitmanagement geübt werden.
- Zudem können Möglichkeiten und Grenzen der Intuition in strategischen Entscheidungsprozessen ausgelotet werden. Beispielsweise kann hier der Punkt

des Konfliktmanagements, bei dem sich Spannungen in einem Führungsteam auf Unternehmenserfolg und Mitarbeitermotivation auswirken, simuliert werden. Zur Bewußtmachung des eigenen Entscheidungsverhaltens dient die spielbegleitende kritische Reflexion der eigenen Führungsrolle. Zur Begleitung eines solchen Spiels ist ein in Gruppenprozessen und Konfliktbewältigung erfahrener Moderator dringend zu empfehlen.

Wenn die Spieler die Planspielmethode selber einsetzen lernen, wird das Nachdenken über mögliche Unternehmenssituationen angeregt; es resultiert im Idealfall in innovativen Personalmanagementkonzepten. Besteht beispielsweise der Eindruck, ein Unternehmen erreicht seine angestrebten Zielsetzungen des organisationalen Lernens nicht, dann liegt es nahe, selber zeitgemäße Planspiel-Konzeptionen zu entwickeln, die die Lernmotivation und -nachhaltigkeit erhöhen. In diesen Prozeß gehen dann unmittelbar die sich ändernden individuellen Lernfähigkeiten und Lernerfahrungen ein.

4.3.2 Virtualität

Die Spieler selbst können durch die entsprechende Spielgestaltung zu erfolgreichen Akteuren in sich virtualisierenden Unternehmenswelten ausgebildet werden. Die Idee virtueller Personalabteilungen, die eine Integration von Kernkompetenzen auf Zeit darstellen, bietet Planspielen wie PLUS-P vielfache Anwendungsmöglichkeiten. Die Spieler können freiwillig gemäß ihrer wahrgenommenen Kernkompetenzen Teams bilden, wobei die Teambzusammensetzung von Runde zu Runde wechseln muß. Eine andere Möglichkeit ist es, den direkten face-to-face-Kontakt der Spieler zu unterbinden und nur noch computerisierte Kommunikation unter Nutzung moderner internet chat-, videoconferencing- oder voice mail-Technologien zuzulassen. Dadurch werden völlig neue Kommunikationsmuster eingeübt.

Auch im Bereich einzelner Personalmanagementfelder ergeben sich Ansatzpunkte, mittels PLUS-P neuartige Gestaltungsalternativen explorativ zu simulieren. Als Beispiel kann das Personalcontrolling angeführt werden, das hinsichtlich seiner Positionierung in den Dimensionen Ausdrücklichkeit und Spezialisierungsgrad zu vier kombinatorischen Alternativen führt (Stein 1996, 11f.):

1. *Explizit-spezialisiertes* Personalcontrolling manifestiert sich in Form einer separaten Personalcontrolling-Stelle oder -Abteilung, aber auch innerhalb der Personalmanagement-Abteilung als Referentensystem, Stabsstelle oder Cost Center.
2. *Explizit-generalisiertes* Personalcontrolling findet im Rahmen der Personalmanagement-Abteilung statt. Da kein spezialisierter Funktionsbereich eingerichtet wird, ist die steuernde Rolle der Personalleitung stärker betont als bei der ersten Alternative.

3. *Implizit-spezialisiertes* Personalcontrolling findet in der Form einer virtuellen Personalcontrolling-Abteilung statt. Sie wird temporär zur Bewältigung konkreter Steuerungsbedarfe eingerichtet, indem sich die jeweils zur Problemlösung benötigten Mitarbeiter zusammenfinden. Dadurch werden die Aufgaben einer Personalcontrolling-Abteilung erfüllt, obwohl die Abteilung selbst physikalisch nicht besteht. Neben informationstechnologischen Voraussetzungen ist auch eine Unternehmenskultur erforderlich, die eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit intensiven wechselseitigen Informationsflüssen begünstigt.
4. *Implizit-generalisiertes* Personalcontrolling bedeutet die Abschaffung des expliziten Personalcontrollings zugunsten eines impliziten Personalcontrollings in den Linienfunktionen, der Unternehmensführung und bei allen Mitarbeitern. Es besteht im Idealfall ein unternehmenskulturell beeinflusster Konsens darüber, im Rahmen der täglichen Arbeit auch die Personalsteuerung unterstützende Tätigkeiten auszuführen.

Zur Überprüfung der Realisationsfähigkeit der vier Personalcontrolling-Alternativen mit Hilfe von Planspielen werden vier unterschiedliche Spielsituationen mit spezifischen Spielanweisungen geschaffen:

1. explizit-spezialisiert (mit vorherigem Briefing über Personalcontrolling-Inhalte): "Sie spielen gemeinsam als Mitarbeiter einer spezialisierten Personalcontrolling-Abteilung. Treffen Sie Ihre Entscheidungen unter Personalcontrolling-Gesichtspunkten und nutzen Sie intensiv die Instrumente und Methoden des Personalcontrollings wie Aufwands-, Ergebnis-, Nutzen-, Wertschöpfungs-, Zustands-, Ereignis-, Vorgangs- oder Systemanalysen oder Humanvermögensrechnung, Kennziffern, Personalplanungsinstrumente etc.";
2. explizit-generalisiert (ohne vorheriges Briefing über Personalcontrolling-Inhalte): "Sie spielen gemeinsam als Mitarbeiter einer kleinen Personalabteilung, deren Leistung über Zielerreichung im Personalbereich hinsichtlich Leistungsgrad der Mitarbeiter, Personalkosten oder Unternehmenskultur beurteilt wird. Im Vordergrund Ihres Interesses steht die Bewältigung aller Personalaufgaben in Ihrem Unternehmen; allerdings setzen Sie keine hochspezialisierten Techniken des Personalcontrollings ein.";
3. implizit-spezialisiert (mit vorherigem Briefing über Personalcontrolling-Inhalte): "Sie spielen gemeinsam als Linienmanager im Produktionsbereich mit umsatzabhängiger Vergütung, der nebenbei eine Ausbildung im Personalcontrolling absolviert hat. Ihr Unternehmen hat keine Personalcontrolling-Abteilung, auf die Sie im Notfall zurückgreifen könnten. Nutzen Sie bei Bedarf intensiv die Instrumente des Personalcontrollings.";
4. implizit-generalisiert (ohne vorheriges Briefing über Personalcontrolling-Inhalte): "Sie spielen gemeinsam als Linienmanager im Produktionsbereich mit

umsatzabhängiger Vergütung, der keine Ausbildung im Personalcontrolling absolviert hat. Verzichten Sie bei Ihrer Entscheidungsfindung weitgehend auf spezielle Personalcontrolling-Methoden, sondern achten Sie auf allgemeine Controlling-Aspekte."

Der Erfolg einer Spielvariante im Planspiel kann an der Zielerreichung in verschiedenen Bereichen gemessen werden: anhand der Produktions- und Umsatzzahlen des Produktionsbereiches des simulierten Unternehmens sowie anhand von personalwirtschaftlichen Kennziffern wie etwa Leistungsgrad der Mitarbeiter, Personalaufwand oder Unternehmenskulturindex. Dazu ermöglicht ein anzufertigender Spielbericht der Spielergruppen nach jeder Spielperiode eine qualitative Analyse des Spielverlaufes, insbesondere wenn die vier Systemansichten des Unternehmens explizit berücksichtigt werden müssen. Die Beobachtungen des Planspielleiters hinsichtlich der Kontaktintensität innerhalb der Teams können weitere Hinweise auf die Qualität der Spielvariante geben.

4.3.3 *Multiperspektivität*

Eine interessante Anwendung von Planspielen erschließt sich aus seinem Einsatz zur Vermittlung einer multiperspektivischen Organisationsauffassung. In Anlehnung an das Schema der strategischen Organisation (Scholz 1997) könnte beispielsweise PLUS-P diese Perspektiven differenziert vermitteln, wobei diese Anwendung bisher noch nicht gezielt umgesetzt wurde:

- Die strategische Perspektive ist durch den Fokus auf Produkt-/Markt-Strategien und die erforderliche Herstellung einer strategischen Stimmigkeit der Entscheidungen bereits weitgehend realisiert. PLUS-P ermöglicht es, die Bedeutung des Personals im Gesamtsystem Unternehmen quantitativ und qualitativ zu bewerten sowie strategisches Personalmanagement praktisch anzuwenden.
- Die mechanische Perspektive wird über die divisionale Aufbauorganisation und linear-limitationale Produktionsfunktionen abgebildet. Wie das komplexe Wirkungsgefüge eines Unternehmens funktioniert, wird in Form einer überschaubaren Zahl von Ergebnisgrößen dargestellt, die in dieser Vollständigkeit jedoch nicht durch menschliche Denkleistung antizipiert werden könnte.
- Die organische Perspektive findet sich in der marktinduzierten Wachstumsdynamik des Spieles wieder, die auch das bewußte Durchdenken der internen Strukturen und ihrer Wachstumsproblematiken verlangt.
- Die kulturelle Perspektive ist in PLUS-P darüber berücksichtigt, daß Kultur- und Imageindizes sowie die Beeinflussungsmöglichkeit individueller Leistungsgrade, Fluktuation und Fehlzeiten modelliert sind; dadurch ist eine Steuerung des Unternehmens über unternehmenskulturelle Variablen möglich.

Die Auseinandersetzung mit der in PLUS-P modellierten Eigenschaft von soft facts, nicht vollständig deterministische Relationen zu repräsentieren, schult die Wahrnehmung uneindeutiger Beziehungen auch im Unternehmensalltag.

- Defizite finden sich im Bereich der intelligenten Organisationssicht. Lernprozesse und vor allem Lernerfolg werden in PLUS-P - außer über die Qualifikationsstufen der Mitarbeiter sowie abrufbarer Marktforschungsdaten - kaum modelliert. Hier fehlt PLUS-P derzeit ein Bezug zu einem Datenbanksystem, das wettbewerbskritische Wissensbestandteile abrufbar hält und gleichzeitig Information als strategische Ressource betrachtet, die einerseits Kosten verursacht, andererseits jedoch Leistungsverbesserungen begünstigt. Allerdings trägt PLUS-P bei den Spielen dazu bei, die Fähigkeit zur Antizipation zu fördern und Kontingenzplanungen anzuregen, was die individuelle Wissensorganisation verbessert.
- Auch die virtuelle Perspektive von Organisationen wird, wie im vorhergehenden Abschnitt beschrieben, bisher nicht explizit durch das Spieldesign transportiert. Es ist jedoch möglich, durch extern zu setzende Rahmenbedingungen eine Annäherung an flexibilitätsorientierte und temporäre Konzeptionierungen eines Personalmanagements zu ermöglichen.

Damit ist es zumindest konzeptionell möglich, PLUS-P hinsichtlich der Vermittlung von Multiperspektivität einzusetzen, indem alle unterschiedlichen Perspektiven in die Spielkonzeption integriert werden können. Allerdings wird erst die explizit darauf ausgerichtete Durchführung zeigen, inwieweit diese Zielsetzung mittels PLUS-P umsetzbar ist.

4.4 Zusammenführung der Erfahrungen

Planspiele wie PLUS-P unterstützen durch ihre variablen Einsatzmöglichkeiten die Erreichung einer Vielzahl von Ausbildungszielen. Die Voraussetzung besteht allerdings darin, daß Planspiele nicht lediglich als mechanische Lerninstrumente aufzufassen sind, die sich nur nach vorgegebener Spielanleitung einsetzen lassen. Gerade auch auf der Seite der Lehrenden muß Zeit und zusätzliches Know-How experimentell in eine adäquate Ausgestaltung des Planspiels investiert werden, damit es gelingt, das inhärente Potential der Lehrmethode zu nutzen.

Zur Rolle der Lehrenden gehört es darüber hinaus, sowohl die Spielteilnehmer als auch sich selbst kritisch auf Erfahrungen mit dem Spiel hin zu befragen. Einen Fragenkatalog schlägt Thiagarajan (1997, 240f.) vor:

1. Wie haben Sie sich gefühlt? Dies betrifft das Planspiel selbst, die Ergebnisse, Teamerfahrungen und Selbsterfahrungen etwa mit Konfusion, Frustration, Irritation oder Freude.

2. Was ist passiert? Allgemein wichtige Ereignisse im simulierten Spiel, bestimmte Ereignisse oder bestimmte Ereignistypen (besonders wichtig, besonders überraschend) lassen sich abfragen.
3. Was haben Sie gelernt? Hilfreich sind offene Diskussionen darüber, inwieweit sich die Lerneffekte generalisieren lassen.
4. Wo finden Sie die Erfahrungen im (Studien-, Arbeits-)Alltag wieder? Dabei kann das Planspiel als Anknüpfungspunkt für Assoziationen dienen, als Metapher interpretiert werden oder spezifische Spielprinzipien lassen sich alltagsbezogen diskutieren.
5. Was wäre, wenn ...? Die Spielteilnehmer spekulieren, was beim Spiel anders verlaufen wäre, wenn Spielmodifikationen vorgenommen worden wären.
6. Was würden Sie in Zukunft anders machen? Dies kann sich auf eigene Spielstrategien oder auf die Übertragung von Erkenntnissen in die Praxis beziehen.

Die Diskussion dieser Fragen ermöglicht es, spezifische Lernerfahrungen hervorzuheben und gegebenenfalls zu verstärken sowie didaktische Lehrerfahrungen zu relativieren.

Planspiele bilden betriebswirtschaftliches und insbesondere personalwirtschaftliches Wissen ab und unterstützen seine Vermittlung, sind allerdings selbst als hochtechnologisiertes Spiel dem jeweils aktuellen State-of-the-art des Faches maximal einen kleinen Schritt voraus. Es zeigt sich jedoch, daß Planspiele durch die Einbindung in umfeldbezogene Lernsituationen auf inhaltlich höhere Niveaus gehoben werden können, mit der Konsequenz, daß die planspielspezifischen Lernpotentiale deutlich besser ausgenutzt werden können.

5. Ergebnis

Die universitäre Personalmanagement-Ausbildung hat die Zielsetzung, Personalmanager auszubilden, die ihr Wissen und ihre Erfahrungen in unterschiedlichen Aufgabenstellungen anwenden können. Darüber hinaus wird von ihr die Vermittlung von Engagement, der permanenten Lernbereitschaft über das eigene Fachgebiet hinaus, des flexiblen Umgangs mit sich änderndem Spezialwissen sowie sozialer Schlüsselqualifikationen verlangt. Derartige Handlungsqualifikationen lassen sich mittels Planspielen trainieren. Ob die universitäre Personalmanagement-Ausbildung ihre Ziele erreicht, hängt davon ab, inwieweit sie sich einem Methoden-Mix öffnet, der einerseits Faktenwissen aus Kernbereichen transportiert, andererseits ein Verstehen erfahren läßt, das darin resultiert, daß gelerntes Wissen in Handlungssituationen umgesetzt werden kann. Die Nutzung von Planspielen bietet dazu vielfältige situative, die Kreativität stimulierende und implizites Lernen fördernde Ansatzpunkte an.

Literaturverzeichnis

- Badke-Schaub, P./Tisdale, T. (1995): Die Erforschung menschlichen Handelns in Komplexen Situationen. In: Strauß, B./Kleinmann, M. (Hg.): Computersimulierte Szenarien in der Personalarbeit. Göttingen u.a., S. 43-56.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt.
- Berthel, J. (1995): Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 4. Aufl. Stuttgart.
- Boulding, K. E. (1956): General Systems Theory - The Skeleton of Science. In: Management Science 2, S. 197-208.
- Bühner, R. (1997): Personalmanagement. 2. Aufl. Landsberg/Lech.
- Burbules, N. C./Callister, T. A., Jr. (1996): Knowledge at the Crossroads: Some Alternative Futures of Hypertext Learning Environments. In: Educational Theory 46 (1), S. 23-50.
- Coats, E. J./Feldman, R. S. (1995): The Role of Television in the Socialization of Nonverbal Behavioral Skills. In: Basic and Applied Social Psychology 17, S. 327-341.
- Davidow, W. H./Malone, M. S. (1992): The Virtual Corporation. New York.
- Das, R./McCarthy, D. (1986): The Cognitive and Emotional Significance of Play in Child Development: G. H. Mead and D. W. Winnicott. In: Sociological Studies of Child Development 1, S. 35-53.
- de Bono, E. (1985): Six Thinking Hats. Boston/Mass.
- Dewey, J. (1930): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Breslau.
- Dörner, D. (1992): Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek bei Hamburg.
- Ebert, G. (1993): Kreatives Denken fördern. In: Personalwirtschaft 20 (11), S. 18-22.
- Forrester, J. W. (1961): Industrial Dynamics. Cambridge/Mass.
- Forrester, J. W. (1968): Principles of Systems. 2. Aufl. Cambridge/Mass.
- Großfeld, P. (1993): Planspiele sind immer nur so gut wie ihre Leiter. In: Personalwirtschaft 20 (6), S. 28.
- Günther, T. (1993): Planspiele unterstützen das strategische Management. In: Personalwirtschaft 20 (6), S. 25-28.
- Hacker, W. (1992): Expertenkönnen. Erkennen und Vermitteln. Göttingen, Stuttgart.
- Hartung, S./Schneider, I. (1995): Entwicklung und Anwendung computersimulierter Szenarien. In: Strauß, B./Kleinmann, M. (Hg.): Computersimulierte Szenarien in der Personalarbeit. Göttingen u.a., S. 219-236.
- Hirschhorn, L./Gilmore, T. (1992): The New Boundaries of the "Boundaryless Company". In: Harvard Business Review 70 (3), S. 104-115.
- Högsdal, B. (1992): Die Entwicklung kundenspezifischer Planspiele. In: Graf, J. (Hg.): Planspiele. Simulierte Realitäten für den Chef von morgen. Speyer, S. 83-94.
- Höwelmann, S./Ullal, A. N. (1993): Nicht nur Quantität, auch Qualität. In: Personalwirtschaft 20 (11), S. 20.
- Huizinga, J. (1949/Erstveröffentlichung 1939): Homo ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur. 3. Aufl. Basel u.a.
- Joas, H. (1992): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt/Main.
- Luhmann, N. (1968): Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. Tübingen.
- Luhmann, N. (1988): Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main.

- McFarlan, W. F./McKenney, J. L./Seiler, J. A. (1970): *The Management Game. Simulated Decision Making.* New York.
- McGinnis, M. A. (1984): *The Key to Strategic Planning: Integrating Analysis and Intuition.* In: *Sloan Management Review* 26 (Fall), S. 45-52.
- Mintzberg, H. (1994): *The Rise and Fall of Strategic Planning. Reconceiving Roles for Planning, Plans, Planners.* New York u.a.
- Müller, B./Funke, J. (1995) *Das Paradigma "Komplexes Problemlösen".* In: Strauß, B./Kleinmann, M. (Hg.): *Computersimulierte Szenarien in der Personalarbeit.* Göttingen u.a., S. 57-102.
- Prahalad, C. K./Hamel, G. (1990): *The Core Competence of the Corporation.* In: *Harvard Business Review* 68 (3), S. 79-91.
- Riis, J. O./Johansen, J./Mikkelsen, H. (1995): *Simulation Games in Production Management. An Introduction.* In: Riis, J. O. (Hg.): *Simulation Games and Learning in Production Management.* London, S. 3-12.
- Rohn, W. E. (1992): *Die Zukunft gehört dem Planspiel.* In: *Personalwirtschaft* 19 (10), S. 36-41.
- Scheuerl, H. (1973): *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen.* 9. Aufl. Weinheim, Basel.
- Scholz, C. (1994a): *Personalmanagement. Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen.* 4. Aufl. München.
- Scholz, C. (1994b): *Die virtuelle Organisation als Strukturkonzept der Zukunft? Arbeitspapier Nr. 30 des Lehrstuhls für Betriebswirtschaftslehre, insb. Organisation, Personal- und Informationsmanagement an der Universität des Saarlandes.* Saarbrücken.
- Scholz, C. (1996): *Der Information Highway: Achterbahn mit Sturzgefahr?* In: *Der Karriereberater* 20 (10), S. 45-68.
- Scholz, C. (1997): *Strategische Organisation. Prinzipien zur Vitalisierung und Virtualisierung.* Landsberg/Lech.
- Scholz, C./Oberschulte, H. (1995): *Planspielerfahrungen im Umgang mit PLUS-P.* In: Geilhardt, T./Mühlbradt, T. (Hg.): *Planspiele im Personal- und Organisationsmanagement.* Göttingen, S. 345-357.
- Stein, V. (1996): *Entwicklungsalternativen des Personalcontrollings und der Einsatz PC-gestützter Unternehmensplanspiele.* Diskussionsbeitrag Nr. 42 des Lehrstuhls für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Organisation, Personal- und Informationsmanagement an der Universität des Saarlandes. Saarbrücken.
- Stein, V. (1997): *Unternehmensplanspiele: Simulation von Planung und Führung.* In: *Der Karriereberater* 21 (1), S. 73-86.
- Stünzner, L. (1996): *Systemtheorie und betriebswirtschaftliche Organisationsforschung. Eine Nutzenanalyse der Theorie autopoietischer und selbstreferentieller Systeme.* Berlin.
- Thiagarajan, S. (1997): *Easy Money: An Exploration of Trust in Teams.* In: *Simulation & Gaming* 28, S. 238-241.
- Venkatraman, N. (1989): *The Concept of Fit in Strategic Management. Toward Verbal and Statistical Correspondence.* In: *Academy of Management Review* 14, S. 423-444.
- Vester, F. (1988): *Leitmotiv vernetztes Denken. Für einen besseren Umgang mit der Welt.* München.
- von Clausewitz, C. (1980/Erstveröffentlichung 1832): *Vom Kriege.* Stuttgart.
- von Randow, G. (1992): *Das Ziegenproblem. Denken in Wahrscheinlichkeiten.* Reinbek bei Hamburg.
- Watzlawick, P. (Hg.) (1981): *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus.* München.

Weber, M. (1951/Erstveröffentlichung 1904): Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, M. (Hg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 2. Aufl. Tübingen, S. 146-214.

Winnicott, D. W. (1973): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart.

Hartmut Wächter, Werner Denz, Carsten Hebestreit*

Einsatz von Planspielen in der personalwirtschaftlichen Ausbildung am Beispiel von simulierten Tarifverhandlungen zur Beschäftigungssicherung

Offene Planspiele sind eine geeignete Lehrveranstaltungsform zur Erreichung fachlicher, methodischer, sozialer und theoriekritischer Lernziele, wie sie das Trierer Studienkonzept postuliert. Der Aufsatz dokumentiert Vorbereitung, Durchführung und Evaluation eines Planspiels über "Tarifverhandlungen zur Beschäftigungssicherung" aus dem Studienjahr 1996/97. In dieser Veranstaltung wurde inhaltlich besonders die Wechselbeziehung zwischen tariflicher Ebene und betrieblicher Ebene und die zentrale Bedeutung des Beschäftigungssicherungszieles in der deutschen Volkswirtschaft deutlich.

Open plan games provide a suitable learning environment to achieve subject-related, methodical, social and theory-critical learning goals, as postulated by the Trier study concept. This article presents a documentation of the preparation, implementation and evaluation of a plan game concerning "collective bargaining to secure employment" from the academic year 1996/97. The course particularly concentrated on the relationship between collective bargaining at industry level and negotiations at plant level and the central importance in the German economy of securing employment.

1. Ansprüche des Trierer Studienkonzepts der Wirtschaftswissenschaften

Der Trierer Studiengang wurde in den 70er Jahren als Reformstudiengang konzipiert. Dabei wurden sowohl die Kritik des Beschäftigungssystems an der Praxisferne und Weltfremdheit der ökonomischen Ausbildung als auch die wissenschaftsimmanente Kritik am "Modellplatonismus" der ökonomischen Theorie aufgenommen und versucht, durch inhaltliche und strukturelle Neukonzeption einen zeitgemäßen und arbeitsmarktadäquaten Studiengang zu schaffen. Wesentliche Elemente dieses Studienkonzepts sind (vgl. Wächter 1978, S. 21):

* Hartmut Wächter ist Professor für Betriebswirtschaftslehre an der Universität Trier, FB IV, mit Schwerpunkt "Arbeit, Personal, Organisation".

Werner Denz, Dipl.-Volkswirt, Lehrbeauftragter am Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, "Arbeit, Personal, Organisation", Universität Trier. 1969 bis 1995 Mitarbeiter der IBM Deutschland GmbH und langjähriges Betriebsratsmitglied.

Carsten Hebestreit, Dipl.-Kfm., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fach Betriebswirtschaftslehre an der Universität Trier, FB IV.

1. Verbindung einzel- und gesamtwirtschaftlicher Bezüge bei gleichzeitiger Öffnung der Ökonomie zu den Sozialwissenschaften, insbesondere zur Soziologie.
2. Tätigkeitsfeldorientierte Schwerpunktbildung im Hauptstudium, die die fachspezifischen Beiträge so bündelt, daß die Berufsfähigkeit verbessert wird.
3. Empirische Orientierung, die es ermöglichen soll, Theorien einer kritischen Überprüfung zu unterziehen und die Praxis kritisch zu hinterfragen.
4. Differenzierte Berücksichtigung und Entwicklung von Orientierungsphasen und studienbegleitender Beratung.
5. Stärkere Berücksichtigung aktiver Formen des Lernens und Einrichtung projektartiger Veranstaltungsformen als zentrales Element des Studiengangs.

Das Konzept hat sich in den vergangenen 20 Jahren als tragfähig und flexibel erwiesen, um sowohl wesentlich größeren Studierendenzahlen als auch neuen Entwicklungen in den Wirtschaftswissenschaften und den Berufsfeldern adäquat Rechnung zu tragen. Eine Reihe von studienreformerischen Forderungen, die heute aus dem politischen Raum oder dem Beschäftigungssystem an die Hochschulausbildung herangetragen werden, sind im Trierer Studiengang von Anfang an verankert gewesen (z.B. Studieneingangsphasen, Interdisziplinarität, aktive Lernformen, Praxisbezug).

Die allgemeinen Ziele des Studiengangs lassen sich in vier Dimensionen beschreiben (vgl. Hron/Kompe/Otto/Wächter 1980, S. 59ff.):

1. Vermittlung fachlicher Inhalte, die sich aus den Fachsystematiken und dem Berufsfeld herleiten;
2. Vermittlung übergreifender "funktionsunspezifischer Qualifikationen", die den Mobilitäts- und Flexibilitätserfordernissen der akademischen Ausbildung gerecht werden sollen (Methodenkompetenz);
3. Soziales Lernen und Befähigung zum problemorientierten, selbstgesteuerten Lernen;
4. Reflexion über den gesellschaftlichen Zusammenhang der Wissenschaft, Befähigung zur kritischen Beurteilung wissenschaftlicher Ergebnisse und zum kreativen Umgang mit neuen Herausforderungen.

Diese Ziele umzusetzen, dient im Trierer Studiengang insbesondere die projektartig organisierte "Praxisbezogene Studienform" (PBSF), die sowohl im Grundstudium wie im Hauptstudium zum Pflichtprogramm gehört. Während die PBSF im Hauptstudium die Studierenden in einem begrenzten Themengebiet selbst zu wissenschaftlicher Arbeit befähigen soll, kommt den entsprechenden Veranstaltungen im Grundstudium eher der Charakter der Festigung des gelernten Stoffes und des Einübens einschlägiger Methoden zu. In der PBSF wird außerdem angestrebt, die so-

zialen Fähigkeiten der Studierenden (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktbewältigung) zu entwickeln und zu einem kritischen Umgang mit Theorien und Methoden anzuregen.

Die PBSF ist nicht nur eine thematisch vielgestaltige Studienveranstaltung, sie wird auch in ganz unterschiedlichen Formen durchgeführt. Es gibt empirische Erhebungen, Fallstudien, Praxisprojekte, Entscheidungsübungen, Rollen- und Planspiele. Im Grundstudium hat sich u.a. auch das Planspiel als geeignete Veranstaltungsform einer PBSF bewährt.

2. Die Einbindung offener Planspiele in eine PBSF

2.1 *Begriff und Anwendungsmerkmale des Planspiels*

Das Planspiel dient der "Simulation einer abstrahierten und reduzierten realen Situation von Problemen und Abläufen in unserem gesellschaftlichen System. Es ist ein modellhafter Ausschnitt der gesellschaftlichen Wirklichkeit, in dem durch Spielentscheidungen diese Wirklichkeit experimentell beeinflusst oder verändert werden soll" (Schoel 1988, S. 15). Besondere Kennzeichen der Planspiele sind ihre Zeitraumbezogenheit, der Spielgruppenbezug, die Ziel- und Zweckausrichtung und nicht zuletzt die Errichtung einer Scheinwelt, innerhalb derer sich die Mitspieler handelnd bewegen (vgl. Rieck 1975, S. 6ff.). Es hat eine eigene Dramaturgie, behandelt notwendigerweise mehrere Aspekte gleichzeitig und setzt diese in einen leicht zu verstehenden Sinnzusammenhang.

Es wird zwischen geschlossenen und offenen Planspielen unterschieden (vgl. Seegers 1996, S. 154):

- Geschlossene Planspiele stellen die analytische Seite einer konkreten Problemsituation in den Vordergrund. Gegenstand dieser zumeist computergestützten Planspiele ist beispielsweise die Optimierung von Produktionsplanung und -steuerung (z.B. Auftragsbildung, Kapazitätsplanung, Terminierung). Teilnehmer nehmen bestimmte Parametereinstellungen vor, der Rechner verarbeitet diese und meldet kontinuierlich Betriebsdaten zurück. Studierende lernen die Wirkungszusammenhänge der unterschiedlichen Parametereinstellungen kennen und können dadurch ihr Prozeßwissen vertiefen (vgl. Wiendahl/Scholtissek/Fastabend 1994, S. 152ff.). Der Handlungsraum der Teilnehmer ist jedoch eingeschränkt, da das Spielmodell nur eine begrenzte Anzahl Variablen erfassen kann.
- Offene Planspiele betonen hingegen den situationsgerechten Umgang mit einer gegebenen Problemsituation in einem sozialen Zusammenhang. Durch die Vorgabe einer komplexen Situation mit einer großen Anzahl möglicher Handlungsvariablen kann der Studierende nicht nur Fachwissen erlernen und

vertiefen, sondern auch seine sozialen Kompetenzen erweitern, z.B. Umgang mit Komplexität, Kommunikation, Verhandeln etc.

Als PBSF eignen sich offene Planspiele, da sie einen breiten thematischen Bereich abzudecken erlauben und ausreichend hohe Komplexität aufweisen, um die für diese Veranstaltung postulierten Ziele zu erreichen. Der Studierende muß wirklichkeitsbezogene und zeitlich fixierte Entscheidungen im sozialen Kontext der anderen Teilnehmer treffen. Die jeweiligen Auswirkungen der Entscheidungen werden zurückgemeldet und gehen in die weitere Planung ein. Dadurch sind es im Gegensatz zum geschlossenen Planspiel die Studierenden selbst, die den Verlauf der Simulation gestalten.

In der betriebswirtschaftlichen Ausbildung sind Planspiele im engeren Sinne abzugrenzen von der Fallmethode und dem Rollenspiel. In der Fallmethode müssen die Teilnehmer oftmals in einer Gruppe aufgrund vorgegebener Informationen über eine bestimmte Betriebssituation konkrete Lösungsvorschläge oder Entscheidungsalternativen erarbeiten. In einem Rollenspiel übernehmen die Teilnehmer genau definierte Rollen, aus denen heraus eine konkrete Problemsituation bewältigt werden soll. Das Rollenspiel dient damit neben der Bewältigung des Sachproblems auch der Verhaltensschulung in Konfliktsituationen (vgl. Berthel 1992, Sp. 894f.; Mentzel 1992, Sp. 2215f.). Obwohl das Planspiel Elemente des Rollenspiels und der Fallmethode kombiniert (vgl. Kaiser 1976, S. 86f.), werden die Begriffe in der Literatur oftmals synonym verwendet (zur Problematik der Definition des Begriffes "Rollenspiel" siehe z.B. Bollmann 1985, S. 565).

Planspiele finden sich heute überall dort als Trainingsmethode, wo die Lösung komplexer Probleme und Sachverhalte durch ein spielerisches Abbilden der Realität erlernt werden soll. Sie werden in Unternehmen eingesetzt, in der öffentlichen Verwaltung, in der vorberuflichen Ausbildung und nach wie vor in militärischen Übungen, wo sie ihren Ausgang hatten (vgl. Balon 1974, S. 5f.). In der Unternehmenspraxis dienen Planspiele "vorwiegend zur Vermittlung von Fach-, Methoden- und Führungskompetenz im Bereich des Managements" (Sonntag 1996, S. 91). In der Hochschulausbildung wird zwar der "Einsatz von Planspielen für wichtig und erfolgreich gehalten", andererseits aber finden "Planspiele so gut wie nicht Eingang in betriebswirtschaftliche Pflichtveranstaltungen" (Achtenhagen 1992, S. 3). Dies mag an dem erhöhten Vorbereitungs- und Ressourcenaufwand oder der erschwerten Notengebung bei dieser Lehrform, evtl. aber auch an mangelnder Flexibilität der Lehrenden oder einer Perpetuierung angeblich "bewährter" Lehrformen liegen.

2.2 *Lernziele eines Planspiels im Rahmen einer PBSF*

Kurzvorstellung des Planspiels und der Veranstalter

Das hier vorgestellte Planspiel "Tarifverhandlungen zur Beschäftigungssicherung" wurde im akademischen Jahr 1996/97 im Grundstudium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften durchgeführt. Es setzt eine lange Tradition von Planspielen fort, die an der Universität Trier im Rahmen von PBSF durchgeführt wurden. Die Zielsetzung dieser zweisemestrigen Lehrveranstaltung war, nach einer vorherigen Erarbeitung von theoretischen und empirischen Aspekten der derzeitigen Beschäftigungsproblematik, in den letzten Veranstaltungswochen zwei Planspiele durchzuführen: Tarifverhandlungen auf Branchenebene und - davon abgeleitet - Verhandlungen über eine entsprechende Vereinbarung auf Betriebsebene. Das Planspiel am Ende der zwei Semester soll die inhaltlichen Aspekte wie in einem Brennglas bündeln. Damit wird auch eine hohe Motivation für die Beschäftigung mit den vorbereitenden Inhalten angestrebt. Grundlage des ersten Planspiels bildete die bestehende "Tarifvereinbarung zur Beschäftigungssicherung für die Arbeitnehmer in der Metall- und Elektroindustrie des Landes Rheinland-Pfalz" vom 18. Dezember 1996. Die Veranstaltung wurde von einem wissenschaftlichen Mitarbeiter im Fach Betriebswirtschaftslehre und einem Diplom-Volkswirt geleitet, der als externer Lehrbeauftragter an der Universität Trier tätig ist und als ehemaliges Betriebsratsmitglied über langjährige Erfahrungen mit Tarifverträgen und deren Umsetzung verfügt. Die Veranstalter bildeten zugleich die Spielleitung des abschließenden Planspiels. Durch den Einbezug des Praktikers in die gesamte Lehrveranstaltung konnte der Anspruch des Trierer Studienkonzeptes nach einer Kombination mehrerer Veranstalter aus unterschiedlichen Bereichen sowie einem starken Praxisbezug erfüllt werden.

Integration des Planspiels in die Lernziele des Trierer Studienkonzeptes

Die Praxisorientierung des Trierer Studienkonzeptes soll u.a. durch Tätigkeitsfeldbezug gesichert werden. In der "Studienordnung für das Studium der Betriebswirtschaftslehre und der Volkswirtschaftslehre an der Universität Trier" vom 25. Oktober 1983 heißt es, "Wissen soll nicht nur abstrakt, sondern vor allem auf ein praktisches Handlungsfeld hin vermittelt werden, an dem das Wissen erprobt und kritisiert werden kann". Das Planspiel ist den Anforderungen der Studienordnung insofern dienlich, als sich durch diese Veranstaltungsform neben den fachlich-inhaltlichen Lernzielen auch soziale und theoriekritische Lernziele verwirklichen lassen:

Auf der *fachlich-inhaltlichen* Ebene tragen gerade offene Planspiele dazu bei, die Breite des im Grundstudium behandelten Stoffes zu festigen. Der Studierende muß vor dem Hintergrund einer konkreten Fragestellung (in diesem Fall die Beschäftigungssicherung) erlerntes Wissen anwenden, zusätzliches Wissen erarbeiten und Informationen (z.T. aus Primärquellen) sammeln, um dem konkreten Problem aus unterschiedlichen Perspektiven "auf den Grund gehen" zu können. Die Lernziele dieser Ebene lassen sich wie folgt präzisieren:

- Erwerb zusätzlicher Kenntnisse in einem aktuellen wirtschafts- und sozialpolitischen Bereich (Beschäftigungspolitik);
- Kennenlernen wichtiger Institutionen der Volkswirtschaft und deren innerer Logik;
- Kennenlernen des Ablaufs von Tarifverhandlungen und deren Umsetzung in Unternehmen;
- Erkennen der Vernetztheit zwischen den Institutionen einer Volkswirtschaft und zwischen den Funktionsbereichen eines Unternehmens;
- Erkennen der Interessengeleitetheit unterschiedlicher Bewertungen von volks- und betriebswirtschaftlichen Daten;
- Befähigung zur Analyse einer Branche (Metall- und Elektroindustrie);
- Einschätzung der Auswirkungen verschiedener Parameter (Konjunkturverlauf, Außenwirtschaftseinflüsse, Kostenstrukturen, Technikentwicklung) auf die Betriebe und deren personalpolitische Strategien.

Ein Richtziel der praxisbezogenen Ausbildung ist die "Vermittlung funktionsunspezifischer, *sozialer Fähigkeiten*, die den Anforderungen akademischer Berufspositionen und verantwortlichem Berufshandeln entsprechen" (Kompe/Otto 1978, S. 87). Durch Simulation einer Tarifauseinandersetzung im Planspiel können die Studierenden in einem Geflecht von Interessendivergenzen die Artikulation eigener Argumente, die Kommunikation und Interaktion mit anderen sowie die Fähigkeit zur Haltungs- und Einstellungsänderung erlernen, Rollenflexibilität und Delegation von Aufgaben erfahren; sie werden dazu angeregt, neue Perspektiven zu öffnen.

Auf der Ebene der *theoriekritischen* Lernziele können Studierende durch das Planspiel zur Beschäftigungssicherung lernen, die im Grundstudium vermittelten Theorien zu Ursachen und Lösungen des Arbeitslosigkeitsproblems hinsichtlich ihres Gehalts und Prognosewertes kritisch einzuschätzen. Konzepte der Betriebswirtschaftslehre, insbesondere aus dem Bereich des Personalmanagements, können auf ihre Akzeptanz bei den betrieblichen Interessenparteien sowie auf ihre Realisierbarkeit hin überprüft werden.

2.3 Dramaturgie eines Planspiels

Das Planspiel hat im wesentlichen zwei Bestandteile, das "Modell", in dem der Spielrahmen festgelegt wird, und das "Spiel", in dem die Teilnehmer im Rahmen des Modells Spielentscheidungen treffen (vgl. Kaiser 1976, S. 104f.).

Das Spielmodell ist eine vereinfachte Darstellung der Realität und wird vor Spielbeginn festgelegt. Es besteht aus dem Spielszenario, den Daten- und Informationsmaterialien sowie den Spielregeln. Die Spielregeln dienen der Begrenzung des Gesamtmodells, da sie den Spielraum durch die Vorgabe von standardisierten Abläufen für Aktion und Reaktion vorgeben. Darüber hinaus enthält das Spielmodell ein Schema zur Bewertung der während des Spiels getroffenen Einzelentscheidungen.

Die Phase des Spiels selbst besteht aus einer Reihe von Entscheidungsschritten, die bei offenen Planspielen durch schriftliche und/oder mündliche Interaktion mit anderen Teilnehmern erfolgt. Die Spielleitung kontrolliert und steuert das Geschehen. Sie kann durch die Vorgabe neuer Situationen aus didaktischen Gründen den Spielverlauf verändern. Die Spielgruppen legen ihre innere Struktur sowie ihre Strategie selbst fest. Die Strategie kann beispielsweise Minimal- und Maximalerwartungen sowie eine Antizipation des "gegenerischen" Verhaltens einschließlich der geplanten Reaktionen darauf enthalten. Während des Spielverlaufs sollte der direkte Kontakt zwischen den Mitgliedern der verschiedenen Spielgruppen möglichst gering sein, es sei denn, das Spielmodell sähe eine Interaktion zwischen einzelnen Teilnehmern vor (Verhandlungsrunde). Auf vorgegebenen Spielzugformularen legen die Gruppen ihre Entscheidungen fest und leiten sie über die Spielleitung an die entsprechenden Adressaten weiter. Die mittels der Spielzugformulare erstellte Spieldokumentation erlaubt anhand von Interaktionstabellen eine zeitliche und inhaltliche Rekonstruktion des Spielverlaufes sowie eine Beurteilung der Aktivitäten der Spielgruppen. Nach Beendigung einer Spielperiode erfolgt durch die Angabe von Ergebnissen oder eine Rekonstruktion der Spielschritte eine Bewertung durch die Spielleitung. In einem abschließenden Reflexionsprozeß sollte eine Relativierung des Erlebten, eine Verallgemeinerung sowie eine Übertragung der Erfahrungen auf andere Problembereiche erfolgen.

3. Darstellung und Kritik des Planspiels innerhalb der PBSF

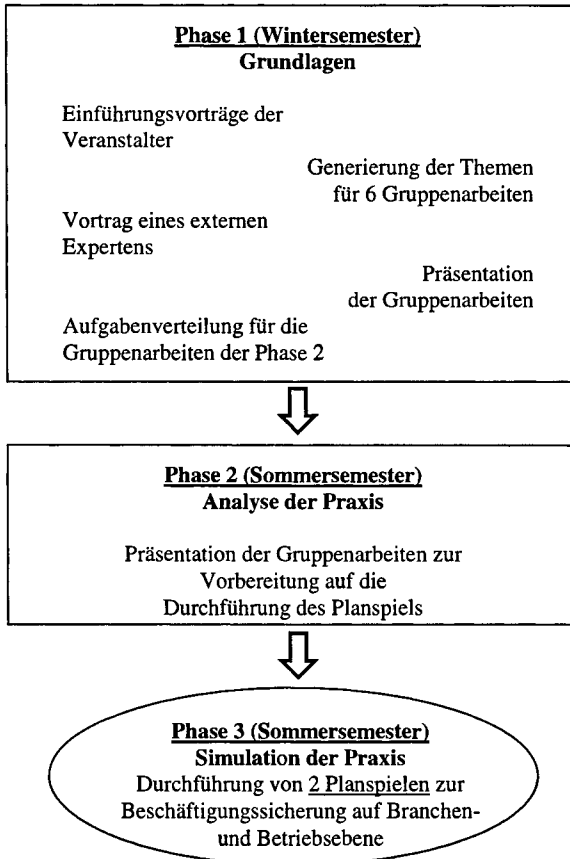
3.1 Rahmenbedingungen und Zeitplan

Die PBSF im Grundstudium richtet sich an Studierende im 3. und 4. Fachsemester. Sie steht im Wintersemester mit 2, im Sommersemester mit 4 Semesterwochenstunden im Studienplan. Im akademischen Jahr 1996/97 war sie eine von 9 parallel angebotenen PBSF-Veranstaltungen. Sie wurde von 25 Studierenden besucht und in Form von Plenumssitzungen, Gruppengesprächen und ganztägigen Blockver-

anstaltungen durchgeführt. Insgesamt lag die Arbeitsbelastung etwas oberhalb anderer PBSF des Grundstudiums.

3.2 Didaktischer Aufbau der PBSF

Abb. 1: Überblick über die 3 Phasen der Lehrveranstaltung



Zu Beginn der *ersten Phase* des Planspiels im Wintersemester wurden die Studierenden durch Vorträge der Veranstalter in theoretische und praktische Aspekte der Beschäftigungssicherung aus volks- und betriebswirtschaftlicher Sicht eingeführt. Danach erfolgte eine Einweisung in die Charakteristika eines "Planspiels", um den Studierenden eine Vorstellung über das "Produkt" der Gesamtveranstaltung zu

vermitteln. Schließlich wurden im Metaplan-Verfahren Themen zur Einarbeitung in die Beschäftigungsproblematik generiert, wobei den Studierenden eine Mitbestimmung über die inhaltliche Ausgestaltung der Gruppenthemen eingeräumt wurde. Folgende Themen wurden in Gruppen von maximal 4 Studierenden bearbeitet:

- Die Flexibilisierung der Arbeitszeit unter dem Aspekt der Beschäftigungssicherung.
- Auswirkungen der Europäischen Wirtschafts- und Währungsunion auf die Beschäftigungssituation.
- Gewerkschaften und Beschäftigungsproblematik in der Europäischen Union.
- Beschäftigungssicherung in der Stahlindustrie.
- Die Rolle des Staates auf dem Arbeitsmarkt.
- Beschäftigungsaufschwung in den USA.

Die studentischen Arbeitsgruppen hatten innerhalb von ca. 2 Monaten die für das gewählte Thema relevante Literatur aufzuarbeiten und eine schriftliche Arbeit im Umfang von 70-80 Seiten anzufertigen. Während der Bearbeitung der Themen standen die Veranstalter zur Betreuung zur Verfügung, wobei mindestens eine Beratung über den geplanten Aufbau der Arbeiten Pflicht war. In den parallel stattfindenden Plenumsitzungen mußten die Gruppen Kurzberichte über den Stand ihrer Arbeit abliefern. In dieser Phase wie auch in der entsprechenden zweiten Phase standen die schriftliche Fassung der Gruppenarbeit und der strukturierte Vortrag im Vordergrund. In 3 Plena gegen Ende des Wintersemesters wurden schließlich die Gruppenarbeiten vorgetragen und mit der Gesamtgruppe diskutiert.

Zur inhaltlichen Ergänzung sowie Verbindung zum späteren Planspiel referierte während einer Plenumsitzung der Betriebsratsvorsitzender der Hauptverwaltung der IBM Deutschland GmbH über die in diesem Unternehmen getroffenen Haustarifverträge zur Beschäftigungssicherung. Die Vorgabe an den Referenten war, eine möglichst wertfreie Schilderung des Handlungsverlaufs zu liefern, um damit aus Sicht eines Praktikers prozessuale Aspekte der Verhandlungen in den Vordergrund zu stellen. Auf eine zusätzliche Veranstaltung, die in Form einer Podiumsdiskussion mit einem Arbeitgeber- und einem Arbeitnehmervertreter hätte abgehalten werden können, wurde verzichtet: Es sollte vermieden werden, daß sich die Studierenden in der Vorbereitungsphase ihrer "eigenen" Verhandlungen zu sehr an klassischen Argumentationssträngen beider Seiten orientieren. Dies diente dem didaktischen Ziel der PBSF, Tarifverhandlungen nicht "nachzuspielen", sondern "vorzuspielen". Der Raum sollte frei sein für neue Lösungsansätze und Argumentationsweisen, ein Abweichen von der Praxis der Verhandlungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern wurde als intendiert in Kauf genommen.

Die *zweite Phase* des Planspiels bezog sich dann spezieller auf eine Analyse des ausgewählten Bereiches der Metall- und Elektroindustrie und die Besonderheiten

der Tarifverhandlungen bzw. auf bereits bestehende Tarifverträge. Die Metall- und Elektroindustrie wurde von den Veranstaltern gewählt, da dort sowohl auf Branchenebene als auch auf Betriebsebene bereits mehrere Vereinbarungen zur Beschäftigungssicherung getroffen wurden und somit aktuelle Literatur vorhanden war. Diese zweite Phase diente als Bindeglied zwischen der theoretischen Aufarbeitung und der praktischen Durchführung des Planspiels. In der letzten Veranstaltung des Wintersemesters wurden erneut Arbeitsgruppen gebildet, die während der vorlesungsfreien Zeit folgende vorgegebene Themen zur Vorbereitung auf die praktische Phase des Planspiels erarbeiteten:

- Idealtypischer Ablauf von Tarifverhandlungen
- Akteure und Ebenen von Tarifverhandlungen
- Branchenanalyse der deutschen Metallindustrie
- Organisation der Interessenvertretungen in der Metall- und Elektroindustrie
- Tarifautonomie und Rolle des Staates
- Grundlagen eines Planspiels.

Die daraus entstandenen ca. 15-seitigen Berichte wurden dann in den ersten beiden Veranstaltungen des Sommersemesters präsentiert und den Studierenden in Form eines "Readers" zur Pflichtlektüre ausgehändigt.

Die *dritte Phase* umfaßte die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung zweier Planspiele zur Beschäftigungssicherung, eines in Form einer Tarifverhandlung auf Branchenebene und ein weiteres in Form einer Verhandlung über eine Betriebsvereinbarung. Im folgenden soll die Praxis des Planspiels am Beispiel der Verhandlungen auf Branchenebene dargestellt werden.

3.3 Ablauf des Planspiels "Tarifverhandlung zur Beschäftigungssicherung"

Die Spielparteien bestanden aus

- Arbeitnehmergruppe (7 Studierende)
- Arbeitgebergruppe (7 Studierende)
- "konservative" Pressegruppe (3 Studierende)
- "progressive" Pressegruppe (3 Studierende)
- Spielleitung

Darüber hinaus wurde eine Dokumentationsgruppe ("Studierende") gebildet, die den gesamten Spielverlauf in Schriftform festhielt. Die Bildung der Gruppen mußte teilweise durch Los erfolgen, da sich für eine Gruppe (Arbeitnehmer) keine Freiwilligen fanden. Die beiden Pressegruppen hatten den Auftrag, durch Zeitungsberichte und Kommentare den Spielverlauf festzuhalten und aus ihrer Sichtweise zu

bewerten. Die Dokumentationsgruppe hatte hingegen eher eine neutrale Katalysatorfunktion: Ihr Auftrag bestand darin, sämtliche Informationsmaterialien (Zeitungsartikel, Pressenotizen, Flugblätter, Strategiepapiere) zu sammeln und den Spielverlauf zu protokollieren. Sie wurde auch damit beauftragt, einen Kriterien- und Beurteilungskatalog für den Spielverlauf zu entwerfen. Die Spielleitung bildeten die beiden Veranstalter. Sie war für die Ausgangslage, die Schaffung der technischen Voraussetzungen, die Setzung neuer Umweltvariablen und den regelkonformen Ablauf des Planspiels verantwortlich.

Spielregeln

Die Spielregeln bezogen sich vor allem auf den zeitlichen Rahmen, auf den Weg der Kommunikation und die Rolle der Spielleitung. Die Spielregeln wurden so gestaltet, daß ein Streik zwar möglich gewesen wäre, dieser aber faktisch durch eine prohibitive Klausel ("Die streikende Gruppe erledigt kostenlos Kopierarbeiten für einen der Veranstalter.") ausgeschlossen wurde, denn in der Realität ist - dem "ultima-ratio-Prinzip" folgend - ein Streik bei diesem Verhandlungsgegenstand praktisch ausgeschlossen. Die Verhandlungen, Pressekonferenzen und Interviews wurden in "per Sie" abgewickelt, um eine rollengerechte Situation zu schaffen.

Strategiepapiere

Die Tarifparteien und Pressegruppen mußten den Veranstaltern eine Woche vor Spielbeginn ihre Positionen und die geplante Vorgehensweise präsentieren. Die schriftliche Fixierung dient dem Zweck, einen stabilen Handlungsstrang zu verfolgen und nach Beendigung des Planspiels einen Soll-Ist-Vergleich zu ermöglichen. Inhaltliche Vorgabe für diese Papiere war die Festlegung der inneren Struktur der Gruppe, eine Einschätzung der wirtschaftlichen Lage, Minimalerwartungen bzw. Maximalforderungen, die geplanten Schritte sowie Reaktionen auf antizipierte Forderungen der Gegenseite.

Durch die Besprechung der Papiere mit den Gruppen wurde Fehlentwicklungen im Planspiel bereits im Vorfeld entgegengewirkt. Bei den beiden Tarifparteien zeigten sich bei der ersten Präsentation der Strategien (trotz des in der zweiten Phase der Lehrveranstaltung erstellten Readers) noch Fehleinschätzungen in bezug auf den Verlauf von Tarifverhandlungen sowie die rechtlichen Vorschriften (beispielsweise bei den Tariföffnungsklauseln sowie den Grundlagen der dualen Berufsausbildung). Auch wurden beide Parteien zu einer stärkeren Profilbildung und einer dezidierten Artikulation eigener Positionen aufgefordert. Aus Veranstalter-sicht mußte ein Kompromiß zwischen Realitätsnähe und Praxisorientierung einerseits und der Förderung innovativer Konzepte und neuer Vorgehensweisen gefunden werden. Die Besprechung der Strategien der Pressegruppen war weniger aufwendig, da aus der Praxis ausreichend Beispiele für progressive und konservative Presseer-

zeugnisse vorhanden waren. Die Beratung konzentrierte sich hier eher auf journalistische Aspekte, wobei es vorteilhaft war, daß der beteiligte Lehrbeauftragte jahrelange Erfahrungen in der Öffentlichkeitsarbeit eines Unternehmens aufweist. Besprochen wurde beispielsweise die unterschiedliche Bedeutung eines Zeitungsberichts und eines Zeitungskommentars. Insgesamt schien den beiden Pressegruppen die Identifikation mit ihrer Rolle wesentlich leichter zu fallen als den beiden Tarifparteien. Dies mag darin begründet sein, daß ein Wechseln in eine fremde Rolle zum Journalisten leichter fällt als eine Variation der eigenen Rolle (vom BWL-Studenten zum Arbeitnehmer- oder Arbeitgebervertreter).

Die Strategie der Arbeitnehmerseite bestand darin, vor dem Hintergrund einer insgesamt positiven Einschätzung der wirtschaftlichen Lage der Branche unter Inkaufnahme eventueller Lohneinbußen bei verkürzter Wochenarbeitszeit eine Beschäftigungssicherung zu erreichen. Sie kündigten deshalb den bestehenden Tarifvertrag und forderten u.a. ein sogenanntes "Deadline-Modell", das die Einschränkung von Überstunden vorsah. Geplant war, ab einer Anzahl von Überstunden >200 je Arbeitnehmer diese nicht mehr zu bezahlen, sondern in Form von Freizeit innerhalb einer festgelegten Frist auszugleichen. Darüber hinaus wurde eine Übernahmegarantie für Auszubildende für die Dauer von mindestens 6 Monaten sowie ein Auszubildendenfonds gefordert, in den Unternehmen mit einer unter 3% liegenden Ausbildungsquote 50% der durchschnittlichen Ausbildungskosten einzahlen sollten.

Die Zielsetzung der Arbeitgeberseite bestand darin, den bestehenden Tarifvertrag nach Möglichkeit wenig zu ändern, da er ihrer Ansicht nach nur schlechter werden könnte. Ihre Strategie bestand darin, die Beschäftigungssicherung mit Aspekten der Entlohnung zu kombinieren. So wurde beispielsweise ein Konzept der "Outsiderintegration" vorgeschlagen, das niedrigere Einstiegsgehälter für Langzeitarbeitslose vorsah. Gefordert wurde darüber hinaus eine Kürzung der Ausbildungsvergütungen, Streichung von Übernahmegarantien und die Vereinbarung von Öffnungsklauseln. Die Strategiepapiere der beiden Gruppen wiesen zwar eine ähnliche Struktur auf, unterschieden sich aber in der Schwerpunktsetzung: Während die Arbeitnehmerseite ein großes Gewicht auf taktische Überlegungen zu den Verhandlungen sowie flankierende Maßnahmen (z.B. intensive Öffentlichkeitsarbeit) legte, konzentrierte sich die Arbeitgebergruppe auf ein systematisches Abarbeiten aller eventuell zur Disposition stehenden Punkte des alten Tarifvertrages mit einer detaillierten Benennung eigener Minimal- und Maximalforderungen sowie der erwarteten Arbeitnehmerforderungen.

Dokumentation der Spielzüge

Die Gruppen wurden verpflichtet, jeden Spielzug auf einem Spielzugformular unter Angabe von Zeit, Absender, Empfänger und Betreff festzuhalten. Die Spielzugformulare wurden über die Spielleitung an den entsprechenden Adressaten mit

einer eventuellen Anlage (Flugblätter, Pressemitteilungen etc.) weitergeleitet. Die Spielzüge der Pressegruppen in Form von neu veröffentlichten Zeitungsartikeln wurden allen Spielgruppen über die Spielleitung zugänglich gemacht. Von der Dokumentationsgruppe wurden während der Verhandlungen bis zum Abschluß der Tarifvereinbarung insgesamt ca. 50 Aktionen der Spielgruppen in einer Interaktionstabelle festgehalten (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Ausschnitt aus der Interaktionstabelle

| Spielzug | Absender | Empfänger | Datum | Zeit | Betreff |
|----------|----------------|---------------|-----------|-------|--|
| 6 | Arbeitgeber | Gewerkschaft | 11.6.1997 | 9.55 | Vorlage eines Konzeptes zur Integration von Langzeitarbeitslosen durch niedrigere Einstiegslohne ("Outsiderintegration") |
| 7 | Gewerkschaft | Arbeitgeber | 11.6.1997 | 10.18 | Vorschlag einer Verhandlungspause bis 10.45 |
| 8 | Arbeitgeber | Pressegruppen | 11.6.1997 | 10.40 | Einberufung einer Pressekonferenz |
| 9 | Gewerkschaften | Arbeitgeber | 11.6.1997 | 10.47 | Protest gegen das Vorgehen der Arbeitgeber, den vereinbarten Termin zu verschieben |

Verlauf der Verhandlungen

Nach einer Verhandlungsdauer von insgesamt 12 Stunden, die auf zwei Veranstaltungstage aufgeteilt wurden, einigten sich die Parteien auf eine "neue" Tarifvereinbarung zur Beschäftigungssicherung. Die beiden Pressegruppen veröffentlichten während des Spielverlaufs insgesamt 19 Artikel, Interviews und Kommentare.

Im Verhandlungsraum befanden sich je 3 Vertreter der beiden Tarifparteien, die die Verhandlungskommission bildeten. Während der Verhandlungspausen zogen sich die Gruppen in getrennte Räume zurück, um Reaktionen auf Vorschläge der Gegenseite sowie neue Taktiken und auch Intrigen zu erarbeiten und die weitere Vorgehensweisen innerhalb der Gruppe abzustimmen. Die Stabsgruppen der Tarifparteien befanden sich während der Verhandlungen im Verhandlungsraum. Dieser von der realen Situation abweichenden Lösung wurde auf Wunsch der Studierenden gegenüber der völligen räumlichen Trennung der Vorzug gegeben. Eine direkte Einflußnahme auf die Verhandlungen war aber nicht möglich. Die Pressegruppen befanden sich in einem anderen Raum und wurden zu den einberufenen Pressekon-

ferenzen während der Verhandlungspausen hinzugezogen. Während der Verhandlungen erstellten die Pressegruppen bereits neue Zeitungsartikel.

Die Spielleitung griff insgesamt so wenig wie möglich ein, um den Spielraum der Verhandlungsparteien nicht zu sehr einzuschränken. Als sich aber in der Anfangsphase der Verhandlungen ein unrealistischer "Schmusekurs" zwischen den Parteien anzubahnen drohte, gaben die Veranstalter bekannt, daß vor dem Konferenzort ca. 500 wütende Gewerkschaftsmitglieder aufgezogen seien, die von ihren Vertretern in der Verhandlung lautstark ein dezidiertes Eintreten für Arbeitnehmerinteressen forderten. Die Arbeitnehmerseite sah sich darauf zu einer stärkeren Profilbildung während der Verhandlungen gezwungen, die den Verlauf des Planspiels erheblich belebte.

Die Fähigkeit zur Konsensfindung zwischen den beiden Parteien setzte neben den erforderlichen sozialen Fähigkeiten auch spezifisches Fachwissen, insbesondere zu den Rechtsgrundlagen der Tarifpolitik, voraus. Das in den Lehrveranstaltungen des Grundstudiums sowie während der ersten beiden Phasen der PBSF vermittelte "abstrakte" Wissen wurde durch die Verhandlungen zunehmend differenziert und entwickelte sich damit zu anwendbarem Wissen. Auch wurde plastisch, daß eine Berücksichtigung von Arbeitnehmerinteressen und -problemen ein betriebs- und volkswirtschaftliches Erfordernis ist. Die Mitglieder der Tarifparteien lernten während des Spielverlaufs, daß unterschiedliche Situationen unterschiedliche Rhetorik erfordert: Der eher disputative Sprachstil während der Verhandlungen wechselte schlagartig in besänftigende Informationsfreude gegenüber der Presse. Eine dritte Art der Rhetorik war gegenüber der Gewerkschaftsbasis (simuliert durch die Spielleitung) nötig, um das Verhalten während der Verhandlungen zu rechtfertigen.

Das Planspiel stößt natürlich immer wieder an Grenzen. Ist die reale Machtposition der Arbeitgeber überhaupt simulierbar? Ist das Einräumen von Zugeständnissen nicht wesentlich leichter als in der Realität, in der es wirklich um Besitzstände geht? Gerade wegen dieser Ungewißheiten erwies sich der Einbezug des Lehrbeauftragten aus der Praxis als sehr hilfreich und führte zu einer erheblich realitätsnäheren Gestaltung des Spielverlaufs.

"Neuer" Tarifvertrag zur Beschäftigungssicherung

Der im Planspiel abgeschlossene neue Tarifvertrag enthält u.a. die folgenden Regelungen, bei denen sich eher die Arbeitnehmergruppe durchsetzte:

- Arbeitszeitflexibilisierung: Einführung einer 32-Stunden-Woche ohne Lohnausgleich, Jahresarbeitszeitkonten, Überstundenabbau, Kündigungsschutz bei Flexibilisierungsmaßnahmen.
- Förderung von Auszubildenden: 3% Ausbildungsplätze in jedem Betrieb mit mindestens 30 Beschäftigten; Einrichtung eines branchenweiten Auszubilden-

denfonds, in den Betriebe ohne eine ausreichende Anzahl von Ausbildungsplätzen Zahlungen (in Höhe 50% der durchschnittlichen Kosten eines Ausbildungsplatzes) leisten müssen.

Die Arbeitgeberseite konnte ihre Zielsetzungen insofern verwirklichen, als die neue Tarifvereinbarung zahlreiche Öffnungsklauseln vorsieht. So läßt die Tarifvereinbarung beispielsweise bei den Regelungen zur Übernahme von Auszubildenden zahlreiche Abweichungen zu, die jedoch nur in Abstimmung mit dem Betriebsrat erfolgen dürfen. Die in der Realität zu beobachtende Tendenz, Regelungen auf die betriebliche Ebene zu verlagern (vgl. bspw. Dietrich 1997, S. 6), hat sich also auch in dem Planspiel niedergeschlagen. Das für die Arbeitnehmergruppe relativ günstige Ergebnis ist auf deren bessere Kenntnis der Rechtsgrundlagen sowie eine ausgezeichnete Antizipation von Vorschlägen der Arbeitgebergruppe zurückzuführen. So hatte man für jeden Verhandlungspunkt unterschiedliche Szenarien vorbereitet, um schnell und flexibel auf die unterschiedlichen Argumentationen der Arbeitgeber zu reagieren. Die Einsatzbereitschaft der Arbeitnehmergruppe ist insofern erstaunlich, als ja bei der Gruppeneinteilung keiner der Studierenden Interesse an dieser Rolle hatte. Angesichts des nach Beendigung der Verhandlungen langwierigen Zerrens beider Seiten um den Wortlaut der neuen Tarifvereinbarung wurde für alle Gruppen noch ein zusätzliches Lernziel erreicht: Die Bedeutung der Korrektheit von Formulierungen. Dies galt für beide Tarifparteien, da sie sich bei der endgültigen Festschreibung nochmals "über den Tisch zu ziehen" versuchten, und für die Pressegruppen, die sofort nach Verteilung der Vereinbarung mit ihrer Interpretation und der Suche nach "Fallstricken" begannen.

Nach Abschluß dieser Tarifvereinbarung wurde ein weiteres Planspiel durchgeführt, das die Umsetzung der Regelungen auf betrieblicher Ebene zum Gegenstand hatte. Die Verhandlungen über Betriebsvereinbarungen in einem Modellunternehmen der Elektroindustrie werden in diesem Beitrag jedoch nicht geschildert. Der didaktische Aufbau entsprach dem des ersten Planspiels.

3.4 *Evaluation*

Die Evaluation bietet den Studierenden die Möglichkeit, die hinzugewonnenen Erfahrungen auszutauschen, über Lernerfolge zu reflektieren, Kritik zu üben und Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten. Sie fand in der darauffolgenden Veranstaltung nach Abschluß der Tarifvereinbarung statt, umfaßte einen Fragebogen und eine gemeinsame Diskussion der Erfahrungen.

Die Veranstaltung fand trotz der gegen Semesterende etwas abnehmenden Motivation ein positives Echo. Die Einbeziehung der vorlesungsfreien Zeit, eine erhöhte Anzahl von Veranstaltungen in der Vorbereitung und Durchführung der Planspiele wurden offensichtlich gerne in Kauf genommen. Von den ursprünglich 25 teilnehmenden Studierenden haben 22 die Veranstaltung erfolgreich abgeschlossen.

3 Studierende brachen ihr Studium ab oder wechselten an eine andere Hochschule. Die erste Phase wurde bei der Notengebung mit 50%, die zweite Phase mit 20% und die dritte Phase mit 30% gewichtet. Dies entsprach in etwa dem jeweiligen Arbeitsaufwand.

Die Auswertung des Fragebogens ergab, daß zur Zufriedenheit der Studierenden insbesondere die Arbeit in einem Team beigetragen hat. Darüber hinaus wurde in den meisten Nennungen positiv bewertet, wenig "Frontalunterricht" ausgesetzt gewesen zu sein. Schließlich begrüßten die Studierenden, daß das Erstellen eines sonst üblichen Abschlußberichtes am Ende des zweiten Semesters und damit eine drohende Kollision mit Klausuren in der Vorlesungsfreien Zeit vermieden wurde. Eher kritisch äußerten sich die Studierenden darüber, daß das Planspiel im Verhältnis zu dem Zeitaufwand, der für die Erarbeitung der Grundlagen nötig war, etwas "zu kurz" kam. Eine Ausweitung der Planspielphase wäre von einigen Studierenden favorisiert worden. Auch stieß die Kombination zweier Veranstalter bei einigen Studierenden auf Kritik, weil sie sich in fachlich-inhaltlichen und auch organisatorischen Fragen z.T. widersprochen hätten. Insgesamt überwogen bei der Befragung aber die positiven Nennungen zu PBSF und Planspiel bei weitem. Auf die Aufforderung, die PBSF nach den Kriterien "Aufwand und Ertrag" sowie "Arbeitsleid und Arbeitsfreude" im Vergleich zu 3 anderen Veranstaltungsformen des Grundstudiums (Proseminar, Vorlesung, Übung/Tutorium) in eine Rangreihe von 1 bis 4 einzuordnen, fällt bei dem Ergebnis insbesondere das schlechte Abschneiden der Vorlesung auf. Die Auswertung ergab folgende Rangreihe und Mittelwerte:

| | |
|----------------|-------------------|
| PBSF | (Mittelwert 2,0) |
| Proseminar | (Mittelwert 2,1) |
| Übung/Tutorium | (Mittelwert 2,25) |
| Vorlesung | (Mittelwert 3,6) |

Die Studierenden bewerten also die PBSF am höchsten. Aber auch Tutorium und Proseminar erhalten recht gute Noten. Die Vorlesung fällt im Vergleich weit ab, weil sich die Studierenden durch den "Großbetrieb" und die Anonymität offensichtlich behindert fühlen. Die insgesamt positive Einschätzung zeigt sich auch bei der Frage nach der Benotung (Notenskala von 1 bis 5) der Veranstaltung durch die Studierenden: Sie ergab einen Mittelwert von 2,03 bei einer Standardabweichung von 0,328.

Aus Sicht der Veranstalter kann die positive Bewertung der PBSF bestätigt werden. Trotz des sehr hohen Vorbereitungsaufwands im Vorfeld der Lehrveranstaltung, der intensiven Beratung und der notwendigen Flexibilität hat sich im Verlauf der beinahe einjährigen Zusammenarbeit ein Lernklima entwickelt, das sich erheblich von den sonst angewendeten Lernsituationen unterscheidet. Das Planspiel hat nicht nur den Studierenden, sondern auch den beiden Veranstaltern zu neuen Erfahrungen verholfen und damit auch bei ihnen erheblich zur Arbeitsfreude beigetragen.

4. Einsatz von Planspielen in der personalwirtschaftlichen Ausbildung aus Sicht eines Praktikers

4.1 Vorbemerkungen

Die Praxisorientierte Studienform (PBSF) in Form eines Planspiel in der personalwirtschaftlichen Ausbildung an der Universität Trier tritt mit dem Anspruch an, Qualifikationen zu vermitteln, wie sie im heutigen Berufsalltag erforderlich sind. Als Praktiker und einer der beiden Veranstalter war ein fundierter Einblick gegeben und somit ein (subjektiver) Vergleich möglich: Lassen sich berufsbezogene Fähigkeiten vermitteln und ist ein besserer Einblick in den Berufsalltag gegeben?

Um sich an Markterfordernisse anzupassen, rasch neue Produkte auf den Markt zu bringen und um sich dem Wettbewerb zu stellen, verlangen Unternehmen von ihren Beschäftigten Fähigkeiten, die sich im wesentlichen mit den Begriffen Kommunikations- und Teamfähigkeit, Erfahrung im Projektmanagement, Kreativität, soziale und fachliche Kompetenz, Fähigkeit zu permanentem und selbstgesteuertem Lernen sowie eine gehörige Portion Ausdauer, verbunden mit hoher Belastbarkeit, umreißen lassen. Diese Qualifikationen sind einerseits Kriterien für die jährliche Leistungsbewertung, zugleich aber auch Basis für Beförderungen und Übertragen von Managementaufgaben.

Im Personalmanagement speziell treten divergierende Interessen und Konfliktpotentiale auf - zwischen den übergeordneten Unternehmenszielen und dem Linienmanagement auf der einen Seite und den Beschäftigten sowie ihren Interessenvertretern auf der anderen Seite; diese sollten in sachlich und fachlich fundierten Verhandlungen zu Kompromissen führen.

4.2 Vorbereitungsphase

In der Vorbereitungsphase auf das Planspiel haben die Veranstalter wohl den groben Rahmen der Themen im Hinblick auf die Beschäftigungspolitik abgesteckt, doch die konkreten Aufgaben und Abgrenzungen definierten die Studierenden selbst. Der Freiraum, der praxisorientiert bewußt gewährt wurde, kann jedoch bei den Teilnehmern zur Verunsicherung führen (so die Beobachtung) und als "Führungsschwäche" der Lehrgangsleitung ausgelegt werden.

Themen- und personenabhängig bildeten sich spontan Arbeitsgruppen, die sich ein ganzes Semester lang auf das wissenschaftliche Ausarbeiten konzentrieren. Die Gruppenarbeiten sollen den Studierenden einen intensiven Einblick in eine bestimmte, zuvor unbekannte Materie vermitteln. Im Beispiel reichte das Spektrum von volkswirtschaftlichen bis zu detaillierten betriebswirtschaftlichen Inhalten, wie der Entwicklung der Volkswirtschaft in den USA bis zur Kosten- und Wettbewerbssituation einer speziellen Branche oder in einem Unternehmen, was einer ganzheit-

lichen Sichtweise förderlich ist. Nachteilig wirkt sich jedoch aus, daß die Aneignung des Stoffes durch die anderen Gruppen teilweise unterblieb, ein Umstand, der sich beim eigentlichen Planspiel als hinderlich zeigte, da Basisinformationen nur lückenhaft vorhanden waren. Termindruck vor Präsentationen oder Abgabe der umfangreichen Arbeiten äußerten sich in allgemeinen Klagen bei den Betreuern über unbefriedigende Arbeitsteilung innerhalb der Gruppe, jedoch ohne konkrete Angaben zu Konflikten. In der Praxis, wo Gehaltssteigerung und Karriere im Vordergrund stehen, ist dieser Wesenszug weniger ausgeprägt.

Spezifischen Einblick in die Struktur einer Gruppe und deren Arbeitsteilung ist aus dem Blickwinkel der Veranstaltungsleitung kaum möglich. Nur bei den Präsentationen der Gruppenarbeiten lassen sich individuelle Unterschiede im Leistungsvermögen feststellen, was sich jedoch (verabredungsgemäß) nicht in der persönlichen Notengebung ausgewirkt hat. Die einheitliche Bewertung der Gruppenleistung fördert einerseits den Teamgeist, kann aber auch zu Frustrationen führen. In der Praxis werden durch individuelle Leistungsbewertungen Teams auseinanderdividiert. Zudem tragen in der Regel vom Management ausgewählte Projektleiter die Verantwortung für Aufgabenverteilung, Arbeitsergebnisse, Termine, Kosten und erteilen Vorschläge für die Leistungsbewertung der Teammitglieder. In dieser Studienform bestimmen hingegen die Gruppen - oftmals auch wechselnd - selbst ihre Teamleiter. Da insgesamt termingerecht und fundiert recherchiert wurde und logische Schlußfolgerungen gezogen wurden, könnte hier umgekehrt die Praxis von diesem selbstregulierendem System profitieren.

4.3 Das eigentliche Planspiel

Vom Personalmanagement und der Personalberatung werden in der Praxis fundierte Kenntnisse in den Arbeitsbeziehungen verlangt. Hinzu kommt die permanente Entwicklung neuer betrieblicher Personalstrategien, dazu zählen sowohl das Überprüfen wissenschaftlicher Erkenntnisse auf ihren Realitätsgehalt als auch Kreativität und die sachliche Begründung der vorgeschlagenen Lösung in Verhandlungen mit den mitbestimmenden Gremien. Auf Seiten der Mitbestimmung sind neben Kenntnis des betrieblichen Umfelds strategisches Denken, taktisches Verhalten, klare Verhandlungsführung sowie Konsens in den jeweiligen Gremien nötig.

Auch in der dritten Phase, dem eigentlichen Planspiel, bestehend aus Tarifverhandlungen und Umsetzen des Tarifvertrags auf Betriebsebene, erfolgte die Gruppeneinteilung weitgehend freiwillig. Nur bei der Besetzung einer Gruppe war ein Losentscheid nötig. Gerade die "zwangsweise" gebildete Gruppe erbrachte jedoch ein besseres Arbeitsergebnis als die freiwillig gebildeten (themen- oder personenorientiert). In den Unternehmen hingegen erfolgt nur in Ausnahmefällen ein individueller Einfluß auf die Teamzusammensetzung: Hier spielen Verfügbarkeit und Skill zum Projektstart die dominierende Rolle.

Im Planspiel übernahmen durchwegs männliche Teilnehmer die Verhandlungsführung, eine Tendenz übrigens, die in der Realität nicht zu beobachten ist. Positiv aufgefallen ist, daß auch studienfachfremde Gebiete und Tätigkeiten - wie journalistische Tätigkeiten oder Dokumentationsaufgaben - mit Begeisterung und Erfolg bewältigt wurden.

In den Verhandlungsphasen selbst ist ein situationsgerechtes Reagieren erforderlich, was gerade eine strategische Ausrichtung und eine taktische Planung voraussetzt und von den Gruppen bald erkannt wurde. So war z.B. nicht erstaunlich, daß die Geschäftsleitung bzw. Personalführung beim Aushandeln der Betriebsvereinbarung durch fehlendes klares Konzept ins Hintertreffen geriet und die Betriebsratsseite die besseren Ideen und Argumente vorbringen konnte. Hervorzuheben ist die überaus große Disziplin der Studenten/innen: Ort und Zeit des Planspiels, der Pressekongressen etc. mußten flexibel gehandhabt werden.

4.4 Erkenntnisse für die Praxis

Aus Praxissicht soll hervorgehoben werden:

- Geübt wird die Selbststeuerung der Informationsbeschaffung und des Lernens, was Motivation und Kreativität steigert.
- Praxisorientiert werden Argumente durch wissenschaftliche Erkenntnisse untermauert und situationsgerecht kommuniziert.
- Gelernt wird die Kommunikationsfähigkeit und Konfliktbewältigung innerhalb der Gruppe und gegenüber den Verhandlungspartnern, eine in der Personalarbeit wie bei der Betriebsratsarbeit wichtige Qualifikation.
- Die Studierenden lernen, zu einem bestimmten Termin ein Ergebnis zu erzielen, das jedoch nicht allein von der eigenen Leistung bestimmt wird.

Jedoch bieten sich einige Ansatzpunkte zu Verbesserungen, wie:

- gleichzeitiges Arbeiten in mehreren Teams, Arbeiten mit Projektleitern sowie Gruppeneinteilung und gezielte Aufgabenzuweisung durch die Spielleitung;
- Klären der individuellen, praxisorientierten Entlohnungsfrage (sprich: Benotung) trotz Teamarbeit, was zusätzliche Motivations- und Demotivationsargumente einschließt bzw. eine gewollte Instabilität verursachen kann;
- Anreiz zur Aneignung der Ergebnisse, die andere Teams erarbeitet haben.

Werden zudem die im Planspiel erarbeiteten Ergebnisse - Tarifvertrag und Betriebsvereinbarung - unter den Blickwinkel Kreativität, Schlüssigkeit und Realitätsnähe bewertet, so ist festzuhalten, daß beide Verträge kreative Ansätze enthalten, die einerseits den Forderungen der Beschäftigten nach Sicherung ihrer Arbeitsplätze entsprechen, andererseits auch den Interessen der Unternehmen nach größerer Flexibilisierung entgegenkommen. Doch gerade beim Umsetzen der tarifvertraglichen

Regelungen auf Betriebsebene zeigten sich Mängel, die sich auf fehlende Kenntnisse des betrieblichen Umfelds, der betrieblichen Akteure und ihrer Handlungsspielräume zurückführen lassen.

Insgesamt wurde den Beteiligten in den Planspielen deutlich, daß die Argumente von Interessen geleitet sind und es - vor allem in Bezug auf die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen - auf theoretisch fundierte Problemlösungen ankommt, die jedoch einer auf Konsens und Kompromiß basierenden Umsetzung bedürfen.

5. Einige Schlußfolgerungen

Planspiele als Lehrveranstaltungen eröffnen eine Vielzahl von Lernchancen, die auch in dem hier dokumentierten Fall lange nicht ausgeschöpft wurden. So könnte man etwa die Gruppenprozesse und sich herausbildende Organisationsstrukturen (Gruppenkohäsion, Führung, Delegation, Koordinierung etc.) thematisieren und zum Gegenstand der Reflexion machen. Man könnte ferner das Planspiel noch mehr einbetten in die wirtschaftspolitischen Zusammenhänge und damit noch ganz andere Politik- und Theoriebereiche ansprechen.

Besonders komplex und schwierig zu simulieren sind die Verhandlungsstrukturen und -abläufe auf einzelbetrieblicher Ebene, die ja jeweils ihre eigene Geschichte und situative Logik haben. Hier wäre daran zu denken, einen Datensatz, der die Konturen eines Unternehmens beschreibt, zu entwickeln, der in verschiedenen Veranstaltungen den Studierenden begegnet und für unterschiedliche Zwecke (z.B. Produktpolitik, Bilanzpolitik, Controlling) modifiziert werden könnte. Studierende hätten dann wesentlich mehr Hintergrund- und Detailkenntnisse, die auch Verhandlungen zwischen Arbeitgeber und Betriebsrat realistischer machen würden. Ein solches computergestütztes Unternehmensmodell könnte auch die erwünschte Interpretation des im Studium erworbenen Spezialwissens verbessern.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. (1992): Zum Einsatz von Planspielen im Betriebswirtschaftslehreunterricht. In: *Zeitschrift für Planung* 1, S. 3-20.
- Balon, K.-H./Sokoll, D. (1974): Planspiel. Soziales Lernen in simulierter Wirklichkeit. Starnberg.
- Berthel, J. (1992): Fort- und Weiterbildung. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hg.): *Handwörterbuch des Personalwesens*. 2. Aufl. Stuttgart, Sp. 883-897.
- Bollmann, H. (1985): Rollenspiel. In: Otto, G (Hg.): *Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts*. Stuttgart, S. 656-570.
- Dietrich, T. (1997): Mitbestimmung im Umbruch. In: *Arbeit und Recht. Zeitschrift für Arbeitsrechtspraxis* 1, S. 1-8.
- Hron, A./Kompe, H./Otto, K.-P./Wächter, H. (1980): Organisation des Praxisbezugs im wirtschaftswissenschaftlichen Studium. *Abschlußbericht eines hochschuldidaktischen Modellversuchs am FB IV der Universität Trier. Hochschuldidaktische Materialien* 75. Göttingen.
- Kaiser, F.-J. (1976): *Entscheidungsstraining*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn.

- Kompe, H./Otto, K.-P. (1978): Praxisbezogene Studienform (PBSF) im Studienplan des wirtschaftswissenschaftlichen Studiengangs an der Universität Trier. In: Hron, A./Kompe, H./Otto, K.-P./Wächter, H. (Hg.): Praxisbezug im wirtschaftswissenschaftlichen Studium. Band 2: Materialien und Erfahrungsberichte zu Formen des Praxisbezugs. Trier, S. 82-91.
- Mentzel, W. (1992): Trainingsmethoden. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 2. Aufl. Stuttgart, Sp. 2209-2220.
- Rieck, W. (1975): Planspiele im Hochschulunterricht. Göttingen.
- Seegers, J.J.J.L. (1996): Neue Instrumente für die Entwicklung von Management-Trainees: Planspielgestützte Assessment Center und 360 Grad Analyse. In: Sarges, W. (Hg.): Weiterentwicklung der Assessment-Center-Methode. Göttingen, S. 151-166.
- Schoel, R. (1988): Erdöl zwischen Markt und Macht. Plan- und Rollenspiele. Köln.
- Sonntag, K. (1996): Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur. München.
- Studienordnung für das Studium der Betriebswirtschaftslehre und der Volkswirtschaftslehre an der Universität Trier vom 25. Oktober 1983.
- "Tarifvereinbarung zur Beschäftigungssicherung für die Arbeitnehmer in der Metall- und Elektroindustrie des Landes Rheinland-Pfalz" vom 18. Dezember 1996.
- Wächter, H. (1978): Praxisbezug der wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung. In: Hron, A./Kompe, H./Otto, K.-P./Wächter, H. (Hg.): Praxisbezugs im wirtschaftswissenschaftlichen Studium - Band 1. Konzeptionelle Überlegung und Probleme der Umsetzung. Hochschuldidaktische Materialien 72. Trier, S. 13-16.
- Wiendahl, H.-P./Scholtissek, P./Fastabend, H. (1994): Simulationsgestützte Wissensvermittlung mit einem Trainingssystem für die Fertigungssteuerung. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Ergänzungsheft 2: Hochschuldidaktik und Hochschulökonomie: neue Konzepte und Erfahrungen, S. 151-168.

Projektmanagement - eine Herausforderung für die Personalentwicklung

Angesichts der zunehmenden Bedeutung des Projektmanagements für die Bearbeitung außergewöhnlicher Aufgaben in Unternehmen stellt sich die Frage, wie Projektmanager für die spezifische Projektsituation ausgebildet werden können. Mit dem Lernprojekt wird eine auf der Konzeption des erfahrungsorientierten Lernens basierende Ausbildungsform vorgestellt, die künftigen Projektmanagern die Möglichkeit bietet, im Vorhinein mit einer konkreten Projektsituation persönliche Erfahrungen zu machen. Das Lernprojekt sowie die Erfahrungen mit seinem praktischen Einsatz in Hochschule und Unternehmen werden dargestellt. Es zeigt sich, daß das Lernprojekt eine sinnvolle Ergänzung der bestehenden Personalentwicklungskonzepte für die Ausbildung von Projektmanagern ist.

With the increasing importance of project management for the handling of special tasks in companies the question arises how project managers can be trained for the specific situation in projects. The learning project described here is a form of training based on the conception of experience-orientated learning. It offers future project managers the opportunity to gain in advance personal experience with a concrete project situation. Presented are the learning project as well as the results of its practical use in the university and in companies. The learning project turns out to be a useful addition to the existing methods of personnel development for the training of project managers.

1. Problemstellung

Projektmanagement gewinnt in Unternehmen immer stärker an Bedeutung. Es bietet sich an für die Bearbeitung außergewöhnlicher und komplexer Aufgaben, vor die sich Unternehmen unter den Bedingungen einer Intensivierung und Internationalisierung des Wettbewerbs immer häufiger gestellt sehen, wie z.B. umfangreiche Reorganisationen, Produktionsverlagerungen, Gründungen von Tochtergesellschaften oder die Integration akquirierter Unternehmen.

Projekte werden in Unternehmen meist neben der bestehenden Organisation durchgeführt und haben ihre spezifischen Bedingungen (Boy et al. 1996, S. 20;

* Univ.-Prof. Dr. rer. oec. Gerd Walger, Jg. 1950, Inhaber des Lehrstuhls für Betriebswirtschaftslehre - Unternehmensführung und Unternehmensberatung an der Universität Witten/Herdecke.
Arbeitsschwerpunkte: Unternehmensführung, Unternehmensberatung, Personal- und Organisationsentwicklung.

Wischniewski 1996, S. 25ff.; Rinza 1994, S. 3; Heeg 1993, S. 12ff.; Litke 1993, S. 16f.; Pinkenburg 1980, S. 107ff.). Sie sind gekennzeichnet durch:

- starke Ergebnisorientierung und großen Erfolgswang,
- hohen Zeitdruck aufgrund der Befristung,
- die besondere Rolle der Projektleitung,
- das Zusammentreffen unterschiedlicher Kulturen,
- das Zusammenkommen unterschiedlicher Selbst- und Führungsverständnisse,
- sehr große wechselseitige Abhängigkeiten zwischen Teilaufgaben,
- die Notwendigkeit, Kommunikationsstrukturen aufzubauen,
- das vermehrte Auftreten gruppenspezifischer Prozesse,
- einen Widerspruch zur bestehenden Organisation,
- die Bewältigung oftmals unklarer, meist ungewohnter, neuer Situationen, für die es keine gelernten Verhaltensmuster gibt.

Damit stellt sich die Frage: Wie kann man Projektmanager für diese spezifische Situation in Projekten ausbilden?

Im Rahmen der Personalentwicklungskonzepte werden in Unternehmen bisher im wesentlichen zwei Ausbildungsformen eingesetzt, um angehende Projektmanager auf solche Projektsituationen vorzubereiten:

- Wissensvermittlung, insbesondere von Instrumenten und Methoden des Projektmanagements, und
- Verhaltenstraining.

Wissensvermittlung heißt, daß den zukünftigen Projektmanagern in Seminaren Instrumente und Methoden des Projektmanagements vermittelt werden, mit deren Hilfe die Projektsituation strukturiert und das Projektziel erreicht werden kann, wie z.B. Projektstruktur- und Projektablaufpläne, Netzplantechniken u.a. (vgl. zur Wissensvermittlung Steindorf 1985, S. 84ff. und zu den Instrumenten und Methoden des Projektmanagements Schelle 1996, S. 15ff.; Mees et al. 1995, S. 149ff.; Ebertzeder 1994, S. 56ff.; Kellner 1994, S. 155ff.; RKW/GPM 1994, S. 155ff.+S. 223ff.; Rinza 1994, S. 37ff.+S. 72ff.; Schwarze 1994, S.31 ff.; Heeg 1993, S. 204ff.; Litke 1993, S. 95ff.+S. 104ff.; Aggteleky 1990, S. 182ff.+S. 295ff.; Hirzel 1985, S. 394ff.). Auf die Probleme und Risiken, die mit dem Gebrauch solcher Instrumente verbunden sind, kann in der Wissensvermittlung lediglich hingewiesen werden, die notwendige Erfahrung mit den Instrumenten in der konkreten Projektsituation läßt sich aber auf diese Weise nicht vermitteln (Madauss 1991, S. 179).

Im Verhaltenstraining werden durch das praktische Einüben von Verhaltensweisen, die so lange trainiert werden, bis sie quasi automatisch ablaufen, die angehenden Projektmanager darauf eingestellt, schnell und in angemessener Weise auf bestimmte Stimuli, die im Training definiert wurden, zu reagieren. Damit kann das Verhaltenstraining aber nur begrenzt auf eine Projektsituation vorbereiten, die durch Unwägbarkeiten, Unerwartetes und Unerwartbares gekennzeichnet ist und für die es deshalb keine festen Verhaltensmuster gibt.

Was besonders bezogen auf die Projektsituation der Wissensvermittlung und dem Verhaltenstraining fehlt, ist die Möglichkeit für die zukünftigen Projektmanager, im Vorhinein mit einer konkreten Projektsituation persönlich Erfahrungen zu machen. Dazu bedarf es eines erfahrungsorientierten Lernkonzepts.

2. Erfahrungsorientiertes Lernen

Erfahrungsorientiertes Lernen bedeutet, daß zukünftige Projektmanager in einem Lernprojekt mit der spezifischen Projektsituation persönlich Erfahrungen sammeln und diese Erfahrungen in einem moderierten Gespräch zusammen mit anderen reflektieren können, um auf diese Weise eine Orientierung für ihr Handeln in künftigen Projekten zu gewinnen (Walger/Miethe 1996, S. 263ff.).

Welche Erfahrungen lassen sich in einem solchen Lernprojekt sammeln?

- Die Erfahrung der spezifischen Projektbedingungen,
- die Erfahrung mit dem Einsatz der erlernten Instrumente und Verhaltensweisen unter diesen Bedingungen und schließlich
- die Erfahrung der eigenen Möglichkeiten und Schwierigkeiten im Umgang mit den Projektbedingungen.

Das Lernprojekt bietet den zukünftigen Projektmanagern die Möglichkeit, konkrete Erfahrungen mit den spezifischen Projektbedingungen zu sammeln. Indem sie sich auf die für sie neue und ungewohnte Projektsituation einlassen, erfahren sie persönlich die damit verbundenen Probleme und Zwänge. Sie erleben z.B. unmittelbar, was es heißt, unter großem Zeitdruck in einem Team, dessen Mitglieder aus ganz unterschiedlichen Bereichen des Unternehmens mit entsprechend unterschiedlichen Sichtweisen stammen, eine Kommunikationsstruktur zu entwickeln, um sich auf eine gemeinsame Problemsicht zu verständigen. Sie erfahren konkret, was es heißt, in Kooperation mit den anderen Mitgliedern des Projektteams und unter erheblichen Restriktionen das Projektziel zu erreichen.

Darüber hinaus können die zukünftigen Projektmanager konkrete Erfahrungen sowohl mit den Methoden und Instrumenten des Projektmanagements, die sie sich angeeignet haben, als auch mit Verhaltensweisen, die sie im Verhaltenstraining ein-

geübt haben, in der Projektsituation machen. Sie erfahren so unmittelbar, was die Instrumente und Methoden des Projektmanagements leisten und welchen Restriktionen sie unterliegen. Dazu kann z.B. die Erfahrung gehören, daß ein Projektablaufplan notwendig ist, um das Vorgehen im Projekt gedanklich vorzustrukturieren, daß sich aber im Projektverlauf die Voraussetzungen, auf denen dieser Plan beruht, immer wieder verändern. Auf diese Weise können die zukünftigen Projektmanager lernen, die spezifische Projektsituation als solche anzunehmen, einschließlich aller Unsicherheiten, Überraschungen und Risiken, wie sie in Projekten ständig auftreten.

Und nicht zuletzt machen die zukünftigen Projektmanager Erfahrungen mit sich selbst unter den Bedingungen des Projektmanagements. Sie erleben ihre eigenen Möglichkeiten und Schwierigkeiten, mit im Projektverlauf auftretenden Situationen und Problemen umzugehen. Sie erfahren z.B., wie es ihnen gelingt - oder auch nicht -, Konflikte mit anderen Teammitgliedern über die Prioritäten einzelner Teilaufgaben zu handhaben oder ruhig und strukturiert nach einer Alternativlösung zu suchen, wenn sich kurzfristig herausstellt, daß die geplanten Absatzzahlen nicht realisiert werden können.

Die konkrete, persönliche Erfahrung dieser ungewohnten Bedingungen und der Probleme, die sich daraus bis zum Abschluß des Projekts immer wieder ergeben, ermöglicht es den zukünftigen Projektmanagern, sich später in Projekten im Unternehmen daran zu erinnern. Die Projektbedingungen und der persönliche Umgang damit werden den zukünftigen Projektmanagern schon im vorhinein vertraut.

Zu den vielfältigen Erfahrungen und der Vertrautheit mit der Projektsituation kommt im erfahrungsorientierten Lernen die Reflexion der Erfahrungen, um ihnen eine systematische Bedeutung zu geben. Die Teilnehmer tauschen im Anschluß an das Lernprojekt im moderierten Gruppengespräch ihre Erfahrungen aus und setzen ihre Selbstwahrnehmung ins Verhältnis zu den Wahrnehmungen der anderen Teilnehmer und einer Beobachtergruppe, die den gesamten Projektverlauf begleitet hat. Durch diese Reflexion entwickeln die angehenden Projektmanager ein systematisches Bewußtsein für die Projektbedingungen und für das eigene Handeln unter diesen Bedingungen. Ihre Erfahrungen gewinnen in der Reflexion im Gespräch mit anderen und der Beobachtergruppe Orientierungscharakter für die Zukunft, d.h. für ihr Handeln in künftigen Projekten.

3. Projekterfahrungen im Lernprojekt

Um nun zukünftigen Projektmanagern die Möglichkeit zu bieten, eine eigene persönliche Erfahrung mit der konkreten Projektsituation zu machen, war es erforderlich, für ein Lernprojekt eine realistische Projektsituation zu schaffen, die den oben dargestellten spezifischen Bedingungen von Projekten entspricht. Dem Lernprojekt wurde ein typisches Integrationsprojekt eines größeren Unternehmens zu

Grunde gelegt, das mit Hilfe von strukturierten Interviews und Dokumentenanalysen rekonstruiert wurde.

3.1 *Das Ausgangsprojekt*

Die Übernahme eines ostdeutschen Brennerei- und Spirituosenbetriebs mit 860 Mitarbeitern durch einen westdeutschen Spirituosenhersteller mit ca. 1.500 Mitarbeitern und einem Jahresumsatz von 1,5 Mrd. DM bildete den Ausgangspunkt für das Projekt der Umstrukturierung des ehemaligen Volkseigenen Betriebes und seiner Integration in das Erwerberunternehmen.

Das Projektteam bestand zu gleichen Teilen aus Ost- und West-Managern. Es hatte die Aufgabe,

- eine Neudefinition der Geschäftspolitik zu erarbeiten,
- eine erhebliche Personalreduzierung vorzunehmen und
- die überalterte Produktion zu rationalisieren.

Im Zuge der Integration des Unternehmens mußten die gesamten Organisations- und Führungsstrukturen verändert, ein aussagefähiges Controlling-System aufgebaut und ein Marketing- und Vertriebssystem neu installiert werden.

Der Zeitrahmen war mit einer Projektdauer von 22 Monaten eng gesteckt. Als erstes einer Reihe weiterer geplanter Akquisitionsvorhaben hatte das Projekt Pilotcharakter und war einem hohen Erfolgsdruck ausgesetzt. Die Teilaufgaben waren aufgrund der angestrebten hohen Integrationsstiefe äußerst interdependent. Mit dem erstmals planwirtschaftlich geführten DDR-Vorzeigebetrieb und dem westdeutschen Markenartikler trafen zwei Unternehmenskulturen aufeinander, die kaum unterschiedlicher hätten sein können. Die Umbruchsituation in den neuen Ländern bescherte zudem immer wieder neue Probleme, die nach kreativen Lösungen verlangten.

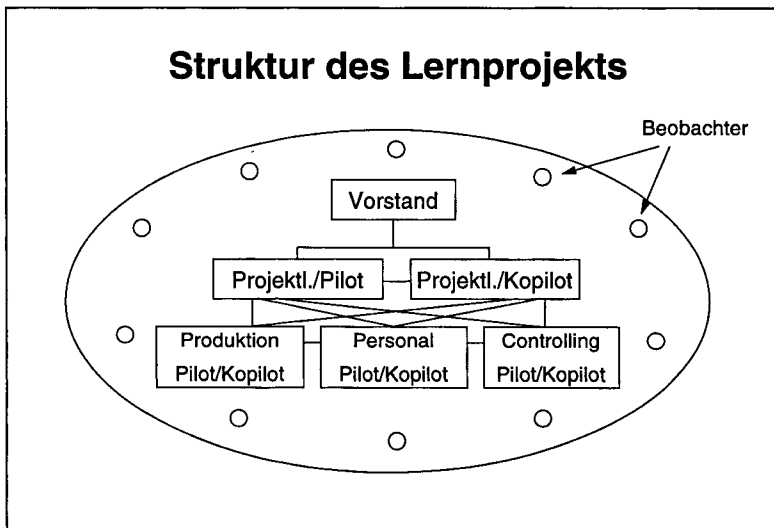
Das Projektteam bestand aus 12 Personen: den beiden Projektleitern und den jeweils zwei Leitern der fünf Teilprojekte Produktion, Materialwirtschaft, Personal, Controlling und Informationsverarbeitung. Um die Mitarbeiter beider Firmen in die gemeinsame Verantwortung für das Gelingen der Übernahme und Integration zu bringen und den dazu erforderlichen Know-how-Transfer auf dem kürzesten Wege zu gewährleisten, wurden sowohl die Projektleitung als auch die Leitung der Teilprojekte jeweils einem West- und einem Ostmanager gemeinsam übertragen. Mit der Bezeichnung "Pilot/Kopilot-Modell" war diese Form der Kollegialführung auf eine griffige Formel gebracht. Das Projekt war direkt unter dem auftraggebenden Vorstandsmitglied angesiedelt, auf einen Steuerungs- bzw. Lenkungsausschuß wurde verzichtet.

Ausgehend von der Rekonstruktion des dargestellten Integrationsprojekts wurde nun die Modellierung des Lernprojekts vorgenommen.

3.2 Struktur und Ablauf des Lernprojekts

Im Lernprojekt besteht das Projektteam aus acht Personen. Zwei Projektleiter sind für das gesamte Projekt und jeweils zwei Teilprojektleiter für eines der drei Teilprojekte Produktion, Personal und Controlling verantwortlich. Neben dem Projektteam gibt es einen Vorstand als Auftraggeber und eine Beobachtergruppe (s. Abb. 1).

Abb. 1: Struktur des Lernprojekts

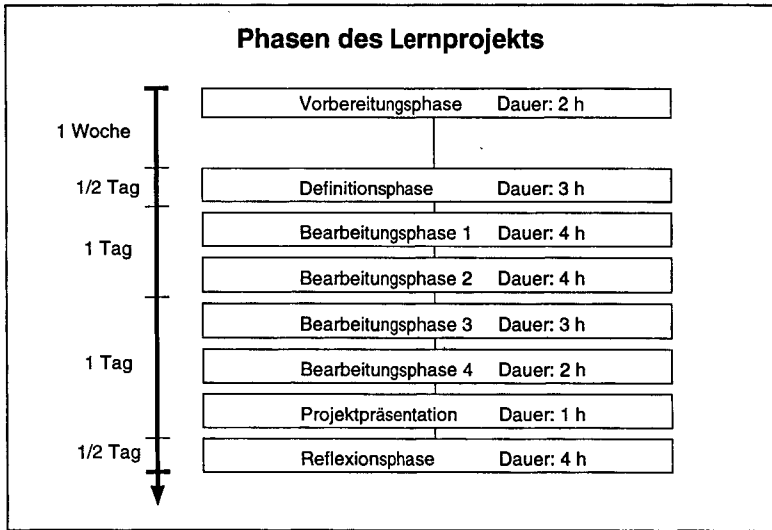


Die Aufgabe des Projektteams besteht darin, den ehemaligen Volkseigenen Betrieb innerhalb des vorgegebenen Projektzeitraums in ein wirtschaftliches Unternehmen mit rationellen Strukturen zu überführen, das nachhaltig Gewinn erwirtschaftet.

Durch die Verringerung der Anzahl der Teilprojekte von fünf auf drei und durch die Verkleinerung des Projektteams von zwölf auf acht Mitglieder wurde die Komplexität des Ausgangsprojekts deutlich reduziert.

Das Lernprojekt ist in acht Phasen unterteilt: Vorbereitungsphase, Definitionsphase, vier Bearbeitungsphasen, Projektpräsentation und Reflexionsphase (s. Abb. 2).

Abb. 2: Phasen des Lernprojekts



Bevor die Teilnehmer sich in die Projektsituation hineinbegeben, erhalten sie in der Vorbereitungsphase rollenspezifisch aufbereitete Vorabinformationen über die Projektvorgeschichte, über die Problemstellungen und über ihre Rolle im Projekt, um sich auf die Projektsituation vorbereiten zu können. Die Informationen sind für jede Rolle unterschiedlich, so daß Informationsasymmetrien entstehen.

Sie haben dann bis zum Beginn der Definitionsphase, in der das Projektteam seine Arbeit aufnimmt, eine Woche Zeit, um sich in die zur Verfügung gestellten Unterlagen einzuarbeiten und sich auf ihre Rollen vorzubereiten.

In der Definitionsphase erstellt das Projektteam den Unternehmensplan mit den angestrebten Produktions- und Absatzzielen und der Personalsollstärke des Unternehmens bezogen auf das Projektende und legt das dazu erforderliche Investitionsvolumen fest.

In den folgenden vier Bearbeitungsphasen trifft das Projektteam jeweils Produktions-, Absatz- und Investitionsentscheidungen, um sich den im Unternehmensplan festgelegten Absatz- und Ergebniszielen sowie dem angestrebten Personalstand schrittweise zu nähern. Zugleich stellt das Projektteam in jeder Bearbeitungsphase ein Planbetriebsergebnis und einen Planpersonalstand auf.

Aufgrund der vom Projektteam geplanten Produktions- und Absatzzahlen wird durch ein Computermodell, das die Marktsituation im authentischen Ausgangsprojekt widerspiegelt, ein Marktgeschehen simuliert. Auf der Basis der simulierten Marktergebnisse und der durch das Projektteam getroffenen Investitionsent-

scheidungen wird anschließend das "Ist-Betriebsergebnis" und der "Ist-Personalstand" für die betreffende Phase errechnet. Beide Ergebnisse werden zu Beginn jeder Folgephase an das Projektteam zurückgekoppelt.

Nach dem Abschluß der Definitionsphase und jeder Bearbeitungsphase berichten die Projektleiter dem Vorstand über den aktuellen Projektstand. Nach dem Ende der vierten Bearbeitungsphase präsentiert das Projektteam die Ergebnisse seiner Projektstätigkeit in einer überraschend einberufenen Belegschaftsversammlung des übernommenen Unternehmens. Vom Beginn der Definitionsphase an bis zum Abschluß der Reflexion umfaßt das Lernprojekt insgesamt drei Arbeitstage bzw. Seminartage.

3.3 Spezifische Projektbedingungen im Lernprojekt

Die im Lernprojekt zugrunde gelegte Projektsituation ist durch die oben angeführten spezifischen Bedingungen gekennzeichnet (vgl. Problemstellung):

Starke Ergebnisorientierung und großer Erfolgszwang

Das im Projektauftrag formulierte Ziel der nachhaltigen Gewinnerwirtschaftung gewährleistet die inhaltliche Ergebnisorientierung des Projektteams. Die Abgabe der Planungsunterlagen (Entscheidungsunterlagen, Betriebsergebnis- und Personalstandsplanung) jeweils zum Ende einer Bearbeitungsphase erfordert ein darauf hinarbeitendes ergebnisorientiertes Vorgehen des Projektteams. Mit dem Rücklauf des Ist-Betriebsergebnisses und Ist-Personalstandes, die zu Anfang jeder Folgebearbeitungsphase verteilt werden, wird das Projektteam über die leistungs- und kostenrelevanten Auswirkungen seiner Entscheidungen in Kenntnis gesetzt und kann sich an der Differenz zwischen dem aktuellen Projektstand und der angestrebten Zielsetzung orientieren.

Hoher Zeitdruck aufgrund der Befristung

Der Zeitrahmen für das Lernprojekt insgesamt und für jede seiner Phasen wurde von vornherein klar festgelegt. Die Zeit für die Definitionsphase, in der sich die Teilnehmer als Gruppe konstituieren und gemeinsam einen Unternehmensplan aufstellen müssen, ist angesichts der Komplexität der Aufgabenstellung mit drei Stunden relativ knapp bemessen. Im Verlauf der Projektdurchführung wird der Zeitdruck verschärft, d.h. in den beiden letzten Bearbeitungsphasen steht dem Projektteam zunehmend weniger Zeit zur Verfügung.

Die besondere Rolle der Projektleitung

Die Rolle der Projektleitung wurde mit einer Reihe von Merkmalen versehen, die die herausgehobene Stellung und Verantwortung der Projektleiter im Lernprojekt dokumentieren:

- **Projektsteuerungsfunktion:** Den Projektleitern obliegt die Aufgabe der strategischen und operativen Projektsteuerung und der Mitarbeiterführung.
- **Informationsasymmetrie:** Die Projektleiter verfügen lediglich über eine knappe Darstellung der Sachaufgaben aller Teilprojekte und damit über erheblich weniger bearbeitungsrelevante Informationen als die Mitarbeiter des jeweils zuständigen Teilprojekts. Die gewählte Informationsverteilung reflektiert den mit der steigenden Komplexität der Aufgabenstellungen und Entscheidungssituationen einhergehenden "Schwund sachbezogener Vorgesetztenkompetenz" (Heintel/Krainz 1990, S. 96).
- **Berichtspflicht gegenüber dem Vorstand:** Die Projektleiter sind dem Vorstand gegenüber für die erfolgreiche Projektdurchführung verantwortlich, sie berichten regelmäßig nach Ende jeder Phase über den Projektstand.
- **Weisungsbefugnis im Projekt:** Die Projektleiter sind ihren Mitarbeitern gegenüber weisungsberechtigt (Grupp 1996, S. 56f.; Streich 1996, S. 54ff.; Rickert 1995, S. 86ff.; Rinza 1994, S. 139; Hansel/Lomnitz 1993, S. 121ff.; Kupper 1993, S. 241ff.; Schröder 1970, S. 80ff.).

Das Zusammentreffen unterschiedlicher Kulturen

Um die unternehmenskulturelle Dimension im Lernprojekt zum Tragen zu bringen, wurden die Rollenbeschreibungen für die West- und die Ost-Manager jeweils aus einer subjektiven Perspektive des betreffenden Mitarbeiters aus dem erwerbenden bzw. dem übernommenen Unternehmen abgefaßt. Bei den Reizthemen Personalabbau und Standortwahl äußert sich dies in explizit unterschiedlichen Präferenzen der Manager.

Das Zusammenkommen unterschiedlicher Selbst- und Führungsverständnisse

Durch die Doppelbesetzung der Projektleitungsposition können im Lernprojekt Differenzen im Führungshandeln der beiden Projektleiter aufkommen, die auf Unterschiede in deren Führungsverständnis zurückgehen. Entsprechendes gilt für die drei Teilprojekte im Hinblick auf das Selbstverständnis der Projektteammitglieder.

Sehr große wechselseitige Abhängigkeiten zwischen Teilaufgaben

Zwischen den Aufgaben der Teilprojekte bestehen starke Interdependenzen, so daß die Mitarbeiter jedes Teilprojekts zur Bearbeitung ihrer Aufgaben auf Informationen angewiesen sind, die in den anderen Teilprojekten produziert werden müssen. Darüber hinaus sind die beiden Mitarbeiter innerhalb eines Teilprojekts, von denen einer aus dem übernommenen und der andere aus dem erwerbenden Unternehmen stammt, teilweise mit unterschiedlichen Informationen zur Aufgabebearbeitung ausgestattet. Insofern erfordert die sachgerechte Bearbeitung der Aufgaben sowohl die Abstimmung der Mitarbeiter desselben Teilprojekts untereinander als auch die intensive Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitern unterschiedlicher Teilprojekte.

Die Notwendigkeit, Kommunikationsstrukturen aufzubauen

Von Beginn an sieht sich das Projektteam mit der Aufgabe konfrontiert, seinen Arbeitsprozeß selbständig zu strukturieren. Das Wissen über das Projekt ist so verteilt, daß die Projektmanager wechselseitig auf den Austausch von Informationen angewiesen sind. Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit zum Aufbau von funktionsfähigen Kommunikationsstrukturen, durch die sich die Teilnehmer erst Einsicht in die Struktur der bestehenden Aufgabenabhängigkeiten verschaffen können.

Das vermehrte Auftreten gruppendynamischer Prozesse

Die Teilnehmer sind von Beginn des Lernprojekts an darauf angewiesen, sich selbst zu organisieren. Zur erfolgreichen Bewältigung der Projektaufgabe müssen sie sich aufeinander persönlich einlassen, sich darüber verständigen, was sie im Projekt erreichen und wie sie vorgehen wollen, funktionierende Arbeitsbeziehungen einrichten und sich zu einem Team entwickeln. Über die Konflikte hinaus, die in der Sturmphase der Gruppenbildung ohnehin auftreten, liefern die Rollenbeschreibungen hinsichtlich der Themen Personalabbau und Wahl des Produktionsstandortes weiteres Konfliktpotential, mit dem das Projektteam umgehen muß.

Ein Widerspruch zur bestehenden Organisation

Mit der Übernahme einer Rolle im Lernprojekt stellen sich den Teilnehmern Anforderungen, die für sie einen Widerspruch zu ihrer Position in der ihnen vertrauten bestehenden Organisation darstellen. Für die studentischen Teilnehmer des Lernprojekts ist es vor allem die Einordnung in die klar festgelegte hierarchische Leitungsstruktur im Lernprojekt (vgl. Abb. 1), die sie als Widerspruch zur Position eines Studenten in der Universität empfinden. Die aus Unternehmen stammenden Teilnehmer erleben dagegen die hohe Unstrukturiertheit der Gruppensituation und die daraus resultierende Notwendigkeit zur Selbstorganisation im Lernprojekt zu-

meist als Widerspruch zu den ihren Arbeitszusammenhang stärker regelnden Organisationsstrukturen im Unternehmen.

Die Bewältigung oftmals unklarer, meist ungewohnter, neuer Situationen, für die es keine gelernten Verhaltensmuster gibt

Durch die Einspeisung neuer Informationen und durch überraschende "Leitungseinlagen" werden die Teilnehmer des Lernprojekts mit neuen, unvorhergesehenen Situationen konfrontiert.

3.4 Reflexion der Projekterfahrungen

Die Reflexion hat im Lernprojekt eine Kernfunktion (Walger 1995, S. 9ff.). Im Anschluß an die Projektbearbeitung eröffnet sie den Teilnehmern im gemeinsamen Gespräch die Möglichkeit, auf die persönlichen Erfahrungen Bezug zu nehmen, die jeder Teilnehmer mit den spezifischen Projektbedingungen im Projekt und mit sich selbst im Umgang mit diesen Bedingungen gemacht hat.

Durch die Bildung einer Beobachtergruppe wird sichergestellt, daß die wichtigen Ereignisse für die Reflexion nicht verloren gehen. Die Beobachter können sich während der Projektbearbeitung voll auf die Beobachtung der Teilnehmer und des Projektverlaufs konzentrieren. Die Reflexionsphase wird dann eingeleitet durch die Präsentation der Beobachter, die ihre Wahrnehmungen dem Projektteam zur Verfügung stellen. Indem sie die entscheidenden Stationen des Projekts konkret darstellen, machen sie aus ihrer Perspektive deutlich, wie sich jeder einzelne in der Projektsituation bewegt hat und auf welche Weise die zukünftigen Projektmanager ihr Projekt entwickelt haben. Auf diese Darstellung können nun die Teilnehmer ihrerseits Bezug nehmen und ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Projekt zur Sprache bringen, so daß sie sich im Gespräch über ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Verhaltensweisen verständigen können.

In diesem Gespräch können die Teilnehmer die Erfahrungen, die sie gemacht haben, in ihrer Bedeutung für ihren späteren Einsatz in einem Unternehmensprojekt reflektieren. So läßt sich beispielsweise erörtern, wie sie Verhaltensweisen verändern können, die sich im Lernprojekt als problematisch herausgestellt haben. Indem die Teilnehmer ihre im Lernprojekt gemachten Erfahrungen im gemeinsamen Gespräch verarbeiten, können sie sie als Orientierung für die eigene Entwicklung verwenden.

4. Erfahrungen mit dem Lernprojekt

4.1 *Ergebnisse der Teilnehmerbefragung*

Das erfahrungsorientierte Lernen zeichnet sich im Vergleich zu anderen Lernformen dadurch aus, daß der Lerngegenstand wesentlich durch die persönliche Bezugnahme der Lernenden bestimmt wird. Um das Lernprojekt angemessen evaluieren zu können, war es deshalb besonders wichtig, die Teilnehmer in den Evaluierungsprozeß mit einzubeziehen.

Die Evaluierung des Lernprojekts verfolgt zwei Ziele. Erstens soll sie klären, welche Lernerfahrungen die Teilnehmer im Lernprojekt gemacht haben. Zweitens geht es darum, die Erfahrungen der Teilnehmer bei der Umsetzung dessen aufzunehmen, was sie im Lernprojekt gelernt haben.

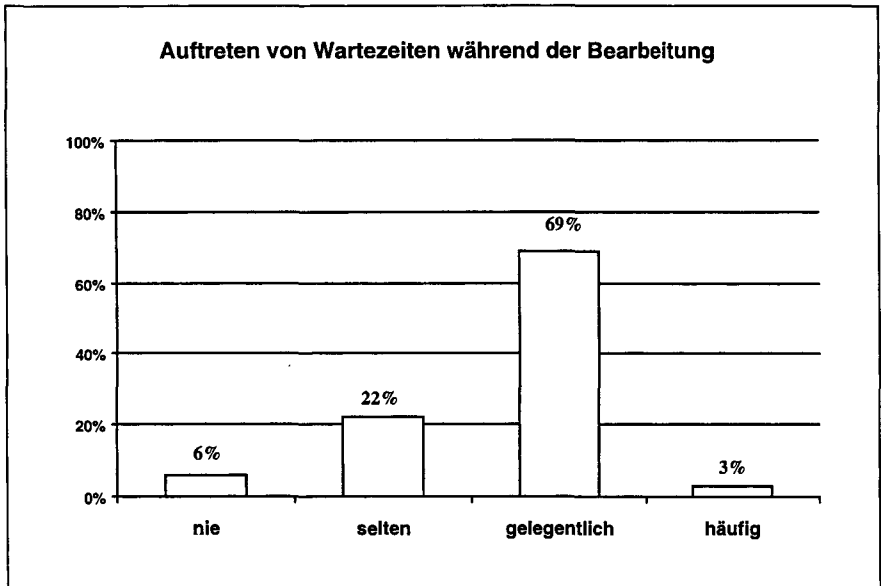
Zu diesem Zweck wurde auf der Basis des in den Gruppengesprächen gewonnenen Teilnehmerfeedbacks ein umfassender Fragebogen entworfen. Aufgrund der besonderen Rolle der Projektleitung im Lernprojekt wurde neben dem Fragebogen für die Teammitglieder ein weiterer für die Projektleiter entwickelt. Der Hauptunterschied beider Versionen bezieht sich auf die Führungsleistung der Projektleiter, die einmal im Wege der Selbsteinschätzung der Projektleiter und einmal über die Fremdeinschätzung der Teammitglieder abgefragt wird. Der Fragebogen besteht aus insgesamt 40 Fragen (Teammitglieder-Version) bzw. 38 Fragen (Projektleiter-Version). Für die Abfrage der Realitätstreue der Projektbedingungen wurden überwiegend geschlossene Fragen eingesetzt, zur Feststellung der Lernerfahrungen und ihrer Umsetzung wurden fast ausschließlich offene Fragen verwendet. Die Fragen orientieren sich chronologisch am Verlauf des Lernprojekts. Es wurden alle bisherigen 44 Teilnehmer befragt. Die Teilnehmer setzten sich überwiegend aus Studenten (28 Teilnehmer), aber auch aus Mitarbeitern von Unternehmen (16 Teilnehmer) zusammen. Insgesamt 41 Teilnehmer haben geantwortet, was einer Rücklaufquote von 93% entspricht. Einige der vorgestellten Ergebnisse basieren auf einer geringeren Grundgesamtheit als 41 Personen. Dies ist darauf zurückzuführen, daß sich die entsprechende Fragestellung entweder nur auf die Teammitglieder (Grundgesamtheit = 32 Personen) oder nur die Projektleiter (Grundgesamtheit = 9 Personen) bezog. In Ausnahmefällen kam es zu geringfügigen Abweichungen von diesen Grundgesamtheiten, weil einzelne Teilnehmer die betreffende Frage in ihrer Beantwortung ausgelassen haben. Die wichtigsten Ergebnisse werden im folgenden dargestellt:

Projekterfahrungen der Teilnehmer

- Organisation der Zusammenarbeit im Team

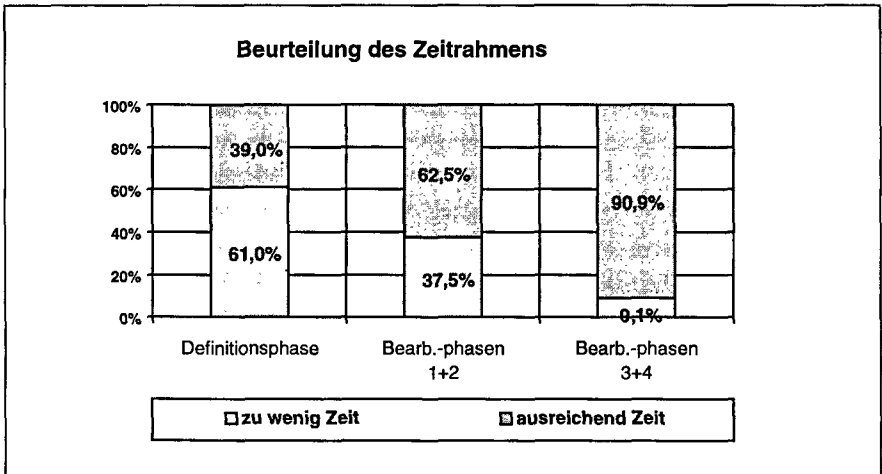
Bei allen Teilnehmern bezogen sich wesentliche Lernerfahrungen auf die Organisation der Zusammenarbeit im Team und die Notwendigkeit des Informationsaustausches. Der Austausch von Informationen wurde zu Projektbeginn in den Projektgruppen vernachlässigt: 69% der Teilnehmer klagten über das gelegentliche Auftreten von Wartezeiten während der Bearbeitungsphasen, als Grund wurde das Warten auf Informationen der anderen Teilprojekte angegeben (s. Abb. 3):

Abb. 3: Auftreten von Wartezeiten während der Bearbeitung



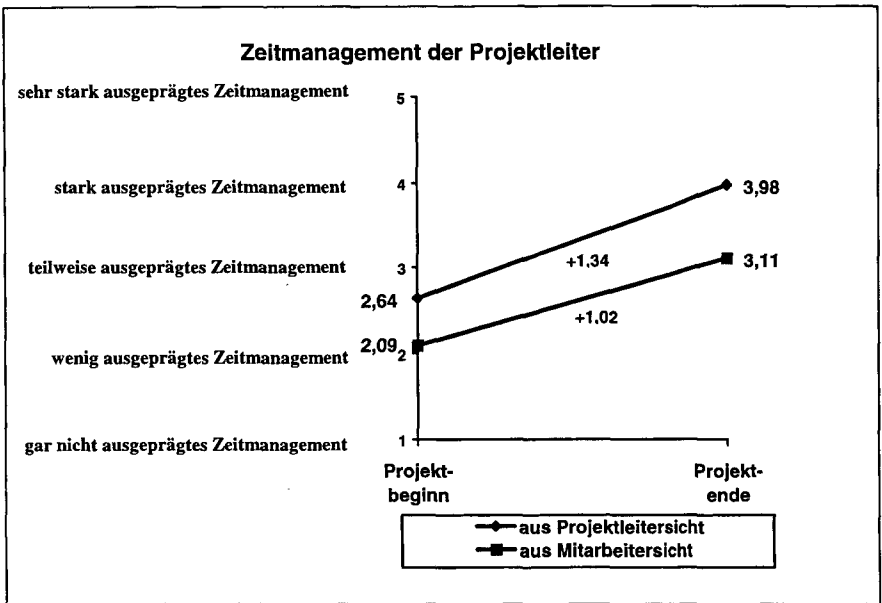
Zugleich fühlte sich die überwiegende Zahl der Projektteilnehmer zu Beginn des Projekts einem sehr hohen Zeitdruck ausgesetzt (s. Abb. 4):

Abb. 4: Beurteilung des Zeitrahmens



Der größte Zeitdruck wurde in der Definitionsphase wahrgenommen, 61% der antwortenden Teilnehmer gaben an, für diesen Projektabschnitt zu wenig Zeit zur Verfügung gehabt zu haben. In den Bearbeitungsphasen 1 und 2, in denen die Teilnehmer lernten, sich untereinander flexibel zu organisieren und ihren Informationsaustausch zu intensivieren, empfanden nur noch 37,5% der Teilnehmer die Zeit als zu gering. Obwohl bei unvermindertem Umfang der zu lösenden Aufgaben objektiv weniger Zeit in den verkürzten Bearbeitungsphasen 3 und 4 zu deren Erledigung zur Verfügung stand, beurteilten über 90% der Teilnehmer die vorhandene Bearbeitungszeit in diesen Phasen als ausreichend. Die Verringerung des empfundenen Zeitdrucks weist darauf hin, daß die Projektsituation zunehmend strukturierter wurde, was darauf zurückzuführen ist, daß die Teilnehmer in Verbindung mit einem stärker ausgeprägten Zeitmanagement der Projektleiter (vgl. Abb. 5) ihren Arbeitszusammenhang besser organisiert haben.

Abb. 5: Zeitmanagement der Projektleiter



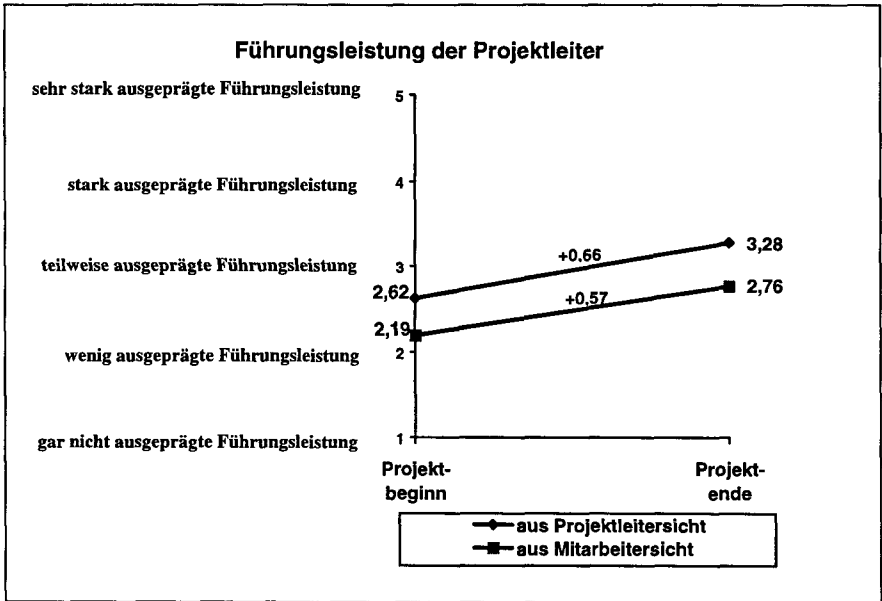
- Führung im Projekt

Für die Projektleiter stand die Führungserfahrung klar im Vordergrund. Die Notwendigkeit der im vorhinein unterschätzten Führungsleistung wurde im nachhinein von allen Projektleitern anerkannt, wobei sowohl personale Momente ("Die Führungsrolle ist bewußt auszuüben") als auch strukturelle Momente von Führung ("Führung bedarf eines Konzepts") als Lernerfahrung benannt wurden. Der ganzheitliche Charakter der Projektführung wurde unterstrichen ("Das gesamte Ergebnis ist nur so gut wie jedes Teilergebnis") wie auch die Erkenntnis, daß Führung "von Anfang an" erfolgen müsse. In Bezug auf das Schaffen von Teamgeist wurde die positive Sogwirkung, die von einer gemeinsam erarbeiteten Zielsetzung ausgeht, als wesentliche Lernerfahrung formuliert.

Nahezu alle Projektleiter machten während des Lernprojekts die Erfahrung, daß sie ihre Führungsanstrengungen verstärken mußten, um das Projekt zu einem erfolgreichen Abschluß zu bringen. Insgesamt schätzten die Projektleiter ihre Führungsleistung auf einer Fünf-Punkte-Skala sowohl zum Projektbeginn als auch zum Projektende höher ein als die Teammitglieder. Die Entwicklung wurde - auf unterschiedlichem Niveau - von beiden Gruppen ähnlich beurteilt: beide attestierten im

Durchschnitt eine ausgeprägtere Führungsleistung zu Projektende (Projektleiter + 0,66 Punkte; Projektteammitglieder + 0,57 Punkte; s. Abb. 6).

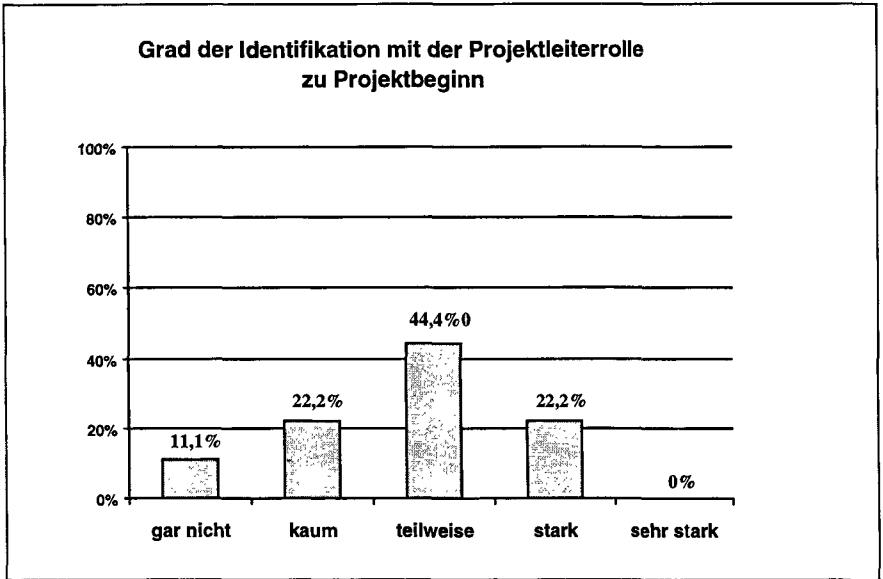
Abb. 6: Führungsleistung der Projektleiter



Das Ausmaß, in dem die Projektleiter auf die Kooperation der Mitarbeiter angewiesen sind, war für einige Teammitglieder überraschend. Eine weitere wesentliche Lernerfahrung für die Teammitglieder, die die Defizite ihrer Führungskräfte unmittelbar zu spüren bekamen, stellte der enge Zusammenhang zwischen fehlender Führung und dem Auftreten und der Verfestigung von Konflikten dar. Betont wurde auch die Wichtigkeit eines aufgeschlossenen Umgangs miteinander und die Bereitschaft, wenn notwendig, die eigene Befindlichkeit im Projekt anzusprechen und nicht in Sachproblemen auszuagieren.

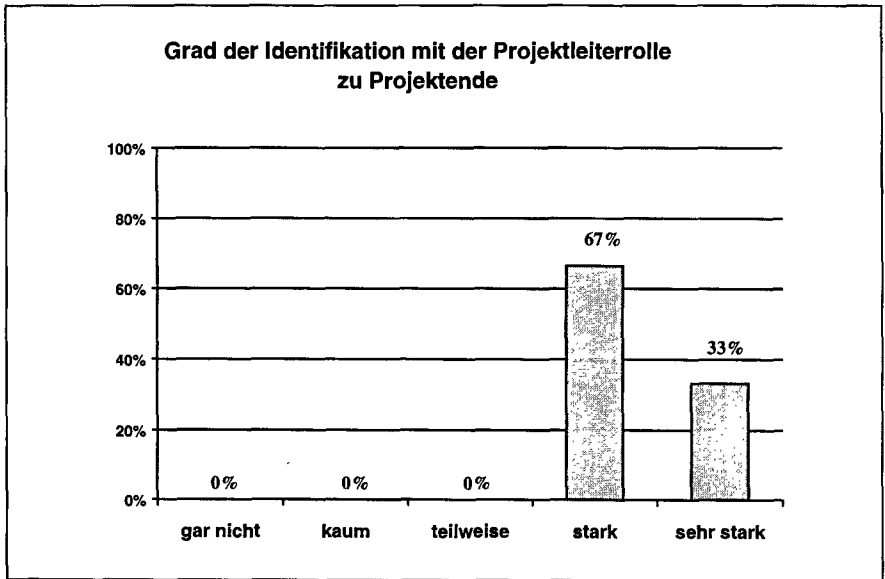
Die Identifikation der Projektleiter mit ihrer Rolle nahm ihren Angaben zufolge im Verlauf des Lernprojekts stark zu (s. Abb. 7 + 8).

Abb. 7: Grad der Identifikation mit der Projektleiterrolle zu Projektbeginn



Die Frage, wieso sie anfangs Schwierigkeiten bei der Übernahme ihrer Rolle hatten, beantwortete ein Großteil der Projektleiter mit der Unterschätzung der Führungsproblematik im Projekt. Von den Gesprächen in den Vorstandssitzungen fühlten sich die Projektleiter in hohem Maße betroffen. Beides stellt ein deutliches Zeichen dafür dar, daß die Projektleiter sich ihrer besonderen Rolle im Projektverlauf bewußt wurden und sich für das Projekt verantwortlich fühlten.

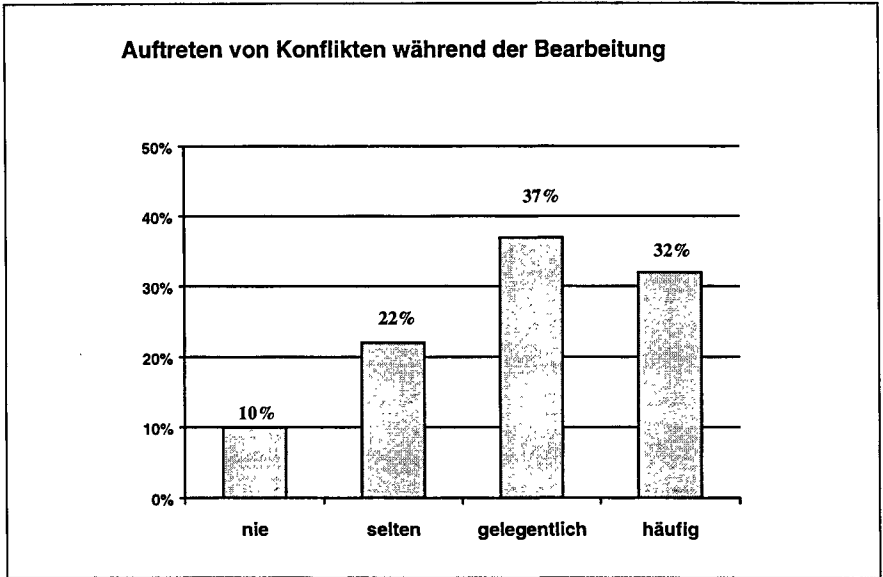
Abb. 8: Grad der Identifikation mit der Projektleiterrolle zu Projektende



- Umgang mit Konflikten

Über zwei Drittel der Teilnehmer gaben an, daß im Lernprojekt gelegentlich (37%) oder häufig (32%) Konflikte aufgetreten seien (s. Abb. 9).

Abb. 9: Auftreten von Konflikten während der Bearbeitung



Gebeten, eine Konfliktsituation genauer zu beschreiben, wurden sowohl Autoritätskonflikte zwischen einzelnen Teammitgliedern und den Projektleitern als auch Konflikte zwischen unterschiedlichen Teammitgliedern angegeben. Als Auswirkungen wurden Fehlentscheidungen, sich verschärfende Zeitprobleme, Ergebnisverschlechterungen und auf der Beziehungsebene Demotivation, Frustration, die Isolation der Konflikteilnehmer und die Belastung der Gruppenatmosphäre benannt.

Hier zeigten sich auch die persönlichen Anforderungen und die Rollenanforderungen, denen die Teilnehmer genügen mußten, wenn ihre unterschiedlichen Vorstellungen aufeinandertrafen. Trotz der auftretenden Konflikte schätzte die Mehrzahl der Teilnehmer die Gruppeneffektivität als relativ hoch ein und sah im Verlauf des Lernprojekts tendenziell eine Verbesserung in der Qualität des Aufeinander-Eingehens.

Umsetzung der Projekterfahrungen

Die Angaben, die die Teilnehmer zur Frage nach der Umsetzung der Projekterfahrungen machten, zeigten in bezug auf den Umgang mit Information, die Teamarbeit und die Erfüllung von Aufgaben bei den Studenten und den Unternehmensmitgliedern starke Übereinstimmungen.

So richten 32% der Teammitglieder seit dem Lernprojekt ihr Augenmerk stärker auf den Umgang mit Information. Sie gaben z.B. an, ihre Kollegen bzw. ihre Kommilitonen mehr und vor allem sorgfältiger zu informieren, indem sie Informationen nicht nur weiterleiten, sondern ihren Sinngehalt zu vermitteln suchen.

18% der Teammitglieder führten an, seit dem Lernprojekt aufmerksamer mit ihren Kollegen bzw. Kommilitonen umzugehen und ebenfalls 18% der Teammitglieder berichteten, seit dem Lernprojekt intensiver im Team zu arbeiten.

Die Erkenntnis, wie stark die Teamleistung von der persönlichen Einzelleistung abhängig ist, führte bei einem Teammitglied zu einer stärkeren Selbstkontrolle und dem Einbau von Kontrollroutinen und Plausibilitätschecks in seine Arbeit.

27% der Teammitglieder und 70% der Projektleiter gaben an, daß ihnen die Aufgabenerfüllung seit dem Lernprojekt leichter falle.

Die Unternehmensmitglieder, die im Lernprojekt die Rolle eines Projektleiters eingenommen hatten, hoben die Bedeutung der Projekterfahrungen für ihre Führungspraxis im Unternehmen hervor. Sie gaben an, entstehende Konflikte bewußter wahrnehmen, schneller erkennen und dementsprechend auch frühzeitiger bearbeiten zu können. Die Führung selbst sei nun stärker persönlich geprägt und entwickle eine größere Nähe zu den Mitarbeitern. Ein Unternehmensmitglied schilderte konkrete Veränderungen, die seit dem Lernprojekt in seinem Verantwortungsbereich eingetreten seien, mit dem Ergebnis eines merklich verbesserten Arbeitsklimas.

75% der Projektleiter und 16% der Teammitglieder aus den Unternehmen führten an, seit dem Lernprojekt mehr Verantwortung im Unternehmen zu übernehmen.

Die Frage, wie die Umsetzung der Lernerfahrungen sinnvoll unterstützt werden kann, ergab folgende Antworten:

- durch Weiterbildungsmaßnahmen in Form von Führungs- und Moderationsseminaren (43%);
- durch die Übernahme einer verantwortlichen Projektfunktion (35%);
- durch Vermittlung von Methoden und Instrumenten des Projektmanagements (4%).

4.2 Ergebnisse der Reflexion

In den Rückkopplungsrunden, die im Anschluß an das Lernprojekt durchgeführt wurden, sind folgende Erfahrungen thematisiert worden:

Die Künstlichkeit der Spielsituation verlor sich im Lernprojekt in kurzer Zeit. Die Teilnehmer nahmen sich der Projektaufgabe an und es kam sehr schnell zu einer ernsthaften Problembearbeitung.

Die Gruppen haben sich im Verlauf des Projektes zu arbeitsfähigen Teams entwickelt und diesen Teambildungsprozeß positiv erlebt. Die Einstellung zur Arbeit im Team wurde dadurch positiv beeinflusst.

Durch die zögerliche Übernahme der Projektleiterrolle entstand in einigen Gruppen ein Führungsvakuum. Die Versuche anderer Teilnehmer dies zu füllen, führten zu Folgekonflikten. Damit wurden die Auswirkungen des eigenen Führungsverhaltens sichtbar.

Auf Grund der rollenbedingten Informationsasymmetrien entstanden Kommunikationsprobleme, für deren Lösung die Teilnehmer erst eine Struktur entwickeln mußten. Dies führte zu einer Sensibilisierung der Teilnehmer für die Wichtigkeit der Kommunikation in Projekten.

Im Verlauf des Lernprojekts wurde den Teilnehmern die zuvor ungewohnte Projektsituation mit ihren Unwägbarkeiten und Zwängen zunehmend vertrauter und sie lernten mit ihr umzugehen.

Die Übernahme der Ost- und West-Rollen ist nur sehr begrenzt gelungen. Jeder Teilnehmer hat eher sich selbst gespielt und nicht die vorgegebene Ost- bzw. West-Rolle.

Eine Beobachtungsgruppe hat nicht ihre konkreten Beobachtungen an die Teilnehmer zurückgekoppelt, sondern ist bei allgemeinen Andeutungen geblieben. In dem Fall war die Reflexion für die Teilnehmer erheblich erschwert. Dies deutet daraufhin, daß eine Beobachterschulung notwendig ist. Daraufhin wurde eine "Rollenbeschreibung" für die Beobachter entwickelt, um sie besser auf ihre Aufgabe vorzubereiten.

Die Unterschiede zwischen den Studenten und den Unternehmensmitgliedern lagen im wesentlichen darin, daß die Studenten größere Schwierigkeiten bei der Rollenübernahme hatten. Die starke Ergebnisorientierung war für sie ungewohnt.

In einem Fall wurde das Lernprojekt an den Anfang einer Veranstaltung zum Projektmanagement gestellt. Das hatte den Effekt, daß die Studenten sich anschließend sehr motiviert mit der Literatur zum Projektmanagement auseinandergesetzt haben.

Insgesamt weisen diese Erfahrungen darauf hin, daß das Lernprojekt sich gut zur Sensibilisierung von Studenten und Mitarbeitern von Unternehmen für die spezielle Projektsituation und ihren persönlichen Umgang damit eignet. Das erfahrungsorientierte Lernen kann die Projektmanagementausbildung im Universitätsstudium und in der Personalentwicklung in Unternehmen sinnvoll ergänzen, es kann als Vorlauf eines realen Projektes eingesetzt werden, um das Projektteam einzustimmen und Konflikte im Vorfeld anzugehen, und es kann als Assessment für die Auswahl von Projektmanagern genutzt werden.

Literaturverzeichnis

- Aggteleky, B. (1990): Fabrikplanung: Werkentwicklung und Betriebsrationalisierung. Bd. 3. Ausführungsplanung und Projektmanagement: Planungstechnik in der Realisierungsphase. München, Wien.
- Boy, J./Dudek, C./Kuschel, S. (1996): Projektmanagement. Grundlagen, Methoden und Techniken. Zusammenhänge. 3. Aufl. Offenbach.
- Ebertzeder, A.J. (1994): Projektmanagement für die betriebliche Praxis. Aktuelles Grundwissen, Einführungskonzept. Hattenhofen.
- Grupp, B. (1996): Qualifizierung zum Projektleiter. DV-Management im Wandel. 2. Aufl. München.
- Hansel, J./Lomnitz, G. (1993): Projektleiter-Praxis. Erfolgreiche Projektabwicklung durch verbesserte Kommunikation und Kooperation. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York.
- Heeg, F.-J. (1993): Projektmanagement. Grundlagen der Planung und Steuerung von betrieblichen Problemlöseprozessen. 2. Aufl. München.
- Heintel, P./Krainz, E.E. (1990): Projektmanagement. Eine Antwort auf die Hierarchiekrise. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Hirzel, M. (1985): Projektmanagement mit Standard-Struktur-Plänen. In: Zeitschrift Führung + Organisation 54 (3), S. 394-400.
- Hutter, M. (Hg.) (1996): Wittener Jahrbuch für ökonomische Literatur 1996. Marburg.
- Kellner, H. (1994): Die Kunst, DV-Projekte zum Erfolg zu führen. Budgets - Termine - Qualität. München, Wien.
- Kupper, H. (1993): Zur Kunst der Projektsteuerung. Qualifikationen und Aufgaben eines Projektleiters - aufgezeigt am Beispiel von DV-Projekten. 7. verb. Aufl. München.
- Litke, H.-D. (1993): Projektmanagement. Methoden, Techniken, Verhaltensweisen, 2. überarb. u. erw. Aufl. München, Wien.
- Madauss, B.-J. (1991): Projektmanagement: ein Handbuch für Industriebetriebe, Unternehmensberater und Behörden. 4. Aufl. Stuttgart.
- Mees, J./Oefner-Py, S./Sünnemann, K.-O. (1995): Projektmanagement in neuen Dimensionen. Das Helogramm zum Erfolg. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Pinkenburg, H.F.W. (1980): Projektmanagement als Führungskonzeption in Prozessen tiefgreifenden organisatorischen Wandels. München.
- Rickert, D. (1995): Multi-Projektmanagement in der industriellen Forschung und Entwicklung. Wiesbaden.
- Rinza, P. (1994): Projektmanagement. Planung, Überwachung und Steuerung von technischen und nichttechnischen Vorhaben. 3. neubearb. Aufl. Düsseldorf.
- RKW/GPM Rationalisierungskuratorium der Deutschen Wirtschaft e.V./Gesellschaft für Projektmanagement INTERNET Deutschland e.V. (Hg.) (1994): Projektmanagement-Fachmann. Ein Fach- und Lehrbuch sowie Nachschlagewerk aus der Praxis für die Praxis in zwei Bänden. 2. überarb. Aufl. Eschborn.
- Schelle, H. (1996): Projektmethoden und -techniken im Überblick. In: Streich, R.K./Marquardt, M./Sanden, H. (Hg.): Projektmanagement. Prozesse und Praxisfelder. Stuttgart, S. 15-30.
- Schröder, H. (1970): Projekt-Management. Eine Führungskonzeption für außergewöhnliche Vorhaben. Wiesbaden.
- Schwarze, J. (1994): Netzplantechnik. Eine Einführung in das Projektmanagement. 7. Aufl. Herne, Berlin.
- Steindorf, G. (1985): Lernen und Wissen. Theorie des Wissens und der Wissensvermittlung. Bad Heilbronn/Obb.

- Streich, R.K. (1996): Projektleiteranforderungen. In: Streich, R.K./Marquardt, M./Sanden, H. (Hg.): Projektmanagement. Prozesse und Praxisfelder. Stuttgart, S. 47-58.
- Streich, R.K./Marquardt, M./Sanden, H. (Hg.) (1996): Projektmanagement. Prozesse und Praxisfelder. Stuttgart.
- Walger, G. (1995): Idealtypen der Unternehmensberatung. In: Walger, G. (Hg.): Formen der Unternehmensberatung. Systemische Unternehmensberatung, Organisationsentwicklung, Expertenberatung und gutachterliche Beratungstätigkeit in Theorie und Praxis. Köln, S. 1-18.
- Walger, G. (Hg.) (1995): Formen der Unternehmensberatung. Systemische Unternehmensberatung, Organisationsentwicklung, Expertenberatung und gutachterliche Beratungstätigkeit in Theorie und Praxis. Köln.
- Walger, G./Miethe, C. (1996): Studium der Unternehmenspraxis und Praxis des Universitätsstudiums. In: Hutter, M. (Hg.): Wittener Jahrbuch für ökonomische Literatur. Marburg, S. 263-274.
- Wischnewski, E. (1996): Modernes Projektmanagement. PC-gestützte Planung, Durchführung und Steuerung von Projekten. 5. überarb. und erw. Aufl. Braunschweig, Wiesbaden.

Manfred Auer/Heike Welte*

Projektseminare als praxisorientierte Ausbildungsform

Der Anspruch, universitäre Lehre im Sinne einer reflektierten Berufsvorbereitung zu gestalten, wird vielfach erhoben: "Praxisorientierung" in der Ausbildung wird gefordert. Am Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft der Universität Innsbruck wird versucht, die Verbindung zwischen Theorie und Praxis durch Projektseminare herzustellen. Der folgende Beitrag beschreibt die dieser Lehr-/Lernform zugrundeliegenden Überlegungen, den Ablauf der Seminare und wahrgenommene Problembereiche. Es zeigt sich, daß die Organisation und Durchführung von projektorientierten Lehrveranstaltungen nicht nur das traditionelle Anforderungsprofil von Lehrveranstaltungsleitern verändert, sondern vielfach auch mit den vorhandenen Strukturen universitärer Lehrorganisation im Widerspruch stehen.

Universities are increasingly urged to contribute to the development of professional competencies. Many statements emphasize the necessity of "Business life" oriented higher education in Business Administration. The Department of Business Education and Personnel Management at the university of Innsbruck started an attempt to get a connection between management theory and "business life" by "project seminars". The paper describes the basic ideas underlying the program, its structure and the problems, which are connected with the program. As will be pointed out this form of learning and teaching both challenges traditional qualification profiles of lectures and often stands in a relationship of tension to the structural and organizational conditions of universities.

1. Einleitung

Im folgenden Beitrag werden - vor dem Hintergrund der Kritik an traditioneller universitärer Ausbildung und der Betrachtungsweise von Berufstätigkeit als komplexes, professionelles Handeln - personalwirtschaftliche und betriebspädagogische Projektlehrveranstaltungen konzeptionell sowie in ihren lehr- und lernpraktischen Konsequenzen diskutiert. Der Orientierungsmaßstab dieser Ausbildungsprogramme ist das Konzept des "reflektierten Praktikers" (Schön 1983), der in der

* Dr. Manfred Auer, Jg. 1964, Universitätsassistent am Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft, Universität Innsbruck, Christoph-Probst-Platz, A-6020 Innsbruck.

Forschungsschwerpunkte: Familie und Karriere, Kollektivvertragspolitik, Mitbestimmung.

Mag. Heike Welte, Jg. 1965, Universitätsassistentin am Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft, Universität Innsbruck, Christoph-Probst-Platz, A-6020 Innsbruck.

Forschungsschwerpunkte: Berufseinstieg und organisationale Sozialisation, Frauen in Organisationen, Beratung/Begleitung von Lernprozessen.

Komplexität seiner beruflichen Tätigkeit professionell handeln kann¹. Dahinter steht die Frage, wie kommt qualitätsvolles Handeln in komplexen Situationen zustande? Die "übliche" universitäre Antwort darauf lautet: Um die Probleme professioneller Praxis zu lösen, wenden Akteure allgemeines Wissen an. Daher lernen professionelle Individuen in ihrer Ausbildung allgemeines, durch Forschung produziertes Wissen. Dieses Modell technischer Rationalität setzt allerdings unzweifelhafte Ziele und feststehende Arbeitsbedingungen voraus (vgl. Schön 1983, S. 39ff.). Diese Anforderungen mögen bei einfachen und durch Routine gekennzeichneten Aufgaben gegeben sein; in komplexen, ungewissen, mehrdeutigen sowie von Wert- und Interessenkonflikten geprägten Situationen ist reflexive Professionalität als zentrale Ergänzung zu fordern.

2. Zur Kritik traditioneller Ausbildung

Das traditionelle Bildungsverständnis der Universitäten wird von fachwissenschaftlichen und lernorganisatorischen Strukturen geprägt, die meist nur wenig Flexibilität aufweisen. Universitäre Ausbildung wird häufig nach einem "Modell technischer Rationalität" konzipiert, das durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist (vgl. Schön 1987, S. 309):

- Professionelles Wissen ist privilegierte Information, die durch wissenschaftliche Methoden gewonnen wird. Dadurch ist es in hohem Maße stabilisiert und außer Zweifel gestellt.
- Wissenschaftliches Wissen ist disziplinär und spezialisiert, es ist ein allgemein-formales, isoliertes Wissen (vgl. Bromme 1992, S. 34+149): Es wird so getan, als ob es einen hierarchisch gegliederten, abgrenzbaren, objektiven, a-historischen Bestand an etwa betriebswirtschaftlichem Wissen gibt.
- Lehren ist die Weitergabe dieser (vordefinierten und strukturierten) Informationen durch Lehrende und Lehrbücher, die eine Monopolstellung als Wissensquelle haben. Es wird in unterschiedlicher Gewichtung, institutioneller und zeitlicher Verortung additiv aneinandergereiht und den Lernenden zur späteren Anwendung überantwortet.
- Praktisches Wissen hat gegenüber theoretischem Wissen einen geringeren Stellenwert.

¹ Diese Thematik wurde am Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft (IWP) schon in verschiedenen Arbeiten behandelt. Dabei sollen besonders zwei Dissertationen herausgehoben werden, die wichtige Bezugsquellen für diesen Beitrag sind: Salzgeber, G. (1996): Reflexion (in) der Praxissituation im Projektstudium Betriebspädagogik. Innsbruck sowie Lobenwein, W. (1997): "Reflexion der Praxis". Die Entwicklung reflektierter praktischer Kompetenz in der (wirtschaftspädagogischen) LehrerInnenbildung. Innsbruck.

- Fremdbestimmung und passive Rezeption werden großgeschrieben, Aushandlung und Eigenverantwortung kommen kaum vor.
- Einzelleistungen und Konkurrenz dominieren nach wie vor, was sich in Form der für den Studienerfolg entscheidenden Einzelprüfungen ausdrückt.

Die Folgen eines solchen Konzeptes zeigen sich im Lernen als passives und konsumtives Aufnehmen von Wissen, Informationen ..., deren Gültigkeit nicht in Frage gestellt wird, im Lernen von Fachwissen, bei dem Gesamtzusammenhänge auf der Strecke bleiben sowie im Lernen als Prozeß, bei dem Erfahrungen und gesellschaftlichem Handeln keine Bedeutung zukommen. Bei den Studierenden zeigt sich ein ambivalentes Verhältnis gegenüber dieser Lehre: Einerseits werfen sie der Universität vor, praxisfern zu lehren und auszubilden, andererseits stellt sich ihr Lernen als Anpassungsprozeß an dieses Lehr- und Lernmodell dar, werden Lernchancen, die (aufwendigere) praxisorientierte Elemente enthalten, oft nicht genutzt.

Universität und Praxis stehen einander vielfach als zwei getrennte Welten gegenüber. Den Studierenden werden Praxiskontakte durch die universitäre Ausbildung meist nur in sporadischen, kurzfristigen Auftritten von Gastvortragenden oder Lehrbeauftragten aus der Praxis und teilweise durch Betriebs"besichtigungen" geboten. In der Regel stehen hinter beiden Praxiszugängen keine didaktisch durchdachten Konzepte. Eine konkrete (herausfordernde) Auseinandersetzung mit der erlebten Praxis findet kaum statt bzw. ist der Initiative der Studierenden überlassen. Werden Problemstellungen (z.B. Fallbeispiele aus bestimmten Unternehmen) in der Lehre eingesetzt, so sind sie meist so konstruiert, daß die Daten und Fragestellungen künstlich bereinigt sind, Probleme klar vorgegeben bzw. mit einer einzigen Lösung vermittelt werden, dem Prozeß der Problemdefinition, -lösung sowie der praktischen Umsetzung wird keine Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Baumgartner/Payr 1994, S. 50). Damit wird Absolventen die Vielfältigkeit und Verflochtenheit praktischer Probleme, der Handlungs- und Zeitdruck bei anstehenden Problemen, das Risiko von Entscheidungen und die soziale bzw. politische Dimension von Organisationen u.ä. weitgehend vorenthalten. "Selbst mit einer soliden Basis an Fachwissen ist der Absolvent mit der Bewältigung spezieller betriebswirtschaftlicher Fragen dann überfordert, wenn er während seines Studiums den Anwendungszusammenhang seines Wissens nicht erfahren hat" (Laske/Welte 1993, S. 11). Zudem setzt das beschriebene Konzept der Wissensanwendung und des instrumentellen Problemlösens ein Bild von Praxis voraus, das durch unzweifelhafte Ziele und stabile institutionelle Kontexte gekennzeichnet ist (vgl. Salzgeber 1996, S. 57), was für die zu erwartenden Praxissituationen von Wirtschaftsakademikern nicht erfüllt sein wird.

3. Berufstätigkeit als komplexes, professionelles Handeln

Professionelles Handeln, d.h. erfolgreiche hochqualifizierte praktische Tätigkeit in realen (komplexen) Situationen, kann durch folgende Charakteristika beschrieben werden (vgl. Schön 1983, S. 39ff.; Altrichter/Lobenwein/Welte 1997, S. 641f.; Dörner 1994, S. 58ff.):

- Problemdefinition als Prozeß: In komplexen Situationen können Handelnde Wissen nicht zur Problemlösung anwenden, weil das 'Problem' als solches nicht eindeutig vorliegt. Es muß durch den Prozeß der Problemdefinition geschaffen werden, der erst die Voraussetzung für das Wirksamwerden allgemeinen Wissens schafft.
- Vorläufigkeit, Prozeßhaftigkeit, Weiterentwicklung: Diese erste Problemdefinition ist üblicherweise noch nicht "der Weisheit letzter Schluß". Erfolgreiche Akteure beobachten ihre Handlungen und damit gleichzeitig, wie zutreffend ihre Problemdefinition ist. Durch die Reflexion ihrer Handlungserfahrungen entwickeln sie diese Problemdefinition weiter.
- Entwicklung "lokalen Wissens": Schließlich sind konkrete Probleme nicht immer Spezialfälle einer schon bekannten allgemeinen Theorie. Erfolgreiche Akteure haben die Fähigkeit, aus ihren Handlungserfahrungen "lokales Wissen" gleichsam "auszufällen". Sie bauen einen speziellen Erfahrungsschatz auf, der ihnen hilft, die Probleme ihres Berufsbereiches kompetent und situationsbezogen anzugehen. Das Professions üblicherweise zugeschriebene spezielle Wissen ist nicht bloß das generelle Wissen, das durch lange Ausbildung in akademischen Disziplinen erworben wurde, sondern vor allem 'lokales Wissen', das durch reflektierte Erfahrung erworben wurde.

Diese technisch-rationale Art der Ausbildung wird den Anforderungen zunehmend komplexer, ungewisser, mehrdeutiger sowie wert- und interessenbeladener Aufgaben in der späteren Berufstätigkeit nicht gerecht. Diese Anforderungen beziehen sich nicht zuletzt auf Qualifikationen wie Selbständigkeit, Kreativität, Angstfreiheit, Selbstorganisation, Sozialkompetenz, Risikobereitschaft, Verantwortungsbewußtsein usw². Das bedeutet nur bedingt eine Abwertung "traditionellen" Wissens, wie Theorien, Konzepte, Instrumente, Verfahren. Aber wie mit diesem Wissen umgegangen wird, wie die Aneignung erfolgen soll, wie neben Fach- auch Sozial- und Selbstkompetenz gefördert werden kann, muß überdacht werden - Wissen allein schafft keine "Berufssicherheit".

Eine Weiterentwicklung der Ausbildung bzw. eine Lösung hinsichtlich der gegebenen Komplexität kann durch die Einführung zusätzlicher Wissensgebiete nicht

² Zudem werden diese "weichen", psychosozialen Faktoren vielfach als die für die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und Volkswirtschaften entscheidenden angesehen (vgl. Nefiodow 1997, S. 22).

erreicht werden (vgl. Baumgartner/Payr 1994, S. 46). Die Ergänzung technischer durch reflexive Rationalität muß zu einer Veränderung traditioneller Lernkultur führen, da diese nur durch Handeln in Ernstsituationen und begleitender Reflexion erworben werden kann (vgl. Salzgeber 1996, S. 60). Dazu einige Forderungen und Überlegungen (vgl. zum folgenden Schön 1987; Altrichter/Gorbach 1993, S. 88ff.):

- Ausbildung muß Gelegenheit schaffen, in der Praxis zu handeln und sich mit diesen Handlungen auseinanderzusetzen. Versucht man, die Forderung nach Praxisorientierung im personalwirtschaftlichen Studium zu präzisieren, so ist folgende Definition möglich: Praxisorientierung wird als Vermittlung eines breiten Repertoires von Erfahrungen über Beziehungen von Menschen in Wirtschaftsorganisationen verstanden, das es den Studierenden ermöglicht, einerseits den Anforderungen "der Praxis" im Sinne der Bewältigung ihrer Berufsrolle gerecht zu werden, andererseits aber auch zu einer Reflexion der eigenen Funktion und Situation zu gelangen - Praxisorientierung als Berufsfähigkeit (vgl. Laske/Welte 1993, S. 12). Leitziel der Ausbildung ist die theoriegeleitete Vermittlung von Handlungskompetenz im Sinne einer wissenschaftlichen Berufsvorbildung. Der Lernprozeß im Kontext der Praxis wird dabei begleitet durch entsprechende (universitäre) Betreuung. "Lernen heißt forschen, heißt experimentelles Erproben des eigenen Wissens durch Handeln, wobei von der Handlungserfahrung wieder auf das Wissen zurückgeschlossen wird" (Altrichter/Gorbach 1993, S. 89).
- Praxiskontakte in der Ausbildung sollen nach folgendem Grundsatz gestaltet sein: Gemeinsam (Praktiker, Studierende und Lehrende) an Schwerpunkten in der berufspraktischen Ausbildung mit Kopf, Herz und Händen arbeiten. Ein solches Ausbildungsverständnis ist gekennzeichnet durch Merkmale wie Kooperation zwischen Lehrenden, Lernenden und Praktikern, kontinuierliches Arbeiten an exemplarischen Ausbildungsschwerpunkten, Entwicklung gemeinsamer Kriterien und Ziele, an denen sich die Arbeit im Projekt orientieren kann. Die Rolle der Lehrenden ist in diesem Prozeß die eines "Coach" (vgl. Baumgartner/Payr 1994, S. 85ff), der versucht, Lernende durch Gespräche und durch die Gestaltung der Lernumgebung zu fördern.
- Eine im Kontext der Praxis stattfindende Ausbildung verlangt nach dauerhafter Kooperation zwischen Organisationen/Institutionen und Hochschullehrern. Dies umfaßt die Bestimmung von wesentlichen Lernfeldern, Zugänge zur Praxis, Hilfestellung bei der Reflexion bis hin zu einer gemeinsamen Beurteilung der Leistung der Studierenden. Eine dauerhafte Zusammenarbeit ist vor allem durch die Erfahrung von Lernprozessen in beiden Systemen möglich. Dazu bedarf es einer "Architektur einer besonderen Beziehung" (Stiefel 1997, S. 30), die für beide Parteien motivierende, problemorientierte und wertbare Kooperationsprojekte ermöglicht.

4. Projektlehrveranstaltungen in den Fächern Personalwirtschaft und Betriebspädagogik

4.1 Das Ausbildungskonzept

Die personalwirtschaftliche bzw. wirtschaftspädagogische Ausbildung an der Universität Innsbruck versucht, dieser Forderung nach professionellem Handeln (vgl. Altrichter/Gorbach 1993, S. 82f.) nachzukommen bzw. die vermuteten Defizite des technisch-rationalen Modells durch die regelmäßige Durchführung von Projektlehrveranstaltungen abzufangen: Studierende bearbeiten in diesen Lehrveranstaltungen praktische personalwirtschaftliche bzw. betriebspädagogische Problemstellungen aus einem oder mehreren Unternehmen/Organisationen. Dabei geht es nicht nur um die Konfrontation des theoretischen personalwirtschaftlichen Wissens der Studierenden mit dem für eine Problemlösung notwendigen praktischen Wissen und insbesondere Fähigkeiten, sondern auch um die Entwicklung von "Theorien vor Ort".

Der Lernprozeß im Kontext der Praxis wird von Institutsmitarbeitern durch fachliche bzw. methodische Inputs (zum Projektmanagement, zu Methoden der empirischen Sozialforschung, ...) sowie durch Beratungsgespräche der studentischen Seminargruppen mit ihrem jeweiligen Betreuer begleitet. Dabei steht die fachliche, methodische und soziale Reflexion im Mittelpunkt. Die intensive Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe und mit einem Unternehmen macht die gemeinsame, angeleitete Bearbeitung von sozialen Prozessen (Konflikten) notwendig. Gleichzeitig können die Seminargruppen auf einen Ansprechpartner im Unternehmen "zurückgreifen", der einerseits die Studierenden unterstützen, andererseits aber auch auf eine adäquate und problembezogene Bearbeitung achten soll.

Konkret werden folgende Lernebenen angesprochen:

- Personalwirtschaftliches Fachwissen wird in einem konkreten Verwendung- und Verwertungszusammenhang angeeignet.
- Die Brauchbarkeit von theoretischem Wissen wird in praktischen Problemstellungen kritisch geprüft. Diese Konfrontation von "unvollständiger" Theorie mit "unvollständiger" Praxis enthält wichtige Lernpotentiale.
- Extrafunktionale Qualifikationen können weiterentwickelt werden: Förderung von Kommunikations-, Konflikt-, Kooperations-, Problemlösungsfähigkeit, Projektmanagement, Durchsetzungsvermögen in der Gruppe, aber auch gegenüber dem Unternehmen oder dem universitären Betreuer sowie der Fähigkeit, eigene bzw. fremde Interessen in komplexen Situationen identifizieren zu können.
- Empirische Untersuchungsmethoden können erprobt und in ihren Anwendungsbedingungen reflektiert werden.

Der grundsätzliche Ablauf dieser Lehrveranstaltungstyp sieht folgendermaßen aus (vgl. genauer dazu Salzgeber 1996, S. 33ff.; Laske/Welte 1993, S. 14ff.):

- In Vorgesprächen zwischen Vertretern des Unternehmens und Institutsmitarbeitern werden Schwerpunkte für mögliche Untersuchungsbereiche sowie Rahmenbedingungen vereinbart. Neben der Klärung der inhaltlichen und pädagogischen Zielsetzungen werden auch die Kosten- (Spesen, Zeitaufwand, Störung von Arbeitsabläufen, ...) und Nutzenaspekte (Einbringen von Theoriewissen, Analyseergebnisse, Problemlösungsvorschläge, Kennenlernen zukünftiger Absolventen, ...) besprochen. Wichtig ist allerdings, auf den Ausbildungscharakter der Veranstaltung hinzuweisen, damit nicht "überzogene" Erwartungen auf Unternehmensseite entstehen.
- In einer Einführungsveranstaltung werden dann die ersten Schritte für die Projektarbeit vorbereitet, wobei die gezielte Information der Studenten über die Projekte, die Einübung von Erstgesprächen sowie Vermittlung von Basiswissen zum Contracting im Vordergrund stehen.
- Der nächste Schritt ist ein Contracting zwischen Studierenden und Unternehmensvertretern, d.h. eine Konkretisierung der zu bearbeitenden Problemstellung. Dies bedeutet auch eine Verantwortungsübernahme der Studierenden gegenüber den Auftraggebern, den Universitätslehrern und mitarbeitenden Kollegen.
- Die Entwicklung eines (inhaltlichen und methodischen) Erkundungsrasters ist der nächste wesentliche Baustein des Projekts.
- In den folgenden Wochen erfolgt die Durchführung des Projekts im Unternehmen - begleitet durch die Unterstützung der Universitätslehrer³ sowie dem Betreuer im Unternehmen.
- Nach der Erhebung und Auswertung der Daten sowie der Erarbeitung von Gestaltungsvorschlägen (z.B. zur innerbetrieblichen Akzeptanz eines Cafeteria-modells) oder eines konkreten personalwirtschaftlichen "Produkts" (etwa ein Einführungsprogramm für neue Mitarbeiter) findet eine Probepäsentation der Arbeitsergebnisse statt, die den Teilnehmern Unterstützung und Sicherheit für die Präsentation und Diskussion der Ergebnisse vor Vertretern des Unternehmens geben soll.

³ Im Idealfall erfolgt die "Begleitreflexion" des Projektes durch einen externen Unternehmensberater, so daß eine gewisse Arbeitsteilung zwischen Universitätslehrer (Theorie- und Methodenkompetenz) und Berater (Praxis- und Projektkompetenz) erfolgt. Trotz dieser Arbeits- bzw. Kompetenzschwerpunkte wird auf ein gemeinsames und koordiniertes Tragen der Lehr- und Lernverantwortung abgezielt.

- Im Rahmen der Präsentation und Diskussion der Projektergebnisse wird den Studierenden dann der Gebrauchswert ihrer Arbeit verdeutlicht: Sie erhalten eine unmittelbare Rückmeldung über ihre praktische Leistung.
- In einer abschließenden Evaluationseinheit bekommen die Studierenden Feedback zu ihrer Arbeit durch die Lehrveranstaltungsleiter. Gleichzeitig erhalten die Studierenden die Möglichkeit zum Feedback an die Lehrveranstaltungsleitung.

4.2 Erfahrungen

In der Folge werden die aus der Sicht der Leiter von Projektlehrveranstaltungen am Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft⁴ wichtigsten Erfahrungen wiedergegeben und kurz diskutiert⁵ (vgl. ausführlich dazu Auer/Salzgeber/Weiskopf 1997).

Die praktische (interdisziplinäre) Projektarbeit widerspricht der disziplinären Vermittlung von Fachwissen.

Die Bearbeitung konkreter personalwirtschaftlicher Problemstellungen wirft vielfach Fragen jenseits der engeren wissenschaftlichen Disziplin auf. Betriebswirtschaftliche Fragen aus den Bereichen Marketing, Organisation, Kostenrechnung usw. vermischen sich ebenso mit personalwirtschaftlichen Problemen wie auch rechtliche, soziologische, politische und psychologische Fragen. Das Studium ist demgegenüber nach einzelnen (Sub-)Disziplinen gegliedert und orientiert sich stark an dem jeweiligen Fachwissen. Eine inhaltliche Koordination der Lehre erfolgt über einzelne Disziplinen (bzw. Institute) hinweg so gut wie nicht. Überfachliche sowie sozialkommunikative Qualifikationen werden so, wenn überhaupt, dann nicht systematisch entwickelt. Gerade aber die Durchführung von Projekten erfordert von den Studenten interdisziplinäre und extrafunktionale Kompetenzen: im Bereich der Kommunikation, der Teambildung, dem Planen und Organisieren von Projekten usw. Idealerweise sollten die Studierenden auch schon Projekterfahrungen aus kleineren Projekten mitbringen, was jedoch meistens nicht der Fall ist. Dies führt oft dazu, daß in den Projekten fachliche Aspekte (in Relation zum Projektmanagement) in den Hintergrund rücken.

⁴ Dazu gehören de facto alle Institutsmitarbeiter. Grundlage der folgenden Ausführungen sind deshalb nicht zuletzt intensive institutsinterne Diskussionen über diesen Lehrveranstaltungstyp.

⁵ Es ist uns durchaus bewußt, daß die Unternehmensmitglieder und die Studierenden in einigen Punkten andere Wahrnehmungen und Einschätzungen haben.

Die Bearbeitung von praktischen Problemstellungen kann - trotz der meist apolitisch-instrumentellen Ausrichtung der Projektaufträge - einen (mikro)politischen Zugang zum Personalbereich fördern.

In den meisten Projekten waren die Auftraggeber "Personalisten" oder die Unternehmensleitung selbst. Deren Problemsicht und -definition bildete den Ausgangspunkt und - hinsichtlich der Bewertung des praktischen Erfolges des Projektes - den Schlußpunkt in der Problembearbeitung. Die betriebliche Relevanzstruktur dominiert den Projektverlauf und damit den Lernprozeß. Alternative Fragestellungen und Zugänge zu einer Themenstellung werden zurückgestellt. Mit dieser Konstruktion der Projekte ist zweifellos die Gefahr einer unreflektierten Einübung einer einseitig arbeitgeber- bzw. managementorientierten Perspektive gegeben - wenn sich auch, wie viele Projekte zeigen, gegenteilige Effekte einstellen können: So "schlüpfen" etwa bei einer Untersuchung der Ursachen für das geringe Engagement von Vorgesetzten bei der Durchführung von Mitarbeitergesprächen - sozusagen "durch die Hintertür" - mikropolitische Elemente herein. Der Ausgangspunkt dieses Projekts war die Annahme, "Mitarbeitergespräche" seien in jedem Fall ein sinnvolles Instrument betrieblicher Personalarbeit. In den Befragungen und Gesprächen, die die Studierenden führten, kamen jedoch sehr stark Ängste oder auch Desinteresse der Vorgesetzten, Vorbehalte des Betriebsrats und Widerstände der Beschäftigten zur Sprache. Die Einsicht in die sozialen Zusammenhänge konnte eine Relativierung des Ausgangsstandpunktes herbeiführen. Letztlich wurde die Qualität der betrieblichen Kommunikation und die Problematik der Steuerbarkeit kommunikativer Prozesse über allgemeine, "verbindliche" Regelungen zum zentralen Gegenstand dieses Projekts.

Andere Beispiele, in denen der politische Charakter der Personalarbeit und der eigenen Projektarbeit unmittelbar erfahrbar wurde, sind: Erhebungen können nicht durchgeführt werden, weil der Betriebsrat dagegen ist; ein ausgesendeter Fragebogen wird zurückgeholt, weil die Einstiegsfrage (gedacht als "Eisbrecher") ein Organisationstabu verletzt; zu einem Thema dürfen nur "positiv" denkende Mitarbeiter interviewt werden, da das Ergebnis allen Mitarbeitern vorgestellt werden soll; bei der Kosten-Nutzen-Analyse von Assessment-Centers fordert der für deren Durchführung zuständige Personalreferent ganz offen eine "wissenschaftliche" Legitimation "seines" Assessment-Center-Konzeptes. In gewissem Sinne kann man also sagen, daß die konkrete Projektarbeit eine hervorragende Methode ist, die vielfach über betriebs- und personalwirtschaftliche Lehrbücher transportierten Mythen von der ökonomischen Rationalität des Managements oder der Mach-, Steuer- und Vermeßbarkeit der "Humanressourcen" zu hinterfragen. Solche Mythen benötigen zum Überleben Distanz (am besten realisiert in Hochglanzbroschüren der Unternehmen und in "wissenschaftlichen" Schriften) - gerade diese Distanz wird in Praxisprojekten aufgehoben. Über die Einbindung in konkrete Arbeitssituationen wird die emotionale,

soziale und letztlich politische Durchdrungenheit betrieblicher Personalarbeit spürbar.

An der wahrgenommenen Kluft zwischen "Theorie" und "Praxis" ändert sich für viele Studierende nichts. Für manche wird sie sogar größer.

Die Bearbeitung einer praktischen Problemstellung wirkt sich in vielen Fällen negativ auf die theoretische Qualität der (schriftlichen) Projektarbeit aus. Die (kritische) Auseinandersetzung mit Theorien wird von vielen Studenten als Zwang empfunden. Dies hängt wohl auch mit dem Status quo der personalwirtschaftlichen Literaturlandschaft zusammen. Im schon oben angesprochenen Projekt über Mitarbeitergespräche hatten die Studenten den Auftrag, herauszufinden, warum Mitarbeitergespräche von Vorgesetzten nicht geführt werden, obwohl dies von Unternehmensleitung und Personalabteilung gefordert wird. Die vielfach präskriptive Literatur gibt zwar Auskunft über tatsächliche oder vermeintliche Vorteile von Mitarbeitergesprächen, erteilt gute Ratschläge, wie derartige Gespräche erfolgreich geführt werden können usw.; doch welche Hilfestellung bietet sie zum Verständnis der konkreten Problemstellung? Allenfalls kann (und wird) damit das Realverhalten der Vorgesetzten als irrational (ab)qualifiziert werden; es wird dadurch aber weder die Weigerung der Vorgesetzten verständlicher noch ein zielgerichteter Umgang mit diesen Widerständen ermöglicht. Dies ist kein Einzelfall: Die vorwiegend instrumentell ausgerichtete personalwirtschaftliche "Ratgeberliteratur" hat für die Analyse von konkreten praktischen Problemstellungen oft wenig zu bieten.⁶ Reale Probleme und Widersprüche erscheinen vor diesem Hintergrund als irrationale Störfaktoren, als Implementierungsprobleme oder als beseitigbare mikropolitische Einflüsse.

Die Bereitschaft der Studierenden, sich auf komplexere Theorieentwürfe einzulassen, ist allerdings recht gering. So wäre es durchaus erfolgversprechend gewesen, das Thema "Mitarbeitergespräche" als mikropolitisches Fallbeispiel zu diskutieren; dies wurde aber nicht weiter verfolgt. Der Ruf nach praxisbezogener Lehre ist - nicht nur an unserer Fakultät - weitverbreitet. Daß dieser Ruf oft (vor allem von Studierenden) gleichgesetzt wird mit dem Verwerfen von "Theorie" und damit manchmal als eine Aufforderung zum "Reflexionsstop" aufgefaßt wird, ist problematisch. Praxisbeispiele - oft nur von einem betrieblichen Akteur geschildert und interpretiert - werden dann von den Studenten vielfach verallgemeinert und als "betriebswirtschaftliche Wahrheit" interpretiert. Dies kann selbst aus einer einseitig instrumentellen Perspektive nicht zufriedenstellend sein.

⁶

Siehe dazu auch die vor dem Hintergrund einer ökonomischen Theorie vorgebrachte Kritik von Backes-Geller/Krings in diesem Band.

Die Studierenden bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen hoher Motivation und teilweiser Überforderung.

Die Motivation und das Engagement der Studenten in Projektlehrveranstaltungen sind im Verhältnis zu "normalen" Lehrveranstaltungen nach unseren Eindrücken und den Rückmeldungen der Studierenden zufolge wesentlich höher. Die Arbeit an einer praktischen Problemstellung in einem Unternehmen wirkt sich hier nahezu immer positiv aus. Andererseits gehen die Anforderungen, die diese Projekte an die Studenten stellen, oft an die Grenzen ihrer Leistungs- und Belastungsfähigkeit. Die Komplexität der Lernsituation (inhaltliche Fragen, Projektmanagement, Umgang mit Vertretern eines Unternehmens usw.) erzeugt in vielen Fällen individuelle Verunsicherung, aber auch Spannungen und Konflikte in den Gruppen. Dazu kommt, daß sich die Projektbearbeiter zweifachen und oft widersprüchlichen Ansprüchen und Erwartungen von Unternehmen und Universität ausgesetzt sehen. Vielfach schiebt sich der Problemlösungs- und Handlungsdruck, der sich aus dem konkreten Projektverlauf ergibt, in den Vordergrund. Anforderungen, die das Universitätssystem an die Gruppen stellen (z.B. theoretische Fundierung, die schriftliche Abfassung des Projektes in Form einer Seminararbeit, die außerdem wissenschaftlichen (Formal-)Kriterien entsprechen soll), werden dann häufig als lästig oder pedantisch empfunden. Auch die verlangte Reflexion der Projektvorgangsweise wird angesichts des praktischen Handlungsdrucks teilweise als belastend und "unnötig" wahrgenommen.

Das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden verschiebt sich zugunsten der Lernenden.

Die Bearbeitung eines Projekts ist ein Lernprozeß und Lernprozesse schließen Fehler und Irrtümer notwendigerweise mit ein. Dies versuchen wir auch unseren Kooperationspartnern in den Betrieben deutlich zu machen. Dennoch werden von Unternehmensseite konkrete Ergebnisse und zumindest ansatzweise praktikable Problemlösungen erwartet. Das Projekt wird damit zum (beabsichtigten) "Ernstfall", was nicht nur Studierende, sondern auch die beteiligten Institutsmitglieder einem spezifischen Erfolgsdruck aussetzt. Aufgrund der oft sehr speziellen Themenstellungen und des hohen fachlichen sowie unternehmensspezifischen Wissens, das sich die Studierenden meist in sehr intensiven Informations- bzw. Lernphasen aneignen, hängt der Erfolg eines Projekts aber mit zunehmender Dauer von den Studenten selbst, von ihren Qualifikationen und ihrer Motivation ab. Auch wenn ihnen dies offenbar kaum bewußt ist⁷, sie die Projekte vor allem als ihre eigenen und kaum als Institutsprojekte definieren, entsteht eine gewisse Abhängigkeitsverschiebung in Relation zu einer "üblichen" Lehrveranstaltung. Dort ist der Lehrveranstaltungsleiter

⁷ In den Lehrveranstaltungsevaluationen wurde klar, daß diese Problematik von den Studenten kaum wahrgenommen wird.

oder gar das gesamte Institut von einer mißlungenen Präsentation, vom fehlenden studentischen Engagement oder einer "schlampigen" schriftlichen Arbeit nicht besonders betroffen. Die durch eine Projektarbeit hergestellte Teilöffentlichkeit erhöht den Arbeits- und Erfolgsdruck sowohl für die Studierenden als auch die Lehrveranstaltungsleiter. Dies erzeugt einen gemeinsamen Anforderungsdruck, der die bestehenden Funktions- und Hierarchieunterschiede - aus unserer Sicht durchaus begrüßenswert - ein Stück weit abbaut.

Der Lehr- bzw. Lernprozeß wird in "reflektierten Praktika" in viel stärkerer Weise ein sozialer Prozeß: Angesichts des Problemdrucks in den Projekten fordern die Studenten mehr von ihren Lehrveranstaltungsleitern. Sie fragen öfters, gezielter und hartnäckiger nach und fordern häufiger Besprechungstermine, auch außerhalb der Sprechstunden. Dies macht die Arbeit von Lehrveranstaltungsleitern bzw. Projektbetreuern anspruchsvoller und interessanter, da die Rückmeldungen direkter und "ungeschminkter" sind. Allerdings müssen sie in der Lage sein, mit diesem "Autoritätsverlust" umzugehen: das Berufen auf eine bestimmte Position oder einen bestimmten Status im System Universität wird dadurch nämlich erheblich erschwert.

Es besteht eine erhebliche Diskrepanz zwischen kleinen, intensiv zu betreuenden Projektgruppen und den quantitativen Erfordernissen einer Massenuniversität.

Universitäten sind Bildungsinstitutionen, die wenig Einfluß auf die Anzahl ihrer Teilnehmer besitzen. An unserer Fakultät wurde eine Höchstteilnehmerzahl von 40 Studenten je "scheinpflichtiger" Lehrveranstaltung eingeführt. Aufgrund didaktischer und gruppendynamischer Überlegungen sowie aufgrund unserer Erfahrungen sind Gruppen zu je drei Studenten ideal für personalwirtschaftliche Projektveranstaltungen: Reflektierte Praktika sollen - wie Meisterklassen an Kunsthochschulen - möglichst "klein" und intensiv sein. Bei 40 Studenten bedeutet dies für die Lehrveranstaltungsleiter die Betreuung von 13 Projekten in möglicherweise 13 verschiedenen Unternehmen. Ganz abgesehen vom Betreuungsaufwand für diese Projekte, ist der Organisationsaufwand im Vorfeld enorm.

Der Widerspruch zwischen dem universitären Anreiz-, vor allem Karrieresystem, und einer hochwertigen, aber aufwendigen Lehre machen projektorientierte Lehrveranstaltungen für Universitätsassistenten⁸ wenig attraktiv.

Ein hohes Engagement von Assistenten in der Ausbildung von Studenten läßt sich nicht aus den Anreizstrukturen und insbesondere Karrierewegen an der Universität gewinnen. Belohnt wird fast ausschließlich "das geschriebene Wort": Dissert-

⁸ Trotz unterschiedlicher beruflicher Rahmenbedingungen - vor allem hinsichtlich der Arbeitsplatzsicherheit - gilt dies im Prinzip auch für Professoren.

tation, Habilitation⁹ und sonstige Veröffentlichungen sind der Schlüssel für eine erfolgreiche wissenschaftliche Karriere. Leistungen in der Lehre, didaktische Fähigkeiten und die Entwicklung didaktischer Konzepte sind nahezu völlig in den Hintergrund gedrängt. Das Engagement in Lehrveranstaltungen kann deshalb nur aus anderen Motiven, wie etwa aus didaktischem Interesse und einem gewissen Verantwortungsgefühl gegenüber Studenten, resultieren. Die Problematik einer solchen Situation sollte aber nicht unterschätzt werden: Auch wer bereit ist, mehr als "notwendig" in die Lehre zu investieren, wird im Konfliktfall wohl sein Karriereinteresse voranstellen.

Wissenschaftliches Personal ist aufgrund seiner Ausbildung und seiner Haupttätigkeit nur begrenzt in der Lage, Praxisprojekte optimal zu betreuen.

Die Hauptlast der Betreuung von Studenten liegt - aufgrund ihrer Nähe und Ansprechbarkeit - bei den Universitätslehrern, auch wenn die Kontaktpersonen in den Unternehmen einen Teil der Beratungsaufgabe im Zusammenhang mit der konkreten Problemstellung übernehmen und wir - wenn möglich - professionelle Berater für die Begleitreflexionen hinzuziehen. Universitätsassistenten wie auch Professoren sind, was Ausbildung und Selbstdefinition betrifft, in erster Linie Theorie- und Methodenexperten. Die Betreuung von praktischen Projekten in Unternehmen erfordert aber in vielen Fällen vor allem Beratungskompetenzen, Projektmanagement- und Supervisionsfähigkeiten. In schwierigen Projektphasen geraten die Projektbetreuer oft an die Grenzen ihrer Unterstützungsmöglichkeiten, und es dominiert weitgehend Improvisation, "gesunder Hausverstand" und nicht systematische, fundierte Beratung. Obwohl wir als Lehrende auf eine wirtschaftspädagogische Ausbildung, auf didaktische Weiterbildung sowie auf eigene Projekterfahrungen zurückgreifen können, bleiben hier wesentliche Defizite bestehen.

Die Praxisprojekte sind am universitären Semesterrhythmus auszurichten.

Problemstellungen in Unternehmen, die von Studenten bearbeitet werden können, fallen nicht immer genau zu Beginn eines Semesters oder Studienjahres an. Trotzdem ist die Durchführung von praktischen Projektarbeiten weitgehend auf die universitären Zeitstrukturen abzustimmen. Projekte müssen zu Semesterbeginn gestartet werden, entsprechend umfangreich sein und rechtzeitig zum Abschluß eines Semesters oder Studienjahres abgeschlossen werden.¹⁰ Probleme bestehen dabei in der Vereinbarung von Projekten, da diese von Unternehmensseite vor Semesterbe-

⁹ So spielt etwa die Qualität der Lehre eines Universitätsassistenten im Habilitationsverfahren an unserer Fakultät eine untergeordnete Rolle

¹⁰ De facto muß der größte Teil der Projektarbeit schon viel früher bewältigt werden, da ansonsten kein sinnvoller Abschluß der Projektlehrveranstaltung (Schlußpräsentationen, Reflexion, Evaluation) möglich ist.

ginn oder nach Semesterende, jedenfalls aber nicht innerhalb des von uns vorzuziehenden Zeitrahmens, abgewickelt werden sollen; manche interessante Projekte kommen deshalb nicht zustande. Eine weitere Problematik liegt in der Prognose, ob eine Themenstellung innerhalb der vorgegebenen Zeitstrukturen bewältigt werden kann. In Einzelfällen führt dies dazu, daß Projekte nicht am Ende eines Semesters, sondern am Anfang des nächsten Semesters beendet werden. Dazu kommt, daß plötzliche Veränderungen im Unternehmen, den Fortgang der Arbeit behindern und im schlimmsten Fall auch zur Einstellung des Projektes führen¹¹.

5. Studierende, Praktiker und Universitätslehrer als Forscher

Die Entwicklung reflektierter praktischer Kompetenz ist die konkrete Utopie unserer Ausbildungskonzeptionen. Zwei Fragen stehen dabei zur Diskussion (vgl. u.a. Altrichter/u.a. 1992): Durch welche Merkmale ist das Handeln in den jeweiligen Berufsbereichen gekennzeichnet? Wie soll eine Ausbildung gestaltet sein, die wissenschaftlich und praxisorientiert auf solche Situationen vorbereitet? Hintergrund dieser Überlegungen sind die Forschungsergebnisse von Schön (1983; 1987) aus Fallstudien über hochqualifizierte Berufstätigkeiten, die zeigen, daß erfolgreiche komplexe Handlungen durch "Forschung im Kontext der Praxis" zustande kommen. "Um in komplexen Situationen konstruktiv zu handeln, können PraktikerInnen nicht bloß allgemeines Wissen - entweder routiniert ('tacit knowing-in-action') oder durch vorherige Planung ('reflection-on-action') - anwenden; vielmehr müssen sie auch die Fähigkeit haben, 'lokales Wissen' zu entwickeln, die Fähigkeit zur 'Reflexion-in-der-Handlung'. Statt die Ergebnisse, die andere Forscher herausgefunden haben, bloß anzuwenden, werden sie dabei selbst 'ForscherInnen im Kontext ihrer eigenen Praxis'" (Altrichter 1991, S. 3). Dies gilt in der von uns vorgestellten Projektlehrveranstaltung nicht nur für Studierende, sondern ebenso für Universitätslehrer und Unternehmensvertreter.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (1991): Aktionsforschung als Strategie zur Professionalisierung des Schulwesens. Vortrag, EPSO-Tagung, Baden.
- Altrichter, H./Gorbach, S. (1993): Professionalität im Wandel. In: Zeitschrift für Personalforschung 7 (1), S. 77-95.
- Altrichter, H./Gorbach, S./Maier, K./Maier, V./Salzgeber, G./Welte, H. (1992): Die Entwicklung reflektierter praktischer Kompetenz in der wirtschaftspädagogischen Ausbildung. Projektantrag. Innsbruck.
- Altrichter, H./Lobenwein, W./Welte, H. (1997): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel A. (Hg.): Handbuch

¹¹ Siehe zu den Schwierigkeiten der Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschulen Stiefel 1997, S. 29f.

- Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 640-660.
- Auer, M./Salzgeber, S./Weiskopf, R. (1997): Projektlehrveranstaltungen in der personalwirtschaftlichen Ausbildung. Erfahrungen und Reflexionen von Lehrveranstaltungsleitern. Erscheint in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik.
- Baumgartner, P./Payr, S. (1994): Lernen mit Software. Innsbruck.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Göttingen, Toronto.
- Dörner, D. (1994): Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek bei Hamburg.
- Laske, S./Welte, H. (1993): Unternehmensanalyse-Seminar als Spurensuche - Ein Ansatz für ein lebendiges Lernen. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik 17 (1), S. 9-22.
- Lobenwein, W. (1997): "Reflexion der Praxis". Die Entwicklung reflektierter praktischer Kompetenz in der (wirtschaftspädagogischen) LehrerInnenbildung. Innsbruck.
- Nefiodow, L.(1997): Der Gesundheitsmarkt - die zukünftige Lokomotive der Weltwirtschaft. Auf dem Weg zum sechsten Kondratieff. In: gdi impuls 2, S. 13-23.
- Salzgeber, G. (1996): Reflexion (in) der Praxissituation im Projektstudium Betriebspädagogik. Innsbruck.
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. New York.
- Schön, D. A. (1987): Education The Reflective Practitioner. San Francisco, Oxford.
- Stiefel, R. T. (1997): Wissensmanagement: Gibt es in Ihrem Unternehmen eine Zusammenarbeit mit Universitäten und Hochschulen? In: Management-Andragogik und Organisationsentwicklung 19 (3), S. 29-32.

Sonderbände der **Zeitschrift für Personalforschung**

Manfred Becker, Rainhart Lang, Dieter Wagner (Hg.)

Sechs Jahre danach: Personalarbeit in den neuen Bundesländern

Sonderband 1996 der *Zeitschrift für Personalforschung*

ISBN 3-87988-207-X, Rainer Hampp Verlag, München u. Mering 1996, 420 S., DM 68.00

Hartmut Wächter, Th. Metz (Hg.)

Professionalisierte Personalarbeit?

Perspektiven der Professionalisierung des Personalwesens

Sonderband 1995 der *Zeitschrift für Personalforschung*

ISBN 3-87988-141-3, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1995, 232 S., DM 48.-

Christian Scholz, Hans Oberschulte (Hg.)

Personalmanagement in Abhängigkeit von der Konjunktur

Sonderband 1994 der *Zeitschrift für Personalforschung*

ISBN 3-87988-110-3, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1994, 252 S., DM 48.-

Fred G. Becker, Albert Martin (Hg.)

Empirische Personalforschung. Methoden und Beispiele

Sonderband 1993 der *Zeitschrift für Personalforschung*

ISBN 3-87988-077-8, München und Mering 1993, 296 S., DM 68.-

Gertraude Krell, Margit Osterloh (Hg.): Personalpolitik aus der Sicht von Frauen – Frauen aus der Sicht der Personalpolitik. Was kann die Personalforschung von der Frauenforschung lernen?

Sonderband 1992 der *Zeitschrift für Personalforschung*

ISBN 3-87988-073-5, 2. verb. Aufl., München u. Mering 1993, 430 S., DM 48.-

Rainer Marr (Hg.)

Euro-strategisches Personalmanagement

Sonderband 1991 der *Zeitschrift für Personalforschung*

ISBN 3-87988-014-X, Rainer Hampp Verlag, München u. Mering 1991, 2 Bände, 534 S., DM 78.-

**Hartmut Wächter, Th. Metz (Hg.): Professionalisierte Personalarbeit?
Perspektiven der Professionalisierung des Personalwesens**

Sonderband 1995 der *Zeitschrift für Personalforschung*

ISBN 3-87988-141-3, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1995, 232 S., DM 48.-

„Is Personnel Management a Profession?“ Mit dieser Frage rückt ein besonders problematischer und facettenreicher Aspekt des Managements in den Vordergrund, der – wegen seiner Indirektheit für den Unternehmenserfolg und wegen seiner Wertbehaftetheit – in hervorstechender Weise professionelles Handeln ermöglicht – und vielleicht erfordert.

Die in diesem Buch versammelten Aufsätze legen auf je verschiedene Weise Zeugnis davon ab, daß sich anhand des Professionalisierungsbegriffes – trotz aller Probleme – verschiedene Tatbestände und Entwicklungen des Personalwesens sinnvoll thematisieren lassen.

Mit Beiträgen von: Hartmut Wächter, Gloria L. Lee & Katrin Limberg, Peter Butz & Brigitta Nöbauer, Rainhart Lang, Dieter Wagner & Eckhard Domnik & Achim Seisreiner, Max Ringlstetter & Axel Kniehl, Joachim Freimuth, Jürgen Beyer & Thomas Metz, Stefan Titscher sowie mit einem Interview mit Dr. Hans Böhm von der DGFP.

Fred G. Becker, Albert Martin (Hg.)

Empirische Personalforschung. Methoden und Beispiele

Sonderband 1993 der *Zeitschrift für Personalforschung*

ISBN 3-87988-077-8, München und Mering 1993, 296 S., DM 68.-

Mit diesem Sonderband soll ein Überblick über einzelne Instrumente wissenschaftlicher und betrieblicher Personalforschung geboten werden. Wenngleich dieser Überblick notwendigerweise durch die Auswahl bestimmter Schwerpunktthemen unvollständig bleiben muß, so erschließt sich dem Leser dennoch ein breites Spektrum theoretischer wie praktischer Anwendungen. Da vorwiegend solche Autoren gewonnen werden konnten, die sich neben der theoretischen Auseinandersetzung auch mit der praktischen Umsetzung der von ihnen vorgestellten Instrumente beschäftigen, ergibt sich ein sinnvolles Gleichgewicht zwischen Realitätsnähe und wissenschaftlich-theoretischer Fundierung.

Der vorliegende Sonderband gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil werden grundsätzliche Beiträge vorgestellt. Ausgangspunkt der Betrachtung ist die kritische Diskussion solcher Methoden, die traditionell im Zuge der *empirischen Sozial-/ Personalforschung* – zumeist durch Wissenschaftler – angewendet werden, z.B.: nonreaktive Methoden, Fallstudien, Netzwerkanalysen, interpretative Methoden, explorative Studien, qualitative Interviews. Im zweiten Teil wird die Fragestellung behandelt, inwieweit eingeführte Instrumente – z.B. Arbeitsbewertung, Aktionsforschung, Arbeitsmarktforschung, Personalbeurteilung, Mitarbeitergespräch, Mitarbeiterbefragung -, mit deren Hilfe sich Informationen im Rahmen der betrieblichen Personalarbeit gewinnen lassen, auch als Instrumente der betrieblichen *Personalforschung* dienen können.

Ziel dieser Schrift ist es, all denen, die an Hochschulen, an Forschungsinstituten, in Beratungen und in der betrieblichen Praxis mit Personalarbeit befaßt bzw. konfrontiert sind, Ideen und Anregungen zum Thema „Personalforschung“ zu liefern.

Gertraude Krell, Margit Osterloh (Hg.): Personalpolitik aus der Sicht von Frauen – Frauen aus der Sicht der Personalpolitik. Was kann die Personalforschung von der Frauenforschung lernen?

Sonderband 1992 der *Zeitschrift für Personalforschung*

ISBN 3-87988-073-5, 2. verb. Aufl., München u. Mering 1993, 430 S., DM 48.-

Für eine immer größer werdende Zahl von Frauen (und auch z.T. für Männer) steht die Frage „Wie männlich ist die Wissenschaft?“ auf der Tagesordnung. Im Hinblick auf die Betriebswirtschaftslehre wurde diese Frage bislang nicht gestellt. Mit diesem Band wird das für die Teildisziplin Personalpolitik nachgeholt. In einem zweiten Teil wird über für die Personalforschung/-politik relevante Ergebnisse der Frauenforschung berichtet. Dies geschieht bezogen auf die drei Analyseebenen Arbeitsmarkt, (Frauen-)Bilder in und von Organisationen, Individuen in der (Inter-) Aktion.

Christian Scholz, Hans Oberschulte (Hg.)

Personalmanagement in Abhängigkeit von der Konjunktur

Sonderband 1994 der *Zeitschrift für Personalforschung*

ISBN 3-87988-110-3, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1994, 252 S., DM 48.-

Der **erste Teil** dieses Sonderbandes befaßt sich mit den Grundlagen dieses Forschungszweigs und behandelt die übergeordnete Perspektive der grundsätzlichen Erfordernisse sowie Möglichkeiten eines Personalmanagements bei wirtschaftlichen Schwankungen. Die anschließenden Beiträge befassen sich mit konkreten Aufgabenfeldern des Personalmanagements in Abhängigkeit von der Konjunktur.

Der **zweite Teil** dieses Sonderbandes widmet sich der Personalentwicklung. Zunächst werden Tendenzen der Personalentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Rezession herausgearbeitet. Im Anschluß daran wird mit dem Inplacement eine antizyklische Personalentwicklungsstrategie in betrieblichen Beschäftigungskrisen vorgestellt. Abschließend werden empirische Ergebnisse und Schlußfolgerungen zur Personalentwicklung in Krisenzeiten diskutiert.

Der **dritte Teil** befaßt sich mit der Personalführung und Organisation des Personalmanagements. Der erste Beitrag stellt dabei ein Modell zur Beurteilung organisatorischer Gestaltungsalternativen für eine Personalarbeit in der „schlanken“ Unternehmung vor. Der zweite Beitrag thematisiert den Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und Personalführung. Zum Abschluß wird der Frage nachgegangen, ob eine wertorientierte Personalpolitik in der Rezession als Kosten- oder als Erfolgsfaktor anzusehen ist.

Der **vierte Teil** behandelt die Aspekte Arbeitszeit und Freisetzung. Zunächst wird dabei ein Ansatz zur Leistungsoptimierung in rezessiven Zeiten durch strategische Personalanpassung vorgestellt. Es folgt ein Beitrag, der sich mit der Arbeitszeitgestaltung vor dem Hintergrund von Unternehmen, Mitarbeiter und Familie auseinandersetzt. Der vierte Teil schließt mit einem Vergleich der Behandlung von Personalüberschüssen in der Stahlindustrie Deutschlands und Frankreichs.

Mit Beiträgen von: Eduard Gaugler, Christian Scholz, Hans-Gerd Ridder, Helmut Wagner & Margret Wehling, Joachim Freimuth, Norbert Kailer & Josef Scheff, Reinhard Meckl & Ewald Scherm, Heike Bruch & Florian Schramm, Annette Nagel, Werner Fröhlich & Christine Gindert, Rudolf Ergenzinger, Stefan Bredohl

Personalwirtschaftliche Ausbildung an Universitäten

Personalwirtschaftliche Lehre zum Gegenstand von Personalforschung machen – das ist die wesentliche Zielsetzung des vorliegenden Sonderbandes. Das bedeutet, über den Stellenwert der universitären Ausbildung im Fach Personalwirtschaft, ihre Defizite und Stärken und insbesondere über Veränderungsmöglichkeiten nachzudenken und zu diskutieren. Die in diesem Band gesammelten Beiträge sollen diese Nachdenk- und Diskussionsprozesse anregen, zum Nachahmen und zum bewußten Nicht-Nachahmen animieren.

Der Sonderband gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil werden Grundfragen der betriebs- und personalwirtschaftlichen Ausbildung an Universitäten gestellt und sehr unterschiedlich beantwortet. Die zentrale Frage, die explizit oder implizit in jedem Beitrag angesprochen wird, ist das Verhältnis von Theorie und Praxis in der universitären Ausbildung. Im zweiten Teil werden konkrete didaktische Konzepte des Lehrens und Lernens vorgestellt und die damit gemachten Erfahrungen reflektiert. Dabei stehen Themen wie Management des Wandels, Internationalisierung, Projektmanagement, selbstgesteuerte Lernprozesse, Planspiele und Projektseminare im Mittelpunkt.

Herausgeber

Univ.Ass. Dr. Manfred Auer, Mitarbeiter am Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

Prof. Dr. Stephan Laske, Vorstand des Institutes für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft sowie Senatsvorsitzender der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.



206\$00009458

Rainer Hampp Verlag

München und Mering

1997

ISBN 3-87988-268-1

ISSN 0179-6437

SG: 17