

Bäumer, Jens

Book

Weiterbildungsmanagement: Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen

Wirtschaftspädagogische Studien zur individuellen und kollektiven Entwicklung, No. 1

Provided in Cooperation with:

Rainer Hampp Verlag

Suggested Citation: Bäumer, Jens (1999) : Weiterbildungsmanagement: Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen, Wirtschaftspädagogische Studien zur individuellen und kollektiven Entwicklung, No. 1, ISBN 3-87988-357-2, Rainer Hampp Verlag, München und Mering

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/116890>

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.

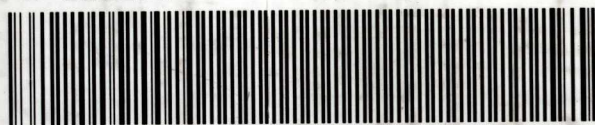
**Wirtschaftspädagogische Studien
zur individuellen und kollektiven Entwicklung**
hrsg. von Herrmann G. Ebner

Jens Bäumer

Weiterbildungsmanagement

Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen

A 220293



Rainer Hampp Verlag

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

Weiterbildungsmanagement

Wirtschaftspädagogische Studien zur individuellen und kollektiven Entwicklung

Band 1

hrsg. von Herrmann G. Ebner

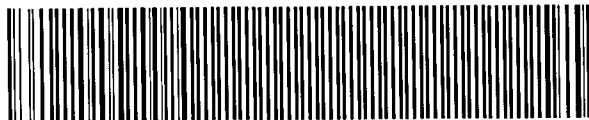
Jens Bäumer

Weiterbildungsmanagement

Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen

875626

A 220293



Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Bäumer, Jens:

Weiterbildungsmanagement : eine empirische Analyse deutscher Unternehmen / Jens Bäumer. - München ; Mering : Hampp, 1999
(Wirtschaftspädagogische Studien zur individuellen und kollektiven Entwicklung; Bd. 1)

Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1997

ISBN 3-87988-357-2

Wirtschaftspädagogische Studien

zur individuellen und kollektiven Entwicklung: ISSN 1437-1693

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.

© 1999 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.

Vorwort des Reihenherausgebers

Gegenstand der Wirtschaftspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin ist der in beruflichen Kontexten handelnde Mensch. Zentrale Fragestellungen beziehen sich auf die Bedingungen und Prozesse der Herausbildung und Förderung individueller beruflicher Handlungsfähigkeit. Lern- und Arbeitsbedingungen, die eine Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit ermöglichen, werden als entwicklungsförderliche *Lernumgebung* bezeichnet.

Da sich Lern- und Arbeitstätigkeit im sozialen Kontext von Organisationen (Schulen, Betriebe) realisieren, bedingen sich individuelle und kollektive Entwicklungschancen gegenseitig: Individuelle Lernbereitschaft benötigt zu ihrer Entfaltung eine organisationale Entsprechung in Form einer entwicklungsförderlichen *Lernkultur* und die (Weiter-) Entwicklung der Organisation setzt individuelle Lernbereitschaft voraus.

Mit den in dieser Reihe erscheinenden Studien werden Forschungsarbeiten präsentiert, deren Autorinnen und Autoren sich insbesondere beschäftigen,

- mit systematisch auf den Erwerb wirtschaftsberuflichen Wissens orientierten Lehr-Lernprozessen und der die Qualität der Lernhandlungen bedingenden Lernumgebung,
- mit der in den Prozeß der betrieblichen Leistungserstellung eingebundenen Arbeitstätigkeit und den deren Entwicklungsförderlichkeit bestimmenden Arbeitsbedingungen,
- mit den sich als organisationale Lernkultur vermittelnden Regeln der Organisation und
- mit den Eintritten in die jeweiligen Lern- und Arbeitskontexte sowie den Übergängen bzw. Wechseln zwischen ihnen.

Im Mittelpunkt steht dabei durchgängig die Frage nach der Entwicklungsförderlichkeit der gestaltbaren Elemente von Lernumgebung und Lernkultur.

H.G.E.

Vorwort des Herausgebers

Die Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist ein betrieblicher Gestaltungsbereich, dem zunehmend Bedeutung beigemessen wird. Diese Entwicklung spiegeln auch die Forschungsarbeiten aus verschiedenen Disziplinen: Insbesondere seit den 70er Jahren wächst die Anzahl der Studien zur betrieblichen Weiterbildungspraxis stark an, wobei - u.a. aufgrund der jeweiligen Fachperspektive - nicht nur die Entscheidungen in bezug auf das Erkenntnisinteresse und die Fragestellung, sondern auch jene hinsichtlich des theoretischen und forschungsmethodischen Zugangs unterschiedlich ausfallen.

So groß einerseits die Vielfalt, so gering andererseits - und dies kritisiert Jens Bäumer zurecht - die Bemühungen, die Forschungsarbeiten in einer Weise auf einander zu beziehen, die sukzessive Erkenntniszugewinne und deren Sicherung ermöglichen würde. Letztlich überwiegen Beschreibungen von Einzelphänomenen - eine mehrheitlich akzeptierte, ordnende Modellvorstellung konnte bisher noch mit keiner Studie etabliert werden. Hier setzt der Autor mit seiner Arbeit an: Er gibt sich als Ziele vor,

1. Typen betrieblichen Weiterbildungsmanagements zu identifizieren und
2. angeben zu können, warum sich Unternehmen in bezug auf diese Typen unterscheiden.

Das Engagement des Verfassers gilt besonders der theoretischen Fundierung seines analytischen Blicks auf die betriebliche Weiterbildungspraxis. Hierzu befaßt er sich mit Ordnungsvorstellungen systemtheoretischer Provenienz und mit Theorieangeboten, die vorwiegend in der Organisations- und Managementforschung entwickelt wurden. Seine profunden Kenntnisse deutscher und österreichischer Forschungsarbeiten zur betrieblichen Weiterbildung ermöglichen ihm eine ausgedehnte empirische Unterfütterung der Modellentwicklung.

An den ermittelten Clustern wie auch an den gewählten Bezeichnungen für die Weiterbildungstypen lassen sich zum einen die Verbindungen zu den bereits von anderen Autoren und Autorinnen vorgeschlagenen Typisierungen erkennen, zum andern wird deutlich, daß hier - im Vergleich zu vielen früheren Studien - besondere Anstrengungen darauf verwendet werden, Selektion und Verknüpfung von Weiterbildungsregelungen in einen theoretischen Begründungszusammenhang zu stellen. Mit der Arbeit wird damit ein bedeutsamer Beitrag zur Erhellung der Steuerungsgrößen betrieblicher Weiterbildungspraxis geleistet.

Nicht zuletzt zeichnet sich die Arbeit auch dadurch aus, daß der Verfasser in guter wissenschaftlicher Tradition das eigene Vorgehen, die möglichen Fehleinschätzungen oder die systematischen Fehlerquellen sowie die Reichweite bzw. Begrenztheit seiner Forschungsarbeit erörtert.

Vorwort des Autors

Mit dieser Arbeit wird ein Themenfeld aufgegriffen, das bereits in den 80er Jahren „Konjunktur“ hatte und im Zusammenhang mit der Diskussion um Organisationales Lernen und Wissensmanagement seit Beginn der 90er Jahre eine besondere Bedeutung erlangt hat: die Aktivitäten von Unternehmen zur Weiterbildung/Personalentwicklung als zentrale Voraussetzung einer lernenden Organisation.

Hier setzt die vorliegende Arbeit an. Sie ist im Zusammenhang mit dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt „Weiterbildung und Organisationales Lernen“ entstanden. Die zentrale Frage lautet: Wie werden die betrieblichen Aktivitäten zur Weiterbildung/Personalentwicklung geplant, organisiert, gesteuert, kurz: gemanagt? Dieser Frage wird auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung in mehr als 400 Unternehmen nachgegangen.

Die Arbeit ist für all diejenigen von Interesse, die Einblick in die Theorie und Praxis des Managements betrieblicher Weiterbildung und Personalentwicklung gewinnen wollen, für Weiterbildungs- und PE-Manager, die ihre Praktiken mit denen anderer Unternehmen vergleichen und voneinander lernen wollen.

Der Deutschen Forschungsgemeinschaft danke ich, daß sie diese Arbeit gefördert hat: derart umfangreiche empirische Untersuchungen wären anderenfalls nicht möglich gewesen. Mein Dank geht an die Weiterbildungs- und Personalentwicklungsverantwortlichen, die mit ihren Aussagen den empirischen Rohstoff für diese Arbeit geliefert haben. Peter Pawlowsky hat das Forschungsprojekt geleitet und mich besonders in der Anfangszeit für das Thema motiviert, wofür ich ihm sehr dankbar bin. Gertraude Krell hat mir durch ihre Bereitschaft, das Erstgutachten zu übernehmen, eine entscheidende Unterstützung gegeben und mit ihren inhaltlichen Hinweisen die Arbeit wesentliche Stücke vorangebracht. Besonders dankbar bin ich Hermann G. Ebner, der mir in meiner Zeit in Leipzig die notwendigen Freiräume gegeben hat, die Arbeit bis zur Abgabe zu bringen. Weit darüber hinaus hat er mir mit seinen inhaltlichen Anregungen nicht nur in puncto Detailgenauigkeit und Präzision ganz neue Dimensionen eröffnet. Außerdem danke ich meinen ehemaligen Kollegen Ingrid Ochse, Jana Kley, Uta Wilkens, Monika Haupt und Frank Berger für ihre organisatorische und inhaltliche Unterstützung bei der Durchführung des DFG-Projektes; meinen Freunden und Mitdissertanten Heiko Roehl, Daniel Blommen und Arnd Winter für ein Füllhorn an Anregungen (und Ablenkungen); Monique und Kerstin für ihre moralische Unterstützung in der Endphase der Arbeit, meinen Eltern für den sanften Druck, den sie auf das Finalisieren der Arbeit ausgeübt haben („fertig werden“) sowie Elfie Müller und Kathrin Kapolka für die „nicht enden wollenden“ Korrekturen der Manuskripte. Gewidmet ist die Arbeit Polly, Sophie und Marie, weil sie am meisten unter meinen Launen und der Wochenendpendelei gelitten und sich das Ende am meisten herbeisehnt haben.

Inhalt

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	IX
VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN UND TABELLEN	X
KAPITEL I: EINLEITUNG	1
1 Eine Einführung in die Analyse betrieblichen Weiterbildungsmanagements .	1
2 Fragestellung und Gang der Arbeit	6
KAPITEL II: THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER ARBEIT	13
1 Der Systemansatz als Bezugsrahmen zur Analyse betrieblichen Weiterbildungsmanagements	13
2 Die Grenzen eines Weiterbildungssystems - Begriffsbestimmungen	24
3 Die Struktur als Steuerungsmechanismus für das Weiterbildungsmanagement	29
3.1 Der Zugang zu einer Systemstruktur.....	29
3.2 Strukturdimensionen als Gegenstand der Organisations- und Weiterbildungsforschung.....	33
3.3 Strukturmuster als Gegenstand der Weiterbildungs- und Organisationsforschung	40
3.4 Konsequenzen für den eigenen Zugang zu einer Weiterbildungsstruktur.....	46
4 Begründungsansätze für das betriebliche Weiterbildungsmanagement	47
4.1 Zur Entstehung von Ordnung in Systemen	47
4.2 Dominierende Begründungsansätze in der Weiterbildungsforschung.....	51
4.3 Konsequenzen für den eigenen Begründungsansatz	64
KAPITEL III: ENTWICKLUNG EINES MODELLS ZUR ANALYSE DES WEITERBILDUNGSMANAGEMENTS	73
1 Generierung, Deskription und Diskussion von relevanten Regelungen zum Management betrieblicher Weiterbildung	73
1.1 Generierung von Weiterbildungsregelungen.....	73
1.2 Deskription und Diskussion der generierten Weiterbildungsregelungen	79
1.2.1 <i>Regelungen über den Aufbau eines Weiterbildungssystems</i>	<i>79</i>
1.2.2 <i>Regelungen über die Abläufe in einem Weiterbildungssystem</i>	<i>84</i>
2 Ermittlung von Begründungsdimensionen für das betriebliche Weiterbildungsmanagement	100
2.1 Situationsbezogene Begründungen für das Weiterbildungsmanagement	100
2.1.1 <i>Generierung der dominierenden situationsbezogenen Begründungsdimensionen.....</i>	<i>100</i>
2.1.2 <i>Deskription und Diskussion der generierten situationsbezogenen Begründungsdimensionen.....</i>	<i>105</i>

2.2 Personbezogene Begründungsdimensionen für das Weiterbildungsmanagement.....	131
3 Zusammenfassung: Ein Modell zur Analyse des Weiterbildungsmanagements	137
KAPITEL IV: EMPIRISCHE ANALYSE DES WEITERBILDUNGS- MANAGEMENTS DEUTSCHER UNTERNEHMEN.....	139
1 Methodologische und methodische Grundlagen der Untersuchung.....	139
1.1 Methodologische und methodische Grundpositionen	139
1.2 Das Untersuchungsdesign zur Analyse des Weiterbildungsmanagements deutscher Unternehmen.....	143
1.2.1 Die Fragebogenerhebung(en)	143
1.2.2 Die Fallstudien.....	146
1.3 Beschreibung der empirischen Basis der Untersuchung	152
2 Ergebnisse: Typen betrieblicher Weiterbildung	154
2.1 Ermittlung von Typen betrieblicher Weiterbildung mittels Clusteranalyse.....	154
2.1.1 In die Clusteranalyse einbezogene Variablen	155
2.1.2 Die Bestimmung der Cluster	161
2.2 Differenzierung und Charakterisierung der Weiterbildungstypen	166
2.2.1 Aufbauorganisatorische Regelungen bei den Weiterbildungstypen.....	171
2.2.2 Regelungen zur Ablauforganisation bei den Weiterbildungstypen.....	186
2.2.3 Zusammenfassung: Profile betrieblichen Weiterbildungsmanagements.....	220
3 Ergebnisse: Begründungen des Weiterbildungsmanagements	226
3.1 Situationsbezogene Begründungen des Weiterbildungsmanagements.....	226
3.1.1 Die Unternehmensgröße der Weiterbildungstypen	230
3.1.2 Wirtschaftssektor und Branche der Weiterbildungstypen.....	233
3.1.3 Die Wettbewerbsbedingungen der Weiterbildungstypen.....	236
3.1.4 Die wichtigsten Wettbewerbsfaktoren der Weiterbildungstypen.....	239
3.1.5 Das Personalmanagement der Weiterbildungstypen.....	247
3.1.6 (Proklamierte) Weiterbildungsziele der Weiterbildungstypen	258
2.3 Individuelle Begründungen - eine heuristische Annäherung an die Alltagstheorien von Weiterbildungsmanagern.....	266
4 Die Schwierigkeiten bei der Bestimmung von „best practices“ - Überlegungen zur Konsistenz der Weiterbildungstypen	278
KAPITEL V: SCHLUß - IMPLIKATIONEN FÜR DIE FORSCHUNG UND PRAXIS BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG.....	289
LITERATURVERZEICHNIS.....	293
NAMENSVERZEICHNIS	319
ANHANG	325

Abkürzungsverzeichnis

Zeitschriften

AMJ	Academy of Management Journal
ASQ	Administrative Science Quarterly
DBW	Die Betriebswirtschaft
BFuP	Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis
ISM & O	International Studies of Management & Organization
MittAB	Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
Ost	Organization Studies
ZfB	Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre
ZFBF	Zeitschrift für Betriebswirtschaftliche Forschung
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBW	(ehemaliges) Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
DIW	Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
ISF	Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (München)
IW	Institut der Deutschen Wirtschaft
n.s.	nicht signifikant
PE	Personalentwicklung
QUEM	Qualifikations-Entwicklungs-Management
SOFI	Soziologisches Forschungsinstitut (Göttingen)
WB	Weiterbildung

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildung I.1:	Gang der Arbeit	9
Abbildung II.1:	Ein Personalentwicklungssystem im Netzwerk von Einfluß- größen (modifiziert nach Neuberger 1991: 67)	15
Abbildung II.2:	Bezugsrahmen für die Analyse einer Weiterbildungsstruktur	21
Tabelle II.1:	Typisierungen von Praktiken betrieblicher Weiterbil- dung/Personalentwicklung	42
Abbildung III.1:	Generierte Regelungen und Regelungstatbestände betrieblicher Weiterbildung	76
Tabelle III.1:	Situationsbezogene Begründungen des Weiterbildungs- managements	104
Tabelle III.2:	Vor- und Nachteile kognitiver Strukturierung (nach Wiegand 1996: 124, in Anlehnung an Gioia 1986)	132
Abbildung III.2:	Grundmodell zur Analyse des Weiterbildungsmanagements	138
Abbildung IV.1:	Das Untersuchungsdesign im Überblick	151
Tabelle IV.1:	Stichprobe der Untersuchung nach Branchen und Betriebs- größenklassen	153
Tabelle IV.2:	In die Analyse einbezogene Untersuchungskategorien	157
Abbildung IV.2:	Die Anwendung des Elbow-Kriteriums zur Bestimmung der Clusteranzahl	162
Abbildung IV.3:	Verteilung der Unternehmen auf die vier ermittelten Cluster	164
Tabelle IV.3:	Individuelle Zuordnung der Weiterbildungstypen durch eine Auswahl von Weiterbildungsverantwortlichen	166
Abbildung IV.4:	Vorgehensweise bei der Differenzierung und Charakteri- sierung der Weiterbildungstypen	168
Tabelle IV.4:	Aufbauorganisatorische Weiterbildungsregelungen und Gruppendifferenzen	172
Abbildung IV.5:	Existenz eines Funktionsbereichs Weiterbildung bei den Weiterbildungstypen	173
Abbildung IV.6:	Das Weiterbildungsbudget und die Weiterbildungsmitarbeiter bei den Weiterbildungstypen	174
Abbildung IV.7:	Personelle und finanzielle Ressourcen der Weiterbildungs- typen	175
Tabelle IV.5:	Weiterbildungsorganisation bei den Weiterbildungstypen	180
Abbildung IV.8:	Mischform der Weiterbildungsorganisation eines Medien- konzerns (nachgefragt-dienstleistende Weiterbildung)	183
Abbildung IV.9:	Zentrale Weiterbildungsorganisation einer Bank (strategieunterstützende Weiterbildung)	185
Tabelle IV.6:	Ablauforganisatorische Regelungen zur Weiterbildung und Gruppendifferenzen	187
Abbildung IV.10:	Regelungen zur Bedarfsermittlung bei den Weiterbildungs- typen	190
Tabelle IV.7:	Die Weiterbildungstypen zwischen Anforderungs- und Ressourcenorientierung	193

Abbildung IV.11: Regelmäßig praktizierte Angebotsplanung bei den Weiterbildungstypen	205
Abbildung IV.12: Planungszeiträume der Weiterbildungstypen	208
Tabelle IV.8: Reaktive und proaktive Vorgehensweise der Weiterbildungstypen	210
Abbildung IV.13: Profile betrieblichen Weiterbildungsmanagements.....	221
Abbildung IV.14: Differenzen der durchschnittlichen Unternehmensgröße zwischen den Weiterbildungstypen.....	231
Tabelle IV.9: Die Verteilung der Weiterbildungstypen auf Unternehmensgrößenklassen	232
Abbildung IV.15: Die Verteilung der Weiterbildungstypen auf die Wirtschaftssektoren	234
Tabelle IV.10: Die Marktstellung der Weiterbildungstypen	237
Tabelle IV.11: Die Weiterbildungstypen und ihre strategischen Wettbewerbsvorteile	241
Abbildung IV.16: Wettbewerbsprofile der Weiterbildungstypen	245
Abbildung IV.17: Eingesetzte Personalinstrumente.....	249
Abbildung IV.18: Ausbaustand der Personalinstrumente bei den Weiterbildungstypen.....	250
Tabelle IV.12: Verbreitung von Personalinstrumenten bei den Weiterbildungstypen.....	252
Abbildung IV.19: Schwerpunkte des Personalmanagements bei den Weiterbildungstypen	254
Tabelle IV.13: Die Versorgung des Unternehmens mit Personal bei den Weiterbildungstypen	256
Tabelle IV.14: Die Weiterbildungsfunktionen bei den Weiterbildungstypen	261
Abbildung IV.20: Funktionsprofile der Weiterbildungstypen	265
Abbildung IV.21: Kognitive Kausalkarte zum eigenen Weiterbildungsmanagement (strategieunterstützende Weiterbildung)	274
Abbildung IV.22: Kognitive Kausalkarte zum eigenen Weiterbildungsmanagement (rudimentäre Weiterbildung)	275
Abbildung IV.23: Kognitive Kausalkarte zum eigenen Weiterbildungsmanagement (nachgefragt-dienstleistende Weiterbildung)	276
Abbildung IV.24: Kognitive Kausalkarte zum eigenen Weiterbildungsmanagement (ressourcenbasierte Weiterbildung)	277

Kapitel I: Einleitung

1 Eine Einführung in die Analyse betrieblichen Weiterbildungsmanagements

Der Leser stelle sich ein Unternehmen vor, in dem zu einem Zeitpunkt die Entscheidung getroffen wird, Ressourcen für die betriebliche Weiterbildung bereitzustellen und Qualifizierungsleistungen für die Mitarbeiter anzubieten. Möglicherweise entschließt man sich in dem Unternehmen dazu, einen eigenständigen Funktionsbereich Weiterbildung einzurichten oder eine Stelle für einen Verantwortlichen für die Weiterbildung zu definieren oder etwa die Verantwortung und Kompetenz für die Weiterbildung den Linienvorgesetzten zu übertragen und auf eine Weiterbildungsstelle zu verzichten. Im Laufe der Zeit werden Regelungen über die wichtigsten Eckpunkte und Abläufe der Weiterbildung getroffen. Beispielsweise wird ein jährliches Budget festgelegt, man verständigt sich darauf, den Qualifizierungsbedarf auf eine bestimmte Weise zu ermitteln und den Erfolg der Weiterbildung zu kontrollieren. Es entstehen Koordinationsmechanismen zwischen der Weiterbildung und anderen Bereichen im Unternehmen sowie vermutlich zahlreiche weitere Routinen zur Planung und Organisation betrieblicher Weiterbildung.

Es entsteht eine Ordnung, die das Resultat von unzähligen Managementaktivitäten betrieblicher Weiterbildung ist und deren Entwicklungsprozeß nie ganz abgeschlossen sein wird. Hält man diesen Prozeß für einen Moment an, wie man einen Film stoppt, dann läßt sich für einen Beobachter anhand des 'Standbildes' ein (vorläufiges) Ergebnis dieses Entwicklungsprozesses ablesen: Es hat sich ein Bestand an expliziten und impliziten Regelungen der Rahmenbedingungen von betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen formiert. Diese Regelungen stehen in einer mehr oder weniger engen Beziehung zueinander und nehmen Bezug aufeinander. Dieses Beziehungsmuster zwischen den weiterbildungsbezogenen Regelungen kann als Struktur bezeichnet werden. Die Struktur ist der Ansatzpunkt für das Management betrieblicher Weiterbildung (analog Malik 1984; Probst 1985: 181ff.). Gleichzeitig charakterisiert die Weiterbildungsstruktur die Identität eines Weiterbildungssystems (analog Maturana und Varela 1987; Baitsch 1993: 10). Das bedeutet, daß keine zwei Unternehmen ihre Weiterbildung auf die gleiche Weise strukturieren bzw. organisieren; die Struktur variiert vielmehr von Unternehmen zu Unternehmen, sie ist Resultat und wiederum Voraussetzung einer spezifischen Art und Weise des Weiterbildungsmanagements.

An diesem Punkt setze ich mit der vorliegenden Arbeit an: Es wird versucht, einen theoretischen und vor allem einen empirischen Zugang zum Management der Struktur betrieblicher Weiterbildung zu finden. Das bedeutet, daß es hier nicht um die Lehr-/Lernprozesse betrieblicher Weiterbildung, sondern primär um das *Management der Rahmenbedingungen* dieser Lehr-/Lernprozesse

geht. Damit stehen auch nicht die Lernenden und deren Lernhandlungen im Mittelpunkt der Arbeit, sondern eine andere Gruppe von Weiterbildungsakteuren, nämlich die Weiterbildungsmanager und deren Managementhandeln. Es sind diejenigen Akteure im Unternehmen, die verantwortlich sind für das Schaffen von Bedingungen der (organisierten) Lehr-/ Lernprozesse (vgl. hierzu auch Neuberger 1991: 9). Dem Management dieser Rahmenbedingungen kann in Anlehnung an die Erkenntnisse der Organisationsforschung über Organisationsstrukturen (vgl. Kapitel II.1) eine herausragende Relevanz für die Funktionsweise von betrieblicher Weiterbildung im Unternehmen zugesprochen werden. So ist mit Wittwer (1982: 87f.) davon auszugehen, daß die konkreten Weiterbildungsmaßnahmen (die Lehr-/Lernprozesse) lediglich die letzte Stufe eines längeren Prozesses kennzeichnen, der mit einer Reihe von Managementaktivitäten zur Weiterbildung bereits viel früher festgelegt wird.

Die Weiterbildungsstruktur und deren Management erweist sich sowohl aus der Perspektive einer gestaltungsorientierten Betriebswirtschaftslehre als auch aus forschungsmethodischer Perspektive als ein geeigneter Ansatzpunkt für die Analyse der Funktionsweise von betrieblichen Weiterbildungssystemen. Im erstgenannten Fall, da die Weiterbildungsstruktur den Gestaltungsmechanismus eines Weiterbildungssystems kennzeichnet und damit der Ansatzpunkt für das Weiterbildungsmanagement ist. Im letztgenannten Sinne, weil ein strukturorientierter Zugang zum Gegenstand „Weiterbildung“ noch am ehesten eine zeitliche Invarianz ermöglicht; die Struktur kennzeichnet ein relativ stabiles Beziehungsmuster zwischen den Komponenten eines Systems (vgl. Maturana/Varela 1987; Baitsch 1993: 17; Abschnitt II.3).

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit betrieblicher Weiterbildung ist ein solcher am Management orientierter Ansatz bislang unterrepräsentiert. Betriebliche Weiterbildung wird dort primär im Hinblick auf die Lehr-/Lernprozesse selbst sowie deren 'Produkte' (unterschiedliche Arten von Qualifikationen) untersucht. Die strukturellen Rahmenbedingungen, vor deren Hintergrund diese Lernprozesse und -produkte zustande kommen, sind als Forschungsgegenstand weit weniger präsent. Darüber hinaus dominiert eine Fragmentierung des Untersuchungsgegenstands Weiterbildung (vgl. auch Mayrhofer 1993: 271). Ein kurzer Blick auf einige ausgewählte Schwerpunkte der Weiterbildungsforschung verdeutlicht dies:

- Ansätze zur Lehr-/Lernforschung befassen sich schwerpunktmäßig mit der Optimierung der Lehr-/Lernprozesse (vgl. zur Übersicht Achtenhagen 1995: 465ff.), bezogen auf die Weiterbildung, unter besonderer Berücksichtigung der Sozialisation der Lernenden. Es werden didaktische Prinzipien, die zur gedanklichen Vorbereitung von Lernprozessen bzw. zur Reflektion über Lernsituationen dienen, auf den Bereich der Weiterbildung übertragen.¹

1 Dazu gehören im weitesten Sinne Ansätze zur didaktischen Reduktion und Rekonstruktion zur optimalen Zeit/Stoff-Relation, zur Definition von Lernzielen und -inhalten, zur Auswahl von Lernmethoden (z.B. Weinberg 1977; Merk 1992: 124; vgl. auch die Ansätze der Trainingspsychologie z.B. bei Sonntag 1989) und Medien (z.B. Balli/Sauter

- Wichtiger Gegenstand soziologisch geleiteter Untersuchungen in den 70er Jahren war die Verbreitung von Weiterbildungsbeteiligung (vgl. zur Übersicht z.B. Strzelewicz 1979; Baethge u.a. 1990). Insbesondere wurde die kompensatorische Wirkung von Weiterbildung für benachteiligte Gruppen auf dem Arbeitsmarkt untersucht. In diesem Zusammenhang waren Fragen nach den Teilnahmebedingungen beruflicher Weiterbildung, so auch nach der Weiterbildungsmotivation virulent (z.B. Grimm 1966; Strzelewicz/ Raappe/Schulenberg 1973; Rosenstiel 1976; Monshausen 1979; Ebner 1980).
- Die Transferforschung stellt die Frage nach den Bedingungen eines optimalen Lerntransfers vom Lernfeld in das Funktionsfeld (vgl. für viele Sonntag 1992: 3ff.).
- Die Erfolgskontrolle von Weiterbildung ist eine weitere Untersuchungsperspektive, die, bezogen auf Lernergebnisse von Weiterbildungsveranstaltungen, vor allem unter dem Evaluierungsbegriff firmiert (vgl. z.B. Wesseler 1994: 671ff.). Seit einigen Jahren wird mit Ansätzen zum (Weiter-) Bildungscontrolling stärker der betriebliche Investitionserfolg von (Weiter-) Bildung ins Blickfeld genommen (z.B. Landsberg/Weiß 1992; Wunderer 1993; zur Übersicht auch Pawlowsky/Bäumer 1996: 158ff.).
- Vereinzelt, zum Teil handlungstheoretisch gestützte, Ansätze aus der Arbeitspsychologie richten ihren Fokus auf das Lernen in der Arbeit bzw. am Arbeitsplatz (z.B. Baitsch/Frei 1980; Hacker/Skell 1993).

Charakteristisch an dieser Auswahl von Zugängen zum Weiterbildungsfeld ist, daß erstens Teilaspekte des Weiterbildungs geschehens beleuchtet werden und zweitens theoretische Erkenntnisse, die sich in anderen Realitätsausschnitten bewährt haben, auf das Weiterbildungsfeld übertragen werden. Es werden dadurch wertvolle Hinweise zur Optimierung insbesondere der Lernprozesse geliefert, ohne jedoch Informationen darüber zu geben, wie ein betriebliches Weiterbildungssystem (in seiner Gesamtheit) strukturiert ist oder strukturiert sein sollte.

Einen für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit relevanteren Zugang zur Weiterbildung bieten Ansätze, die mehrheitlich der Personalmanagementlehre zuzurechnen sind.² Dort wird die betriebliche Weiterbildung verstärkt aus einer managementorientierten Sichtweise untersucht; es werden Aktivitäten, Phasen, Komponenten oder allgemeine Praktiken betrieblichen Weiterbildungs-

1994: 654), zur räumlichen Infrastruktur des Lernens, zum Lehrerverhalten usw. (zur Übersicht auch Siebert 1994: 640ff.).

- 2 Ich verwende den Begriff „Personalmanagement“, um die vorliegende Arbeit in der managementorientierten Tradition zu verorten und auch im Einklang mit den Begriffen „Weiterbildungsmanagement“ und „PE-Management“ argumentieren zu können (zu den verschiedenen Orientierungsversuchen einer Lehre vom Personal vgl. Krell 1996: 19ff.). Ich werde mich ausführlicher mit den unterschiedlichen Begriffen und vor allem Verständnissen einer Lehre vom Personal in Kapitel III.2.1.2 befassen, weise jedoch jetzt schon darauf hin, daß die Inhalte, die mit diesem Begriff verbunden werden, zum Teil kontrovers diskutiert werden (vgl. den Dialog zwischen Steinmann/Kühlmann 1991 und Staehle 1992; vgl. ausführlich Kapitel III.2.1.1).

managements/Personalentwicklungsmanagements benannt,³ die Teil eines Weiterbildungssystems sind oder sein sollten, und (in empirischen Studien) im Hinblick auf ihre Verbreitung in Unternehmen untersucht.

Ein (organisations-)theoretisches Fundament vermißt man jedoch in der Regel bei diesen Ansätzen (Ausnahmen sind hier z.B. Weber u.a. 1991; Hanft 1995). Es handelt sich vielmehr entweder um Untersuchungen mit dem Charakter empiristischer Sammlungen von Einzelaspekten des betrieblichen Weiterbildungsgeschehens (vgl. auch Drumm 1992: 34) oder um normative Ansätze, die häufig weder das Resultat empirischer Entdeckungen sind noch an der empirischen Realität überprüft werden. Dieses Defizit kann generell für das Fach „Personal“ konstatiert werden (vgl. z.B. Drumm 1992; Wright/Rowland/Weber 1992: 1139ff.). So lautet das Fazit eines Reviews der personalwirtschaftlichen Literatur von Drumm (1992: 11): „Die Personalwirtschaft, so scheint es, ist im Kern ihrer normativen Wurzel relativ treu geblieben und mehr eine Kunstlehre denn ein von tragenden Theorien durchflutetes Fach.“⁴

Das (personalmanagementgeprägte) Forschungsdefizit bezogen auf die betriebliche Weiterbildung läßt sich im wesentlichen auf zwei Kernbereiche zu-spitzen:

(1) Mängel bei der Konzeptionalisierung des Untersuchungsgegenstands

- Zum einen bauen vorhandene Studien nicht aufeinander auf, sie sind nicht kumulativ (als Ausnahme kann die Arbeit von Thom 1987 gewertet werden). Es fehlt an einer Integration vorhandener Konzepte und Studien und es fehlt an einheitlicher Begrifflichkeit, um beispielsweise Ergebnisse miteinander vergleichen zu können, generierte Hypothesen zu überprüfen etc.
- Zweitens befassen sich die Untersuchungen überwiegend mit isolierten Einzelaspekten betrieblicher Weiterbildung. Einzelaspekte und Details können

3 Bereits hier sei angemerkt, daß eine Differenzierung zwischen der Weiterbildung und der Personalentwicklung nicht unproblematisch ist. Zum einen existieren Ansätze, in denen die Weiterbildung als Teilbereich der Personalentwicklung verstanden wird (z.B. Thom 1987; Neuberger 1991: 69). Daneben sind Ansätze zu identifizieren, in denen beide Begriffe als zwei Pole eines Spektrums zur Gestaltung betrieblicher Lehr-/Lernprozesse akzentuiert werden (z.B. Figge/Kern 1982; Hanft 1995), wobei die Weiterbildung als eher konventionelle und die Personalentwicklung als modernere Gestaltungsform verstanden werden. Schließlich weist Thom (1987: 8) auf Autoren hin, die beide Begriffe gleichsetzen. In der betrieblichen Praxis existieren mit den Bezeichnungen „Personalentwicklung“, „Weiterbildung“, „Mitarbeiterentwicklung“, „Fortbildung“, „betriebliches Bildungswesen“ etc. für ähnliche Qualifizierungsleistungen sehr unterschiedliche Begriffe. Da im Rahmen dieser Arbeit auf Erkenntnisse der Weiterbildungs- und Personalentwicklungsforschung zugegriffen wird, und weil es darum gehen wird, die betriebliche Praxis einzufangen, scheint eine begrifflich vorgenommene Reduzierung des Untersuchungsgegenstands wenig zweckmäßig. Vielmehr sind die Inhalte entscheidend, die hinter den Begriffen in der Literatur und hinter den Praktiken in der Praxis stehen. Aus diesen Gründen werden die Begriffe Weiterbildung und Personalentwicklung hier synonym verwendet (vgl. zur ausführlichen Begriffsbestimmung Kapitel II.2).

4 Mayrhofer (1996: 96) weist darauf hin, daß es in erster Linie an einem tragfähigen theoretischen Rahmen für das Fach „Personal“ fehle.

aber zumeist nur verstanden werden, wenn sie im Zusammenhang gesehen werden. Erkenntnisse über Zusammenhänge zwischen Weiterbildungsaktivitäten, die Aufschlüsse über die Logik und Funktionsweise von Weiterbildungssystemen geben könnten, existieren jedoch kaum.

(2) Mängel beim Prozeß der Erkenntnisgenerierung

Es werden normative Konzepte für die Weiterbildungspraxis formuliert, ohne vorab die Praxis betrieblicher Weiterbildung zur Kenntnis genommen zu haben.⁵ Unberücksichtigt bleibt damit, daß die empirische Erfassung der betrieblichen Weiterbildungsrealität die Voraussetzung ist, um empirische Gesetzmäßigkeiten formulieren und Hypothesen generieren zu können. Derartige, anhand der empirischen Realität generierte, Hypothesen könnten dann (aber erst dann!) in einem weiteren Schritt mit Hilfe deduktiver Überprüfungen zu neuen Erkenntnissen für die Theoriebildung und für die Weiterbildungsfor- schung sowie schließlich zu neuen Gestaltungsvorschlägen für die Praxis führen. Jürgen Bortz (1984: 218) bringt dies auf den Punkt: "Will man Theorien entwickeln, die Realität erklären, muß die Realität zunächst zur Kenntnis genommen und gedanklich verarbeitet werden". Denn nach gängigem Verständnis setzt eine deduktive, hypothesenüberprüfende Vorgehensweise ex ante formulierte Annahmen voraus, die wiederum gute Kenntnisse über den Wirklichkeitsausschnitt, den man untersuchen möchte, erfordert (vgl. z.B. Wortmann 1961; Schanz 1978). Daß dies für den Gegenstand „Weiterbildung“ nicht hinreichend realisiert zu sein scheint (vgl. z.B. Thom 1987: 72f.; Diedrich 1988: 63ff.; Gebert/Steinkamp 1990: 5), betont u.a. Pümpin (1983: 200): „Mitarbeiterentwicklung erfolgt im luftleeren Raum, konzipiert nach den Vorstellungen von Fachspezialisten. Sie projizieren ihr Wissen, ihre Vorstellungen darüber, wie die Welt sein sollte, ihre Wünsche und Vorstellungen in die Ausbildungsprogramme. [...] Die Praxisprobleme orientieren sich jedoch nicht nach diesen akademischen Gliederungskriterien“.

Nun kann auf unterschiedliche Weise mit diesem Forschungsdefizit umgegangen werden. Auf der einen Seite könnte man es ignorieren und der Praxis bescheinigen, daß sie auch ohne wissenschaftlich-theoretische Hilfestellungen zurechtkomme; die Betriebe wüßten schließlich selbst am besten, wie sie ihre Weiterbildung gestalten. Jörg Sydow (1985: 229) vertritt die These, daß die Aufgabe einer anwendungsorientierten Betriebswirtschaftslehre die Beratung der Praxis in Konflikt- und Mangelsituationen sei und daß ihr Sinn und Zweck in der Verbesserung der 'eher zu rechtfertigenden Praxis' liege. Folgt man dieser Position, dann ist zu fragen, ob es sich in der betrieblichen Weiterbildungspraxis um eine Konflikt- und/oder Mangelsituation für die Akteure handelt. Diese Annahme erscheint für die Weiterbildung plausibel:

5 Dies scheint ein Manko der gesamten personalwirtschaftlichen Forschung zu sein. So kommt Hartmut Wächter (1992: 313ff.) in einer Bestandsaufnahme der personalwirtschaftlichen Literatur u.a. zu dem Fazit: "Insgesamt wäre es m.E. aber nötig, das 'strategische Personalmanagement' weniger normativ, als vielmehr empirisch zu studieren, um auf Muster von Personalstrategien zu kommen" (a.a.O.: 326).

- Erstens scheinen große Teile der betrieblichen Weiterbildungspraxis realiter durch erheblichen Mangel an Orientierung geprägt. Dieser betrifft beispielsweise die Forderung nach mehr Transparenz der Weiterbildung und nach Konzepten zur Erfolgsermittlung (z.B. BMW 1990).⁶
- Zweitens zeigen (immer noch) aktuelle Kontroversen beispielsweise um die Fragen der zentralen oder dezentralen Eingliederung der Weiterbildung in das Unternehmen, der anforderungsorientierten oder angebotsorientierten Planung des Weiterbildungsangebots, der Eingliederung oder Ausgliederung von Weiterbildung aus dem Unternehmen (Stichwort „Outsourcing versus Insourcing“ vgl. Eicher 1994; Staudt/Siebecke/Stute 1995: 3ff.; Voß/ Chalupsky 1995: 63ff.; Heidack/Hummelstein 1996: 40f.), daß zum einen ein Bedarf an Entscheidungshilfen in der Praxis vorhanden ist, zum anderen auch innerhalb eines Unternehmens Entscheidungsalternativen bestehen, die Konflikte auslösen können. Mit Hilfe theoretischer Erkenntnisse zur Weiterbildung könnten derartige Konfliktpotentiale rational angegangen werden.⁷

Des weiteren ist davon auszugehen, daß die Lösungsansätze konkreter Aufgabenstellungen von Weiterbildungsmanagern ganz wesentlich in deren Hintergrundwissen verankert sind (vgl. Martin 1988: 9; Oechsler/Strohmeier 1993: 75f.) bzw. auf impliziten oder expliziten Hypothesen und (Alltags-) Theorien basieren. Aus dem Blickwinkel einer (personal-) managementorientierten Herangehensweise an die betriebliche Weiterbildung erscheint es daher sinnvoll, daß Weiterbildungshandelnde Einsicht darin gewinnen, was sie zu ihren Erkenntnissen, Entscheidungen und Schlußfolgerungen veranlaßt haben mag; nur auf diese Weise ist letztlich auch eine Verbesserung des Weiterbildungsmanagements möglich (vgl. analog auch Sydow 1985: 231).

2 Fragestellung und Gang der Arbeit

Die Untersuchungsfragen der Arbeit lassen sich folgendermaßen zuspitzen:

- *Welche Formen betrieblichen Weiterbildungsmanagements existieren in deutschen Unternehmen? - Beschreibungen -*
- *Warum 'wählen' die Unternehmen unterschiedliche Formen des Weiterbildungsmanagements? - Begründungen -*

6 Der Orientierungsbedarf manifestiert sich u.a. in den Titeln und Schlagzeilen einzelner Zeitschriften und Zeitungen, die sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Weiterbildung befaßt haben (z.B.: „Im Dschungel der Weiterbildung findet sich niemand mehr zu recht“, Welt 11/4/92).

7 Ein innerbetrieblicher Dauerkonflikt ist beispielsweise die Ressourcenverteilung, die der Weiterbildung zunehmende ökonomische Rechtfertigung abverlangt (vgl. z.B. Schmitz 1978; Wittwer 1982; Hanft 1995).

Zur Beantwortung dieser Fragen müssen einige Vorarbeiten geleistet werden. Die wichtigsten Untersuchungsschritte und den chronologischen Ablauf der Arbeit zeigt die folgende Übersicht (Abbildung I.1):

Zur Erläuterung:

Im zweiten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen für diese Arbeit gelegt. Es wird als grober theoretischer Bezugsrahmen ein Systemansatz vorgeschlagen. Mit diesem Bezugsrahmen wird der Blick erstens auf die Systemstruktur als zentraler Bestandteil eines Systems (vgl. Luhmann 1972: 42; Steinmann/Schreyögg 1993: 379ff.) gelenkt, zweitens auf die Interdependenzen von Elementen innerhalb eines Systems, das heißt auf die Zusammenhänge einzelner Weiterbildungspraktiken, und drittens auf die Wechselwirkungen zwischen System und Umsystemen (vgl. ausführlich Kapitel II.1). Im Gegensatz zu Ansätzen der traditionellen Managementlehre, die am Primat der vollständigen und rationalen Planbarkeit festhalten, handelt es sich mit dem Systemansatz um einen problemoffenen Bezugsrahmen (Steinmann/Schreyögg 1993: 124), mit dem auch ein vermeintlich irrationales Weiterbildungsgeschehen eingefangen werden kann.

Die einzelnen Unterkapitel (II.1 - II.4) sind so aufgebaut, daß schrittweise das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis eines Weiterbildungssystems expliziert wird; es werden Systemgrenzen bestimmt (II.2), die Charakteristika von Strukturen herausgearbeitet (II.3) und nach ersten (theoretischen) Begründungsansätzen für Varianzen betrieblicher Weiterbildungsstrukturen, respektive des Managements dieser Weiterbildungsstrukturen gesucht (II.4). Da (Organisations-)Strukturen in der Organisationsforschung vermutlich die am intensivsten untersuchten Phänomene sind (vgl. z.B. Kubicek/Welter 1985; Kieser/Kubicek 1992), wird auf diese Erkenntnisse zugegriffen. So ist es naheliegend, zu prüfen, inwieweit die Erkenntnisse, die über ein System „Organisation“ existieren, auch auf ein Subsystem „Weiterbildung“ zu übertragen sind und wo diesbezüglich die Grenzen der Übertragbarkeit sind (II.2 - II.4).

Im Anschluß an die Ausbreitung der theoretischen Grundlagen der Arbeit wird versucht, ein Modell zur Analyse betrieblicher Weiterbildung zu entwickeln (Kapitel III). Die Leitfragen für dieses Kapitel lauten: „Welche Praktiken/Regelungen betrieblicher Weiterbildung sind in einer Analyse zu berücksichtigen, damit eine Weiterbildungsstruktur möglichst umfassend eingefangen werden kann?“ (Kapitel III.1). „Mit welchen Bedingungen könnte eine Varianz betrieblichen Weiterbildungsmanagements begründet werden?“ (Kapitel III.2)⁸.

8 Wenn in der empirischen Weiterbildungsforschung Zusammenhänge zwischen zwei oder mehreren Variablen postuliert werden, dann wird in der Regel mit Begriffen, wie „Determinanten“, „Bedingungsfaktoren“ und „Erklärungsfaktoren“ eine Kausalbeziehung unterstellt. Mit vermeintlich beobachteten Ursache-Wirkungsbeziehungen wird ein beobachtetes Weiterbildungsphänomen als Wirkung einer eingetretenen Ursache relativ zu universellen Gesetzen festgelegt. In der Konnotation von Popper (1966: 31): „Einen Vorgang 'kausal' zu erklären heißt, einen Satz, der ihn beschreibt, aus Gesetzen und Randbedingungen ableiten“. Mit dem Erklärungsbegriff wird also ein Forscher auf das Ideal raum-zeitlicher Invarianzen festgelegt (vgl. Wild 1967: 567ff.; Wossidlo 1977:

Zur Generierung der untersuchungsrelevanten Weiterbildungs- und Begründungsdimensionen wird auf die Erkenntnisse bisheriger empirischer Untersuchungen von Weiterbildung im deutschen Sprachraum zugegriffen.⁹ Die Ermittlung von möglichen Begründungsdimensionen für das Weiterbildungsmanagement wird auf zwei Ebenen entfaltet:

Erstens werden situationsbezogene Dimensionen generiert (III.2.1), mit denen quasi der Handlungsrahmen abgesteckt wird, in dem Weiterbildungsmanager agieren (vgl. z.B. Staehle 1976; Kieser/Kubicek 1992). Diese besitzen zwar keinen eigenständigen Erklärungswert für das Weiterbildungsmanagement, sie können lediglich beschreiben, in welcher Situation ein bestimmtes Management wahrscheinlicher ist als ein anderes. Gleichwohl werden situationsbezogene Parameter von Akteuren gedanklich verarbeitet und fließen in das betriebspolitische Handeln von Weiterbildungsmanagern ein (vgl. Ortman u.a. 1990: 594; Trinczek 1993: 87).

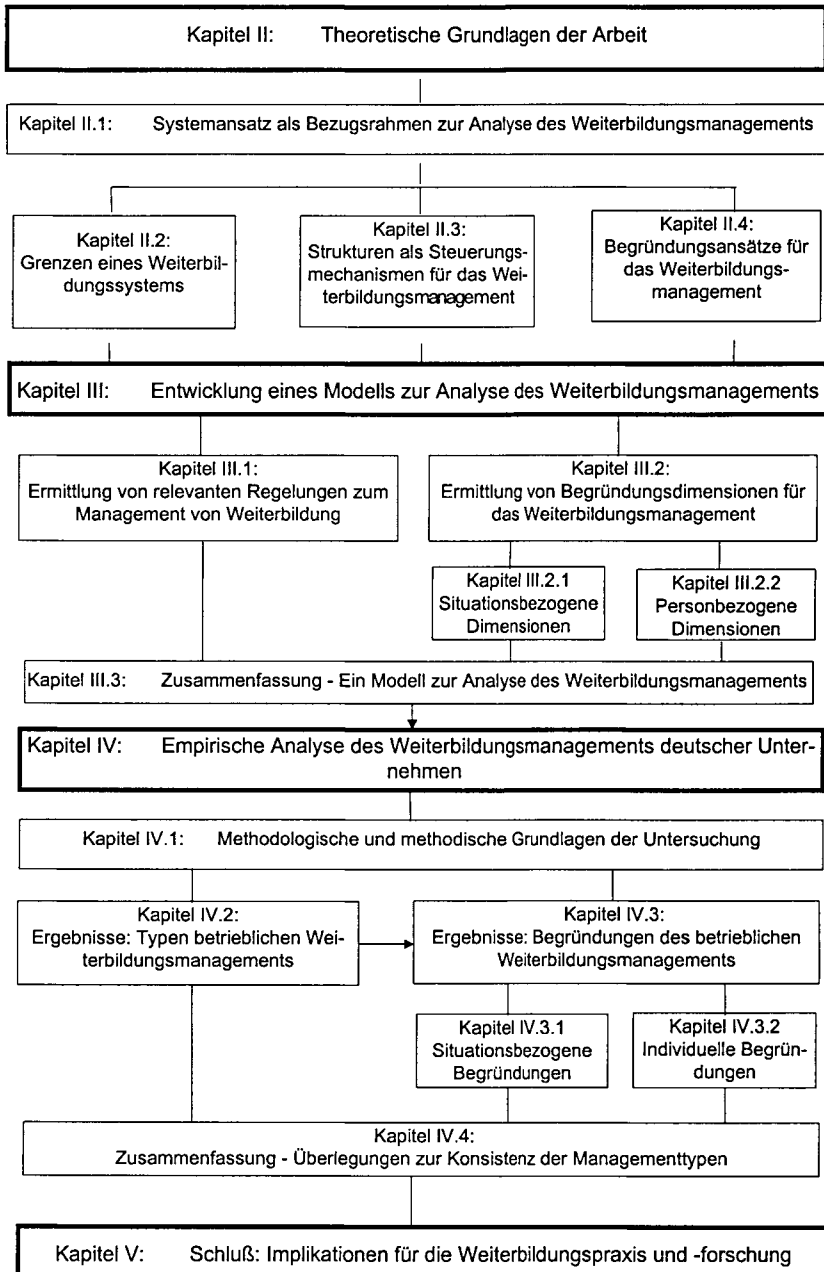
Zweitens werden personbezogene Dimensionen generiert, womit ein Zugang zu den Weiterbildungsmanagern selbst mit ihren Situationsdefinitionen, Erfahrungen, Erwartungen und Handlungsspielräumen gesucht und gleichsam berücksichtigt wird, daß „Systeme [...] keine fleischlosen Gebilde von Rollen, Funktionen und Informationsströmen [sind, J.B.]. Sie bestehen und entwickeln sich nur über und durch die ihnen angehörigen Individuen und Gruppen“ (Crozier/Friedberg 1979: 3).

Am Ende dieses Kapitels stehen generierte Weiterbildungsregelungen, die wichtig sind, um ein Weiterbildungssystem gegenstandsadäquat erfassen zu können. Das zweite Resultat dieses Kapitels ist eine Ansammlung von in der Weiterbildungsforschung dominierenden Begründungsdimensionen, die die Frage beantworten helfen können, warum ein Weiterbildungssystem in einem Unternehmen auf eine bestimmte Weise und in einem anderen Unternehmen auf eine andere Weise gemanagt wird.

117ff.). Da erstens Zweifel angebracht sind, daß in der Weiterbildungsforschung, analog zu den Naturwissenschaften, eindeutige Gesetzaussagen getroffen werden können (vgl. auch die Anmerkungen von Kieser/Kubicek 1992: 240) und weil zweitens die methodische Anlage dieser Untersuchung keine 'strengen' Ursache-Wirkungsaussagen zuläßt, wird hier der *Begründungsbegriff* (als 'weichste' Form der Darstellung von Zusammenhängen) verwendet.

9 Die Beschränkung auf den deutschen Sprachraum erfolgt vor allem deshalb, weil sich die empirische Analyse auf die Weiterbildungspraxis in deutschen Unternehmen bezieht. Darüber hinaus sind die Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Ländern aufgrund unterschiedlicher begrifflicher Konventionen erheblich eingeschränkt (vgl. z.B. Backes-Gellner 1990: 109f.; Simon 1991).

Abbildung I.1: Gang der Arbeit



Das somit entwickelte Modell zur Analyse des Weiterbildungsmanagements wird im vierten Kapitel in die empirische Analyse überführt.¹⁰ Im Anschluß an eine Skizze der methodologischen und methodischen Grundlagen sowie der Stichprobe der Untersuchung (IV.1), stehen zwei Ergebnisblöcke im Mittelpunkt dieses Kapitels:

Zunächst werden mit Hilfe statistischer Verfahren unterschiedliche Typen betrieblichen Weiterbildungsmanagements identifiziert. Es erfolgt also eine Typisierung des betrieblichen Weiterbildungsmanagements deutscher Unternehmen auf der Grundlage der in Kapitel III.1 generierten Managementpraktiken. Bei den Typen handelt es sich um Gruppen von Unternehmen mit jeweils ähnlichem Weiterbildungsmanagement. Das heißt, jede Gruppe steht für einen bestimmten Typus von betrieblichem Weiterbildungsmanagement. In Kapitel IV.2 wird ausführlich über die Ermittlung der Typen berichtet, und es werden die Typen charakterisiert sowie voneinander abgegrenzt.

Der zweite Ergebnisblock baut auf den ersten auf; es wird nach Begründungen für die Ausprägungen der ermittelten Managementtypen gesucht. Dies geschieht zum einen auf der Grundlage von statistischen Zusammenhängen zwischen dem jeweiligen Managementtypus und den aus Kapitel III.2 generierten situationsbezogenen Rahmenbedingungen des Managens (IV.3.1). Zum anderen werden die Weiterbildungsmanager selbst nach Begründungen für das Weiterbildungsmanagement ihres Unternehmens gefragt (IV.3.2).

Das empirische Kapitel abschließend werden die wichtigsten Untersuchungsergebnisse zusammengefaßt, und es werden Überlegungen zur Konsistenz der Managementtypen angestellt (Kapitel IV.4).

Bei den Konsistenzüberlegungen handelt es sich somit um nicht mehr (aber auch nicht weniger) als ein Hilfskriterium, um Aussagen zur Güte der Managementtypen treffen zu können („Passen die Managementpraktiken der Typen zueinander?“ Wie ist deren ‚Passung‘ vor dem Hintergrund der betriebspolitischen und außerbetrieblichen Situation zu beurteilen?“), die dann abschließend zu ersten (mit der gebotenen Vorsicht vorgenommenen) Implikationen für die Weiterbildungspraxis verdichtet werden (Kapitel V). Daneben scheint es mir wichtig, mit Blick auf zukünftige Entwicklungen in der Weiterbildungsfor-schung, auf die Erkenntnisse (zumeist aus den Defiziten der eigenen Untersuchung) hinzuweisen, die im Laufe der empirischen Untersuchung gesammelt wurden.

Die Arbeit wurde so aufgebaut, daß auch bei abgekürztem Durchgang die Kerngedanken und zentralen Ergebnisse nachvollzogen werden können. Folgende Kapitel sind in dieser Hinsicht wegweisend: In Kapitel II.1 wird das theoretische Fundament der Arbeit gelegt. Es wird begründet, warum der Systemansatz als Bezugsrahmen für diese Arbeit herangezogen wird und es werden die wichtigsten Elemente dieses Rahmens eingeführt.

10 Die empirischen Ergebnisse resultieren aus den Erhebungen in den Jahren 1993-1995, die ich im Rahmen des DFG-Projektes „Betriebliche Weiterbildung und organisationales Lernen“ durchführen konnte (Projektleitung: Prof. Dr. Peter Pawlowsky).

Wenn auch mit einigen Verlusten an Hintergrundinformation und Begründungen verbunden, so bietet sich für den Schnelldurchgang das Kapitel III.3 an, um das Modell zur empirischen Analyse des Weiterbildungsmanagements nachvollziehen zu können.

Kapitel IV.1 ist wichtig, da hier Aufbau und Ablauf der empirischen Untersuchung beschrieben und begründet werden. Die Charakteristika der empirisch ermittelten Weiterbildungstypen sind am sinnvollsten nachzuvollziehen, wenn das gesamte Kapitel IV.2 gelesen wird, am ehesten ist eine Komprimierung der Ergebnisse noch auf der Basis von Kapitel IV.2.2.3 möglich. Begründungen des Weiterbildungsmanagements sind in der vollständigen Form auch dem eiligen Leser zumutbar. Kapitel IV.4 und V dienen ohnehin als Zusammenfassung bzw. Schlußfolgerungen, so daß diese nicht verzichtbar sind.

Kapitel II: Theoretische Grundlagen der Arbeit

1 Der Systemansatz als Bezugsrahmen zur Analyse betrieblichen Weiterbildungsmanagements

Das Grundverständnis der traditionellen Managementlehre basiert auf einem Schema, das eine systematische Abfolge von Phasen beinhaltet. Planung, Realisierung und Kontrolle werden in dieser Reihenfolge üblicherweise als Elemente einer systematischen Unternehmensführung benannt (vgl. z.B. Schreyögg 1984; Staehle 1989; Steinmann/Schreyögg 1993). Dieses phasenbezogene Managementschema wurde bereits sehr früh auch auf die betriebliche Personalentwicklung (z.B. Berthel 1977; Drumm 1982: 51; Thom 1987: 94; Drumm 1989: 221f.) und auf die betriebliche Weiterbildung (z.B. Müller 1971: 35; Dieterle 1983: 125) übertragen. Beispielsweise entwickelt Drumm (1982, modifiziert 1989) in Anlehnung an Berthel (1977) ein methodisches Konzept der Personalentwicklung, das er „instrumentelle Theorie der Personalentwicklung“ nennt und legt darin fest:

„Solche methodischen Konzepte [...] bestehen aus vier logisch aufeinander aufbauenden Komponenten [...]:

- (1) Zunächst sind Tätigkeitsfelder abzugrenzen und ihre zukünftigen Aufgabeninhalte regelmäßig zu prognostizieren. Aus diesen Prognosen sind Anforderungsmuster je Tätigkeitsfeld abzuleiten.
- (2) Das aktuelle Fähigkeitspotential des Personals ist regelmäßig zu ermitteln und seine Entwicklung unter Vernachlässigung von Fortbildungsmaßnahmen zu prognostizieren. Der Vergleich von prognostizierten Fähigkeitspotentialen und Anforderungsmustern legt dann zukünftige spezifische Deckungslücken offen; ihr Abbau ist Ziel der Personalentwicklungsplanung.
- (3) Es folgen die Evaluation und Auswahl von Entwicklungsmaßnahmen, die zum Schließen der Deckungslücke geeignet sind.
- (4) Den Abschluß des Konzepts bildet die Beurteilung des Entwicklungserfolgs“ (Drumm 1982: 51).

Dieses Beispiel eines idealtypischen Ablaufs ist charakteristisch für das weitverbreitete Verständnis von Weiterbildung und Personalentwicklung: Angelehnt an die 'traditionelle' Managementlehre werden präskriptive Aussagen über die Gestaltung betrieblicher Weiterbildungs- oder Personalentwicklungsarbeit getroffen.¹¹ Den Ansätzen liegt die Prämisse rationaler Planung und Planbarkeit

11 In diesem Sinne handelt es sich bei dem Phasenschema von Drumm (1982: 51) um ein repräsentatives Beispiel für ein Personalentwicklungskonzept mit der Intention, Handlungsanweisungen für eine rationale Personalentwicklungspraxis in Unternehmen zu geben (zu weiteren Beispielen vergleiche Abschnitt II.3).

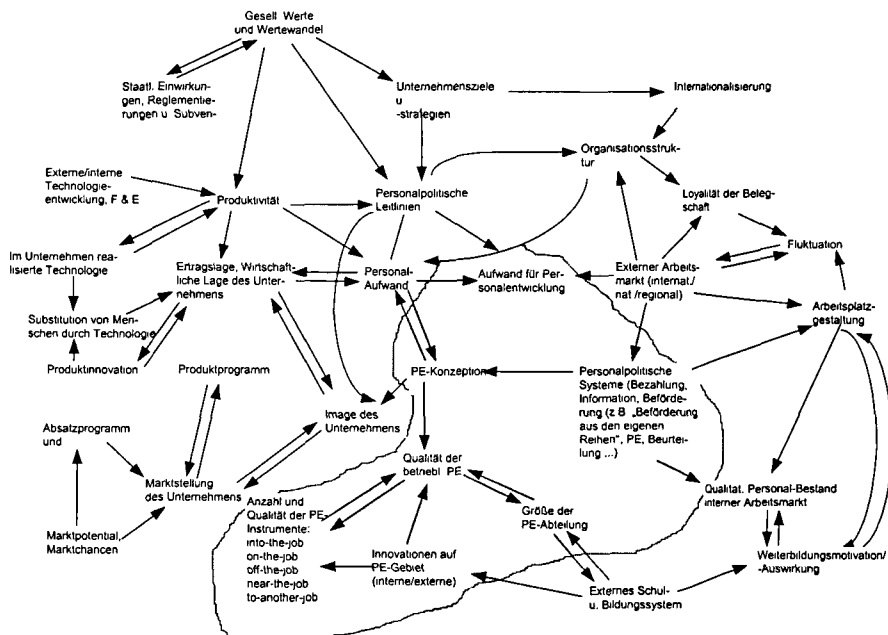
von Weiterbildung zugrunde. Diese Assoziationen von betrieblicher Weiterbildung scheinen jedoch weder eine angemessene Beschreibung der Realität zu sein, noch sind auf deren Grundlage allgemeingültige Gestaltungsempfehlungen für die Praxis sinnvoll.

Im Gegenteil: Berthel (1977: 84ff.) (selbst) kommt mit einem Blick auf die betriebliche Praxis zu dem Schluß, daß diese sich nicht "theoriekonform"¹² verhalte. Hanft (1995: 176) zieht knapp 20 Jahre später auf der Grundlage von Fallstudien zur Implementierung von PE-Bereichen ein ähnliches Fazit: „Die Fallstudien belegen, daß die betrieblichen Akteure bei der Implementierung von PE-Bereichen ihr Handeln nur vereinzelt an einer Ablaufplanung im Sinne des Phasenschemas Planung - Durchführung - Kontrolle ausrichten. Welche Instrumente oder Methoden es sind, die als erste eingeführt werden, ist weniger beeinflusst durch normative Implementierungskonzepte als durch spezifische, in der Organisation vorherrschende Probleme und Handlungskonstellationen.“ Staudt (1990: 37) beschreibt in seiner Defizitanalyse betrieblicher Weiterbildung die praktischen Probleme für die Weiterbildung, die mit einer am konventionellen Planungsschema orientierten Qualifikationssteuerung verbunden sind. Angesichts dynamischer und nur schwer berechenbarer Umfelder laufe man mit einer derart ausgerichteten Weiterbildung Gefahr, eigene Entwicklungsreserven zu 'verschütten' und einer fremdbestimmten Entwicklung permanent hinterherzuqualifizieren (vgl. auch den Terminus der „chronischen Verspätung“ bei Staudt/Rehbein 1988). Weber u.a. (1991) kommen in ihrer Studie über die Prozesse betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen zu dem Resultat, daß ein großer Teil zu treffender Weiterbildungsentscheidungen sich nicht in ein konventionelles Planungsschema einpassen läßt, sondern komplex ist, kollektiven Charakter hat und konflikthaltig verläuft.¹³ Neuberger (1991: 67) betont die Grenzen der vollständigen Planbarkeit von Personalentwicklung und skizziert ein hypothetisches Netzwerk von Personalentwicklungsaktivitäten, das wiederum eingebettet ist in mögliche Einflußgrößen. Anhand der folgenden Abbildung veranschaulicht er, wie komplex die Zusammenhänge von Personalentwicklungsaktivitäten sein können.

12 Der Theoriebegriff wird hier von Berthel nicht im ursprünglichen Sinne verwendet. Mit einer Praxis, die sich nicht „theoriekonform“ verhalte, meint Berthel (1977: 84ff.) vermutlich, daß sich die Praxis nicht an Lehrbüchern orientiert, also eher im Sinne von „nicht konzeptkonform“.

13 Auf der Grundlage ihrer DFG-Studie entwickeln Weber u.a. (1991) ein Modell kollektiver Entscheidungen. Dieser Untersuchung zufolge gibt es eine Variationsbreite von Entscheidungsprozessen betrieblicher Weiterbildung, die sich von einfach strukturierten Routineentscheidungen bis hin zu komplexen kollektiven konfliktreichen Entscheidungsprozessen erstreckt (vgl. zur Übersicht die Typologie kollektiver Entscheidungsprozesse bei Wolfgang Weber u.a. 1991: 46; veröffentlicht 1995).

Abbildung II.1: Ein Personalentwicklungssystem im Netzwerk von Einflußgrößen (modifiziert nach Neuberger 1991: 67)



Die Abbildung verdeutlicht, daß PE-Aktivitäten eng miteinander verflochten sein können, und läßt erahnen, daß diese "[...] eingespannt [sein können, J.B.] in den politischen Prozeß der Problemdefinition, Ressourcenbeschaffung und Interessendurchsetzung, der nicht an Grenzen haltmacht, die in Organigrammen gezeichnet oder in Budget-Entwürfen festgeschrieben sind" (Neuberger 1991: 66).¹⁴

Die klassische Konzeption des Managementprozesses - ein phasenbezogenes Schema, das unter dem Primat der vollständigen Planung und Planbarkeit steht - scheint sich als ein ungeeigneter Bezugsrahmen zu erweisen, um die

14 So heißt es auch im Forschungsgutachten für das ehemalige BMBW (1990: 144): „Betrachtet man eine Weiterbildungsveranstaltung als ein 'System', wird evident, daß Veränderungen nur eines der Parameter eine Veränderung anderer Parameter nach sich zieht“.

Praxis betrieblicher Weiterbildung einzufangen und zu prognostizieren.¹⁵ Vielmehr handelt es sich bei der Weiterbildung allem Anschein nach um ein sehr komplexes Handlungsfeld, in dem nicht alles geplant und gemanagt wird (oder werden kann). So vermuten auch Martin Baethge u.a. (1990), daß betriebliche Weiterbildungsaktivitäten als integraler Bestandteil von komplexen betrieblichen Abwägungs- und Abstimmungsprozessen zu verstehen und zu untersuchen sind. Hanft (1995: 18) konstatiert mit Blick auf die Ergebnisse der empirischen Organisationsforschung, daß eine entscheidungsrationalen Analyse von PE-Implementierungsstrategien zwangsläufig eine Vielzahl von Abweichungen ergeben muß, wenn Vorgaben idealtypischer Implementierungskonzeptionen zugrunde gelegt werden. Mit Berthel (1977: 88) und Ende (1982) wäre die Frage zu stellen, ob nicht mangelnde „Theoriekonformität“ der Praxis an Mängeln der Theorie selbst liegen könnte und damit eine praxisingerechtere Revision des theoretischen Rahmens angebracht sei (vgl. auch Antoni 1989: 36; Neuberger 1991: 65f. und 310).

Als Grundlage, um ein derart komplexes Geschehen wie betriebliche Weiterbildung zu ordnen und nachvollziehbar zu machen, verwende ich mit dem *Systemansatz* einen problemoffenen (Steinmann/Schreyögg 1993: 124) theoretischen Bezugsrahmen. Dieser bildet hier die Basis, um das Management eines komplexen Weiterbildungssystems umfassend und in seinen Wechselwirkungen zu anderen Systemen analysieren sowie die Interdependenz von einzelnen Managementaktivitäten einfangen zu können (vgl. etwa Probst 1987: 26).

Systemtheoretische Ansätze der Organisationsforschung (i.w.S.) können grob vereinfacht in zwei Gruppen differenziert werden: *Traditionelle* systemtheoretische Ansätze lassen sich im wesentlichen auf die von Bertalanffy (1951) entwickelte „Allgemeine Systemtheorie“ zurückführen und die *neueren* systemtheoretischen Ansätze beziehen sich vor allem auf Luhmann (1987) bzw. auf das Autopoiesekonzept von Maturana/Varela (1987).

Erstere betonen die Offenheit von Systemen gegenüber der Umwelt sowie deren gemeinsame Interaktionsbeziehungen und nehmen die Gesamtheit wechselseitiger Beziehungen der Systemelemente in den Blick; entlang einer "Theorie offener Systeme"¹⁶ wird argumentiert, daß eine Organisation unter

15 Dies gilt nicht nur für die Weiterbildung: Schreyögg (1984: 139f.) weist bezogen auf den Gegenstand der strategischen Planung darauf hin, daß die Gegenüberstellung von Planungsideal und Planungswirklichkeit in der Vergangenheit regelmäßig zu Enttäuschungen geführt habe, und zitiert mit Henry Mintzberg (1977: 91) einen der Exponenten deskriptiver Strategieforschung: „There has been a tendency to prescribe prematurely in Management Policy - to tell how it should be done without studying how it is done and why“ (a.a.O.: 140).

16 Die Perspektive, ein System als offenes System zu betrachten, hat sich verstärkt in den 50er und 60er Jahren formiert (vgl. z.B. den Überblick bei Scott 1986). Kernaussage dieser Perspektive ist, daß Systeme im Austausch mit ihrer Umwelt stehen und daß diese Interaktion lebenswichtig für das System ist. So sind Unternehmen beispielsweise abhängig von einem permanenten Input, wie Rohstofflieferungen oder Informationen. Die Umwelt wird also akzentuiert als eine elementare Quelle für die Existenz eines Systems, sie wird sogar als Quelle von Ordnung begriffen (Scott 1986: 171). Stein-

starkem Druck bzw. Einfluß durch die Umwelt steht und (begrenzt) auch gestaltend auf die Umwelt einwirken kann (z.B. Thompson 1967; Lawrence/Lorsch 1969; vgl. zusammenfassend Scott 1986).

Die Vertreter neuerer systemtheoretischer Ansätze gehen dagegen von einer „operativen (auch operationalen) Geschlossenheit“ von Systemen aus, für die die Begriffe „Autopoiese“ und „Selbstreferenz“ stehen (vgl. Maturana/Varela 1987; Luhmann 1987; Willke 1987). Christof Baitzsch (1993: 11f.) beschreibt das Verständnis von operational geschlossenen Systemen: „Unter operationaler Geschlossenheit ist die Rückwirkung jedes Systemverhaltens auf sich selbst in einem potentiell endlosen Rekurs zu verstehen [...]. In diesem Organisationsprozeß produziert das System sich selbst und erhält seine Identität [...] Damit ist keine Wiederbelebung einer geschlossenen Systemvorstellung gemeint. Denn hinsichtlich Energie, Materie und Information sind autopoietische Systeme offene Systeme. Es geht um die Art der Aufnahme und Verwendung dieser Inputs: Diese erfolgen gemäss systemeigenen Vorgaben.“ Neben dem veränderten Verständnis der System-Umweltbeziehung beurteilen die Vertreter neuerer systemtheoretischer Ansätze die Gestaltungs- und Lenkungsmöglichkeiten von Systemen tendenziell 'zurückhaltender', als dies die Vertreter der traditionellen Ansätze tun. Willke (1992: 19) bemerkt in diesem Zusammenhang jedoch, daß die Differenzen der verschiedenen systemtheoretischen Orientierungen nicht so gravierend seien, wie zunächst (bei der sogenannten „autopoietischen Wende“) angenommen wurde. Die systemtheoretische Organisationsforschung habe sich zwar durch die „autopoietische Wende“ von der Perspektive der Offenheit zur Perspektive der Geschlossenheit von Organisationen verändert, dies sei jedoch zurückzuführen auf „[...] kleine Verschiebungen in den Gewichtungen, die Rückbesinnung auf lange Verschlüttetes und schließlich die Radikalisierung längst geläufiger Ideen über Autonomie und Selbstreferentialität“.

Die Bedeutung, die systemtheoretischen Ansätzen für das Fach „Personal“ zugewiesen wird, ist im Laufe der letzten Jahre unbestreitbar angewachsen. Dies zeigt sich nicht zuletzt an den Personallehrbüchern, in denen verstärkt ein systemorientierter Bezugsrahmen verwendet wird. Berthel (1995) beispielsweise konzipiert in seinem in der 4. Auflage erschienenen Lehrbuch das Personal-Management als Systemgestaltung und Systemhandhabung, Drumm (1995: 2) verweist bei seiner Konzeption der Personalwirtschaftslehre darauf, daß die zugrundegelegte Theorieleitung dem Leitbild des soziotechnischen Systemansatzes entspricht, Mayrhofer (1996: 89ff.) prüft die Frage, ob systemtheoretische Überlegungen ein theoretisches Fundament für die Personalwirtschaftslehre bieten können und zieht ein insgesamt positives Resümee (vgl. bereits

mann/Schreyögg (1993: 63) betonen, daß es mit dem systemtheoretischen Ansatz erstmals gelingt, die Außenbezüge der Unternehmung systematisch zu erfassen und zum Gegenstand der Theoriebildung zu machen.

Hackstein/Nüßgens/Uphus 1971).¹⁷ Auch bezogen auf die Personalentwicklung und Weiterbildung lassen sich vereinzelte systemorientierte Ansätze identifizieren. So etwa der Ansatz von Thom (1987), den er „systemanalytisch“ nennt und ihn als konzeptionellen Bezugsrahmen verstanden haben will (a.a.O.: 16). Auch Conradi (1983: 3ff.) versteht die PE als System mit mehreren Teilsystemen und Elementen, das seinerseits in übergeordnete Systeme eingebunden ist.

Den Umgang mit dem Systemansatz, bezogen auf die Gegenstandsbereiche „Personal“ und „Personalentwicklung“, kann man mehrheitlich als (pragmatisch) managementorientiert einstufen. Er dient als formale Systematisierung, als Hilfestellung, um den Blick auf Zusammenhänge und Wechselwirkungen der Systemelemente zu lenken (Thom 1987: 16; Drumm 1989; Berthel 1995), als Rahmen, um den Zusammenhang von System und Umssystemen zu pointieren (Conradi 1983; Drumm 1989) und um die Gestaltbarkeit bzw. Lenkbarkeit (Berthel 1995) von Organisationen und Organisationseinheiten zum Ausdruck zu bringen.

Auch ich werde mich im folgenden auf die managementorientierte Variante des Systemansatzes beziehen, wie sie z.B. von Steinmann und Schreyögg 1993) sehr plastisch verwendet wird (vgl. auch Malik 1984; Probst 1987). Es werden systemorientierte Bausteine verwendet, die keiner der beiden oben skizzierten Gruppen systemtheoretischer Ansätze vollständig zugeordnet werden können.¹⁸

Als Überblick werden nachfolgend in groben Zügen die für die Argumentation der Arbeit relevanten Bausteine und Begriffe des hier verwendeten Systemansatzes skizziert (vgl. ausführlicher die Abschnitte II.2-II.4).

Unternehmen werden als zweckgerichtete soziale Systeme verstanden (z.B. Malik 1984; Probst 1987), die aus Handlungen oder aus "kommunikativen Akten" (Luhmann 1984) bestehen.¹⁹ Mit dem hier verwendeten Systemansatz wird die komplexitätsreduzierende Funktion von Systemen in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Steinmann/Schreyögg 1993: 125), und dies in dreierlei Hinsicht:

-
- 17 Auch das Leitmotiv, das Liebel und Oechsler (1994: V) ihrem Handbuch Human-Resource Management (HRM) geben, läßt eine systemorientierte Konzeption des HRM erahnen: „Das eigentlich Innovative [am HRM, J.B.] ist die Erkenntnis der Verflechtung der Komponenten untereinander und ihre Verbindung zu anderen Subsystemen der Organisation.“
- 18 Der hier verwendete gedankliche Bezugsrahmen, der zur Ordnung und dem besseren Verständnis der zu analysierenden Zusammenhänge in der Arbeit dient (zum Begriff des Bezugsrahmens vgl. auch Kubicek 1975: 39) wird als *systemisch* oder *systemorientiert* und nicht als *systemtheoretisch* gekennzeichnet, da in einer eher eklektizistischen Weise systemtheoretische konzeptionelle Bausteine verwendet werden.
- 19 Auf den Handlungsbegriff werde ich des öfteren noch zu sprechen kommen (vgl. vor allem den Abschnitt II.4). An dieser Stelle genügt eine Arbeitsdefinition, nach der eine Handlung als das Ergebnis absichtsgelenkten Tuns verstanden wird. Unter Handeln versteht man demgegenüber den Ablauf des Tuns (vgl. grundlegend Lenk 1979a, 1979b).

- Danach erfolgt die Reduzierung der (Umwelt-)Komplexität zu allererst durch *Grenzziehungen* des Systems (bzw. der handelnden Akteure eines Systems). Diese Grenzen sind nicht etwa natürlicher Art, sie werden vielmehr durch systemeigene Handlungen geschaffen (vgl. Steinmann/ Schreyögg 1993: 125; vgl. auch den Begriff der inneren Steuerungsstruktur bei Willke 1993: 9). Horst Steinmann und Georg Schreyögg (1993: 125) bringen die Funktion der Grenzziehung von Systemen auf den Punkt: "Grenzen schaffen heißt eine Differenz herstellen, indem das Innenverhältnis ein anderes, weniger komplexes, wird als das Außenverhältnis. Mit der Grenzziehung konstituieren sinnverarbeitende Systeme ihre spezielle Umwelt, d.h. sie legen zunächst einmal fest, was für sie Umwelt ist und darüber hinaus welche Segmente der Umwelt mehr und welche weniger bedeutsam sind, wie bestimmte Verknüpfungen zwischen Elementen der Umwelt zu suchen sind usw." Das bedeutet, Systeme schaffen durch die Innen-/Außen-Differenzierung ihre *relevante* Umwelt. Die somit als irrelevant klassifizierte Umwelt und damit auch eine Menge an Komplexität kann ausgeblendet werden.²⁰
- Ein zweiter komplexitätsreduzierender Mechanismus besteht in der *Bildung von Subsystemen*. Ein System 'Organisation' reduziert seine Eigenkomplexität, indem beispielsweise ein Subsystem 'Marketing', ein Subsystem 'Controlling' oder ein Subsystem 'Weiterbildung' geschaffen wird. Die Subsysteme sind zwar nicht völlig autonom, sie verfügen aber über eigene Steuerungsmechanismen, so daß die Gesamtsystemsteuerung entlastet wird (Steinmann/Schreyögg 1993: 129). Eine Organisation kann dementsprechend als ein übergeordnetes System (auch Supersystem) charakterisiert werden, das aus mehreren Subsystemen und zum Teil in sich verstränkten Subsystemebenen besteht.
- Neben der Definition von Systemgrenzen und der Festlegung von Subsystemen ist die Herausbildung einer *Struktur* schließlich eine weitere zentrale Möglichkeit, die Eigenkomplexität von Systemen und Subsystemen zu reduzieren (z.B. Luhmann 1972: 42; Steinmann/Schreyögg 1993: 128). Die Struktur kann als eine durch Regeln und Routinen²¹ - als Oberbegriff für Regeln und Routinen verwende ich den Begriff „*Regelungen*“ (vgl. auch Abschnitt II.3) - geschaffene Ordnung in einem sozialen System verstanden werden und hat zentrale Bedeutung für die Funktionsweise eines Systems (Kieser/Kubicek 1992; Steinmann/Schreyögg 1993: 379ff.); sie repräsentiert Handlungserwartungen an alle Beteiligten und bietet in diesem Sinne

20 Dieser Vorgang der Komplexitätsreduzierung ist gleichzeitig mit einer Erhöhung der Unsicherheit bzw. des Risikos verbunden, möglicherweise *relevante* Umweltausschnitte durch Grenzziehung ausgeblendet zu haben (vgl. z.B. Steinmann/Schreyögg 1993: 126).

21 Mit Regeln meine ich die explizierten Normen in einem System. Demgegenüber können (nicht: müssen) die Routinen implizit geregelt sein und charakterisieren eine Regelmäßigkeit im Handeln.

Handlungsorientierung und Identität.²² In Analogie zur Organisationsstruktur kann die *Weiterbildungsstruktur* als eine durch Regelungen geschaffene Ordnung in einem Weiterbildungssystem definiert werden. Das heißt:

- Jede Struktur beinhaltet *Regelungen* zu unterschiedlichen Tatbeständen - beispielsweise zur Organisation, zur Planung, zur Koordination oder zu den Abläufen von Weiterbildung.²³
- Diese Regelungen stehen in einer mehr oder weniger konsistenten Beziehung zueinander. Bildlich vorgestellt, kennzeichnen die Zusammenhänge zwischen den Regelungen ein Beziehungsmuster, das im weiteren Verlauf der Arbeit als *Struktur oder Strukturmuster* bezeichnet wird.²⁴
- Die Weiterbildungsstruktur ist der Steuerungsmechanismus und damit der Ansatzpunkt für das *Management* eines Weiterbildungssystems.

Die folgende Abbildung verdeutlicht noch einmal die Systemebenen, auf denen sich die vorliegende Arbeit bewegt sowie die Analyseschwerpunkte der Arbeit. Dieser systemorientierte Bezugsrahmen lenkt den Blick schwerpunktmäßig auf zwei Aspekte:

Erstens auf die *Interdependenzen* zwischen den Regelungen in einem Weiterbildungssystem. In der Abbildung sollen die grauen Linien verschiedene Arten von Regelungsstatbeständen - beispielsweise die Ressourcen für die Weiterbildung, die Planung der Weiterbildung usw. - in einem Weiterbildungssystem darstellen. Diese Tatbestände haben Ausprägungen, die ich als Weiterbildungsregelungen oder auch als stabile Weiterbildungspraktiken bezeichnet habe (hier symbolisiert durch die schwarzen Punkte).²⁵ Es handelt sich damit um zwei unterschiedliche Analyseebenen: Die Erfassung eines Weiterbildungstatbestands gibt Informationen darüber, *ob* es in einem Weiterbildungssystem eine Regelung zu einem bestimmten Tatbestand gibt, und die Regelungen selbst informieren darüber, *wie* ein Tatbestand geregelt ist. Am Beispiel: Wenn in einem Unternehmen der Erfolg von Weiterbildung durch die regelmäßige Befragung von Mitarbeitern im Anschluß an eine Weiterbil-

22 Luhmann (1972: 42) betont die zentrale Bedeutung der Strukturbildung für soziale Systeme: „Über die Art, wie Systeme ihre Probleme lösen, läßt sich zumindest eine zusammenfassende Aussage machen: Durch Strukturbildung.“

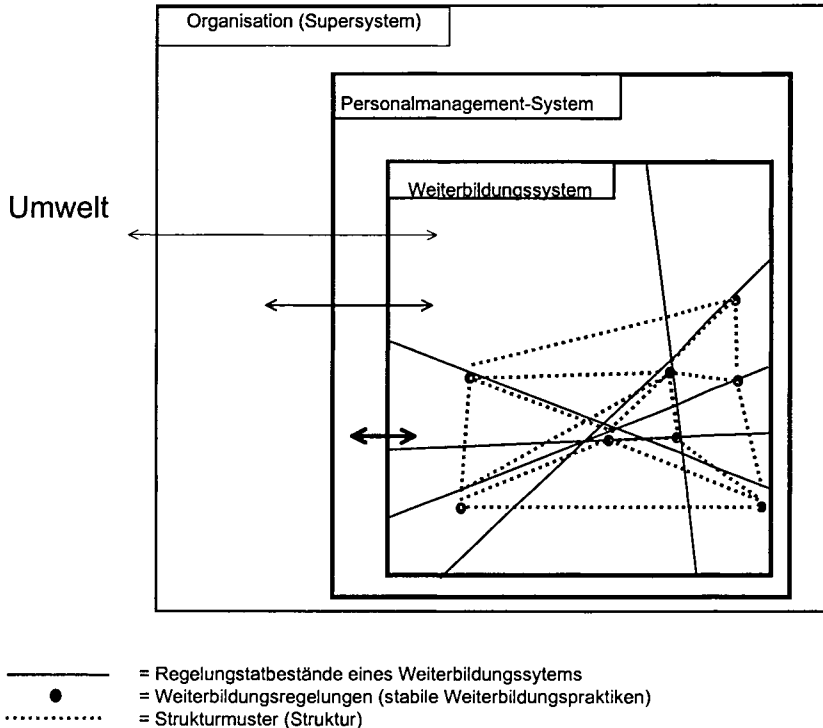
23 Die getroffenen Regelungen können auch mit dem etwas plastischeren Begriff der stabilen Weiterbildungspraktiken (die einen längeren Zeitraum überdauern) beschrieben werden (zum Begriff „Praktiken“ vgl. auch Giddens 1984); Weiterbildungsregelungen und (stabile) Weiterbildungspraktiken werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

24 Innerhalb der konsistenztheoretisch geleiteten Organisationsforschung werden diese Strukturmuster als Konfiguration bezeichnet (z.B. Mintzberg 1979, 1981; Miller/Friesen 1984; Überblick bei Staehle 1989: 58ff). Da der Begriff „Konfiguration“ in der Organisationsforschung jedoch ebenso eine einzelne Hauptdimension der Organisationsstruktur kennzeichnet (im Sinne des Situativen Ansatzes z.B. sensu Pugh u.a. 1968), schien es sinnvoller, auf den Begriff zu verzichten, um zusätzliche Verwirrungen zu vermeiden.

25 Die Differenzierung zwischen den Weiterbildungstatbeständen und deren Ausprägungen verläuft quasi analog zur Unterscheidung zwischen Strukturdimensionen und Strukturelementen (vgl. analog Kubicek/Weiter 1985: 13).

dungsveranstaltung kontrolliert wird, dann handelt es sich dabei um eine (wie auch immer vereinbarte) Regelung zur Erfolgskontrolle der Weiterbildung (Regelungstatbestand), die in Form von regelmäßigen Befragungen der Weiterbildungsteilnehmer (Regelung) durchgeführt wird.²⁶

Abbildung II.2: Bezugsrahmen für die Analyse einer Weiterbildungsstruktur



26 Diese Differenzierung mag hier etwas künstlich und wenig gewinnbringend erscheinen, sie erhält aber spätestens dann ihre Relevanz, wenn es um die Frage geht, auf welcher Informationsebene die Weiterbildungssysteme sinnvollerweise empirisch zu untersuchen sind: Sollen die Unternehmen im Hinblick auf die vorhandenen Regelungstatbestände untersucht werden, dann ist der Informationsgehalt zwar geringer, es lassen sich aber eher Gemeinsamkeiten zwischen den Unternehmen feststellen. Oder sollen sie hinsichtlich deren Ausprägungen, also der Weiterbildungspraktiken bzw. der Regelungen erfaßt werden, dann geht das 'Mehr' an Informationen auf Kosten der Verallgemeinbarkeit (vgl. Abschnitt IV.2). An dieser Stelle ist zunächst nur festzuhalten, daß es sich um zwei Analyseebenen mit unterschiedlichem Informationsgehalt handelt, die sich aber nur analytisch voneinander unterscheiden lassen (die Antwort auf die Frage, wie ein Tatbestand geregelt ist, gibt immer auch die Antwort auf die Frage, ob ein Tatbestand geregelt ist).

Die Ordnung innerhalb des Systems ist nun erstens durch die Verbindung der einzelnen Tatbestände untereinander gekennzeichnet. So existiert eine Regelung zur Erfolgskontrolle von Weiterbildung mit hoher Wahrscheinlichkeit nur dann, wenn auch Weiterbildungsveranstaltungen durchgeführt werden, deren Erfolg es zu kontrollieren gilt; ebenso könnte man vermuten, daß dort, wo eine Ermittlung von Qualifikationsanforderungen für bestimmte Arbeitsplätze existiert, auch eine Leistungs- bzw. Potentialbeurteilung derjenigen Personen praktiziert wird, die an diesen Arbeitsplätzen eingesetzt sind oder eingesetzt werden sollen. Die Regelungstatbestände sind also mehr oder weniger aufeinander bezogen, was in der Abbildung durch die Schnittstellen der Linien zum Ausdruck gebracht werden soll. Zweitens ist es plausibel, daß auch einzelne Weiterbildungspraktiken mehr oder weniger zueinander in Beziehung stehen (hier schemenhaft dargestellt als Verbindungslinie zwischen den schwarzen Punkten).²⁷ Um dies zu verdeutlichen, greife ich das oben angeführte Beispiel noch einmal auf: Die Art der Erfolgskontrolle hängt vermutlich eng mit der Art der durchgeführten Weiterbildungsveranstaltung zusammen, vermutlich auch mit der Menge finanzieller und personeller Ressourcen, die der Weiterbildung zur Verfügung stehen - möglicherweise hätte man ein aufwendigeres und aussagekräftigeres Verfahren gewählt, wenn mehr Ressourcen zur Verfügung gestanden hätten. Weniger eng mag sie dagegen mit der Art der organisatorischen Einbindung der Weiterbildung in das Gesamtunternehmen zusammenhängen. Da zum einen die Regelungen, zum anderen die Beziehungen zwischen den Regelungen von Unternehmen zu Unternehmen variieren, hat jedes System eine einzigartige Struktur, weshalb man sie auch als Identität eines Systems beschreiben kann (bezogen auf die Organisationsstruktur vgl. z.B. Baitsch 1993: 17, in Anlehnung an Maturana/Varela 1987).

- Zweitens lenkt der Bezugsrahmen den Blick auf die Außenbeziehungen zwischen System und Umwelt (vgl. auch Steinmann/Schreyögg 1993: 63). Da durch die Grenzziehungen und durch die Subsystembildung gleichsam Umwelten und Subumwelten geschaffen werden (vgl. vor allem Lawrence/Lorsch 1969), sind sowohl die Interaktionen und wechselseitigen Abhängigkeiten des Weiterbildungssystems zur internen Umwelt als auch zur externen Umwelt relevant. Aus der Perspektive des Weiterbildungssystems ist all das *interne* Umwelt, was einerseits außerhalb des Subsystems Weiterbildung liegt, andererseits aber innerhalb der Organisation verortet werden kann.²⁸ Die *externe* Umwelt liegt dagegen außerhalb der Organisation (zu dieser Differenzierung vgl. z.B. Kieser/Kubicek 1992; Kieser 1993: 168).²⁹

27 Die Darstellung soll nicht dazu verleiten, sich die Weiterbildungsstruktur als einen mehr oder weniger großen Raum vorzustellen; dies würde ein metrisches Skalenniveau der Strukturdimensionen voraussetzen. Die Strukturelemente sind vielmehr durch losere und engere Verkopplungen entlang von Linien und Knoten miteinander verbunden.

28 Hier soll keineswegs der Eindruck erweckt werden, als handele es sich bei der Grenzziehung zwischen (Sub-) System und Umwelt um einen simplen Vorgang. Im Gegenteil: Es handelt sich dabei um ein in der Organisations- und Managementlehre seit lan-

Die systemorientierte Perspektive liefert mit den skizzierten Bausteinen das Gerüst für den gedanklichen Bezugsrahmen dieser Arbeit.³⁰ Für die Inhalte des Bezugsrahmens liefert der Systemansatz keine Präskriptoren und somit, um es positiv zu formulieren, läßt er einen problemoffenen Blick auf das Phänomen Weiterbildung zu, ohne daß ex ante wichtige Weiterbildungsaspekte ausgeblendet würden. Er ist offen genug, um beispielsweise theoretische Begründungsansätze zur Entstehung einer Weiterbildungsstruktur und zur Wechselwirkung von Weiterbildungssystem und interner wie externer Umwelt integrieren zu können (analog Mayrhofer 1996: 97f.; vgl. Kapitel II.4).

Auf einer Metaebene bietet die systemorientierte Perspektive nun die Möglichkeit, entsprechende Fragen für das Verständnis eines Weiterbildungssystems zu stellen, sinnvolle Analogien (vor allem zur Organisationsforschung) und gedankliche Integrationen vorzunehmen (vgl. auch Probst 1985: 201f.):

- (1) Welche Phänomene sind innerhalb eines Weiterbildungssystems und welche sind außerhalb zu verorten (Kapitel II.2)?
- (2) Welche Eigenschaften hat eine Weiterbildungsstruktur? Welche Regelungstatbestände und Weiterbildungspraktiken sind zu berücksichtigen, um die Struktur eines Weiterbildungssystems möglichst vollständig abzubilden und wie können diese in Beziehung zueinander stehen (Kapitel II.3)?
- (3) Wie und warum entsteht eine Weiterbildungsstruktur so und nicht anders (Kapitel II.4)?

gem kontrovers diskutiertes Problem (vgl. zu unterschiedlichen Ansätzen der Grenzziehung Staehle 1989; Kieser/Kubicek 1992).

- 29 Steinmann und Schreyögg 1993: 129) betonen in diesem Zusammenhang, daß sich aus der Perspektive eines Subsystems die interne Umwelt als weniger komplex darstellt als die externe Umwelt, da die interne Umwelt (durch die Subsystembildung) bereits vorbearbeitet sei und sich daher vom Subsystem leichter verarbeiten lasse. Diese Einschätzung teile ich bezogen auf das Weiterbildungssystem nicht: So ist aller Wahrscheinlichkeit nach davon auszugehen, daß auch die relevante externe Umwelt selektiert und bearbeitet wird. Diese Bearbeitung erfolgt aber nach den Prinzipien bzw. Regeln des Subsystems selbst und nicht, wie bei der internen Umwelt üblich, nach den Prinzipien eines übergeordneten Systems. Aus diesem Grund erscheint die Annahme, daß sich eine durch das Subsystem selbst strukturierte externe Umwelt vom Subsystem auch leichter verarbeiten läßt, mindestens ebenso plausibel wie die Annahme von Steinmann und Schreyögg. An einem Beispiel kann das verdeutlicht werden: In einem Weiterbildungssystem, das sich u.a. externer Weiterbildungsangebote bedient, werden die Weiterbildungsverantwortlichen bemüht sein, den externen Weiterbildungsmarkt derart zu strukturieren und dessen Informationen zu selektieren, daß ein für sie relevanter Markt transparent wird. Das bedeutet, die Informationen des externen Weiterbildungsmarktes werden bearbeitet und selektiert, um diesen handhabbar zu machen. Dagegen stellt sich möglicherweise das Marketing- oder Controllingssystem aus deren Sicht wesentlich komplexer und weniger handhabbar (weil weniger relevant) dar.
- 30 Neben den verwendeten Bausteinen dient der Systemansatz auch in dieser Arbeit der terminologischen Vereinheitlichung (vgl. auch Grochla 1978) und ist eine Hilfestellung zur gedanklichen Systematisierung von Weiterbildung (vgl. auch Oechler/Strohmeier 1993: 77).

2 Die Grenzen eines Weiterbildungssystems - Begriffsbestimmungen

Im vorangegangenen Abschnitt wurde die zentrale Bedeutung von Systemgrenzen akzentuiert: Ein Weiterbildungssystem, wie auch jedes andere soziale System (vgl. Luhmann 1968: 120; Maturana/Varela 1987; Baitsch 1993: 11f.), könnte keine Struktur bzw. keine Identität ausbilden, wenn es keine Grenzen hätte (Oechsler/Strohmeier 1993 mit Rekurs auf Willke 1991a: 6) und es wäre ebensowenig einer theoretischen und empirischen Analyse zugänglich (vgl. Willke 1993: 178ff.).³¹

Aufgabe dieses Abschnitts ist es, die Grenzen eines Weiterbildungssystems zu präzisieren. Welche Regelungen sind Bestandteil eines Weiterbildungssystems und welche nicht? Mit Blick auf die empirische Analyse ausgedrückt: Welche Weiterbildungsregelungen haben überhaupt eine 'Chance', beobachtet und dem Weiterbildungssystem zugeordnet zu werden?

Ein Zugang zu einem Weiterbildungssystem mit Hilfe von Weiterbildungsregelungen wirft zunächst einmal die Frage auf, welchem (Sub-)System eine Regelung 'zugeschlagen' wird, wenn sie gleich für mehrere (Sub-)Systeme von Bedeutung ist - wenn etwa von der Institutionalisierung eines eigenständigen Funktionsbereichs Weiterbildung im Unternehmen zusätzlich mit dem Personalbereich und dem Finanzierungsbereich gleich mehrere Subsysteme im Unternehmen betroffen sind. Es gibt kein eindeutiges Kriterium, anhand dessen zu entscheiden wäre, ob eine Weiterbildungsregelung eher dem einen oder dem anderen System zugeordnet werden sollte; vielmehr sind Systemgrenzen sozial konstruiert (vgl. Luhmann 1976; Weick 1979; Watzlawick 1981), und jedes System hat aus der Perspektive eines jeden Beobachters ein 'eigenes Gesicht'.³² Infolgedessen ist es der Beobachter eines Systems, der festlegt, was zum System gehört und was nicht (vgl. auch Gabriel-Ritter 1993: 117). Hier ist dann die entscheidende Frage: Welches ist für den Beobachter eines Systems das relevante System? In diesem Zusammenhang ist es erforderlich, daß die subjektiv definierten Systemgrenzen (in diesem Fall sind es die von mir definierten Grenzen des Weiterbildungssystems) expliziert werden:

-
- 31 Dieses in der Organisationsforschung seit langem kontrovers diskutierte Problem von Systemgrenzen (vor allem Starbuck 1976; Pfeffer/Salancik 1978; Weick 1979; Pondy/Mitroff 1979; Willke 1992) ist in der Weiterbildungsforschung kaum präsent. In Ansätzen wird von Johann Peter Thielienhaus (1981: 35ff.) versucht, ein System der Personalentwicklungsplanung mit Hilfe von Komponenten einer PE-Konzeption zu konzeptualisieren sowie von Norbert Thom (1987: 17ff.), ein PE-System auf der Grundlage der darin zu treffenden Entscheidungen einzuzugrenzen.
 - 32 Gilbert Probst (1987) spricht in diesem Zusammenhang von problemspezifisch definierten Systemgrenzen und stellt als Ausgangspunkt jedweder Grenzziehung von Systemen die Frage: "Was ist das relevante System einer bestimmten Problemstellung?" (Probst 1987: 27).

Zum betrieblichen Weiterbildungssystem gehören all diejenigen Regelungen, die sich unmittelbar auf die Rahmenbedingungen für organisierte, betrieblich initiierte und/oder finanzierte Lehr-/Lernprozesse nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase beziehen.

Zum besseren Verständnis des in dieser Arbeit verwendeten Zugriffs auf den Untersuchungsgegenstand Weiterbildung werden die einzelnen Definitionsmerkmale im folgenden Schritt für Schritt begründet.

In dieser Arbeit interessieren nicht die Lehr-/Lernprozesse selbst und auch nicht die Inhalte bzw. Produkte dieser Lehr-/Lernprozesse, sondern die strukturellen Rahmenbedingungen für diese Lehr-/Lernprozesse und Lernprodukte, das heißt die getroffenen Regelungen, in die diese Lehr-/Lernprozesse eingebettet sind. Mit dieser Schwerpunktsetzung wird betont, daß Weiterbildungsveranstaltungen und die darin vermittelten Qualifikationen lediglich eine der letzten Stationen eines längeren Prozesses kennzeichnen, der mit einer Reihe von Entscheidungen und Handlungen zu deren Rahmenbedingungen bereits viel früher festgelegt wird (vgl. Wittwer 1982: 87f.).

Die getroffenen Regelungen, durch die diese Rahmenbedingungen gekennzeichnet sind, dienen hier als Kriterium für die Systemabgrenzung; es sind die Weiterbildungsregelungen, die Bestandteil eines Weiterbildungssystems sind. Die Personen selbst, die diese Regelungen produzieren und reproduzieren, sind dagegen nicht Teil des Weiterbildungssystems (vgl. Luhmann 1984; Wilke 1993). Dieses Verständnis impliziert, daß ein Weiterbildungssystem auch dann noch existiert, wenn Personen, die Weiterbildungsregelungen produziert bzw. hervorgebracht haben, eben dieses Weiterbildungssystem oder diese Organisation verlassen; die Regelungen könnten beispielsweise personenunabhängig und verdinglicht als Budgetierungsplan oder als Konzept für Kosten-Nutzen-Analysen für die betriebliche Weiterbildung abgelegt sein.

Wenn eine Systemabgrenzung entlang derjenigen Regelungen vorgenommen worden wäre, die ausschließlich von Personen aus dem Funktionsbereich Weiterbildung oder Personalentwicklung getroffen werden, hätte das eine Reihe von weiterbildungsbezogenen Regelungen von Personen, die qua Funktion anderen formalen Bereichen in einer Organisation zugeschlagen werden, ausgegrenzt. Zum Beispiel die Tatsache, daß ein Produktionsleiter in seinem Funktionsbereich regelmäßig Qualifikationsbedarfsanalysen durchführt, ist in dieser Perspektive eine konstituierende Regelung des Weiterbildungssystems. Daß Weiterbildungsaktivitäten nicht einheitlich von Weiterbildungsabteilungen ausgehen, weiß Wolfgang Wittwer (1982: 66) zu berichten, und Norbert Kailer (1993) beobachtet für die betriebliche Weiterbildung eine zunehmende Verlagerung von Entscheidungskompetenzen in die Linien, so daß eine funktions-spezifische Abgrenzung der Weiterbildung zunehmend mehr Weiterbildungsaktivitäten ausblenden würde.

Es werden nur Regelungen erfaßt, die sich auf Rahmenbedingungen für *organisierte betriebliche* Lehr-/ Lernprozesse beziehen. Wenn ich von *betrieblichen*

Lernprozessen spreche, dann ist das Abgrenzungskriterium nicht der Betrieb als Lernort, sondern die Trägerschaft und damit die Frage, ob eine organisierte Maßnahme vom Unternehmen durchgeführt und/oder finanziert wurde (vgl. auch Diedrich 1988: 28; Baethge u.a. 1990). Eingeschlossen sind somit auch externe Weiterbildungsveranstaltungen, solange sie vom Unternehmen (hauptsächlich) beeinflußt werden. Für das Kriterium der Trägerschaft besteht in der Literatur weitgehend Einigkeit (vgl. auch Wittwer 1982: 22).

Unterschiedliche Auffassungen gibt es jedoch in der Frage, ob zu der betrieblichen Weiterbildung nur die *organisierten* Maßnahmen zu rechnen sind oder ob auch nicht organisierte und ungeplante Lernprozesse, wie sie sich im täglichen Mitvollzug technischer, organisatorischer und geschäftspolitischer Veränderungen oder im Zuge von Einarbeitungszeiten vollziehen (Baethge u.a. 1990: 198), eingeschlossen werden sollten.³³ Diese Auseinandersetzung kann auf die Diskussion um die Unterscheidung zwischen funktionaler und intentionaler Erziehung zurückgeführt werden, die in Deutschland mit Abraham auf eine lange Tradition zurückblicken kann. Kern seiner Aussage ist, daß innerhalb eines Betriebes nicht nur eine auf bestimmte Ziele gerichtete, systematisch geplante Erziehung stattfindet, sondern ebenso eine sehr wirkungsvolle ungeplante und un gelenkte Erziehung (Abraham 1957; Wittwer 1982: 23). Keine Frage, die Arbeitstätigkeit selbst kann mit zahllosen Lernprozessen verbunden sein. "Hier lernt man eine Fülle technischer und organisatorischer Details, sieht und zieht Querverbindungen, kann man sich - zumal unter verständiger Führung - an Aufgaben mit steigendem Schwierigkeitsgrad weiter qualifizieren und seine Fähigkeiten durch die Art der Erledigung der übertragenden Aufgaben unter Beweis stellen" (Dunkel 1976: 10).

Auf das Problem, daß mit den organisierten Lehrprozessen lediglich *ein* Teil betrieblicher Lerngelegenheiten erfaßt wird, haben bereits zahlreiche Autoren hingewiesen (vgl. für viele Weber 1985: 29). Dennoch argumentiere ich, daß es sich um ein sinnvolles Abgrenzungskriterium für betriebliche Weiterbildung handelt. So ist Wolfgang Wittwer 1982: 23) zuzustimmen, wenn er die kritische Reflexion und ein von pädagogischen Intentionen geleitetes Handeln der Beteiligten einfordert, um von Bildungsprozessen sprechen zu können. Falls nicht, "[...] handelt es sich um eine eher unreflektierte Sammlung von Erfahrungen in der Berufspraxis bzw. um eine Anpassung an bestehende Verhältnisse. Man kann deshalb nicht von Bildung sprechen. Es handelt sich vielmehr

33 Der in der Literatur weit verbreiteten Differenzierung zwischen organisierten und nicht-organisierten Lernprozessen liegt ein inkorrekt Lernprozeß-Begriff zugrunde. Der Lernprozeß findet beim Individuum statt. Infolgedessen ist es auch das Individuum, das diesen Lernprozeß (kognitiv) organisiert und nicht etwa ein Betrieb. Der Betrieb kann die Rahmenbedingungen für diese Lernprozesse organisieren, er kann Strukturen bereitstellen, die derartige individuelle Lernprozesse befördern. Ich spreche daher im folgenden von Lehrprozessen oder von Lehr-/Lernprozessen, die organisiert werden.

um ein Phänomen der beruflichen/betrieblichen Sozialisation" (Wittwer 1982: 23).³⁴

Nun stehen im Mittelpunkt dieser Arbeit nicht die Lehr-/ Lernprozesse selbst, sondern deren strukturelle (geregelte) Rahmenbedingungen, die zusammengekommen so etwas wie eine Struktur abbilden. Fraglich ist, welche Konsequenzen die Festlegung auf organisierte Lehrprozesse für die Analyse einer Weiterbildungsstruktur hat. Wenn man eine Weiterbildungsstruktur als die durch Regelungen (Regeln und Routinen) geschaffene Ordnung in einem Weiterbildungssystem begreift, scheint es auf den ersten Blick paradox, Regelungen für nicht organisierte Lehrprozesse erfassen zu wollen. Die Regulierung von Nicht-Reguliertem ist jedoch seit einigen Jahren auch Bestandteil der Weiterbildungsforschung (im weitesten Sinne). So fordern beispielsweise Staudt/ Rehbein (1988: 23) die Schaffung von „selbstregulierenden Potentialen“ im Unternehmen und meinen damit betriebliche Rahmenbedingungen, die Beschäftigte in die Lage versetzen, aus der jeweiligen Problemstellung heraus zu lernen und zentral nicht steuerbare Probleme eigenständig zu lösen. In Anlehnung an ein „systemorientiertes Vokabular“ könnte man dies auch als „Fremdorganisation der Selbstorganisation“ beschreiben.

Gewiß kann die Schaffung einer lernanregenden Arbeitsumgebung - beispielsweise durch Aufgaben- und Anforderungsvielfalt bzw. -niveau, durch Freiheitsgrade in der Auftragserledigung und durch Kommunikations- und Kooperationserfordernisse bei der Auftragsausführung (vgl. Ebner/Winter 1996: 7) - eine der qualifizierungswirksamsten Handlungen sein (vgl. auch Baethge u.a. 1990: 198). Die Analyse solcher Arbeitsgestaltungsmaßnahmen wirft jedoch bezogen auf die Qualifikationsförderlichkeit zwei Probleme auf:

Erstens ist die Beurteilung von Arbeitsplätzen im Hinblick auf ihre Qualifikationsförderlichkeit empirisch schwer zugänglich und - wie etwa beim Tätigkeitsbewertungssystem von Hacker/Iwanowa und Richter (1983) - mit einem hohen methodischen Aufwand verbunden (zur Übersicht Ebner/Winter 1996: 4ff.). Eine weniger aufwendige Bewertung, zum Beispiel anhand der Erfassung von den durch Förderrichtlinien definierten Arbeitsplätzen, ist aber ebenso wenig

34 Zur Unterstützung der Argumentation von Wittwer (1982) führen wir uns den Bildungsbegriff vor Augen. Der Bildungsbegriff hat, wie im übrigen auch der Weiterbildungsbegriff, eine doppelte Bedeutung: Er kann Gestalt, aber auch Gestaltung sein; Bildungsergebnis und Bildungsvorgang. Im ersten Fall beschreibt er "[...] die Ausstattung des Menschen mit all dem, was er zum Umgang mit den Dingen braucht" (Becker 1992: 13). In diesem Fall repräsentiert Bildung also die Brücke zwischen Mensch und dessen Umwelt. Die zweite Bedeutung des Bildungsbegriffs kann sprachwissenschaftlich auf die Silbe „bil“ zurückgeführt werden, was soviel heißt wie "behauen", aber auch "passend machen" und "recht machen". Im letztgemeinten Sinn wird auch Weiterbildung im Kontext dieser Arbeit verwendet - als Lehrvorgang (mit allen Praktiken, die darauf gerichtet sind). Das bedeutet aber auch, daß es sich analog zur Bildung (als Gestaltung) um einen intendierten Prozeß handelt.

aussagekräftig (Baethge u.a. 1990: 198) wie eine Bewertung durch das Management.³⁵

Zweitens, wie kann beurteilt werden, respektive wer beurteilt, ob eine Arbeitsgestaltungsmaßnahme als Maßnahme mit qualifikationsförderlichem Charakter intendiert war, das heißt, als solche von vorn herein angelegt bzw. organisiert war oder ob es sich hier lediglich um eine Randerscheinung (gewissermaßen als 'Abfallprodukt') einer Maßnahme zur Arbeitsgestaltung handelt?³⁶

Mit dieser Frage ist ein weiteres Definitionsmerkmal angesprochen - der *unmittelbare* Bezug zwischen Weiterbildungsregelungen und organisierten Lehr-/Lernprozessen. Dies ist eine erforderliche, wenngleich recht unscharfe Eingrenzung. Denn wenn man eine Organisation als System begreift, in dem es wechselseitige Beziehungen zwischen den Systemelementen respektive auch zwischen den Subsystemen gibt, so wird deutlich, daß von der Veränderung eines Parameters in der Organisation mittelbar alle anderen Parameter betroffen sein können (vgl. auch die Abbildung II.1). Bezogen auf ein Weiterbildungssystem bedeutet das, daß beispielsweise die Einführung von Gruppenarbeit in einem Unternehmen nicht als Weiterbildungsregelung und damit auch nicht als Element einer Weiterbildungsstruktur begriffen wird; vermutlich wird diese Arbeitsstrukturierungsmaßnahme zwar auch qualifikationsbezogene Auswirkungen haben - möglicherweise werden Qualifizierungsprozesse angestrengt, etwa um Sozialkompetenzen, wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten zu vermitteln - es ist jedoch davon auszugehen, daß derartige Arbeitsstrukturierungsmaßnahmen nur in den seltensten Fällen *primär* als Qualifizierungsmaßnahmen angelegt sind.³⁷ Ebenso ist von der Einführung eines neuen Vertriebssystems, das mit qualifizierten Außendienstmitarbeitern praktiziert werden soll, mit hoher Wahrscheinlichkeit die betriebliche Weiterbildung betroffen, aber eben nur *mittelbar*. Ähnliches gilt für eine Diversifikationsstrategie, für eine Profitcenter-Bildung oder etwa für die Einführung qualifikationsorientierter Entlohnungsmodelle. All diese betrieblichen Praktiken wirken sich möglicherweise auf die Struktur betrieblicher Weiterbildung aus und sind daher als *Bedingungskonstellationen* oder als *Begründungen* für die Weiterbil-

35 Die Variantenvielfalt gängiger Prinzipien der Arbeitsstrukturierung, wie job enlargement, job enrichment, job rotation und Gruppenarbeit (REFA 1991: 203ff.; zur Übersicht Ebner/Winter 1996: 7ff.) ist derart groß und hat in jedem Unternehmen einen spezifischen Charakter, so daß sie, um Aussagen über ihre möglichen Qualifikationswirkungen treffen zu können, auch mit differenzierten Instrumentarien analysiert werden müssen. Die Tatsache, daß ein Unternehmen über Gruppenarbeit verfügt, sagt in Anbetracht der Fülle an unterschiedlichen Formen der Gruppenarbeit (vgl. z.B. Binkelmann/Braczyk/Seltz 1993) nichts (!) über die Qualifikationswirkungen aus.

36 Gleichwohl können auch arbeitsplatznahe Lernprozesse organisierte Lernprozesse sein. So handelt es sich beispielsweise bei Einarbeitungsmaßnahmen, wie etwa bei einer Unterweisung, durchaus um organisierte Lernprozesse (vgl. z.B. Ebner/Winter 1996: 25ff.).

37 Um eine Weiterbildungsregelung handelt es sich dagegen bei der Vereinbarung, daß die Mitglieder von Arbeitsgruppen geschult werden.

dungsstruktur und nicht als konstituierende Elemente einer Weiterbildungsstruktur zu charakterisieren (vgl. Abschnitt II.4.).

Als letztes Kriterium hatte ich die Weiterbildung als vierte Säule des Bildungssektors von allen anderen Säulen abgegrenzt (vgl. für viele Deutscher Bildungsrat 1970: 250; Baethge u.a. 1990). Das Merkmal „nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase“ leistet die Abgrenzung von Schule, (Fach-)Hochschule und beruflicher Ausbildung.

Auf der Grundlage der erörterten Abgrenzungen des Weiterbildungssystems ist man als Beobachter nun in der Lage, strukturelle Rahmenbedingungen von organisierten betrieblichen Lehrprozessen zu benennen. Dies können Regelungen sein, die den Aufbau eines Weiterbildungssystems und die Abläufe in einem Weiterbildungssystem regulieren. Im folgenden Abschnitt geht es nun darum, das „Innenleben“ eines Weiterbildungssystems zu präzisieren. Genauer: Es soll ein theoretischer und empirischer Zugang zu den Regelungen eines Weiterbildungssystems und deren Beziehungen zueinander begründet werden.

3 Die Struktur als Steuerungsmechanismus für das Weiterbildungsmanagement

3.1 Der Zugang zu einer Systemstruktur

Die Weiterbildungsstruktur wurde beschrieben als eine zeitlich gesehen relativ stabile Ordnung von Weiterbildungsregelungen. Damit ist sie der Ansatzpunkt zur Steuerung eines Systems durch das Weiterbildungsmanagement. Dies macht es notwendig, die Eigenschaften von Strukturen genauer auszuleuchten.

Die Struktur eines sozialen Systems besteht üblicherweise aus *expliziten* und *impliziten* Regelungen. Explizite Regelungen sind entkoppelt von den betrieblichen Akteuren, sie existieren unabhängig von den Inhabern bestimmter Rollen, Positionen oder Stellen (vgl. z.B. Kubicek/Welter 1985: 14f.). Es handelt sich um Regelungen, die explizit(er)t und in irgendeiner Weise kodifiziert sind, wie typischerweise Verfahrensrichtlinien, Pläne, Kompetenzabgrenzungen, Unterschriftsbefugnisse, Stellenbeschreibungen usw. Implizite Regelungen sind dagegen nicht formalisiert und existieren nur in den Köpfen der beteiligten Akteure. Sie manifestieren sich in Routinen, Gewohnheiten, in Regelungen, auf die man sich 'verständlich' hat, die von den beteiligten Personen zu einem früheren Zeitpunkt als gültig und handlungsrelevant erklärt wurden. Beide Arten von Regelungen haben handlungsnormierenden Charakter; sie bieten Handlungsorientierung, weil damit (üblicherweise)³⁸ verbindliche Handlungserwartungen

38 Bereits hier weise ich darauf hin, daß explizite Regelungen in einem System auch legitimatorischen bzw. symbolischen Charakter haben können (vgl. Meyer/Rowan 1977: 341ff.; Neuberger 1991: 65; vgl. auch Abschnitt II.4.1).

an die Akteure gerichtet werden. An diesem Punkt setzen in der Organisationsforschung (in Anlehnung an Davis 1949) zwei unterschiedliche Zugänge zur Struktur eines Systems an:³⁹

- Ein Zugang, der an den *Formalstrukturen* ansetzt und auf die tatsächlichen Handlungen der Organisationsteilnehmer schließt.⁴⁰
- Ein Zugang, der an den Regelmäßigkeiten der Handlungen (direkt) ansetzt und somit die *gelebte Struktur* fokussiert.

Die Vertreter der ersten Ansätze stehen in der Tradition der (empirisch) vergleichenden Organisationsforschung und gehen davon aus, daß jegliches Handeln in Organisationen und die Funktionsweise eines Systems in hohem Maße durch die Formalstrukturen geprägt wird. Dagegen ist die Grundannahme der als interpretativ⁴¹ zu bezeichnenden Ansätze der Organisationsforschung, daß (formale) Organisationsstrukturen keine Gegebenheiten sind, die das Handeln von Organisationsmitgliedern mechanistisch determinieren, und daß formale Regeln per se noch nicht viel über das tatsächliche Handeln aussagen (Kieser 1993: 183): „*Handeln* in Organisationen wird in ihnen vielmehr als das *Ergebnis von Verständigungsprozessen* gesehen. Stabile Handlungs-

39 In der Literatur verlaufen mehrere Zugänge gewissermaßen 'quer' zueinander. Davis (1949: 52) selbst unterscheidet eine normative und eine faktische Ordnung. Die normative Ordnung kennzeichnet er als ein relativ konsistentes und stabiles System von Normen, Wertvorstellungen und Rollenerwartungen zur Steuerung der Handlungen aller Beteiligten. Die faktische Ordnung betrifft dagegen das tatsächliche Verhalten und weniger die Verhaltensvorschriften. Auf einer geringfügig anderen Ebene liegt die in der Organisationsforschung gebräuchliche Differenzierung in „Formalstruktur“ (z.B. Kubicek/Welter 1985; Kieser/Kubicek 1992) und „Verhaltensstruktur“ (auch Handlungsstruktur) (z.B. Scott 1970: 102ff.; Küpper 1993; bezogen auf die Personalentwicklung Hanft 1995: 56ff.). Im ersten Fall sind es personenunabhängige Regeln, die formalisiert sind, im zweiten Fall sind es Verhaltensregelmäßigkeiten, wie beispielsweise Routinen. An diese Differenzierung lehne ich mich im folgenden an, verwerde dabei jedoch den Begriff der „gelebten Struktur“ anstelle des Begriffs „Verhaltensstruktur“, der mir zu sehr durch die behavioristische Tradition geprägt scheint (im Sinne von extern stimuliertem Tun). Beide Begriffe (Formalstruktur und gelebte Struktur) schließen sich nicht aus. So kann die Formalstruktur in einem sozialen System auch „gelebt“ werden, sie muß es aber nicht. Anders herum können beispielsweise Routinen formalisiert werden, sie müssen es aber nicht.

40 Dazu zählt auch die Vielzahl von Untersuchungen, die sich auf die Wahrnehmung formaler Strukturdimensionen durch die Beteiligten beziehen (Zur Übersicht Kubicek/Welter 1985: 564).

41 Wenngleich es problematisch ist, eine gemeinsame Klammer um die recht heterogenen interpretativen Ansätze zu schließen, kann das Grundverständnis mit den Worten von Michael Wollnik (1993: 282) wie folgt formuliert werden: „Die meisten interpretativen Forscher dürften der Auffassung zustimmen, daß das, was in organisierten Sozialsystemen als Wirklichkeit erlebt wird und woran das Handeln orientiert wird [...] durch soziales Handeln (Interaktionen) der Mitglieder herbeigeführt und nur durch fortgesetzte Interaktionen aufrechterhalten wird. Sie würden betonen, daß die Organisationsmitglieder in einer von ihnen selbst konstruierten Wirklichkeit agieren, daß bei der Konstruktion der Wirklichkeit die Interpretationen der Organisationsmitglieder eine entscheidende Rolle spielen [...]“

muster werden nicht durch formale Regelungen, sondern durch fortgesetzte Interaktion aufrechterhalten" (Hervorhebungen im Original).⁴² Im ersten Fall erfolgt der Zugriff auf eine Systemstruktur über das formalisierte 'Regelwerk', das heißt über die Quelle von Ordnung. Demgegenüber ist der Ansatzpunkt im zweiten Fall die 'Regelhaftigkeit' von Handlungen also die Ordnung selbst.⁴³

Die Formalstruktur und die gelebte Struktur sind in einem sozialen System weder identisch, noch sind sie voneinander unabhängig, sie sind mehr oder weniger miteinander verbunden (Scott 1986: 37, mit Rekurs auf Davis 1949):

- a) Es gibt in einem System formale Regelungen, an denen sich das Handeln sehr eng orientiert. So etwa Regelungen zur Arbeitszeit, zu Beschwerdewegen oder Urlaubsregelungen. In diesem Fall sind Formalstruktur und gelebte Struktur quasi identisch.
- b) Es existieren in einem System aber auch formale Regelungen, an denen das Handeln weniger eng orientiert ist, wie beispielsweise Stellenbeschreibungen⁴⁴; Formalstruktur und gelebte Struktur sind in diesem Fall nur lose miteinander verbunden.
- c) Daneben existieren im Extremfall auch formale Regelungen, die keinerlei Handlungsrelevanz innerhalb des Systems besitzen; Formalstruktur und gelebte Struktur sind gänzlich unabhängig voneinander. Gleichwohl können auch diese formalen Regelungen eine wichtige Funktion für das System haben. Sie können eine Symbolkraft entfalten und zur Legitimation im Unternehmen beitragen. Sie können ebenso als Bestandteil eines Unternehmensimages nach außen Wirkung entfalten (vgl. auch die Argumentation bei Sadowski 1980).⁴⁵

42 Diese Differenzierung zwischen strukturaler und interpretativer Sichtweise findet sich auch in der psychologischen Rollentheorie (vgl. z.B. die Hinweise bei Kieser/Kubicek 1992: 455ff.).

43 Regelhaft sind Handlungen dann, wenn sie wiederholt werden, eine Konstanz aufweisen und von unterschiedlichen Personen auf ähnliche Weise ausgeführt werden. Diese Präzisierung ist sehr wichtig, da Regelhaftigkeiten relativ schnell zu beobachten sind, beispielsweise in einem Gespräch zwischen zwei Personen ist leicht ein Interaktionsmuster auszumachen. Entscheidend ist aber, daß dieses Muster auch auf andere Raum-Zeit-Kontexte übertragen wird und sich als stabil erweist (vgl. Becker 1994: 52), erst dann kann im hier verstandenen Sinne von einem Strukturelement gesprochen werden. Wenn Diether Gebert (1980: 289) argumentiert, daß die Ist-Struktur („gelebte Struktur“) auf Verhalten von Personen reduzierbar ist und daraus schließt, daß eine Verhaltensänderung einer Person zugleich eine Strukturveränderung kennzeichnet, womit man dann nicht mehr von Struktur (als etwas stabilem) sprechen könne, so unterschätzt er das Beharrungsvermögen bzw. die Stabilität und die Verbindlichkeit von impliziten Handlungsregelmäßigkeiten,

44 So ist es nicht unwahrscheinlich, daß Akteure die Anforderungen, die aufgrund einer Stellenbeschreibung an sie gerichtet werden, zwar kennen und grob einhalten, daß sie darüberhinaus aber eigene Routinen entwickeln, mit denen sie von den ursprünglichen Stellenbeschreibungen abweichen.

45 Ein typisches Beispiel ist eine Unfallschutzordnung, die in nicht wenigen Unternehmen lediglich eine legitimatorische Funktion haben dürfte.

- d) Schließlich existieren in jedem System regelhafte stabile Praktiken, die sich unabhängig von formalisierten Vorgaben in Form von Routinen herausgebildet haben.

Mit einem Zugriff auf eine Struktur, die sich an formalen Aspekten orientiert, könnten lediglich explizit(er)te Regelungen erfaßt werden, Regelmäßigkeiten im Handeln der Akteure, die sich weniger oder gar nicht auf formale Aspekte beziehen (b und d), blieben außen vor. Mit einem Zugriff auf die gelebte Struktur würden dagegen die impliziten und informalen Regelmäßigkeiten berücksichtigt werden (vgl. auch Smirich 1983), unabhängig davon, ob sie sich eng oder weniger eng an expliziten Regelungen orientieren (a, b, d); ausgeblendet werden jedoch diejenigen Aspekte der Formalstruktur, die keinerlei systeminterne Handlungsrelevanz besitzen (c).⁴⁶ Scott (1970: 102ff.) schlägt einen Zugriff auf eine Systemstruktur vor, der beides berücksichtigt: Formalstruktur *und* gelebte Struktur.

Bezogen auf ein Weiterbildungssystem spricht zunächst nichts dagegen, daß es sich auch aus Regelmäßigkeiten und Regelwerken konsitiert, die sich mehr oder weniger eng aufeinander beziehen. So konstatiert beispielsweise Hanft 1995: 208ff.), daß die Personalentwicklung zwar eng in die normativen Regelsysteme eines Unternehmens eingebunden sei, daß es aber dennoch sowohl innerhalb des PE-Bereichs als auch zwischen dem PE-Bereich und dem Management eine Reihe von implizit geregelten Abläufen, Machtspielen und Handlungsstrategien gebe (vgl. auch die Hinweise auf Strukturen von Weiterbildungsentscheidungen bei Weber u.a. 1991; Auer 1994).

Kieser und Kubicek (1992: 453) heben dagegen die Bedeutung formaler Regelungen hervor, wenn sie bezugnehmend auf Bittner (1965) und Strong/Dingwall (1983) betonen, daß formale Regelungen in dem Maße an Bedeutung gewinnen würden, in dem einzelne Organisationsmitglieder ihr Handeln anderen gegenüber rechtfertigen müßten. Auf den Rechtfertigungscharakter von Weiterbildung hatte bereits Schmitz (1978) in seiner Studie hingewiesen. Als Instrument betrieblicher Personalpolitik habe die Weiterbildung u.a. die Funktion, Statusunterschiede und Herrschaftsstrukturen im Unternehmen zu rechtfertigen und diene als Motivationsgrundlage, da „[...] Aufstiegserwartungen bestärkt und durch Weiterbildungsprozesse stets die Hoffnung einer noch offenen, zweiten Bildungschance begründet werden kann“ (Schmitz 1978: 248). In eine ähnlich Richtung argumentiert Hanft (1995: 148), wenn sie der Personalentwicklung einen Symbol- und Rechtfertigungscharakter zuschreibt: „Personalentwickler sprechen von 'Scheinwelten', die mit verschiedenen PE-Projekten konstruiert werden, weil sie den Mitarbeitern suggerieren, für sie

46 In diesem Sinne sind die Kategorien „implizit versus explizit“ und „Formalstruktur versus 'gelebte Struktur'“ zwar nicht gänzlich unabhängig voneinander, sie verkörpern jedoch zwei unterschiedliche Sachverhalte. So kann sich die gelebte Struktur an impliziten und an expliziten Regelungen orientieren (anders Anke Hanft 1995: 57, die davon ausgeht, daß die Verhaltensstruktur (gelebte Struktur) auf impliziten Regelsystemen basiert). Bei der Formalstruktur handelt es sich dagegen um explizit geregelte Tatbestände.

würde etwas getan, während das tatsächliche Interesse der Machteliten aber auf die Außenwirkung dieser Projekte konzentriert ist.“ Gleichzeitig gilt es als empirisch abgesichert, daß das Ausmaß an Formalisierung im Weiterbildungsbereich nicht besonders hoch ist. Zwar kommt Pullig (1991) in einer Untersuchung zu dem Ergebnis, daß von 119 Unternehmen 105 Unternehmen über Weiterbildungsprogramme in Form von abgedruckten Übersichten mit inhaltlichen Schwerpunkten verfügen, bezogen auf andere Regelungstatbestände, beispielsweise zur Planung und Steuerung von Weiterbildung, ist der Formalisierungsgrad jedoch tendenziell gering (vgl. Gaugler 1991; Aumayr 1994).

Diese empirischen Bruchstücke machen deutlich, daß man mit einiger Berechtigung davon ausgehen kann, daß ein Weiterbildungssystem aus formalen expliziten *und* informalen impliziten Regelungen besteht. Daher wird im Kontext dieser Arbeit auf beide Arten von Regelungen gleichermaßen Bezug genommen. Für die *Konzeptualisierung* einer Weiterbildungsstruktur ist es dabei zunächst sekundär, ob es sich um implizite oder um explizite Regelungen handelt, beide werden als systemrelevante *Weiterbildungsregelungen* verstanden. Ähnlich argumentiert Oswald Neuberger (1991: 255f.), wenn er die Soll-Struktur (Formalstruktur) und die Ist-Struktur (gelebte Struktur) als *eine* Wirklichkeit beschreibt, deren „Soll“, als verbindlicher Erwartungsdruck an die Beteiligten, ebenso „real“ ist wie deren „Ist“, als beobachtete Verhaltensregelmäßigkeit.⁴⁷

Welche Anhaltspunkte zur Generierung von Weiterbildungsregelungen lassen sich nun aus der Organisations- und Weiterbildungsforschung ableiten?

3.2 Strukturdimensionen als Gegenstand der Organisations- und Weiterbildungsforschung

Zur Handhabung von Strukturdimensionen in der (empirischen) Organisationsforschung

In der Organisationsforschung sind die Begriffe „Strukturdimensionen“ und „Strukturelemente“ gebräuchlich, um die Merkmale einer Systemstruktur zu kennzeichnen. Diese lassen sich, wie in Kapitel II.1 angerissen, synonym zu den Begriffen „Regelungstatbestände“ und „Regelungen“ verwenden. Da hier zunächst jedoch auf Studien aus der Organisationsforschung zugegriffen wird, kommen auch die dort verwendeten Begrifflichkeiten zur Anwendung.

Die Analyse von Organisationsstrukturen hat m.W. ihren Ausgangspunkt im Bürokratiekonzept von Max Weber (1972) (vgl. auch die Zusammenfassungen bei Staehle 1989: 28ff.; Kieser 1993: 37ff.). Max Weber liefert mit den Dimen-

47 Hiermit soll keineswegs der spezifische Charakter beider Arten von Regelungen nivelliert werden. So nehmen diese vermutlich auf unterschiedliche Weise Bezug aufeinander (vgl. Abschnitt II.3.3 und insbesondere IV.2), und sie haben vermutlich unterschiedliche Entstehungshintergründe (vgl. Abschnitt II.4 und insbesondere IV.3; vgl. auch Kieser/Kubicek 1992: 454).

sionen Arbeitsteilung, Amtshierarchie, Amtsführung und Aktenmäßigkeit eine idealtypische Beschreibung einer bürokratischen Organisationsform und sieht in dieser die legitimste Form von Herrschaft verwirklicht (Weber 1972: 126).

Zur Beschreibung und zum Vergleich von Organisationsstrukturen wurde in der Folgezeit eine Reihe von weiteren Strukturdimensionen herausgearbeitet, so etwa von Renate Mayntz (1963: 81ff.) mit den Dimensionen Rollenstruktur, Formalisierung, Kommunikationsstruktur und Autoritätsstruktur. In den 60er Jahren waren es vor allem Forscher der Aston-Universität, die, anknüpfend an das Bürokratiekonzept von Weber, die Strukturforschung wesentlich geprägt haben (vgl. vor allem Pugh u.a. 1968: 65ff.; vgl. auch Blau 1956; Heydebrand 1973 von der Universität Chicago). Strukturdimensionen wurden mit Hilfe von Korrelations- und Faktorenanalysen empirisch ermittelt. Es wurden in 52 britischen Organisationen mit mehr als 250 Beschäftigten „objektive“ Maße entlang der zuvor in Anlehnung an Weber hypothetisch aufgestellten Dimensionen 'Spezialisierung', 'Standardisierung', 'Formalisierung', 'Zentralisierung' und 'Konfiguration' ermittelt. Mittels Faktorenanalyse konnten empirisch vier Dimensionen nachgewiesen werden, mit denen die Struktur von Organisationen hinreichend zu beschreiben sei: Strukturierung der Tätigkeiten (Standardisierung, Formalisierung), Konzentration der Autorität (Grad der Zentralisation), Linienkontrolle des Fertigungsprozesses (Leitungsspanne) und relative Bedeutung der Hilfsfunktionen (Anteil der Angestellten, die nicht Teil des Produktionsprozesses sind).

Im Anschluß an die Untersuchungen der Aston-Gruppe wurde eine Vielzahl an empirisch vergleichenden Untersuchungen zu Organisationsstrukturen angefertigt, die vor allem in der Tradition des Situativen Ansatzes standen (zu den Erhebungsinstrumenten vgl. Kubicek/Welter 1985). Alfred Kieser (1974: 17f.) plädiert mit seiner Synopse aus verschiedenen Ansätzen für folgende Strukturdimensionen, die er bereits auch operational vordefiniert: *Konfiguration* (z.B. Anzahl an Hierarchieebenen und Größe der Kontrollspannen), *Spezialisierungsgrad* (Grad der Arbeitsteilung), *Professionalisierungsgrad* (Ausmaß des Einsatzes qualifizierter Fachkräfte), *Zentralisations- bzw. Dezentralisierungsgrad* (Verteilung der Entscheidungskompetenzen), *Programmierungsgrad* (Ausmaß der Vorregelung organisatorischer Aktivitäten), *Ausmaß der Koordination durch Planvorgaben*, *Ausmaß der Koordination durch Kommunikation*, *Formalisierungsgrad* (Ausmaß der schriftlichen Fixierung von Regelungen).

Seitdem hat es bezüglich der Strukturdimensionen leichte Modifikationen gegeben: Kieser/Kubicek (1992: 73ff.) etwa beschreiben Organisationen heute anhand der formalen Strukturdimensionen *Spezialisierung*, *Koordination*, *Konfiguration*, *Entscheidungsdelegation* und *Formalisierung*. Trotz Modifikationen sind die Strukturdimensionen jedoch immer noch eng angelehnt an Max Webers Bürokratiekonzept (vgl. auch die Kritik an der Entwicklung von Kategorien in der Mitbestimmungsforschung von Osterloh 1993: 54).

Festzuhalten ist, daß die empirisch vergleichende Organisationsforschung eine Fülle an Ergebnissen über Organisationsstrukturen, deren Verbreitung, Entstehung, Erklärung und effiziente Gestaltung hervorgebracht hat (vgl. zusam-

menfassend etwa Kieser 1993: 161ff.). Vergleichsweise wenig ist jedoch über die Strukturen von *Subsystemen* bekannt. Sind Subsysteme ähnlich strukturiert wie übergeordnete Systeme?

Lawrence und Lorsch (1969) haben sich mit der Frage nach den Beziehungen zwischen Umwelt, Struktur und Erfolg von Organisationen sowie vor allem von Organisationseinheiten befaßt. Die Untersuchung von unterschiedlichen Abteilungen mit je 30 bis 50 Führungskräften verschiedener Hierarchieebenen (10 amerikanische Industrieunternehmen) macht deutlich, daß Subsysteme einen je spezifischen Grad an Strukturiertheit aufweisen. Ganz in der Tradition der klassischen situativen Ansätze wird dieser Befund mit den jeweils verschiedenen unsicheren Subumwelten (turbulent fields) erklärt. So weist etwa das Subsystem 'Forschung und Entwicklung' relativ wenig Strukturierung und Formalisierung auf, da es mit der Subumwelt „Wissenschaft und Technik“ über eine „ziemlich unsichere“ Umwelt verfüge. Im Gegensatz dazu sei das Subsystem 'Produktion' stark strukturiert und formalisiert, weil es mit der Subumwelt 'Technologie' über eine sichere (kaum veränderliche) Umwelt verfüge.⁴⁸ Wenn auch im Hinblick auf Strukturmerkmale der Subsysteme wenig differenziert,⁴⁹ so gelingt es Lawrence und Lorsch (1969), eine intraorganisationale Varianz an Strukturen plausibel zu machen und damit den Blick auf die Subsysteme von Organisationen zu lenken (vgl. bereits Hall 1962). Gleichzeitig wurde aber deutlich, daß sich Subsysteme im Prinzip mit den selben Strukturdimensionen beschreiben lassen wie übergeordnete Systeme. Die Varianz liegt in den Ausprägungen der Strukturdimensionen, nicht in den Dimensionen selbst; ein Subsystem ist mehr oder weniger formalisiert und mehr oder weniger strukturiert.

Demnach läge es vordergründig nah, eine Übertragung der in der empirisch vergleichenden Organisationsforschung entwickelten Strukturdimensionen auf die Analyse einer betrieblichen Weiterbildungsstruktur zu leisten. Es gibt mehrere gravierende Gründe, die dagegen sprechen:

- Erstens treffen die Strukturdimensionen nicht den Kern meines Erkenntnisinteresses. Mit den skizzierten Dimensionen läßt sich eine Menge an Daten über den Grad an Entscheidungscentralisation in der Weiterbildung, über das Maß an Strukturierung und Formalisierung von Weiterbildung usw. erzeugen, sie sagen aber nur wenig über die Regelungsstatbestände selbst aus.⁵⁰

48 Lawrence und Lorsch verwenden eine anders gelagerte (Sub-)Umweltwahl, als dies in dieser Arbeit der Fall ist.

49 Es wurden vier Merkmale unterschieden: Ausmaß und Intensität formaler Regelungen, Arbeitsstil, Zeitorientierung, Zielorientierung (vgl. Lawrence/Lorsch 1969).

50 Kieser und Kubicek (1992: 467) unterstreichen die Aussage, daß in der empirisch vergleichenden Organisationsforschung nie die Inhalte formaler Regelungen im Detail betrachtet werden. Man könne daher stets nur globale und recht abstrakte Beziehungen aufzeigen, unter denen man sich keine konkreten Situationen vorstellen könne (auch Kieser 1993: 177). Sie rechtfertigen diese Vorgehensweise damit, daß ansonsten keine allgemeingültigen Aussagen möglich seien, die sich auf alle Organisationen beziehen

- Im Kontext dieser Arbeit ist es jedoch weniger relevant, wie hoch beispielsweise der Grad an Zentralisation ist, sondern vielmehr, *welche* Entscheidungen eher zentral und welche eher dezentral getroffen werden respektive geregelt sind.
- Es ist weniger relevant, *wieviele* Regelungen es gibt und wie hoch dementsprechend das Maß an Strukturierung ist, sondern vielmehr, *welche* Tatbestände (implizit oder explizit) geregelt sind und *wie* diese geregelt sind.
- Zweitens beziehen sich die Dimensionen ausnahmslos auf formale Struktur-aspekte. Es werden zwar die *Regeln* eines Systems erfaßt, die stabilen *Regelmäßigkeiten*, wie etwa Routinen, werden jedoch ausgeblendet (vgl. Starbuck 1981: 193; Türk 1989: 3; Kieser/Kubicek 1992: 449f.). Letztere sind, wie erwähnt, vor allem Gegenstand interpretativ geleiteter Ansätze.⁵¹ Diese rekurren vorwiegend auf die Prozesse des *Handelns*, auf die Verständigungsprozesse und weniger auf die konkreten Gegenstände bzw. Resultate von Verständigungsprozessen. Sie befassen sich verstärkt mit der Genese und den Entstehungsbedingungen von Routinen bzw. Handlungsmustern und informieren nicht darüber, *welche* Routinen in einem Weiterbildungssystem anzutreffen sein könnten.

Beide Arten von Ansätzen sind zwar sehr wichtige Informanten für den Zugang zu einer Systemstruktur, sie liefern jedoch keine konkreten Anhaltspunkte dafür, wie ein Subsystem Weiterbildung strukturiert sein kann, aus welchen Weiterbildungsregelungen es bestehen kann. Konkretere Hinweise sind dagegen von der Weiterbildungsforschung zu erwarten.

Zur Handhabung von Strukturdimensionen in der Weiterbildungsforschung

In der Weiterbildungsforschung existieren vereinzelt empirische Analysen zur Struktur von Weiterbildung. Strukturen *beruflicher* Weiterbildung sind der Untersuchungsgegenstand des Bundesinstituts für Berufsbildung in den Jahren 1986 und 1990 (vgl. Bardeleben/Böll/Kühn 1986, Bardeleben u.a. 1990). Der Strukturbegriff wird jedoch mit einem anderen Verständnis gebraucht: Die Termini 'Angebotsstruktur' und 'Themenstruktur' von Weiterbildung werden im

ließen. Bezogen auf ein Weiterbildungssystem ist jedoch eher ein mittleres Niveau an Differenziertheit zu favorisieren, mit dem man vermutlich dennoch zu verallgemeinerbaren Aussagen für unterschiedliche Weiterbildungssysteme gelangt. So ist zu vermuten, daß sich Unternehmen auf einer Subsystemebene weniger voneinander unterscheiden als auf einer übergeordneten Systemebene, die ja die Subsysteme einschließt. Die Annahme von Kieser/Kubicek ist daher, bezogen auf die Analyse eines Weiterbildungssystems, nicht ganz so pessimistisch zu bewerten.

51 Dazu gehören im weitesten Sinne die Organisations- und Mitbestimmungsuntersuchungen, die auf die Analyse stabiler Handlungsmuster in Organisationen abzielen und betriebliches Handeln als von Einzelinteressen, Macht und Konflikten geprägtes Phänomen behandeln (vgl. z.B. Johnson 1977; Crozier/Friedberg 1979; Kotthoff 1981; Ortmann u.a. 1990; Trinczek 1993; Osterloh 1993).

Sinne von „Beschaffenheit des Weiterbildungsmarktes“ (Bardeleben u.a. 1990: 2f.), der Terminus „Weiterbildungsstruktur“ im Sinne von „Verbreitung bestimmter Weiterbildungsinstrumente bzw. -aktivitäten“ (Bardeleben/Böll/Kühn 1986; vgl. auch Arnold 1991: 109ff.) verwendet. Der Strukturbegriff bezieht sich dabei nicht auf die Regelmäßigkeiten innerhalb eines betrieblichen Weiterbildungssystems (im Sinne von stabilen Praktiken), sondern auf die Regelmäßigkeiten bezogen auf die Aktivitäten einer größeren Anzahl von Unternehmen. Diese Untersuchungen treffen damit nicht den Kern meines Untersuchungsinteresses und sind als Orientierungslinien nicht geeignet.

Geht man jedoch vom Strukturbegriff weg, dann läßt sich in der Weiterbildungs- und PE-Literatur eine Fülle von Beiträgen identifizieren, die in einer normierenden Weise Weiterbildungsphasen und Weiterbildungskomponenten festlegen (vgl. die idealtypische Besetzung eines Weiterbildungsablaufs bei Drumm 1982, zit. in Abschnitt II.1). Die folgenden exemplarisch ausgewählten Aussagen bringen dies zum Ausdruck:

- Dieterle (1983: 125) legt bezogen auf die Phasen betrieblicher Weiterbildung fest: "Eine umfassendere, am derzeitigen Entwicklungsstand der Weiterbildungsforschung orientierte Systematik, müßte jedoch folgende vier Hauptelemente beinhalten: [die folgenden Punkte im Original mit Spiegelstrichen, J.B.] Aussagen über Zielsetzungen, Aussagen über die Planung des Weiterbildungsbedarfs, Aussagen über den zweckmäßigen Einsatz adäquater Methoden, Aussagen über Verfahren der Erfolgskontrolle." Der Entwicklungsstand der Weiterbildungsforschung wird von Dieterle (1983) festgemacht an einer normativen, atheoretischen Aufzählung von Weiterbildungsbestandteilen oder, genauer, von „Elementen einer Management Development-Konzeption“, durch Müller (1971).
- Auch Thielenhaus (1981: 35ff.) legt sich auf einen „Baukasten“ mit PE-Komponenten fest: „Personalentwicklungs-Konzeptionen beliebiger Unternehmen lassen sich anhand eines allgemein anwendbaren Satzes von Komponenten (Bausteinen) beschreiben, wobei die einzelnen Komponenten bei verschiedenen Unternehmen (sic!) unterschiedliche qualitative und quantitative Ausprägungen annehmen.“ Als Komponenten werden dann verwendet (a) materielle und personelle Ressourcen, (b) PE-Programme, (3) verschiedene Adressaten der PE, (4) PE-Politik als Art und Weise, in der PE-Maßnahmen entworfen und realisiert werden, (5) Organisation der PE und (6) Finanzmittel der PE.
- Ines Fredecker (1991: 90f.) definiert Elemente einer betrieblichen Bildungskonzeption wie folgt: „Unabhängig von der letztlichen Ausrichtung einer Bildungskonzeption beinhaltet konzeptionelle Bildungsarbeit eine Auseinandersetzung mit folgenden Fragenkomplexen - im folgenden als Elemente einer Bildungskonzeption bezeichnet: Bildungsziele, Teilnehmerselektion, Qualifizierungsanreize, Organisation der Weiterbildung/Methodenwahl, Erfolgskontrolle“ [im Original mit Kurzbeschreibungen zu den Dimensionen, J.B.].

Je nach Blickwinkel liefern diese Aussagen Empfehlungen für die optimale Gestaltung von betrieblicher Weiterbildung oder für die vollständige Erfassung eines Weiterbildungssystems durch einen Beobachter. Begreift man sie im letztgenannten Sinne als Empfehlung zur Untersuchung betrieblicher Weiterbildungssysteme, so haben die Phasen und Komponenten, sie könnten in einem übergreifenden Sinne auch als „Merkmale“ bezeichnet werden, als analytisches Raster gewiß eine Orientierungsfunktion. Sie liefern erste Hinweise dafür, was in einem Weiterbildungssystem an Praktiken anzutreffen sein könnte.⁵²

In den *empirischen* Untersuchungen werden Begriffe, wie 'Aktivitäten', 'Maßnahmen' (Martin/Weber 1982), 'Elemente' (z.B. Nüßgens 1975; Thom 1987) oder 'Komponenten' (Thielenhaus 1981; Boes/Knöß/Nispel 1989) als Sammelbegriff für alle zu beobachtenden Weiterbildungs- oder PE-Phänomene verwendet. Wenn diesen Phänomenen eine Regelmäßigkeit und nicht nur ein kurzzeitiges sporadisches Auftreten attestiert wird, so können sie durchaus als (stabile) Weiterbildungsregelungen charakterisiert werden. Demzufolge gäbe es dann eine Fülle an konzeptionellen und empirischen Beiträgen zu den Regelungen betrieblicher Weiterbildung (vgl. Abschnitt III.1). Dabei handelt es sich zumeist um Untersuchungen, die entweder implizit oder explizit eines der Phasen- oder Komponentenmodelle als Orientierungshilfe bzw. als Suchraster verwenden. Beispielsweise beziehen sich Wagner/Wehling/Weingärtner 1995) mit ihrer empirischen Bestandsaufnahme von kleinen und mittelständischen Unternehmen aus Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen (in Anlehnung an Drumm 1992: 295) auf den (idealtypischen) Ablauf des Managementprozesses 'Bedarfsermittlung', 'Auswahl von Weiterbildungsmaßnahmen', 'Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen' und 'Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen'. Norbert Thom (1987: 8ff.) orientiert sich an einem „Querschnitt“ der von ihm als wesentlich und voneinander unabhängig gekennzeichneten PE-Konzeptionen (z.B. von Nüßgens 1975; Thielenhaus 1981), um die Schwerpunkte der eigenen Analyse eines PE-Systems herausarbeiten zu können.

Im Vordergrund dieser Untersuchungen steht nicht die Frage, ob es sich um implizit oder explizit geregelte Weiterbildungspraktiken handelt, sondern die Frage, ob die Ablaufphasen und Komponenten in den untersuchten Unternehmen existieren oder nicht existieren.⁵³ Insoweit beziehen sie Aspekte der

52 Daß sie jedoch weder angemessen die Realität beschreiben, noch auf deren Grundlage allgemeingültige Handlungsempfehlungen sinnvoll sind, hatte ich bereits begründet (vgl. Abschnitt II.1). Die Tatsache, daß die Empfehlungen zur Analyse eines Weiterbildungssystems je nach Autor hinsichtlich der Anzahl und des Inhalts von Phasen und Komponenten (allgemein könnte man den Begriff „Merkmale“ verwenden) variieren, zeigt, daß man ihnen nur eine begrenzte Orientierungsfunktion zugestehen kann (vgl. auch die Übersicht bei Neuberger 1991: 63).

53 Daneben lassen sich vereinzelte Untersuchungen erkennen, die sich mit explizierten Weiterbildungsstatbeständen befassen. Insbesondere ist hier die Untersuchungen von Pullig (1991) zu nennen, in der es um die Analyse formulierter Weiterbildungspro-

Formalstruktur und der gelebten Struktur gleichermaßen mit ein. Da die Suchraster mehr oder weniger breit angelegt sind, gelingt es den Ansätzen auch mehr oder weniger umfassend, einen Ausschnitt aus der Weiterbildungsrealität einzufangen.⁵⁴ Problematisch ist an diesen Ansätzen jedoch, daß erstens vermeintlich weniger rationale Weiterbildungspraktiken ex ante ausgeblendet bleiben, da man sich an rationalistischen Suchrastern orientiert. Es greifen damit die selben Kritikpunkte, die bereits auf die Modelle bezogen waren, an denen sich die Untersuchungen orientieren. Zweitens läßt sich auf deren Grundlage relativ wenig über die Relevanz bzw. Bedeutung einzelner Praktiken aussagen. Daneben gibt es vereinzelt fallstudienartig angelegte Untersuchungen. Auf deren Grundlage lassen sich zusätzliche Hinweise über informale und vermeintlich nicht rationale Regelmäßigkeiten im Weiterbildungshandeln (über ex ante festgelegte Komponenten hinaus) ableiten (z.B. Boes/Knöß/Nispel 1989; Hanft 1995). Es werden Aussagen darüber getroffen, auf welche Weise die Akteure mit ihrem Handeln Bezug auf einzelne Regelungen nehmen, welche tatsächliche Relevanz sie besitzen.

Was folgt aus den Erkenntnissen der Organisations- und Weiterbildungsforschung für den eigenen Zugriff auf eine Weiterbildungsstruktur?

Da mit einiger Berechtigung davon auszugehen ist, daß eine Weiterbildungsstruktur aus impliziten und aus expliziten Regelungen besteht, müssen beide Arten von Regelungen einer Analyse zugänglich gemacht werden. Relevant sind die Regelungsstatbestände selbst, die in einem Weiterbildungssystem zu einem bestimmten Zeitpunkt anzutreffen sind, also die *Ergebnisse* des strukturbezogenen Handelns von Weiterbildungsakteuren und *nicht die Prozesse* des Handelns, der Verständigung auf eine Regelung oder die Explizierung einer Regelung.⁵⁵ Auf der Grundlage der Erkenntnisse der Organisationsforschung zum Gegenstand der Organisationsstrukturen lassen sich weder konkrete Aussagen über mögliche relevante Strukturdimensionen von Weiterbildung noch über deren Ausprägungen treffen. Die Ansätze aus der Weiterbildungsforschung rekurrieren zwar nicht explizit auf Strukturen, sie liefern aber Hinweise über relevante Aktivitäten bzw. Praktiken betrieblicher Weiterbildung. Um erstens ein möglichst breites Spektrum von in der Praxis relevanten *Arten* von Weiterbildungsregelungen abdecken zu können und zweitens Hinweise über die möglichen *Ausprägungen* dieser Weiterbildungsregelungen zu explorieren, erscheint ein Blick auf die deskriptiven empirischen Untersuchungen zur Weiterbildung sinnvoll (vgl. Abschnitt III.1).

gramme geht sowie die Analyse von Legitimationsmustern betrieblicher Weiterbildung durch Wittwer 1982).

54 Im Fall von Norbert Thom ist das Suchraster beispielsweise derart breit angelegt, daß vermutlich kaum ein weiterbildungsrelevanter Tatbestand abhanden gekommen ist.

55 Im Fall von Routinen sind Struktur und Handlung allerdings nicht zu trennen, sie fallen zusammen (zum Verhältnis von Struktur und Handlung vgl. Abschnitt II.4.1).

3.3 Strukturmuster als Gegenstand der Weiterbildungs- und Organisationsforschung

Das Problem bei der Handhabung von Strukturdimensionen in der Weiterbildungsforschung ist, ähnlich wie in der Organisationsforschung (Osterloh 1993: 94), eine Fragmentierung des Untersuchungsgegenstandes. Die einzelnen Strukturdimensionen (in meiner Terminologie „Regelungstatbestände“) werden isoliert und im Prinzip unabhängig voneinander im Hinblick auf ihre Ausprägung und Verbreitung analysiert, ohne daß das Zusammenwirken dieser Einzelemente in den Blick genommen werden würde. Aber „[...] der wesentliche Punkt ist, daß die Art ihres Funktionierens nur dann sichtbar ist, wenn ein ganzes Muster miteinander verknüpfter Beziehungen zusammen als Einheit gesehen wird“ (Mayntz 1985: 75, zit. nach Osterloh 1993: 94; vgl. auch Schreyögg 1978: 18).

Der „Sprung zur Mustererkennung“, wie ihn Vester (1980: 33ff.) nennt, steht im Zusammenhang mit in der Kybernetik zu verortenden (Wiener 1962: 322; Hayek 1972) und in die Betriebswirtschaftslehre importierten Annahmen: „[...] die Teile oder Elemente sind in der Ganzheit nicht irgendwie und unbestimmbar vorhanden, sondern es besteht ein Anordnungsmuster, die Ganzheit ist strukturiert oder organisiert“ (Ulrich 1970: 105). Nun zielt das Erkenntnisinteresse an Anordnungsmustern oder Ganzheiten zum einen auf die Mustererkennung und zum anderen auf die Varianz an Mustern. Zur Darstellung der Varianzen werden als Hilfsmittel üblicherweise Morphologien, Typologien, Taxonomien oder Klassifikationen verwendet (vgl. Lehmann 1976: 3941ff.; Scott 1986: 53ff.; Osterloh 1993: 95).⁵⁶ Sie dienen dazu, die Vielfalt von prinzipiell möglichen oder empirisch identifizierten Strukturmustern auf eine handhabbare Menge an Klassen oder Typen mit ähnlichen Merkmalen zu reduzieren (vgl. analog Scott 1986: 53f.). Es handelt sich somit um „reduzierte Ordnungen“ (Lehmann 1976: 3944). Die nachfolgenden Ausführungen zu den in der Weiterbildungs- und in der PE-Literatur anzutreffenden Konfigurierungen folgen dieser Darstellungsform.

56 Die Begriffe variieren in der Literatur hinsichtlich der Bedeutung, die ihnen zugeschrieben wird. Lehmann (1976: 3942) weist darauf hin, daß die Typologie und die Morphologie zwei eng miteinander verknüpfte methodische Ansätze zur Untersuchung realer Phänomene darstellen, die in der Literatur bisweilen synonym verwandt würden. Zum Teil werde aber auch die Morphologie als ein wissenschaftlicher Ansatz zur Erklärung struktureller Zusammenhänge realer Phänomene verstanden und in diesem Sinne als Oberkategorie für die Typologie, als eine spezifische Form der Begriffsbildung innerhalb des morphologischen Ansatzes, begriffen. Der Typenbegriff gehöre danach zu den ordnenden Begriffen, wobei innerhalb eines Merkmalsraumes einem Objekt bestimmte Merkmale mehr oder weniger stark zugeschrieben werden (a.a.O.: 3943). Eine Klassifikation verfügt dagegen über fest abgegrenzte Klassen, so daß jedes Phänomen eindeutig in eine der Klassen fällt und nicht in einer Klasse 'mehr oder weniger' vertreten sein kann (eine ähnliche Differenzierung nimmt Osterloh 1993: 53f. vor).

Zur Handhabung von Strukturmustern in der Weiterbildungsforschung

Die Analyse von Strukturmustern ist in der Weiterbildungsforschung kaum präsent. Gleichwohl gibt es Beiträge der Weiterbildungsforschung, in denen präskriptive oder deskriptive Aussagen über das Zusammenwirken einzelner Weiterbildungselemente getroffen werden. Wenn nicht zu hohe Ansprüche bezüglich Methode und Konzeptualisierung gestellt werden, dann können diesen Aussagen so etwas wie Weiterbildungsmuster entnommen werden. Diese beziehen sich nicht explizit auf *Strukturmerkmale* (eine Ausnahme findet sich bei Thom 1987: 371ff.), sondern generell auf *Weiterbildungsmerkmale*. Unterstellt man auch hier, daß es sich um raum-zeitlich stabile Merkmale handelt, so können anhand dieser Aussagen erste Informationen über das Zusammenwirken von Strukturmerkmalen abgeleitet werden. Diese Informationen kennzeichnen einerseits den Forschungsstand, und andererseits liefern sie Interpretationsfolien für die eigenen Analysen. Die folgende chronologisch geordnete Zusammenstellung gibt eine Übersicht über die in der Bildungs- und Personalentwicklungsliteratur zu identifizierenden Typisierungen (verstanden als das Resultat einer Typologie, vgl. die Anmerkungen in Fußnote 56). Diese keineswegs vollständige Tabelle⁵⁷ enthält Informationen über die Typisierung selbst (Typen), über die typisierten Weiterbildungsmerkmale und über die jeweilige Art der Typisierung.⁵⁸

57 Die Tabelle enthält nicht alle aus der Literatur ableitbaren Kombinationen von Weiterbildungspraktiken. So könnten die bereits erwähnten Phasenmodelle beispielsweise sensu Drumm (1982) auch als Kombinationsmöglichkeiten dieser Phasen verstanden werden (weil dort als solche postuliert): Wenn ein Unternehmen alle vier Phasen miteinander kombiniert, dann handelte es sich um eine professionelle PE, wenn weniger Phasen praktiziert würden, dann würde man von defizitärer oder wie Drumm selbst, von rudimentärer PE sprechen. Daneben gibt es weitere ähnlich gelagerte Klassifikationen, deren Berücksichtigung jedoch keinen weiteren Erkenntnisgewinn gebracht hätten (vgl. z.B. die Übersicht bei Neuberger 1991: 274).

58 Unter Realtypen verstehe ich, daß die Typen das Ergebnis empirischer Beobachtungen sind. Idealtypen basieren dagegen auf präskriptiven Aussagen und grenzen rationale von weniger rationalen Merkmalskombinationen ab (vgl. ähnlich auch die Differenzierung in induktiv und deduktiv gewonnene Typologien bei Weber u.a. 1991: 46). Eine etwas differenziertere Unterscheidung nimmt Lehmann (1976: 3944f.) vor, wenn er in Realtypen, Idealtypen und empirische Typen unterteilt. Realtypen werden dabei als Zwischenkategorie verstanden, die auf eine „generalisierende Abstraktion“ zurückgehen. Da einer Gewinnung von den bei Lehmann als „empirische Typen“ gekennzeichneten Typen jedoch immer auch eine Generalisierung vorausgeht - man nimmt als Forscher ja in jedem Fall Interpretationen vor, um zu einer Typisierung zu gelangen - scheint die von mir getroffene Differenzierung hier sinnvoller zu sein.

Tabelle II.1: Typisierungen von Praktiken betrieblicher Weiterbildung/Personalentwicklung

Autor/in	Typisierung	kombinierte Weiterbildungs-/PE-Praktiken	Art der Typisierung
Bronner/ Schröder (1983)	(1) Deterministische Weiterbildung (2) Katalytische Weiterbildung	<input type="checkbox"/> Ziele <input type="checkbox"/> Instrumente <input type="checkbox"/> Erfolgsermittlung	Idealtypologie
Weber (1985)	(1) Minimalstufe der Weiterbildung (2) Erweiterte Minimalstufe (3) Führungsorientierte Design A (4) Führungsorientiertes Design B (5) Expertendesign (6) Etabliertes Weiterbildungssystem	<input type="checkbox"/> Vorgesetztenbefragungen <input type="checkbox"/> Bedarfsanmeldungen <input type="checkbox"/> Teilnehmerbefragungen <input type="checkbox"/> Expertenbefragungen <input type="checkbox"/> Befragungen von Mitarbeitern <input type="checkbox"/> Analyse von Symptomen <input type="checkbox"/> langfristige Prognosen <input type="checkbox"/> Abstimmungen mit der Geschäftsleitung <input type="checkbox"/> Gespräche mit dem Betriebsrat	Realtypologie (Taxonomie)
Bardeleben/ Böll/ Kühn (1986)	(1) Bedarfsorientierter Typ (2) Angebotsorientierter Typ	<input type="checkbox"/> Art der Angebotsplanung <input type="checkbox"/> Regelung des Budgets <input type="checkbox"/> Art der vermittelten Kenntnisse	Realtypologie
Thom (1987)	(1) dezentrale, linienintegrierte PE-Arbeit (2) Zentrale Steuerung der PE-Arbeit durch eine spezialisierte PE-Zentralstelle (3) Zentrale PE-Dienstleistungsstelle bei dezentraler PE-Arbeit	<input type="checkbox"/> hierarchisch-konfigurative Einordnung der PE-Stelle (-Abteilung) <input type="checkbox"/> Arbeitsteilung der PE-Arbeit <input type="checkbox"/> Koordination <input type="checkbox"/> Formalisierungsgrad	Realtypologie
Boes/Knöß/ Nispel (1989)	(1) Reaktives Grundmuster der PE (2) Eingeschränkt planendes Grundmuster der PE (3) Umfassend antizipatives Grundmuster der PE	<input type="checkbox"/> Planungsmodell <input type="checkbox"/> Planungshorizont	Realtypologie
Baethge u.a. (1990)	(1) Kurzfristig nachfrageorientiertes Planungskonzept (2) Mittel-längerfristig nachfrageorientiertes Planungskonzept (3) Angebotsorientiertes Planungskonzept	<input type="checkbox"/> Art der Angebotsplanung <input type="checkbox"/> Planungshorizont <input type="checkbox"/> Art der Maßnahmen <input type="checkbox"/> Möglichkeit zur Partizipation <input type="checkbox"/> Zugangsselektivität	Idealtypologie
Staudt (1990)	(1) Technokratisches Planungsmodell I / sequentielle PE (2) Technokratisches Planungsmodell II / synchronisierte PE (3) Potentialorientiertes Planungsmodell	<input type="checkbox"/> Planungsmodell (Art der Abstimmung zwischen Anforderungen und Potentialen) <input type="checkbox"/> Planungshorizont	Idealtypologie
Backes- Gellner (1991)	(1) Aktiv gestaltende Weiterbildungsstrategie (2) Reaktiv anpassende Weiterbildungsstrategie	<input type="checkbox"/> Planungshorizont <input type="checkbox"/> Art und Menge der zu erzeugenden Qualifikationen	Idealtypologie
Weber u.a. (1991)	(1) Inkrementale Prozesse (2) Routineprozesse (3) Verdeckt politische Prozesse (4) Offen politische Prozesse	<input type="checkbox"/> Ausmaß an Interesse der Prozeßbeteiligten <input type="checkbox"/> Ausmaß an Steuerung des Prozesses durch Regeln und durch 'Mächtige'	Realtypologie
Wagner/ Wehling/ Weingärtner (1995)	(1) progressives Weiterbildungsverhalten (2) reaktives Weiterbildungsverhalten (3) neutrales Weiterbildungsverhalten	<input type="checkbox"/> Einstellung zur Weiterbildung <input type="checkbox"/> Informationsverhalten im Hinblick auf Weiterbildungsmaßnahmen	Realtypologie

Die ausgewählten Typisierungen kombinierter betrieblicher Weiterbildungspraktiken bringen folgendes zum Ausdruck:

- Sie beziehen sich auf unterschiedliche Teilbereiche der Weiterbildung oder PE und lösen sich nur in Ausnahmen vom Problem der Fragmentierung des Untersuchungsgegenstandes (z.B. Thom 1987; Baethge u.a. 1990). Dadurch sind umfassende Weiterbildungsprofile nur schwer auszumachen.
- Sie beziehen sich darüber hinaus auch auf unterschiedlichen Analyseebenen. Weber (1985) beispielsweise klassifiziert die Unternehmen nach den eingesetzten *Instrumenten*, eine Ebene höher dürften die *Komponenten* sensu Bronner/Schröder (1983) zu verorten sein, auf wieder einer anderen Ebene liegen die *Einstellungen* zur Weiterbildung, denen sich Wagner/Wehling/Weingärtner (1995) annehmen.
- Die skizzierten Typisierungen haben nur selten eine empirische Basis, mit der generalisierbare Aussagen für eine größere Anzahl an Unternehmen möglich sind (Ausnahme bei Weber 1985; Bardeleben/Böll/Kühn 1986; Wagner/Wehling/Weingärtner 1995). In den meisten Fällen bleiben die Aussagen entweder normativ oder hypothetisch deskriptiv, stützen sich auf Plausibilitätsaussagen oder lediglich auf einige wenige untersuchte Fälle.

Trotz dieser Kritikpunkte ist den Ansätzen heuristischer Wert zuzusprechen; es werden Zusammenhänge aufgedeckt oder plausibel gemacht, die bei der Interpretation der eigenen Untersuchungsergebnisse flankierend Verwendung finden können. Um insbesondere die verschiedenen Zugänge zur empirischen Ermittlung von Strukturmustern besser herausarbeiten zu können und den eigenen Ansatz positionieren zu können, erscheint ein Blick auf die Organisationsforschung sinnvoll.

Zur Handhabung von Strukturmustern in der Organisationsforschung

Während die Untersuchung von Strukturdimensionen Gegenstand der empirisch vergleichenden, kontingenztheoretisch geleiteten Organisationsforschung ist - es werden Ganzheiten in Dimensionen zerlegt und im Hinblick auf Ausprägung und Einflußgrößen analysiert - ist die empirische Analyse von Mustern, von Systemzusammenhängen, von Konfigurationen zum einen in den Konsistenz-Ansätzen verwurzelt⁵⁹ und zum anderen in *interpretativen* Ansät-

59 Die Konsistenz-Ansätze werden auch als Weiterentwicklung oder als Ergänzung zu den Kontingenz-Ansätzen verstanden (z.B. Kieser 1993: 184ff.; Staehle 1989: 47). Zwar liegt der Schwerpunkt der Konsistenz-Ansätze auf der inneren Geschlossenheit von Organisationsstrukturen, dennoch wird davon ausgegangen, daß diese „innere Logik“ maßgeblich von der Situation bestimmt wird. In der Kooperation zwischen Kontingenz- und Konsistenz-Ansätzen, die einerseits die innere Geschlossenheit von Strukturen und andererseits die Außenbeziehungen zu Umsystemen betrachten, sieht beispielsweise Staehle (1989: 64) eine Renaissance systemtheoretischen Denkens in der Managementforschung. Zum anderen ist die Nähe der Konsistenz-Ansätze zu evolutions-theoretischen bzw. populationsökologischen Ansätzen unverkennbar (vgl. Wiegand 1996: 141f.). Sie alle postulierten eine innere Konsistenz bzw. Kohärenz des Systems und beurteilten die Gestaltbarkeit von Systemen insgesamt eher pessimistisch (Konsistenz-Ansätze jedoch weniger pessimistisch als populationsökologische Ansätze).

zen der Organisationsforschung zu finden (vgl. Osterloh 1993: 49ff., 94f.). Der empirische Zugriff auf Strukturmuster beider Gruppen von Ansätzen unterscheidet sich deutlich voneinander.

Auf der einen Seite sind es die *Konsistenzansätze* um Henry Mintzberg (1979, 1981, 1983), Miller/Friesen (1980, 1984) und Greenwood/Hinings (1988, 1993). Die Grundannahme der Konsistenzansätze ist, daß zwischen den Strukturelementen einer Organisation ein logisch konsistentes (weil effizientes) Anordnungsmuster besteht und daß der überwiegende Teil zu beobachtender Organisationsformen durch relativ wenige Strukturmerkmale zu beschreiben ist (vor allem Mintzberg 1979). Der methodische Ansatz der Konsistenzforschung ist vor allem von der empirisch geleiteten (Struktur-)Typenbildung bestimmt.⁶⁰ Es werden Organisationen statistisch zu Gruppen zusammengefaßt, die im Hinblick auf die Kombination von Merkmalen ähnliche Gestalt aufweisen (Mintzberg 1979; Miller/Friesen 1984).

Wenn Scott (1986: 150) betont, daß es vor allem der *Charakter* der Beziehungen zwischen einzelnen Strukturelementen ist, der einen Systemtyp von einem anderen unterscheiden läßt, dann sind die Grenzen eines konsistenztheoretischen Zugangs zu Strukturtypen bereits erreicht. Denn die *Art* der Beziehungen zwischen den einzelnen Strukturmerkmalen wird selbst nicht erhoben, auf diese Beziehungen wird mittels Korrelationen der Merkmale geschlossen. Anders formuliert: Statistische Zusammenhänge zwischen mehreren Strukturmerkmalen sagen zunächst einmal nur etwas darüber aus, daß diese Merkmale überzufällig häufig gemeinsam zu beobachten sind. Ob es aber tatsächlich eine inhaltliche Verbindung zwischen den Merkmalen gibt, ob sie sich aufeinander beziehen, ob sie eher lose oder eng miteinander verbunden sind, darüber geben sie keine Auskunft. In den Konsistenzansätzen wird dieser *Charakter* der Beziehungen zwischen den Strukturmerkmalen mit Plausibilitätsaussagen versucht zu rekonstruieren, wobei dabei wiederum von idealtypischen (und rationalen) Beziehungsannahmen ausgegangen wird.

Anders ist hier die Herangehensweise der *interpretativen Ansätze* in der Organisationsforschung, die sich in den letzten Jahren verstärkt formiert haben (vgl. den Überblick bei Wollnik 1993: 277ff.; Osterloh 1993). Im Vordergrund stehen zwar auch hier, wie bei den Konsistenz-Ansätzen sensu Mintzberg, Miller/Friesen und Greenwood/Hinings, die Gemeinsamkeiten organisationaler Merkmale und damit die Typenbildung. Der *Weg* der Mustererkennung und -

60 Zum Teil werden den Konsistenzansätzen auch die Arbeiten von Parsons (1960) und von Katz/Kahn (1966) zugerechnet, da auch hier Klassifizierungen von Organisationen vorgenommen werden (Parsons klassifiziert Organisationen danach, was sie zur Erreichung gesellschaftlicher Aufgaben beitragen, Katz/Kahn klassifizieren nach Organisationszielen) (vgl. z.B. Staehle 1989: 60; vgl. auch die Übersicht bei Miller/Friesen 1984: 32ff.). Dennoch besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen diesen Ansätzen und denen von Mintzberg (1979, Mintzberg (1983) und Miller/Friesen (1984). Die Typisierungen erfolgen lediglich auf der Grundlage eines Kriteriums, womit es sich nicht um ermittelte Konfigurationen (die logischerweise immer mindestens zwei Elemente beinhalten) handeln kann.

analyse ist jedoch ein ganz anderer: Die Vertreter interpretativer Ansätze bevorzugen qualitative Forschungsmethoden - etwa Einzelfallstudien, Verlaufsanalysen, teilnehmende Beobachtung, offene Interviews, Inhaltsanalysen, inhaltsorientierte Klassifikationsverfahren (vgl. Wollnik 1993: 280f.) - um Strukturmuster zu analysieren. Da die interpretativen Ansätze auf das Handeln der beteiligten Personen fokussieren, wird auch ein direkterer Zugriff auf die Beziehungen zwischen einzelnen Strukturmerkmalen möglich.

Ferner 'müssen' die interpretativ gebildeten Typen nicht über die gleichen Merkmale verfügen (wie etwa in der Typisierung von Mintzberg 1979), sie müssen nur einen gemeinsamen Kern besitzen, mit dem sie sich von anderen Typen unterscheiden.

Der Unterschied der Typenfindung in einem Konsistenztheoretischen Ansatz und einem interpretativen Ansatz besteht nun im wesentlichen darin, daß die Aussagen über die Beziehungen zwischen bestimmten Regelungen im ersten Fall auf der Grundlage von (vermeintlich) rationalen Beziehungsannahmen und im zweiten Fall auf der Grundlage tatsächlicher Beobachtungen und Interpretationen der beteiligten Akteure selbst zustandekommen.

Was läßt sich aus diesen Perspektiven für die eigene Herangehensweise an Strukturmuster betrieblicher Weiterbildung ableiten?

Beide Perspektiven haben sowohl ihre Vorzüge als auch ihre Nachteile:

- Mit der Vorgehensweise der konsistenztheoretisch geleiteten Ansätze zur Mustererkennung ist man in der Lage, verallgemeinerbare Aussagen über Strukturmuster für eine relativ große Zahl von Unternehmen zu generieren. Die Aussagen selbst sind jedoch wenig konkret, da sie aufgrund von statistischen Korrelationen getroffen werden, die nichts über den eigentlichen Charakter der Beziehungen aussagen und nur mit Hilfe von am Rationalprinzip orientierten Plausibilitätsaussagen unterfüttert werden.
- Mit der Vorgehensweise der interpretativ geleiteten Ansätze ist man in der Lage, konkrete Aussagen über den Charakter der Beziehungen zwischen einzelnen Strukturelementen zu treffen. Es sind somit Aussagen darüber möglich, wie einzelne stabile Weiterbildungspraktiken aufeinander Bezug nehmen, und auch vermeintlich irrationale Beziehungsmuster sind zugänglich.⁶¹ Diese stärkere Detailliertheit muß jedoch mit einer geringeren Verallgemeinbarkeit der Aussagen 'erkauf' werden.

61 Mintzberg beschreibt dies folgendermaßen: "Most of contemporary literature fails to relate the description of structure with that of the functioning of the organization. The reader is seldom told what really goes on inside the structure, how wants, information and decision processes actually flow through it" (Mintzberg 1979: 12).

3.4 Konsequenzen für den eigenen Zugang zu einer Weiterbildungsstruktur

Mit dem Abschnitt II.3 waren zwei Funktionen verbunden: Erstens wurde das dieser Arbeit zugrundegelegte Verständnis von Regelungsstatbeständen (Strukturdimensionen), deren Ausprägungen, die ich mit dem Begriffen „Weiterbildungsregelungen“ oder „stabile Weiterbildungspraktiken“ (Strukturelemente) bezeichnet habe, und von Strukturmustern präzisiert. Zweitens wurden die in der Weiterbildungs- und Organisationsforschung existierenden Zugriffe auf eine Weiterbildungsstruktur herausgearbeitet, um das eigene Untersuchungsprofil zu entwickeln und zu positionieren.

Der eigene Ansatz hat nun in mehrfacher Hinsicht eine „Brückenfunktion“:

- Es werden Weiterbildungsregelungen erfaßt, unabhängig davon, ob es sich dabei um formalisierte (explizite) Regelungen oder um informale (implizite), routinisierte Regelmäßigkeiten handelt; es wird das erfaßt, was in einem Unternehmen an Weiterbildungstatbeständen geregelt ist, was an stabilen Weiterbildungspraktiken existiert. Um Informationen über die Art und die möglichen Ausprägungen solcher Regelungen zu erhalten, werden die bisherigen empirischen Untersuchungen der betrieblichen Weiterbildungspraxis sekundäranalytisch aufbereitet (vgl. Kapitel III.1).
- Bezogen auf die Strukturmuster wird eine zweistufige Vorgehensweise gewählt: Kern der Untersuchung ist die Bildung von Klassen bzw. Gruppen von Unternehmen, die im Hinblick auf ihre Weiterbildungsstruktur und damit auch hinsichtlich ihres Weiterbildungsmanagements ähnliche Merkmalskombinationen aufweisen. Das heißt, die Strukturmuster/ Managementtypen betrieblicher Weiterbildung werden im ersten Schritt statistisch ermittelt. Um den *Charakter* der Merkmalskombinationen zu illustrieren, werden die Gruppen (quasi) parallel dazu mit Hilfe von für die jeweilige Gruppe repräsentativen Einzelfällen⁶² „ganzheitlich-typisierend“ (Osterloh 1993: 95) beschrieben, so daß sich für jedes Strukturmuster ein Profil entwickelt.⁶³ Diese zweistufige Vorgehensweise läßt sich treffend mit einem von Kotthoff (1981) verwendeten 'Bild' beschreiben: Sie entspricht der Arbeitsteilung zwischen Geologen und Mineralogen: Zunächst werden die groben geologischen Formationen beschrieben und anschließend wird die Feinstruktur einzelner Formationen studiert.

62 Zur Auswahl der Fälle vergleiche die Kapitel IV.1-IV.2.

63 Auch Martin Wiegand (1996: 138) unterstreicht die Notwendigkeit, konsistenztheoretische Ansätze interpretativ zu unterfüttern und Wollnik (1993: 295) plädiert für den Anschluß interpretativer Überlegungen an nicht-interpretative Ergebnisse.

4 Begründungsansätze für das betriebliche Weiterbildungsmanagement

„Was bewegt Organisationen?“ In Analogie zu Christof Baitschs (1993) Analyse über die Entstehung und Entwicklung arbeitsorganisatorischer Systeme könnte man hier die Leitfrage formulieren „Was bewegt ein betriebliches Subsystem Weiterbildung?“

4.1 Zur Entstehung von Ordnung in Systemen

In Analogie zur Organisationsforschung hatte ich die Weiterbildungsstruktur als eine durch Regelungen geschaffene Ordnung im Weiterbildungssystem definiert. Zweifelsohne werden diese Regelungen durch menschliches Handeln geschaffen. Indem sich die Akteure mit ihren Handlungen auf Eigenschaften der Struktur beziehen bzw. sich an ihr orientieren, wird die Struktur gleichsam reproduziert.⁶⁴ Das heißt, sowohl die Existenz von 'Regelwerken' als auch von Regelhaftigkeiten ist auf menschliches Handeln zurückzuführen. Im ersten Fall geschieht dies durch den Vorgang der Explizierung einer Regelung,⁶⁵ im zweiten Fall setzt sich eine Regelung aus raum-zeitlich ungebundenen Handlungswiederholungen zusammen (z.B. Routinen). Struktur und Handlung fallen hier zusammen; anders ausgedrückt: Eine Routine ist nur solange eine Routine, wie sie durch ihre Anwendung in Form von Handeln stets aufs neue produziert wird.

Aufgrund dieser dominierenden Rolle von menschlichem Handeln bei der Produktion und Reproduktion von Regelungen muß die Leitfrage für dieses Kapitel anders gestellt werden:

„Was bewegt die Weiterbildungsmanager, so zu handeln, wie sie handeln?“

64 Diese Dualität von Struktur bringt Giddens (1984) mit seiner Theorie der Strukturierung zum Ausdruck. Die Dialektik zwischen Struktur und Handlung (bei mir soziale Praktik) kommt auch in der Theorie kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas (1981) zum Ausdruck: Danach ist der handelnde Mensch einerseits das Produkt und andererseits der Schöpfer seiner Umwelt (vgl. auch Maturana/Varela 1987: 56). Albrecht Bekker (1994: 60f.) verwendet angelehnt an Giddens (1976: 118f.) mit der Sprechhandlung ein sehr plastisches Beispiel, um dieses rekursive Verhältnis zum Ausdruck zu bringen: „Einerseits ist mir das Sprechen einer Sprache nur möglich, weil bestimmte Sprachstrukturen existieren, d.h. grammatikalische und semantische Regeln. Indem ich aber spreche, reproduziere ich automatisch diese Sprache als Struktur. Würde sie niemand sprechen, existierte sie nicht“.

65 Das rekursive Verhältnis von Struktur und Handlung ist bei expliziten Regelungen nur dann gegeben, wenn diese handlungsleitend sind. Da dies, wie in Abschnitt II.3.1 mit Verweis auf die Symbolkraft von expliziten Regelungen, nicht immer gegeben sein muß, ist auch das Beispiel von der Sprachhandlung zu erweitern: Wenn niemand eine Sprache spricht, existiert sie zwar nicht mehr als „gelebte“ Sprache, wohl aber als Sprachregelung; als Beispiel hierfür könnte Latein als „tote“ Sprache angeführt werden.

Diese Frage ist, bezogen auf eine Systemstruktur, auf zwei Ebenen zu entfalten: Der Frage nach der Entstehung von Ordnung in Systemen muß die Frage nach der Entstehung von einzelnen Regelungen vorgeschaltet werden. Diese Differenzierung schärft noch einmal den Blick dafür, daß es sich um zwei verschiedene Analyseebenen handelt. Zwar sind sie untrennbar miteinander verbunden - es gibt keine Systemstruktur ohne Regelungen und die Beziehung zwischen Regelungen verkörpert stets eine Ordnung bzw. Systemstruktur - dennoch sind Unterschiede hinsichtlich ihrer Entstehungs- und Konstitutionsbedingungen nicht nur möglich, sondern sehr wahrscheinlich.

Das Konzept der *Intentionalität* kann dabei helfen, sich die Entstehung von Regelungen und von Ordnungen zu vergegenwärtigen. Ich hatte die Struktur eines Weiterbildungssystems als das Resultat einer Vielzahl von Weiterbildungshandlungen akzentuiert (vgl. Abschnitt II.1). Nun ist mit dem Handlungsbegriff üblicherweise die Intentionalität des Tuns einer Person verbunden. Danach reflektiert der Handelnde die Situation, in der er handelt (Schreyögg 1978: 302f.), und verbindet mit seinem Handeln einen subjektiv gemeinten Sinn (z.B. Osterloh 1993: 2). Er hat Wissen über seine Handlung, ihre Umstände und über die Wirkungen seiner Handlung (vgl. Giddens 1984: 10). Demnach entstünden Weiterbildungsregelungen absichtsvoll und wohlkalkuliert. Nun sind mit Handlungen aber auch häufig Konsequenzen verbunden, die aufgrund von begrenztem Wissen und Intransparenz (des Handlungskontextes) eher nicht kontrollierbar und auch nicht intendiert sind.

Ein Beispiel hierfür sind die von Georg Schreyögg (1987: 151ff.) beschriebenen „verschlüsselten Botschaften“. Schreyögg verdeutlicht mit Hilfe der Ergebnisse von empirischen Untersuchungen über strategische Entscheidungsprozesse (z.B. Bower 1972), daß diese in hohem Maße von im Unternehmen existierenden Kriterien zur Leistungsbeurteilung beeinflußt werden. So wirke sich ein (vom Personalbereich entwickeltes) Leistungsbeurteilungssystem sowohl in der Phase der Ideengenerierung von Veränderungen, neuen Projekten usw. aus (es werden nur diejenigen Veränderungen angeregt, die sich auf Leistungskriterien beziehen, von denen sich der Ideengeber einen persönlichen Vorteil verspricht) als auch in den Bewilligungsphasen (es wird nur diejenigen Vorschlägen zugestimmt, die sich in die Leistungsdefinition und in die Beurteilungskriterien des bewilligenden Managers selbst einfügen) (Schreyögg 1987: 153f.). Das in diesem Zusammenhang Interessante ist, daß den Managern der Unternehmen diese Wirkungszusammenhänge gar nicht bewußt waren: „Man darf wohl verallgemeinernd sagen, daß diese indirekten Steuerungswirkungen personalwirtschaftlicher Maßnahmen, wenn überhaupt, nur sehr selten in dieser Hinsicht reflektiert werden“ (Schreyögg 1987: 156). Bezogen auf das Konzept der Intentionalität bedeutet dies, daß Handelnde (diejenigen, die ein Leistungsbeurteilungssystem festgelegt haben), obwohl sie mit ihren Handlungen

eine Intention verbinden, auch nicht-intendierte Handlungsfolgen hervorrufen können.⁶⁶

Übertragen wir diesen Sachverhalt auf die Weiterbildung: Wenn man sich Abbildung II.1 noch einmal vor Augen führt und sich die Funktionsweise eines Weiterbildungssystems in ähnlicher Weise vorstellt, so scheint es nicht besonders weit hergeholt, wenn auch für die Weiterbildung davon ausgegangen wird, daß nicht alle Handlungsfolgen kontrollierbar sind. Eine beobachtete Weiterbildungsstruktur kann dann zwar das Resultat einer Vielzahl von Einzelhandlungen sein, aber möglicherweise auch von nicht-intendierten Handlungsfolgen; mit der Abkehr von der Illusion der vollständigen Planbarkeit wurde ja bereits in diese Richtung gewiesen (vgl. Abschnitt II.1).

Bezieht man diesen Gedanken auf die in Abschnitt II.3 getroffene Differenzierung zwischen expliziten und impliziten Regelungen, so ist folgendes zu vermuten: Mit einiger Berechtigung ist davon auszugehen, daß explizite Regelungen durch intentionales Handeln entstehen. Sie sind das Resultat von zuvor getroffenen Entscheidungen mit der Absicht, eben eine solche Regelung zu explizieren (vgl. Weber u.a. 1991: 132ff.). Die Explizierung einer solchen Regelung erfolgt also nicht spontan, sondern ist das bewußte Bewirken von Veränderungen (vgl. z.B. Kieser/Kubicek 1992: 240; Baitzsch 1993: 18). Anders mag dagegen der Entstehungshintergrund von impliziten Routinen sein. Diese sind, so wurde argumentiert, das Ergebnis von Verständigungsprozessen zwischen den Akteuren. Solche Verständigungsprozesse haben ihrerseits dynamischen Charakter und sind nicht als einmaliger Akt der Verständigung zwischen den Beteiligten zu sehen. Eine Routine kann irgendwann einmal 'unbeabsichtigt' aus dem Handeln heraus entstanden sein (vgl. Steinmann/Schreyögg 1993: 379); möglicherweise wurde ein neues Verfahren zur Beurteilung des Mitarbeiterpotentials ausprobiert, ohne mit der ursprünglichen Intention eine neue Regelung zu generieren. Bewährt sich dieses Verfahren und wird es in unterschiedlichen raum-zeitlichen Kontexten angewandt, so hat sich eine Routine herausgebildet; es kommt zu einer impliziten Regelung, die nun Gültigkeit besitzt, die aber ursprünglich als solche nicht intendiert war.⁶⁷ Gehen

66 Ein anderes Beispiel soll dies noch einmal illustrieren: Jemand nähert sich mit seinem Auto einem Zebrastreifen. Da er einen Passanten die Straße überqueren lassen will, tritt er auf die Bremse. Insoweit handelt es sich beim Betätigen der Bremse um ein intentionales Tun; die Situation, daß es sich um einen Zebrastreifen handelt, an dem ein Passant wartet, wird reflektiert, mit dem Bremsvorgang ist ein subjektiv gemeinter Sinn (den Passanten überqueren zu lassen) verbunden. Der Handlungskontext wird aber nicht hinreichend reflektiert, da der Autofahrer durch sein Bremsmanöver einen Aufwahnfall provoziert; das hinter ihm fahrende Auto fährt zu schnell und hat zu wenig Abstand. Er hat mit seiner Handlung also nicht alle möglichen Handlungsfolgen kontrolliert und nicht-intendierte Handlungsfolgen verursacht. Giddens (1984: 10) behandelt Handeln und Intentionalität als zwei voneinander getrennte Phänomene. Die Intention wird danach als ein Konzept verstanden, daß weniger mit der Handlung selbst, sondern vielmehr mit der handelnden Person verbunden ist (Giddens 1984: 9).

67 Nun zeichnen sich Routinen bekanntermaßen dadurch aus, daß sie nur solange existieren, wie sie praktiziert werden bzw. durch Handlungen immer wieder neu hervorge-

wir noch einen Schritt weiter: Möglicherweise möchte man der entstandenen Routine noch mehr personenungebundene Stabilität verleihen und expliziert sie in schriftlicher Form.

Die Entstehung von expliziten und impliziten Regelungen ist also vor dem Hintergrund von dynamischen aufeinander bezogenen Handlungen und mehr oder weniger intendierten Handlungsfolgen zu verstehen.

Bezogen auf die Entstehung von *Ordnung* in einem System gibt es unterschiedliche Auffassungen: Die Vertreter neuerer Systemansätze sind eher skeptisch, was die Machbarkeit und Gestaltbarkeit von komplexen Systemen anbetrifft (vgl. Probst 1987; Willke 1992; bezogen auf die Personalentwicklung vgl. Neuberger 1991: 65f.; Oechsler/Strohmeier 1993: 75ff.). Zwar sei die Systemstruktur das Resultat menschlichen Handelns (vgl. den Überblick bei Oechsler/ Strohmeier 1993: 84f.), diese sei jedoch aufgrund der Komplexität der Zusammenhänge in Systemen nur schwer beherrschbar, so daß „systemische Eigendynamik“ entstehe (Baitsch 1993: 3).⁶⁸

Nun betonen beispielsweise Steinmann und Schreyögg (1993: 129f.) vor allem vor dem Hintergrund des Ansatzes von Lawrence und Lorsch (1969), daß die Komplexität eines Systems in aller erster Linie durch die Subsystembildung reduziert werde. Damit übernehme jedes Teilsystem einen Teil der inneren Systemkomplexität und der Umweltkomplexität. Für die betriebliche Weiterbildung, als ein bereits vorstrukturiertes und dadurch weniger komplexes Subsystem, sind daher vermutlich die Gestaltungsmöglichkeiten eben des Weiterbildungssystems durch Akteure nicht ganz so zurückhaltend einzuschätzen. Es ist davon auszugehen, daß eine Weiterbildungsstruktur geplante und ungeplante Regelungen enthält, daß sie in Teilen 'gemacht' wird und sich in Teilen eigendynamisch entwickelt, daß sie sowohl bewußt und absichtsvoll gestaltet sein kann als auch das Resultat von Handlungen sein kann, die ohne mit der Absicht, gerade *diese* Ordnung herzustellen, ausgeführt wurden (Probst/Scheuss 1984; Knyphausen 1991; Oechsler/Strohmeier 1993: 83).⁶⁹

bracht werden (vgl. Abschnitt II.3). Diesem Handeln geht aber nicht jedes mal ein Reflektionsprozeß voraus, denn eine wichtige Funktion von Routinen ist ja gerade die Entlastung von permanenten Reflektions- und Entscheidungsprozessen. Dennoch ist davon auszugehen, daß der Handelnde Wissen über die Handlung selbst hat (er weiß z.B., wie ein bestimmtes Verfahren angewandt wird), und er hat Wissen über die zu erwartenden Konsequenzen seines Handelns, da es in der Vergangenheit ja bereits mehrfach zu Konsequenzen geführt hat, sich bewährt hat. Im Extremfall kann das Handeln habitualisiert sein, zu einer Gewohnheit übergegangen sein. In diesem Fall könnte man in Anlehnung an Schreyögg (1978: 303) von „Quasi-Verhalten“ sprechen, da es so scheint, als sei das Handeln bloß extern stimuliert.

- 68 Ähnlich pessimistisch könnte man die Gestaltbarkeit eines Systems aus einer evolutions-theoretischen Perspektive einschätzen (vgl. Abschnitt II.4.2).
- 69 Ähnlich hält Christof Baitsch (1993: 40) bezogen auf das System 'Arbeitsorganisation' fest: „Nach einer fremdbewirkten 'Initialzündung' geraten Arbeitsorganisationen in eine selbstorganisierende Bewegung, die mit den weitergeführten Bemühungen bewußten Organisierens interagiert.“

Es konnte eine Vorstellung davon entwickelt werden, wie Regelungen entstehen können, es ist deutlich geworden, daß sie durch menschliche Handlungen produziert und reproduziert werden, und es ist herausgearbeitet worden, daß es in Systemen Eigendynamiken gibt, daß es Handlungsfolgen gibt, die nicht intendiert sind und die aufgrund recht komplexer Zusammenhänge vermutlich auch nur schwer zu kontrollieren sind. Entscheidend ist nun die Frage, warum es zu den strukturbezogenen Weiterbildungshandlungen kommt, wie diese begründet werden können.

4.2 Dominierende Begründungsansätze in der Weiterbildungsforschung

In der empirisch geleiteten Weiterbildungsliteratur finden sich zahlreiche Begründungsfaktoren dafür, warum bestimmte Weiterbildungsaktivitäten von Unternehmen praktiziert werden. Häufig werden sogenannte *situative Faktoren*, wie beispielsweise die Größe und die Branche eines Unternehmens, die eingesetzte Technik, die Qualifikationsstruktur der Belegschaft, die Veränderungsdynamik in der Organisation usw., als Begründungsfaktoren für betriebliche Weiterbildungsaktivitäten genannt (vgl. z.B. Weber 1985; Diedrich 1988; Drumm 1992; Bäumer/Pawlowsky 1994). In Form von statistischen Korrelaten liegt eine Menge an Einzelbefunden vor, jedoch relativ verstreut und unverbunden. Aus diesem Grund soll es hier zunächst darum gehen, einen theoretischen Zugang zu möglichen Begründungen zu finden, vor dessen Hintergrund dann die zahlreichen Einzelbefunde integriert werden können.

In der Vergangenheit haben sich der Frage nach „theoretischen Begründungsansätzen der Personalentwicklung“ (Oechsler/Strohmeier 1993), nach „Rahmenmodellen der Personalentwicklung“ (Neuberger 1991) oder nach „Theorieansätzen betrieblicher Bildung“ (Pawlowsky 1994) und betrieblicher Weiterbildung (Diedrich 1988) mehrere Autoren angenommen. In Form von Metabetrachtungen wurden die in der Literatur vorherrschenden (impliziten und expliziten) Begründungsansätze betrieblicher Personalentwicklung oder Weiterbildung herausgearbeitet und systematisiert. Aufgrund dieser bereits existierenden und zum Teil sehr umfangreichen Systematisierungen (vor allem Diedrich 1988: 117ff.; Pawlowsky 1994: 94ff.) beschränke ich mich hier auf die Konzentrate der bisherigen Metabetrachtungen.

Partialanalytische Theorieansätze zur effizienten Gestaltung betrieblicher Weiterbildungsarbeit (Diedrich 1988)

Diedrich (1988: 117ff.) untersucht den „Erklärungswert partialanalytischer Theorieansätze zur effizienten Gestaltung betrieblicher Weiterbildungsarbeit.“ Er versucht dabei nachzuvollziehen, inwieweit

- allgemeine Erwachsenenbildungstheorien (bildungsidealistisch-normativer Ansatz, marktorientierter Ansatz, Ansatz einer arbeitsorientierten Erwachsenenbildung),

- Ansätze aus der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie (Anreiz-Beitragstheorie),
- investitionstheoretisch-bildungsökonomische Ansätze (Ansatz einzelwirtschaftlicher Investitionsentscheidung, Humankapitalansätze) und
- Ansätze aus der Produktions- und Kostentheorie

Erklärungen für beobachtbares Weiterbildungsverhalten des Managements von Unternehmen liefern und wie auf deren Grundlage Empfehlungen für (rationales) betriebliches Weiterbildungsverhalten ableitbar sind.

Den „allgemeinen Theorien der Erwachsenenbildung“ spricht Diedrich (131f.) heuristischen Wert für die Formulierung von Gestaltungsempfehlungen zu. Mit dem *marktorientierten Ansatz der Erwachsenenbildungstheorie* sieht Diedrich (166) einen, wenn auch funktionalistischen, aber dennoch für die aktuelle Weiterbildungssituation in Deutschland richtungsweisenden Ansatz.⁷⁰ Die Grundposition, die in diesem Ansatz vertreten wird, lautet, daß der Markt das Angebot sowie die Nachfrage von Weiterbildungsleistungen steuert; technische und wirtschaftliche Gegebenheiten bestimmen das Weiterbildungsangebot; nicht-fachliche Qualifikationen spielen nur insoweit eine Rolle, als sie die Akzeptanzsteigerung technisch-ökonomischer Veränderungsprozesse unterstützen. Mit diesem Ansatz sei Mitte der 60er Jahre die „realistische Wende in der Erwachsenenbildung“ eingeleitet worden (127) und damit eine Distanzierung von der Grundannahme des *bildungsidealistisch-normativen Ansatzes*, daß die Erwachsenenbildung dazu verpflichtet sei, das Individuum bei seiner Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, unabhängig von gesellschaftlichen Zwängen (Diedrich 1988: 126). Eine dritte Position allgemeiner Theorien der Erwachsenenbildung identifiziert Diedrich (1988: 129ff.) im industriesoziologisch geprägten *Ansatz der arbeitsorientierten Erwachsenenbildung*. Dem Ansatz der arbeitsorientierten Erwachsenenbildungstheorie wird eine Brückenfunktion attestiert, da sowohl die wirtschaftlichen, technischen und sozialen Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit als auch verhaltenstheoretische Überlegungen berücksichtigt würden (168).⁷¹ Mit diesem Ansatz sei eine Abkehr von der im marktorientierten Ansatz zum Ausdruck kommenden „Sachzwangthese“, nach der insbesondere die Technik den Bildungsbedarf determiniere. Danach sei die eingesetzte Technik und die Gestaltung der betrieblichen Arbeitsorganisation nicht das alleinige Ergebnis des technischen Fortschritts oder einzelwirtschaftlicher Kapitalverwertungsinteressen, sondern gleicherma-

70 Aus den Ausführungen von Diedrich geht nicht eindeutig hervor, ob er den marktorientierten Ansatz als richtungsweisend für die betriebliche Weiterbildungspraxis, für die Weiterbildungsforschung oder für eine (wie auch immer zu verstehende) gesellschaftliche Perspektive von Weiterbildung versteht; er wechselt häufig die Analyseebene (gesellschaftlich versus betrieblich).

71 An das verhaltenstheoretische Fundament von bildungsökonomisch-investitionstheoretischen Ansätzen scheint Diedrich jedoch selbst nicht so recht zu glauben. So verweist er im Anschluß an deren Beurteilung des Erklärungswertes auf die fehlende Berücksichtigung verhaltenswissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorieansätze hin (147).

ßen das Resultat konfligierender Durchsetzungsstrategien (Diedrich 1988: 132).

Diese Spielräume bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen, die das Resultat von gesellschaftlichen (warum gesellschaftlichen?) Entscheidungsprozessen darstellen, sieht Diedrich auch in den *verhaltenswissenschaftlichen Ansätzen der Entscheidungstheorie* aufgehoben. Mit der *Anreiz-Beitragstheorie* wird eine Motivationstheorie herangezogen, „[...] aus der Aussagen über die Bedingungen abgeleitet werden können, unter denen eine Organisation ihre Mitglieder dazu bewegen kann, daß sie weiterhin mitwirken und folglich das Überleben der Organisation gewährleisten.“ (March/Simon 1976, zitiert nach Diedrich 1988: 161). In der Beurteilung des Erklärungswertes und vor allem des Präskriptionswertes wird aber auch diesem Ansatz keine hohe Bedeutung zugewiesen (168). Zum einen wird dies auf die sehr unscharfen und allgemeingültigen Aussagen der Anreiz-Beitragstheorie zurückgeführt, die kein Nährboden für die Ableitung praktischer Gestaltungsempfehlungen sei. Andererseits wird ihr aufgrund von für die Weiterbildungspraxis realitätsfernen Annahmen eine nur begrenzte Deskriptionsfähigkeit zugewiesen.⁷²

Die investitionstheoretisch-bildungsökonomischen Ansätze rücken den Investitionscharakter betrieblicher Bildungsmaßnahmen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung. Im *Ansatz einzelwirtschaftlicher Investitionsentscheidung* werden Bildungsaufwendungen prinzipiell wie Investitionen behandelt, von denen man erwartet, daß sie zukünftige Investitionen auslösen werden oder zukünftige Ausgaben mindern werden. Die Grenzen dieses Ansatzes sind jedoch bereits dann erreicht, wenn die Frage nach der Höhe der zu tätigen Investitionen und der zu erwartenden Erträge beantwortet werden soll (Diedrich 1988: 134ff.).⁷³ Die Annahmen der *Humankapitalansätze* knüpfen an die Grundüberlegungen der neoklassischen Arbeitsmarkttheorie an. Entscheidungen über Bildungsaktivitäten werden als einzelwirtschaftlicher, an ökonomischen Prinzipien orientierter Allokationsprozeß interpretiert (Diedrich 1988: 137). Danach haben rational handelnde, am Gewinnmaximierungsprinzip orientierte Unternehmen nur solange in Bildung zu investieren, wie die mit der Humankapitalin-

72 Diedrich (1988: 164) weist darauf hin, daß es nicht eindeutig zu interpretieren sei, ob die Teilnahme an einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme von einem Mitarbeiter als Anreiz (z.B. Aufstiegsmöglichkeit, Persönlichkeitsentwicklung) oder als Beitrag (Pflichterfüllung in der Arbeitstätigkeit) gesehen werde; dies sei nur im je spezifischen Einzelfall zu prüfen. Unklar bleibt, warum Diedrich bei der geringen Erklärungs- und Gestaltungskraft der Anreiz-Beitragstheorie diese dann überhaupt als möglichen Erklärungsansatz für betriebliche Weiterbildung herangezogen hat. Es handelt sich jedenfalls nicht um einen Ansatz, der in der Weiterbildungsforschung präsent ist und aus diesem Grund hätte einbezogen werden müssen (vgl. aber für die Personallehre Kupsch/Marr 1985: 627ff.); insofern hätte Diedrich auch auf jeden anderen Ansatz der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie zugreifen können (vgl. zur Übersicht Berger/Bernhard-Mehlich 1993: 127ff.).

73 Des weiteren sind die Probleme einer Analogiebildung von Bildungsinvestitionen und Sachinvestitionen aufgrund fehlender Möglichkeiten zur Aktivierung von Bildungsinvestitionen in der Bilanz bis heute ungelöst (vgl. bereits Witte 1962: 210ff.).

vestition verbundenen Aufwendungen durch den Barwert zukünftig zu erwartender bildungsinduzierter Erträge überkompensiert werden (vgl. auch Schmitz 1973: 54; Ackermann/Maier 1976). Trotz der Versuche, diese allgemeine Entscheidungsregel der Humankapitaltheorie zu erweitern (vor allem Becker 1964; Sadowski 1980), ist deren Erklärungs- und Gestaltungskraft auf vergleichsweise kleine Realitätsausschnitte betrieblicher Weiterbildung reduziert (Diedrich 1988: 168).⁷⁴

Als letzte Gruppe von Ansätzen prüft Diedrich (1988: 147ff.), ob und in welchem Maße Erkenntnisse der *Produktions- und Kostentheorie* auf Prozesse der betrieblichen Weiterbildungsarbeit übertragbar sind. Dabei wird von ihm untersucht, „[...] ob die bei der 'Produktion' von betrieblichen Bildungsleistungen beobachtbaren Wirkungsbeziehungen nach den gleichen Funktionsgesetzen erklärt werden können wie die Input-Outputbeziehungen sachlicher Produktionsfaktoren im industriellen Fertigungsprozeß“ (Diedrich 1988: 149). Neben zahlreichen methodischen Problemen zur Erfassung und Berechnung der Input-Outputrelationen betrieblicher Weiterbildung sieht Diedrich (1988: 155ff.) die Hauptprobleme einer Analogiebildung in der Komplexität der Leistungserstellungsprozesse im Bereich betrieblicher Weiterbildung, die mit den bislang entworfenen produktionstheoretischen Modellen nicht realistisch abbildbar seien. Insbesondere soziale Zusammenhänge menschlichen Arbeitsverhaltens blieben darin ausgeklammert.

Insgesamt gesteht Diedrich den einzelnen Theorieansätzen zwar partiellen Erklärungswert für einzelne Weiterbildungsausschnitte zu, dennoch kaum Integrationsmöglichkeiten, die sich zu einer komplexen Theorie betrieblicher Weiterbildung verbinden ließen (169) und mit denen dann möglicherweise auch eine umfassende Weiterbildungsstruktur begründbar wäre: „Obwohl in zahlreichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen Fragen und Probleme des Weiterbildungsverhaltens der Unternehmen thematisiert werden, konnten die bisherigen - partialanalytisch gewonnenen - Erkenntnisse nicht in dem Umfang zu einem widerspruchsfreien und konsistenten Aussagesystem zusammengefaßt werden, daß jener Grad an Strukturiertheit und konzeptioneller Geschlossenheit erreicht worden wäre, der es rechtfertigen könnte, von einer 'Theorie betrieblicher Weiterbildung' als einem System logisch zusammenhängender, relativ allgemeiner Aussagen, die den Realitätsausschnitt 'betriebliche Weiterbildung' analysieren, erklären, begründen und kritisch reflektieren, zu sprechen“ (Diedrich 1988: 117).

„*Theorieansätze und grundlegende Paradigmen einer betrieblichen Bildung*“ (Pawlowsky 1994)

74 So etwa können die bildungsökonomisch-investitionstheoretischen Ansätze lediglich (unter der Annahme rationalen Handelns) erklären, warum überhaupt in Weiterbildung investiert wird, warum das Weiterbildungsbudget auf eine bestimmte Höhe festgelegt ist, warum die Qualifizierung eher intern oder extern erfolgt und warum eher (Becker-) spezifische oder generell verwertbare Qualifikationen entwickelt werden.

Das Ziel von Peter Pawlowsky (1994: 94ff.) ist es, „Theorieansätze und grundlegende Paradigmen⁷⁵ einer betrieblichen Bildung“ zu identifizieren, die Anhaltspunkte für eine effiziente Gestaltung betrieblicher (Weiter-)Bildung liefern. Es werden (theoretische) Ansätze entlang fünf disziplinspezifischer Zugänge systematisiert:⁷⁶

- Industriesoziologische Ansätze
- Ansätze der Erwachsenenbildung und Berufspädagogik
- Ansätze des Personal- und Human Resource Managements
- Bildungsökonomische Ansätze (Ansatz einzelwirtschaftlicher Investitionsentscheidung betrieblicher Bildung, Ansätze der Humankapitaltheorie, Ansätze der neuen Institutionenökonomie)
- Arbeits- und sozialpsychologische Ansätze

Im Gegensatz zu Diedrich konzentriert sich die Darstellung von Pawlowsky ausschließlich auf Ansätze, die bereits auf den Kontext von Bildung, Weiterbildung oder Personalentwicklung (auch 'Wissen' und 'Lernen') übertragen *wurden* und nicht prinzipiell übertragbar *wären*. In diesem Sinne ist die Systematisierung von Pawlowsky als Bestandsaufnahme von Ansätzen zu bewerten, die ein effizientes betriebliches Bildungsmanagement anleiten können.

Den Erklärungswert industriesoziologischer Ansätze für betriebliche Bildung sieht Pawlowsky vor allem in der Verbindung von Angebots-Nachfrage-Rela-

75 Der Paradigma-Begriff scheint mir an dieser Stelle allerdings überstrapaziert. Legt man dem Begriff seine ursprüngliche Bedeutung sensu Kuhn (1967: 29) zugrunde, so handelt es sich dabei um „Modelle, aus denen bestimmte festgefügte Traditionen wissenschaftlicher Forschung erwachsen.“ Dies scheint mir, bezogen auf das Erkenntnisinteresse von Pawlowsky, nicht gewährleistet.

76 Eine disziplinspezifische Zuordnung von Begründungs- und Gestaltungsansätzen erscheint nicht unproblematisch (dies ist dem Autor selbst bewußt). Fraglich ist beispielsweise, ob nach der wissenschaftlichen Disziplin eines Autors zugeordnet wird oder nach den inhaltlichen Wurzeln eines Ansatzes. Im ersten Fall gibt es bereits dann Zuordnungsprobleme, wenn ein Wissenschaftler Anspruch auf Interdisziplinarität „anmeldet“ oder beispielsweise die Disziplin wechselt (was in Anbetracht der inhaltlichen Nähe der von mir in der Einleitung erwähnten Teildisziplinen gar nicht so abwegig ist). Im zweiten Fall obliegt es dem Zuordner, welchen Ansatz, welchen Schwerpunkt er welcher Teildisziplin zurechnet, was häufig selbst bei den wissenschaftlichen Experten der jeweiligen Teildisziplinen nicht unumstritten ist. Die verstärkten Bemühungen an einzelnen Lehrstühlen, der Personallehre mit Hilfe von theoretischen Ansätzen der neuen Institutionenökonomie ein stärker ökonomisches Fundament zu verschaffen, verdeutlichen diese Problematik (vgl. z.B. Backes-Gellner 1996a: 297ff.; Ridder (1996: 331ff.). Das Fazit einer Sammelrezension zu ökonomischen „Spurenelementen“ in der Personalwirtschaftslehre von Sadowski u.a. (1994: 409) bringt genau diese Schwierigkeit zum Ausdruck: „Während Wunderer und Mittmann 1983 nur Spurenelemente von Ökonomie feststellen konnten, sehen wir heute in einigen, insbesondere englischsprachigen Lehrbüchern, nicht nur Hoffnungsschimmer, sondern schon eine sehr gute Basis für eine 'ökonomische Personalwirtschaftslehre' - so absurd dieses Wortpaar auch klingen mag.“ Sind dies Ansätze, die in der Gliederung von Pawlowsky dem eher verhaltenswissenschaftlich orientierten Personalmanagement zuzuordnen sind, oder müßte man sie eher bei den ökonomischen Ansätzen verorten?

tionen auf externen Arbeitsmärkten und der betrieblichen Arbeitskräftestrategie (sensu Lutz 1987), bei der die interne Qualifizierung durch betriebliche Weiterbildung *eine* Ausprägung darstellen kann (101ff.). Zum anderen sei die betriebliche Bildung (indirekt) im Zusammenhang mit der Diskussion um Konsequenzen technisch-organisatorischer Veränderungen für die Qualifikationsanforderungen in den industriesoziologischen Blickpunkt gekommen (vor allem Kern/Schumann 1984; Mickler 1981; Baethge/Oberbeck 1986); die Diskussion um die qualifikatorischen Konsequenzen des technischen Wandels, die sich in den 70er und 80er Jahren zwischen den Szenarien „generelle Höherqualifizierung“, „Dequalifizierung“ und „Polarisierung“ bewegte, bringt diesen (mittelbaren) Schnittpunkt zur Weiterbildung zum Ausdruck.⁷⁷

Bei den Ansätzen der Erwachsenenbildung und Berufspädagogik unterscheidet Pawlowsky (106ff.) im wesentlichen zwischen drei Phasen. Den eher als traditionell bezeichneten Ansätzen der Erwachsenenpädagogik wird aufgrund fehlender ökonomischer Zielkriterien im Zusammenhang mit *betrieblicher* Weiterbildung kaum Relevanz eingeräumt (107). Den sich im Anschluß an die „realistische Wende“ formierten marktorientierten Ansätzen attestiert er einen rein funktionalistischen Zugang zur betrieblichen Bildung. In den neueren Ansätzen (insbesondere von seiten der Betriebspädagogik)⁷⁸ sieht Pawlowsky hingegen eine fruchtbare Entwicklung, daß sie „[...] die pädagogischen Ziele mit ökonomischer Rationalität zu verbinden suchen und explizit Erfolgsindikatoren auf der organisationalen beziehungsweise betrieblichen Ebene einführen“ (108). Mit Rekurs auf Arnold (1991) und Geißler (1991, 1992) sieht Pawlowsky vor allem in den Konzepten „Deutungsmusteransatz“ und „Reflexion“ eine Hinwendung zum organisationalen Lernen und damit ein (wenn

77 Pawlowsky (99) identifiziert einen lange Zeit vorherrschenden technischen und ökonomischen Determinismus, mit den Qualifikationsanforderungen als abhängige Variable. Es dürfen jedoch nicht die Ansätze vergessen werden, die bereits sehr früh ein Verständnis prinzipieller Gestaltbarkeit von Technik und Arbeitsorganisation in sich trugen. So etwa der autonomieorientierte Ansatz von Fricke (1975), der ISF-Betriebsansatz von Altmann/Bechtle (1971) und die „SOFI-Konzeption“ von Mickler, Dittrich und Neumann (1976), die aus dem kritischen Umgang mit der hausinternen Studie „Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein“ von Kern/Schumann (1970) resultierte. Ferner ist noch ein weiterer Schnittpunkt zwischen der Industriesoziologie und der betrieblichen Weiterbildung zu ergänzen: So wurde mit der Analyse betrieblicher industrieller Beziehungen ein traditioneller industriesoziologischer Schwerpunkt durch das ISF bereits 1975 auf die betriebliche Weiterbildung übertragen (vgl. Maase/ Sengenberger/Weltz 1975; vgl. auch die Untersuchungen von Bahn Müller/Bispinck/ Schmidt 1993 und von Bäumer/Berger 1996; hier findet sich auch eine Übersicht über alle deutschsprachigen Untersuchungen zu diesem Themenfeld). Hieraus lassen sich eine Reihe interessanter Erkenntnisse z.B. über die Entscheidungs- und Aushandlungsprozesse in der Weiterbildung ableiten.

78 Die mit dem Gliederungsprinzip von Pawlowsky implizierte Unterordnung der Betriebspädagogik als Teildisziplin der Erwachsenenbildung oder der Berufspädagogik scheint nicht besonders glücklich zu sein. So umfaßt z.B. der Bereich „Erwachsenenbildung“ keineswegs nur betriebsbezogene Bildungsphänomene.

auch noch brüchiges) theoretisches Fundament für ein betriebliches Wissens- und Qualifikationsmanagement (112).⁷⁹

Die von Pawlowsky zusammengetragenen (theoretischen) Ansätze des Personal- und Human Resource Managements, die einen Beitrag zur effizienten Gestaltung eines Bildungsmanagements leisten sollen, sind breit gefächert. Es werden Beschreibungsmodelle von Personalentwicklung, Zielperspektiven für eine Personalentwicklung (114f.) und Definitionen von Personalentwicklung (117) identifiziert.⁸⁰ Bei den sogenannten Beschreibungsmodellen handelt es sich im wesentlichen um präskriptive Ansätze, aus denen Handlungsanweisungen für die rationale Ablaufplanung und -gestaltung von Weiterbildung abzuleiten sind (so beispielsweise die „instrumentelle Theorie der Personalentwicklung“ nach Drumm 1982 oder auch Berthel 1977; vgl. Abschnitt II.1). Informationen über mögliche Begründungen betrieblicher Weiterbildung/Personalentwicklung sind dementsprechend nur unter der Prämisse rationalen Handelns aus diesen Ansätzen herauszulesen. Ähnlich verhält es sich mit den verschiedenen Zielperspektiven für Personalentwicklung, von denen im Rahmen der personalwirtschaftlichen Diskussion das Ziel „Deckung von Qualifikationsanforderungen“ zu dominieren scheint (119).⁸¹ Entweder man verwendet sie als Leitperspektive für die Planung und Gestaltung eines Weiterbildungs- oder Personalentwicklungssystems oder man identifiziert den mit der Zielgröße anvisierten Zustand in einem Weiterbildungssystem (z.B. Qualifikationsanforderungen sind gedeckt) und verwendet dann quasi im Umkehrschluß das Ziel „Deckung von Qualifikationsanforderungen“ als (rationale) Begründung. Wie man es auch wendet, die von Pawlowsky versammelten Ansätze erscheinen weder als Gestaltungsleitfäden (da sie nicht empirisch oder theoretisch begründet sind) noch als Begründungsansätze besonders substanziell. So beurteilt Pawlowsky selbst die Ansätze des Personal- und Human Resource Managements zu recht als unzureichend, um betriebliche Weiterbildung theoretisch zu begründen (126).

Die Analyse bildungsökonomischer Ansätze im Hinblick auf mögliche Begründungen für betriebliche Weiterbildung erfolgt mit dem einzelwirtschaftlichen Ansatz von Investitionsentscheidungen und den mikroökonomischen Ansätzen der Humankapitaltheorie zunächst in den selben „Suchfeldern“ wie bei An-

79 Zu erwähnen sind hier zahlreiche theoretische Ansätze zur Optimierung von Lehr-/Lernarrangements. Beispielsweise bezogen auf den Einsatz von Medien in der Weiterbildung, die optimale Zusammensetzung von Teilnehmergruppen, die geeigneten Lehrpläne, Lernorte und Lernmethoden (vgl. z.B. Siebert 1982: 37ff).

80 Ferner verweist Pawlowsky (115f.) auf die Systematisierung von verschiedenen Personalentwicklungsansätzen durch Neuberger (1991: 57ff.), die im Anschluß an die Meta-betrachtung von Pawlowsky Gegenstand meiner Ausführungen ist.

81 Daneben sieht Pawlowsky (123ff.) mit den Zielkomponenten „Verfügbarkeit“ (Floh/Niederfeichtner 1982: 33), „Slack“ (Pawlowsky rekurriert hier auf Staehle (1991), „organizational Readiness“ (nach Lengnick-Hall/Lengnick-Hall 1988) und „Selbstregulierende Potentiale“ (Staudt/Rehbein 1988) Zielgrößen, die gegenüber klassischen Bedarfskonzepten der Personalentwicklung abgegrenzt werden.

dreas Diedrich. Auch Pawlowsky kommt zu dem Resultat, daß die Ansätze nur kleine Realitätsausschnitte von betrieblicher Weiterbildung zu begründen vermögen. Die Erweiterung des „Suchfeldes“ um die Ansätze der neuen Institutionenökonomie können die zu erklärenden Realitätsausschnitte von Weiterbildung auch nur partiell erhöhen, da diese in erster Linie auf institutionelle Phänomene von Organisationen bezogen sind und beispielsweise Abläufe oder Entwicklungen nicht darstellen oder erklären können (Ebers/Gotsch 1993: 242).

Die Ansätze der Arbeits- und Sozialpsychologie beziehen sich, so Pawlowsky (144f.), vor allem auf die Optimierung von Lernprozessen (insbesondere durch die Gestaltung ihrer Rahmenbedingungen) sowie auf Lernprodukte (hier vor allem die Differenzierung in sensumotorische, kognitive und soziale Kompetenzen). Insbesondere im Rahmen der Trainingsforschung würden theoretische Erkenntnisse über das Lernen von Individuen auf die Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements im Rahmen betrieblicher Weiterbildung bzw. Personalentwicklung bezogen. Insofern seien diese Ansätze zwar theoretisch abgesicherte, vielversprechende Anknüpfungspunkte z.B. zur theoretisch fundierten Gestaltung lernförderlicher Arbeitsplätze (144), dennoch sei die Erklärungskraft für ein betriebliches Bildungsmanagement auf wenige Ausschnitte begrenzt.⁸²

Das Resümee der Metabetrachtung von Pawlowsky (1994: 154) fällt dann auch nicht besonders positiv aus: „Als Fazit ist an dieser Stelle festzuhalten, daß die bisherigen Ansätze weder befriedigende wissenschaftliche Erklärungen und Prognosen für betriebliche Bildungsaktivitäten bieten können noch normative Empfehlungen für die Praxis ableitbar sind, die ein betriebliches Bildungsmanagement leiten könnten [...]“.

„*Illustrierende Rahmenmodelle der Personalentwicklung*“ (Neuberger 1991)

Während Andreas Diedrich und Peter Pawlowsky partialanalytische Gestaltungs- und Begründungsansätze betrieblicher (Weiter-)Bildung im Blickfeld hatten, versucht Oswald Neuberger (1991: 57ff.) illustrierende *Rahmenmodelle* der Personalentwicklung zu skizzieren und deren theoretische Grundstruktur herauszuarbeiten. Mit den folgenden sieben Rahmenmodellen (er nennt sie auch 'Konzepte') geht es ihm darum, ein möglichst breites Spektrum an Modellalternativen zur Erklärung von Personalentwicklung aufzuspannen:

- Kontingenz-Theorie
- Personalentwicklung als rationales Problemlösen
- Job-Man-Fit-Ansatz
- Personalentwicklung als Grenz-Überschreitungsprozeß
- Evolutionsmodelle

82 Daneben lassen sich weitere Schnittstellen zwischen der Arbeitspsychologie und der betrieblichen Weiterbildung anführen, die vor allem Empfehlungen zum Einsatz von Methoden und Instrumenten geben. Beispielsweise zur Analyse von Qualifikationsanforderungen bzw. Qualifikationsbedarf (bezugnehmend auf Hacker/Iwanowa/Richter 1983; Frieling/Hoyos 1978; Ulich 1981), zur Trainingsevaluierung und zum Transfer (vgl. die Hinweise bei Nork 1991).

- Symbolisierung und Personalentwicklung
- Systemische Personalentwicklung.

Mit einem Untersuchungsmodell von Thom (1987) versucht er exemplarisch, einen in der Weiterbildungs- und Personalentwicklungsliteratur sehr häufig anzutreffenden Stimulus-Response-Ansatz zu verdeutlichen: (Sub-)systemexterne Bedingungen veranlassen Entscheidungsträger dazu, ein Personalentwicklungssystem auf eine (vor-)bestimmte Weise zu konzipieren. Ein rationales Personalentwicklungsverhalten ist somit von externen Determinanten abhängig (Kontingenztheorie).⁸³ Dabei handele es sich um eine atheoretische Zusammenstellung von zahlreichen Einflußgrößen, deren Vollständigkeit nicht prüfbar sei, da keine Auswahlprinzipien bekannt gemacht würden.

Mit dem zweiten Modell, der 'Personalentwicklung als rationales Problemlösen', verweist Neuberger (63) auf einen Typus, den ich in den Abschnitten II.1 und II.3 als präskriptives Phasenmodell gekennzeichnet habe. Wie im Kontingenzmodell wird auch hier rationales Verhalten unterstellt, nur daß hier stärker das eigentliche Personalentwicklungsverhalten - Planung, Durchführung, Transfer und Kontrolle - und weniger die Außenbeziehungen des Systems in den Blick genommen werden.

Mit Verweis auf Conradi (1983) wird ein PE-*maßnahmen*bezogener Ansatz, der Job-Man-Fit-Ansatz, skizziert. In dieser Perspektive ist die Personalentwicklung eine laufbahnorientierte Verbesserung der Qualifikation der Mitarbeiter (63). Entlang betrieblicher Sozialisationsphasen wird, ausgehend von bereits vordefinierten Arbeitsaufgaben, Personalentwicklung als eine Palette von spezifischen Anpassungsmaßnahmen verstanden. So sei beispielsweise das 'fit' zur Vorbereitung auf den Arbeitsplatz „PE-into-the-job“, unmittelbar am Arbeitsplatz „PE-on-the-job“ oder „PE-near-the-job“ und für die Ruhestandsvorbereitung „PE-out-of-the-job“.

Im Modell der 'Personalentwicklung als Grenz-Überschreitungsprozeß' wird, nach Neuberger (63), die Personalentwicklung „[...] als ein multipler Schwellenüberschreitungs-Prozeß konzipiert“ (63). Dieses Modell zeichne den Lebensweg einer Person nach, von der Geburt, über verschiedene Sozialisationsinstanzen, die mit Prägungen verbunden sind (z.B. Geschlechterrolle, Bildungsgänge etc.). Der Eintritt in die Erwerbstätigkeit, in eine Organisation, in eine Arbeitsgruppe, in eine Hierarchiestufe, jeglicher Wechsel z.B. in eine andere Position, Organisation etc. kennzeichne einen solchen Grenzüberschreitungsprozeß, der mit individuellen Belastungen verbunden sei (64). Im Laufe dieses Prozesses entwickle sich das Personal. Personalentwicklung wird in

83 Gebert und Steinkamp (1990: 5) geben zu bedenken, daß die Weiterbildung bislang keine kontingenztheoretische Erforschung erfahren habe. Sie begründen dies mit der Vernachlässigung einer Effizienzbetrachtung, die ein inhärenter Bestandteil der Kontingenztheorie ist. Im Grunde handelt es sich also lediglich um einen Ausschnitt der Kontingenztheorie bzw. des situativen Ansatzes, nämlich um das Verhältnis von Situationsvariablen und der Weiterbildung.

dieser Perspektive somit als (Selbst-)Entwicklung der Person, als Sozialisierung verstanden.

In einem weiteren Modell konzipiert Neuberger die Personalentwicklung als einen Evolutionsprozeß, bei dem z.B. aus inneren Widersprüchen heraus Varietäten erzeugt werden, durch Selektionsvorgänge 'Mutationen' ausgesondert werden und stabilere Ausprägungen gespeichert, wiederverwandt und damit verstärkt werden (Neuberger 1991: 65). Bezogen auf die Weiterbildung könnte das bedeuten, daß soziale Praktiken ausprobiert werden, möglicherweise aufgrund persönlicher Vorlieben eines Entscheidungsträgers. Wenn sich diese Praktik im Arbeitsalltag bewährt, dann hat sie große Chancen, verstärkt zu werden. Personalentwicklung bestünde in dieser Hinsicht aus Versuch und Irrtum und wieder Versuch usw. und wäre nicht steuerbar.

Eine weitere Perspektive sieht Neuberger (65) in der Personalentwicklung als symbolischer Konstruktion von Legitimität. „Was immer auch geschieht, es muß gerechtfertigt werden, durch Berufung auf allgemein akzeptierte Grundwerte“ (65). Die 'Etikettierung', das 'Verkaufen' mit Hilfe von Symbolen, Mythen, Ritualen, sei gerade in der Teamentwicklung präsent.

Schließlich stellt Neuberger mit der systemischen Personalentwicklung ein weiteres Kontrastmodell zu den Rationalmodellen vor (65; vgl. auch Abbildung II.1). Personalentwicklung ist danach eingebettet in einen letztlich unüberschaubaren komplexen Systemzusammenhang, der quasi für die Personalentwicklung permanent Überraschungen bereithält. Mit einer solchen Personalentwicklungsrealität müsse man aber zwangsläufig Abschied nehmen vom Mythos der vollständigen Planbarkeit von Personalentwicklung.

„Theoretische Ansätze zur Personalentwicklung“ (Oechsler und Strohmeier 1993)

Oechsler und Strohmeier (1993: 75ff.) bemühen sich darum, „Widersprüche und Probleme von theoretischen Ansätzen zur Personalentwicklung“ herauszuarbeiten. Als explizite (Meta)Theorien der Personalentwicklung werden von Oechsler/Strohmeier (1993: 76ff.) vier Arten von Ansätzen herausgestellt:

- Traditionelle systemtheoretische Ansätze
- Kontingenz- bzw. situationstheoretische Ansätze
- Symbolische und politische Erklärungsansätze
- Neuere systemtheoretische Ansätze: Selbstorganisation

Oechsler und Strohmeier orientieren sich mit ihren Ausführungen sehr eng an einigen bereits von Neuberger (1991: 57ff.) skizzierten Ansätzen, so daß diese hier nur knapp behandelt werden.

Den traditionellen systemtheoretischen Ansätzen weisen Oechsler/Strohmeier (76) eine dominierende Stellung in der Personalentwicklungsliteratur zu. Die Kernaussagen der Konzeptionen seien, daß die Personalentwicklung als System zu beschreiben sei, das in größere Systeme integriert sei (Conradi 1983: 3ff.) und in dem es Systemelemente gebe, die in wechselseitiger Beziehung zueinander stünden (Thom 1987: 16). Zwar habe der traditionell systemtheo-

retische Ansatz wichtige Funktionen für die formale Systematisierung und Beschreibung von Prozeßabläufen, darüber hinaus habe er aber wenig Erklärungspotential (77).

Den kontingenz- bzw. situationstheoretischen Ansatz sehen Oechsler/Strohmeier (1993: 77) explizit nur durch Drumm (1989) vertreten, der eine Integration von systemtheoretischem Ansatz und situativem Ansatz vorschläge, dabei aber die situativen Bezüge vernachlässige.

Mit Verweis auf Neuberger (1991) werden symbolischen und politischen Ansätzen Erklärungspotential und Integrationskraft bezüglich der Personalentwicklung attestiert. Der politische Zugang mache Interessenkonflikte und mikropolitische Prozesse zum Gegenstand der Analyse. Im symbolischen Ansatz sensu Neuberger (1991: 65; siehe oben) wird von Oechsler/Strohmeier (78) eine mögliche Verknüpfung zu den politischen Ansätzen gesehen.

Neueren systemtheoretischen Ansätzen via Selbstorganisation werden von Oechsler/Strohmeier analog zu Neuberger (1991: 65f.) systemischem Ansatz in Anbetracht der Komplexität von Systemen eine wichtige Funktion zugeschrieben.

Ich fasse zusammen: Die Metabetrachtungen von Diedrich, Pawlowsky, Neuberger und Oechsler/Strohmeier haben ein breites Spektrum möglicher Ansätze zur Begründung eines betrieblichen Weiterbildungsmanagements aufscheinen lassen. Die Frage, was die betrieblichen Weiterbildungsakteure dazu bewegt, so zu handeln wie sie handeln, läßt sich vor diesem Hintergrund jedoch nicht abschließend beantworten: Sie könnten von einzelwirtschaftlichen ökonomischen Kalküls geleitet werden, ihr Handeln könnte auf innerbetriebliche und außerbetriebliche situative Faktoren zurückzuführen sein, die Akteure könnten vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Machtinteressen und Egoismen Weiterbildungsregelungen in zahlreichen konfliktären Aushandlungsprozessen durchgesetzt haben, sie könnten mit ihrem Handeln auf die Situation externer Arbeitsmärkte reagiert haben, sie könnten auch das gebündelte Ergebnis all dieser Faktoren sein und außerdem mit vielen weiteren Aspekten begründet werden. Die Verwirrung ist dann komplett, wenn man sich vor Augen führt, daß die skizzierten Begründungsansätze auf je unterschiedlichen (wissenschaftstheoretischen) Ebenen angesiedelt sind - normative (theoretisch unbegründete) Aussagen stehen in einer Reihe mit ökonomischen und psychologischen Theorieansätzen sowie mit Metaansätzen (wie dem Systemansatz). Es wurden Ansätze dargestellt, die beanspruchen, jeweils nur Ausschnitte des betrieblichen Weiterbildungsgeschehens zu begründen, und neben Ansätze gestellt, die sich um einen umfassenderen (dafür weniger konkreten) Einblick in ein betriebliches Weiterbildungssystem bemühen.

Versucht man all diese Ansätze nach ihrem (theoretischen) Zugang zur Weiterbildung zu systematisieren, so könnte man dies zunächst entlang der Kategorien „präskriptiv versus deskriptiv“ tun.

Die Intention, die mit präskriptiven Ansätzen verfolgt wird, ist es, Handlungsempfehlungen für eine rationale Gestaltung der Weiterbildung zu geben (vgl.

auch die Abschnitte II.1 und II.3). Es handelt sich also um einen Zugang zum Weiterbildungsfeld, mit dem vermeintlich minderrationales Handeln *ex ante* ausgeblendet wird. Wenn auch in jeweils unterschiedliche Kontexte eingebunden, sind diesem Zugang folgende Ansätze zu subsumieren: die von Pawlowsky (1994: 114ff.) zusammengestellten Ansätze des Personal- und Human Resource Managements (vgl. auch Abschnitt II.3), die investitionstheoretisch-bildungsökonomischen Ansätze (Diedrich 1988; Pawlowsky 1994), die arbeits- und sozialpsychologischen Ansätze⁸⁴, die neueren (insbesondere) betriebspädagogischen Ansätze (Arnold 1991; Geißler 1991, 1992, nach Pawlowsky 1994: 108), die das Primat organisationalen Lernens postulieren und die Ansätze, die von Neuberger (1991) als „rationales Problemlösen“ und als „Job-Man-Fit“-Ansatz beschrieben werden.

Die Handlungsempfehlungen von Seiten der Ansätze, die von Pawlowsky dem Personal- und Human Resource Management zugeordnet wurden, sind breit angelegt und zielen auf die Gestaltung des Aufbaus und der Abläufe von PE bzw. Weiterbildung. Die Empfehlungen sind wenig präzise und theoretisch wie empirisch unzureichend abgesichert; die Fülle an verschiedenen Normativen, die zu vergleichbaren Sachverhalten vorliegen, läßt die Schwächen deutlich erkennen.

Daneben wurden präskriptive Ansätze identifiziert, mit denen sehr konkrete Empfehlungen verbunden sind, die aber lediglich atomistisch kleine Ausschnitte des betrieblichen Weiterbildungsgeschehens betrachten. Hier sind beispielhaft die Ansätze der einzelwirtschaftlichen Investitionstheorie zu nennen. Diese sind wenig wenig geeignet, Systemzusammenhänge und Wechselwirkungen zu begründen. Schreyögg 1984: 244) betont, daß die „[...] Rationalitätsvorstellung an dem Paradigma der Einzelhandlung gewonnen ist und somit für ihre Aufgabe, der Steuerung der *Systementwicklung*, keine hinreichenden Kategorien bereitstellt und auch nicht ausbilden kann“ (Hervorhebung im Original). Anders formuliert: Diese Ansätze geben jeweils Handlungsanweisungen für die Bearbeitung einzelner Ausschnitte von Weiterbildung - Zielsetzung oder Planung oder Optimierung von Lernprozessen oder Optimierung von Evaluierungsinstrumenten oder optimale Ressourcenbereitstellung usw. - von denen in der Regel jedoch erstens mehrere Personen und Subsysteme betroffen sind, welche wiederum zweitens in wechselseitigen Beziehungen zueinander stehen. Aufgrund dieser Interdependenzen mögen die Vorgaben daher wenig sinnvoll und wenig praktikabel sein.⁸⁵

84 Die arbeits- und sozialpsychologischen Ansätze in der Weiterbildung haben insofern einen präskriptiven Kern, da sie psychologische Erkenntnisse (vor allem über Lernprozesse) dazu verwenden, Handlungsanleitungen zur Optimierung von Trainingssituationen und zur Optimierung von Methoden und Instrumenten (z.B. zur Evaluierung) zu geben.

85 Ein weiteres Merkmal dieser Ansätze ist, daß sie im Prinzip von unbegrenzt verfügbaren Ressourcen ausgehen, wenn sie Weiterbildungshandeln anleiten.

Diese Ansätze sollen im weiteren Verlauf dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden, da sie aus den genannten Gründen wenig geeignet scheinen, Beiträge zur Begründung einer Struktur betrieblicher Weiterbildungssysteme zu leisten.⁸⁶

Interessanter für diese Arbeit ist dagegen die Gruppe der deskriptiven Ansätze. Diese treffen keine Aussagen darüber, „was sein soll“, wie die präskriptiven Ansätze, sondern darüber, „was ist“ bzw. „was sein könnte“. Diese Gruppe ist jedoch derart heterogen, daß ich sie in

- „*situationsbezogene Ansätze*“ und
- „*personbezogene Ansätze*“ differenziere.⁸⁷

Mit (deterministisch bzw. klassisch) „*situationsbezogen*“ bezeichne ich all diejenigen Ansätze, die die Weiterbildung als Resultat einer internen oder externen Funktionslogik begründen.⁸⁸ Bezogen auf ein System „Organisation“ attestieren Kast und Rosenzweig (1985: 116) den (neueren) situativen Ansätzen folgende Perspektive: „Die situative Analyse von Organisationen und ihrem Management betrachtet eine Organisation als ein aus Subsystemen zusammengesetztes System, das durch identifizierbare Grenzen von seinem Umsystem (Umwelt) getrennt ist. Der situative Ansatz bemüht sich um ein Verständnis der Beziehungen sowohl innerhalb und zwischen Subsystemen als auch zwischen der Organisation und ihrer Umwelt [...]. Er betont die multivariate Natur von Organisationen und versucht zu verstehen, wie Organisationen in bestimmten Situationen und bei sich ändernden Bedingungen handeln.“

Die Akteure sind in dieser Konzeption lediglich ausführende Organe. Das Handeln selbst ist nicht Gegenstand der Analyse von (klassisch) situationsbezogenen Ansätzen. Typische Vertreter für diese Gruppe sind Kontingenzansätze. Danach wird die Weiterbildung von der externen oder internen betrieblichen Situation determiniert. Sie ist das Resultat technischer Gegebenheiten (vgl. vor allem Flohr/Niederfeichtner 1982: 30), das Ergebnis von Arbeitsmarktconstellationen (z.B. Lutz 1987), das Ergebnis ökonomischer Zwänge, einer internen Funktionslogik der Organisation oder evolutorisch (vor-)geprägter Reifephasen (Neuberger 1991: 65) usw.

Personbezogene Ansätze (auch *akteursbezogene Ansätze*) setzen mit ihrer Analyse dagegen an den handelnden Personen selbst an. Es sind die Kogni-

86 Aus dem gleichen Grund wird auch der individuumzentrierte Ansatz „Personalentwicklung als Grenz-Überschreitungsprozeß“ (Neuberger 1991: 63) ausgeschlossen. Er leistet keinen Beitrag zur Begründung einer Weiterbildungsstruktur, sondern betrachtet Personalentwicklung als die Entwicklung von Individuen im Laufe von Sozialisation.

87 Eine ähnliche Differenzierung nimmt Osterloh (1993: 11) in „*situationistische*“ und „*personalistische*“ Ansätze vor.

88 Staehle (1989: 47ff.) differenziert situative Ansätze nach dem Ausmaß der Determiniertheit von Managementhandeln. Die Extrempunkte eines Kontinuums sieht er im klassisch situativen (deterministischen) Ansatz und im verhaltenswissenschaftlich situativen (voluntaristischen) Ansatz. Die verschiedenen „Spielraum-Konzepte“ werden von Staehle zwischen diesen beiden Extrempunkten verortet (siehe Kapitel IV.4.3).

tionen, die Einstellungen, die persönlichen Interessen der Entscheidungsträger und der handelnden Personen, die ebenso in den Mittelpunkt gerückt werden wie die Prozesse, die zu Entscheidungen und Handlungen führen. Diese können von Machtinteressen, Konflikten, Egoismen, Traditionen usw. geprägt sein. Diese Ansätze bemühen sich demnach darum, auch das vermeintlich Irrationale einzufangen, das den situationsbezogenen Ansätzen verborgen bleibt. Die Einflüsse, die von 'äußeren Kräften', die als Stimuli oder Restriktionen auf die Handelnden einwirken können, werden dagegen in dieser Konzeption weitgehend vernachlässigt.

4.3 Konsequenzen für den eigenen Begründungsansatz

Diese zwei Ansätze haben mit dem (klassisch) situativen Ansatz (vgl. z.B. Staehle 1976, 1989) oder auch „contingency approach“ und dem verhaltenswissenschaftlichen Ansatz bzw. dem „behavioral approach“ in der Organisationsforschung eine lange Tradition.⁸⁹ Beide Ansätze sind als "Forschungsgebäude" (Picot 1991: 156) bzw. als "Betrachtungsschwerpunkte" (Kieser/ Kubicek 1992: 216) zu verstehen, die sich in ihren grundlegenden Annahmen diametral voneinander unterscheiden: "Auf der einen Seite stehen die Argumente, die von der Umwelt und der Organisation ausgehen, Anpassungserfordernisse an die Umwelt betonen und die Rolle der einzelnen Entscheider für vergleichsweise unbedeutend halten. Auf der anderen Seite stehen die Argumente, die diese Entscheider oder Organisationsgestalter in den Mittelpunkt rücken und aufzeigen, warum sie angesichts der Umweltbedingungen, ihrer Ziele und ihres Wissens so entschieden haben könnten, wie sie wohl entschieden haben" (Kieser/Kubicek 1992: 216).

Beide Forschungsrichtungen standen lange Zeit relativ unverbunden nebeneinander, obwohl sie sich, sowohl im Hinblick auf die theoretischen Konzeptionen als auch hinsichtlich der methodischen Herangehensweise, ergänzen (Schreyögg 1978: 301ff.; Kieser/Kubicek 1992: 222ff.). Seit den 70er Jahren hat es einen kontinuierlichen Prozeß der Annäherung beider Forschungsrichtungen gegeben. Dazu gehört die aus dem kontingenztheoretischen Ansatz hervorgegangene Forschung zum "Strategic choice" (Child 1972). Danach werden die Organisationsstruktur und die Organisationsstrategie nicht mehr als durch die Umwelt und die Organisationsaufgabe eindeutig determiniert angesehen, sondern die Grundannahme ist, daß Organisationen und ihre Gestalter Wahlmöglichkeiten in bezug auf strukturelle Konfigurationen haben. Damit wurde die Organisationsstruktur selbst als Gegenstand von Entscheidungsprozessen thematisiert und gleichzeitig die Frage nach den Erklärungsfaktoren für

89 Beide Ansätze sind in der kritischen Auseinandersetzung mit der klassischen Organisationsforschung (in etwa zeitgleich) entstanden. Im Mittelpunkt der Kritik stand zum einen die mangelnde Berücksichtigung des menschlichen Faktors, der in den klassischen Ansätzen lediglich als willenloser Produktionsfaktor betrachtet wurde und zum anderen der universelle Geltungsanspruch (Schreyögg 1978: 2) eines "one best way"-Postulates.

‘falsch’ gewählte Strategien, die keinen Erfolg nach sich ziehen (vgl. Child 1972). Diese Überlegungen wurden in der Folgezeit auf unterschiedliche Weise konzeptionell verarbeitet und weiterentwickelt. Die Annahme eines „Gestaltungsspielraums“ (Schreyögg 1978), eines „Entscheidungsspielraums“ (Montanari 1979), einer „begrenzte Wahl von Begrenzungen strukturbezogener Wahlmöglichkeiten“ (Kubicek 1980), eines „Handlungs“- oder „Organisationsspielraums“ (Sydow 1985) ist in der Organisationsforschung mittlerweile festes Gedankengut.⁹⁰ Im Kern akzentuieren diese Konzepte, die auch als „erweitert situative“ oder „verhaltenswissenschaftlich situative“ Ansätze bezeichnet werden (vgl. Staehle 1989: 47ff.), das Spannungsverhältnis zwischen Person und Situation bezogen auf die Begründung von Handeln. Gemeinsam ist diesen Ansätzen die Annahme, daß es zur Begründung von Strukturen in Organisationen eines theoretischen und empirischen Zugriffs bedarf, der an den Kontextbedingungen *und* an den handelnden Personen gleichermaßen ansetzt.

Die Existenz von Spielräumen wird auch in der Weiterbildungsforschung nicht in Abrede gestellt. So betont beispielsweise Burkhard Lutz (1976), daß es nicht ausreiche, die betriebliche Qualifikationspolitik lediglich im Zusammenhang mit unternehmensexternen Kontextfaktoren zu verorten. Vielmehr seien die betriebliche Qualifikationspolitik als integrativer Bestandteil von komplexen betrieblichen Abwägungs- und Abstimmungsprozessen zu verstehen und zu untersuchen, wenn man sie verstehbar und erklärbar machen wolle (Lutz 1976). Fredecker (1991: 7) legt ihren Fallstudien in der Automobilindustrie und im Maschinenbau die Annahmen zugrunde, daß es einen Gestaltungsspielraum für Weiterbildungsakteure gebe, der jedoch von der betriebsinternen und -externen Handlungssituation begrenzt werde. Weber (1985) weist in den Schlußbemerkungen seiner Weiterbildungsuntersuchung darauf hin, daß ausgehend von Kontextsituationen verstärkt entscheidungstheoretische Forschung im Weiterbildungsbereich betrieben werden müßte, um auch die getroffenen Entscheidungen und deren Verläufe zum Gegenstand der Analyse machen zu können; bislang sind jedoch daraus kaum Konsequenzen gezogen worden.

In Ansätzen gelingt dies der Gruppe um Wolfgang Weber (1991) in einer Untersuchung über die kollektiven Entscheidungsprozesse betrieblicher Weiterbildung; es werden Entscheidungsprozeßtypen identifiziert und diese Typen anschließend im Hinblick auf ihre „typischen“ Entscheidungssituationen hinterfragt.⁹¹ Daneben ist die handlungstheoretisch geleitete Untersuchung von Anke

90 Ähnliche Entwicklungen sind in der Soziologie zu konstatieren: Fricke (1975) postuliert den autonomieorientierten Ansatz der Arbeitsorganisation, Crozier/Friedberg (1979: 291) betonen, daß sowohl die Strategien der Akteure als auch die Zwänge des Systems nur in einer notwendig kontingenten Analyse der Wirklichkeit der Beziehungen zu finden sind, und die Strukturierungstheorie von Anthony Giddens (1984) geht mit der Annahme, daß Strukturen sowohl Handlungen ermöglichen als auch beschränken, in eine ähnliche Richtung.

91 Kontextvariablen, wie die Bedeutung der jeweiligen Bildungsentscheidung, das Einsatzgebiet der Technologien, die Anzahl der von einer Bildungsentscheidung betroffe-

Hanft (1995) über PE-Implementierungsprozesse in drei Großunternehmen zu nennen; es werden zum einen die strukturellen Rahmenbedingungen und zum anderen die Deutungsschemata der Personalentwickler analysiert, um die Implementierung von Personalentwicklungsbereichen begründen zu können. Diese Untersuchungen räumen nicht nur die Existenz von Spielräumen der Weiterbildungsmanager ein, sie richten ihre methodische Konzeption auch daran aus.

Obwohl es keine zweifelsfreien empirischen Belege dafür gibt, ist davon auszugehen, daß Weiterbildungsmanager über Handlungsspielräume verfügen. Die folgenden empirischen Bruchstücke verleihen dieser Annahme Plausibilität:

- Bei der betrieblichen Weiterbildung handelt es sich um einen Bereich, der sich in einem wenig reglementierten Raum bewegt (vgl. Streeck u.a. 1987: 43; Mahnkopf 1989). Im Gegensatz zur Schulausbildung und zur Berufsausbildung unterliegen Weiterbildungsaktivitäten nur wenigen Auflagen durch Normen und Gesetze von Ländern, Kammern und Verbänden. Das vergleichsweise geringe Maß an Normierung unterscheidet die betriebliche Weiterbildung auch von anderen Personalmanagement-Instrumenten. So sind etwa Arbeitszeiten und Arbeitseinsatz sowie Arbeitsentgelt und die Freisetzungspolitik eines Unternehmens in Form von Tarifregelungen, Kündigungsschutzabkommen oder Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) geregelt. Für die betriebliche Weiterbildung ist lediglich im BetrVG (§§ 96-98) geregelt, daß der Betriebsrat bei bestimmten Weiterbildungsentscheidungen einbezogen wird und diesbezüglich mit Zustimmungsrechten, Vorschlagsrechten und Informationsrechten ausgestattet ist (vgl. Bäumer 1994; Bäumer/Berger 1996).⁹² Für den überwiegenden Teil der Betriebsräte handelt es sich bei der betrieblichen Weiterbildung jedoch um kein besonders relevantes Vertretungsfeld für Arbeitnehmerinteressen, so daß dem Management von Weiterbildung diesbezüglich keine Handlungsbeschränkungen entgegenzusetzen werden (vgl. Bäumer/Berger 1996).⁹³ Das heißt, gesetzliche Regelungen zur betrieblichen Weiterbildung haben nur in Ausnahmen handlungsleitende Konsequenzen für das Management von Weiterbildung. Auf

nen Mitarbeiter, die Organisationsform, die Unternehmensgröße und der Standort, werden abgeleitet aus vermuteten Zusammenhängen zwischen kollektiven Entscheidungsprozessen betrieblicher Weiterbildung und ihren Bedingungsvariablen.

- 92 Hinzu kommen Regelungen nach dem Arbeitsförderungs-gesetz (AFG, §§ 41 ff.) und nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) sowie EU-Richtlinien, die aber kaum praktische Relevanz besitzen (vgl. Baethge u.a. 1990: 459). In jüngster Zeit ist eine Reihe von gesetzlichen Grundlagen für die Regelung der Weiterbildung in öffentlichen Verwaltungen erlassen worden (vgl. Schiefer 1993).
- 93 Auf der Grundlage von Fallstudien mit 50 Interviews in 18 Unternehmen wurden fünf unterschiedliche Typen von Partizipationsmustern (Management - Betriebsrat) betrieblicher Weiterbildung gebildet: Typ I: Der nicht-aktive Betriebsrat, Typ II: Der formal beteiligte reaktive Betriebsrat, Typ III: Der konfliktorientierte überlastete Betriebsrat, Typ IV: Der aktiv-gestaltende Betriebsrat, Typ V: Der Betriebsrat als Weiterbildungsexperte.

der Regelungsebene von Tarifverträgen haben Bahn Müller, Bispinck und Schmidt (1993) mit ihrer Studie über die betriebliche Diffusion der qualifizierungsrelevanten Regelungen im Lohngruppen-Rahmentarifvertrag I (LGRTV I) Nordwürttemberg/Nordbaden⁹⁴ ähnliche Erfahrungen gemacht: Die Regelungen sind jedoch in den wenigsten Unternehmen betrieblich umgesetzt worden (a.a.O 1993: 245).

- Wenn auch ohne Verallgemeinerungswert und nicht überzubewerten, zeigen Weber u.a. (1991: 138ff.), daß Unternehmen in vergleichbaren Situationen (Betriebsgröße, Standort, von den Entscheidungen betroffene Mitarbeiter usw.) unterschiedliche Bildungsentscheidungen mit differierenden Entscheidungsverläufen treffen. Anders herum argumentiert bedeutet dies, daß Bildungsentscheidungen nicht vollständig vom situativen Kontext prädiiziert werden, sondern daß ein Spielraum für Bildungsentscheidungen existiert.
- Ähnlich bringen Sass, Sengenberger und Weltz (1974: 107) die Erkenntnisse ihrer Untersuchung von knapp 100 Industriebetrieben auf den Punkt: „Diese Unterschiedlichkeit [an betrieblicher Weiterbildungsaktivität, J.B.] - bei häufig gleichartigen Hintergrundsbedingungen - läßt [...] auf einen großen Gestaltungsspielraum schließen [...].“
- Anke Hanft (1995: 149) verdeutlicht anhand von Fallstudien, daß es weniger die externen Einflußfaktoren sind, die das Handeln von Personalentwicklern beeinflussen, sondern daß häufig das eigene Handeln nachfolgende Handlungen impliziert: „Bei der Organisation von Bildungsbereichen folgen betriebliche Akteure weniger äußeren Einflußfaktoren und daraus abgeleiteten Entscheidungsparametern als vielmehr spezifischen Bedingungen des Handlungskontextes, auf den sie sich bei der Erstellung ihrer Implementierungsstrategien beziehen, den sie aber ihrerseits durch ihre Handlungsstrategien wiederum beeinflussen.“
- Auf der Grundlage seiner Analyse von subjektiven Theorien zur Personalentwicklung in 30 mittelständischen Unternehmen kommt Thomas Steinkamp (1989: 326) zu folgendem Resümee: „Die Unternehmer berichten z.T., daß sie nicht nur dann Personalentwicklungsmaßnahmen durchführen, wenn die situative Dringlichkeit es verlangt, sondern auch dann, wenn sie diese Dringlichkeit nicht sehen.“ Die Unternehmer (mit PE-Verantwortung) nehmen danach situationsunabhängige Spielräume für ihr eigenes Handeln wahr.
- Maisberger u.a. (1993) untersuchen in einer Studie mit 228 Unternehmen u.a. die Entscheidungsbefugnisse und Entscheidungsspielräume von Weiterbildungs-/PE-Verantwortlichen. Als einen ersten Hinweis auf ausgeprägte Befugnisse kann man dem Befund entnehmen, daß etwa 86 Prozent aller untersuchten Unternehmen der Weiterbildung einen eigenen Verantwort-

94 Bestandteil dieser Regelungen sind beispielsweise die Kopplung von betrieblicher Qualifizierung und Entlohnung sowie die Erhöhung von Kompetenzen für den Betriebsrat bei Entscheidungsprozessen betrieblicher Weiterbildung, die über die Normierungen im Betriebsverfassungsgesetz hinausgehen.

tungsbereich übertragen (a.a.O.: 59). Des weiteren geben knapp drei Viertel aller Befragten an, daß sie über alle Weiterbildungsmaßnahmen gemeinsam mit den Fachabteilungen entscheiden können. Die Entscheidungsbefugnis geht dabei in der Regel soweit, daß Bedarfsermittlungen eigenständig durchgeführt werden und Vorschläge für Weiterbildungsveranstaltungen unterbreitet werden. Das in diesem Zusammenhang vielleicht wichtigste Ergebnis der Untersuchung war, daß sich die Befragten selbst in ihrem Handlungsspielraum nicht eingeschränkt fühlten und sich überwiegend zufrieden mit ihren Entscheidungskompetenzen zeigten (a.a.O.: 73).

- Schmitz (1978: 123) kommt in einer älteren empirischen Untersuchung in zehn Unternehmen zu der Einschätzung, daß es voreilig wäre, ermittelte Unterschiede in betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten ausschließlich mit innerbetrieblichen und außerbetrieblichen Organisationsmerkmalen begründen zu wollen, ebenso entscheidend seien die Akteure mit ihren Interessen, Erwartungen und Erfahrungen.

Es bleibt somit festzuhalten, daß es plausibel ist, von Gestaltungsspielräumen betrieblicher Weiterbildungsmanager auszugehen. Nun ist der Spielraum für Weiterbildungsmanager nicht ganz so optimistisch einzuschätzen wie beispielsweise für Organisationsgestalter. Für diese Vermutung sprechen die folgenden Hinweise:

- Zunächst ist davon auszugehen, daß auf einer Subsystemebene die Spielräume tendenziell kleiner sind als auf einer höheren Systemebene (vgl. z.B. die ältere Studie von Marshall/Stewart 1981; vgl. auch Kast/Rosenzweig 1985: 410f.). Danach sind die verbindlichen Verhaltensanforderungen und die Verhaltensprämissen auf unteren Managementebenen stärker ausgeprägt als auf höheren Ebenen.⁹⁵ Gleichsam reduziere sich dadurch auf unteren Ebenen, also auch auf Subsystemebenen, der Handlungsspielraum.
- Konkret bezogen auf die Weiterbildung zeigen die vermehrten Umstrukturierungen und Ausgliederungen von Bildungsbereichen in den letzten Jahren eine deutliche Abhängigkeit von systemexternen Zwängen. So kann man beispielsweise den Kongreßbericht der DGFP von 1995 als Stimmungsbarometer interpretieren: „Dennoch wußte jeder Praktiker - und mancher brachte es sogar zum Ausdruck - daß gerade Weiterbildung häufig trotz oder gerade wegen der deutlich erkennbaren Entlassungsstrategien und im Gegensatz zu vielen Lippenbekenntnissen auch heute wieder alzustark eingeschränkt wird“ (Fiedler-Winter 1995: 461). Derartige Veränderungen werden im allgemeinen unter dem Stichwort „Lean Education“ mit einer allgemeinen „Kostenkrise“ und dem Lean Management in Verbindung gebracht

95 Demgegenüber identifiziert Quinn (1980) auf der empirischen Basis von Interviews mit Managern aus neun Großunternehmen (Experimentier-) Spielräume bei der Entfaltung von strategischen Aktivitäten in Subsystemen von Organisationen, räumt aber gleichsam ein, daß es erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Subsystemen gebe.

(vgl. Eicher 1994; Kailer 1993; Boehme 1996; Heidack/Hummelstein 1996: 40ff.).⁹⁶

- Schließlich zeigt ein Blick auf große Teile der Literatur, daß dem Weiterbildungs- und PE-Bereich ein weitgehend reaktives und 'dienendes' (Selbst-) Verständnis anhaftet, was, um das vorsichtig zu formulieren, auf tendenziell eingeschränkte Handlungsspielräume hinweist. So etwa geben in der Untersuchung von Maisberger u.a. (1993: 67) etwa 64 Prozent aller befragten Weiterbildungs-/ PE-Verantwortlichen an, daß sie auf Anforderung der Fachabteilungen reagieren und Weiterbildung organisieren. Dieselbe Untersuchung zeigt auf, daß lediglich 5 Prozent der Befragten absolute Entscheidungsautonomie in puncto Weiterbildung haben.⁹⁷

Die Begründungsversuche des betrieblichen Weiterbildungsmanagements erfolgen daher in dieser Untersuchung vor dem Hintergrund des Wechselspiels von Situation, Struktur und Person. Die Situation dient als Orientierungsrahmen, der bewußt oder unbewußt von den handelnden Personen verarbeitet wird. Diese Situationsdefinition ist ebenso handlungsrelevant wie die Kognitionen, Emotionen, Erfahrungen und Erwartungen der Akteure (vgl. auch Kieser/Kubicek 1992: 242). Die situativen Aspekte selbst liefern eine *Beschreibung* der Rahmenbedingungen, in denen einen Weiterbildungsstruktur hervorgebracht wurde.

Nun könnte man argumentieren: Wenn eine Handlungssituation als Orientierungsrahmen, als Restriktion oder Stimulus für Weiterbildungshandeln angesehen wird, und wenn diese Situation bewußt oder unbewußt in die Überlegungen von Weiterbildungshandelnden mit eingeht, warum könne man dann nicht gleich den direkten Weg gehen und die Akteure selbst mit ihren Weiterbildungsentscheidungen und -handlungen in das Zentrum der Analyse rücken.

Gegen eine solche Vorgehensweise sprechen folgende Gesichtspunkte (vgl. zusammenfassend auch Kieser/Kubicek 1992: 222f.):

- Zum einen ein forschungspragmatisches Argument: Vor dem Hintergrund der Überlegung, daß Weiterbildungssysteme nicht durch eine einmalige Entscheidung bzw. Handlung geschaffen werden, sondern das Resultat einer größeren Anzahl von Entscheidungen und Handlungen sind, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und von unterschiedlichen Personen vollzogen werden, wäre eine detailgenaue Untersuchung der Genese und Entwicklung von betrieblicher Weiterbildung, nach Möglichkeit unter Einbeziehung aller beteiligter Akteure und deren Entscheidungen, erforderlich gewesen. Um dabei auch noch ein Mindestmaß an Verallgemeinerbarkeit gewährleisten zu können, hätte auf diese Weise eine größere Anzahl an Unternehmen analy-

96 Zu diesem Aspekt vgl. die „Outsourcing-Studien“ von Staudt/Siebecke/Stute (1995: 3ff.) und von Voß/Chalupsky 1995: 63ff.). Vergleiche auch die Praktiker-Artikel zum Thema „Personalentwicklung im Zeichen der Rezession“ (Süddeutsche Zeitung 1994).

97 Zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Entscheidungsbefugnisse von PE-Verantwortlichen kommt auch Norbert Thom (1987: 142) in einer Mittelbetriebsstudie.

sirt werden müssen; dies war aus personellen, zeitlichen und finanziellen Gründen wenig realistisch.

- Zum anderen ein inhaltliches Argument: Wenn bestimmte Situationsmerkmale unbewußt in den Handlungen von Akteuren verarbeitet werden, dann sind diese Merkmale empirisch nicht (oder nur sehr schwer) zugänglich (vgl. auch Kieser/Kubicek 1992: 242). Ferner ist Schreyögg (1978: 303f., 321) zuzustimmen, wenn er betont, daß Handeln immer situationsbezogen ist, und daß "[...] es nicht gelingen wird, Handeln ganz aus den subjektiv verfolgten Zwecken heraus zu erschließen. Individuen handeln ja nicht isoliert, sie handeln in einer Gesellschaft im Rahmen institutionalisierter Normen und Regeln, die als verbindliche Erwartungen an die Handelnden herangetragen werden."⁹⁸

Dennoch ist deutlich zu betonen, daß situative Aspekte keinen eigenständigen Erklärungswert für das Weiterbildungsmanagement haben. Sie können lediglich eine Situation skizzieren, in der eine bestimmte Weiterbildungsstruktur mit höherer Wahrscheinlichkeit anzutreffen ist als eine andere. Sie können in dieser Hinsicht eine erste Annäherung an die Begründung von Strukturmustern kennzeichnen - nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Zusätzliche Erkenntnisse zur Begründung von Strukturmustern sind von einem (ergänzenden) interpretativen Zugriff zu erwarten (vgl. vor allem Kieser/Kubicek 1992; Osterloh 1993; Trinczek 1993; Wollnik 1993). Danach sind für die Strukturierung von Organisationen weniger situative und ökonomische Zwänge verantwortlich, sondern vielmehr die Regelmäßigkeiten in den kognitiven und normativen Orientierungen ihrer Mitglieder. Kieser und Kubicek (1992: 463f.; ähnlich bereits Gioia 1986) schlagen eine Verbindung von situationsbezogenen Ansätzen und interpretativen Ansätzen vor und verwenden mit dem Skript-Begriff ein „kognitives Bindeglied“ zwischen Person und Situation: „Ein Skript wird als ein im Gedächtnis einer Person gespeichertes Schema definiert, das Ereignisse oder Verhaltensweisen oder auch Sequenzen von Ereignissen und Verhaltensweisen enthält, die von dieser Person als relevant für bestimmte Situationen angesehen werden.“ (a.a.O.: 463). Um diese personalen kognitiven Orientierungen zu fokussieren, finden sich in der kognitiven Organisationsforschung mit „subjektiven Organisationstheorien“ (Weber 1991), „impliziten Theorien von Organisationen“ (Sydow 1985), „kognitiven Landkarten einer Organisation“ (z.B. Weick/Bougon 1986) zahlreiche ähnliche Konzepte (zur Übersicht Weber 1991: 94ff.). Diese Konzepte gehen im wesentlichen auf die naive Verhaltenstheorie aus der kognitiven Psychologie (Heider 1958) zurück. Sie fußen im Kern auf der Annahme, daß Organisationsmitglieder Vorstellungen darüber entwickeln, wie eine Organisation 'funktioniert' und warum sie auf eine bestimmte Weise 'funktioniert'. Will man versuchen zu *verstehen*, warum

98 Ähnlich argumentiert Habermas (1970: 182), wenn er schreibt: „Der empirische Zusammenhang der durch gesellschaftliche Normen gesteuerten Handlungen übersteigt den manifesten Sinn der Intentionen und verlangt nach einem objektiven Bezugsrahmen.“

Weiterbildungsakteure in bestimmten Situationen so handeln, wie sie handeln, scheint ein Zugang über diese akteursbezogenen Konzepte notwendig zu sein.⁹⁹

In diesem Zusammenhang entfalten auch Aspekte wie „Macht“, „Egoismus“, „strategische Spiele“ (Crozier/Friedberg 1979), wie sie seit längerem unter dem Begriff „Mikropolitik“ in der Organisationsforschung (z.B. die Aufsätze in Küpper/Ortmann 1988) und auch in der Weiterbildungsforschung (z.B. Auer 1994; Felsch 1995; Hanft 1995) präsent sind, ihre Bedeutung. Die akteursbezogene Perspektive, die Suche nach individuellen Begründungsmustern für Weiterbildungshandeln läßt den notwendigen Raum für mikropolitisch-geleitete Begründungen.

In dieser Arbeit wird somit ein zweistufiger Ansatz zur Begründung von Weiterbildung realisiert: situationsbezogen *und* personbezogen:

- Im *ersten* Schritt werden Strukturmuster betrieblicher Weiterbildung im Hinblick auf verallgemeinerbare organisationsinterne und -externe Situationsmerkmale untersucht (vgl. Abschnitt IV.3.1). Der Leser soll eine Vorstellung von der 'typischen' Situation erhalten, in der eine bestimmte Weiterbildungsstruktur zu verorten ist.
- Im *zweiten* Schritt werden die 'Alltagstheorien' der Bildungsakteure analysiert (welche Begründungen haben die Akteure selbst dafür, warum ein Weiterbildungssystem so ist, wie es ist?), um eine Varianz an Strukturmustern betrieblicher Weiterbildung zu begründen (vgl. Abschnitt IV.3.3).¹⁰⁰

Diese Vorgehensweise ist mit der von Osterloh und Grand 1994: 277) als „Mapping“ bezeichneten Forschungsstrategie vergleichbar. „Mapping“ wird bezeichnet als das Zusammenwirken von Modellen, in denen eine zahlenmäßig eingeschränkte, aber (vermeintlich) bedeutsame Zahl an Variablen („principle of the strongest link“, Mayer 1993) im Hinblick auf Zusammenhänge betrachtet wird und der Suche nach alternativen Variablensets („weak links“) (vgl. auch die methodologischen und methodischen Anmerkungen in Kapitel IV dieser Arbeit).

Gewiß konnten nicht beide Perspektiven gleichermaßen umfassend eingenommen werden. Der Schwerpunkt liegt darin, die gemeinsamen Situationsmerkmale eines jeden Managementtypus herauszufiltern, um somit zu einem je spezifischen Situationsprofil zu gelangen (Kapitel IV.3.1). Die zweite Begründungsphase hat in erster Linie heuristische Zwecke und soll auch den Zu-

99 Für die Personalentwicklung hat Steinkamp (1989) mit seiner Dissertation diesen Ansatz verfolgt. Gegenstand seiner Arbeit sind die subjektiven Theorien zur Personalentwicklung von Unternehmern oder Geschäftsführern mittelständischer Unternehmen.

100 Eine Positionierung des hier verfolgten Ansatzes im Zusammenhang mit dem von Staehle (1989: 47ff.) aufgespannten Spektrum an situativen Ansätzen (zwischen deterministisch und voluntaristisch) ist zu diesem Zeitpunkt nicht möglich. Die Beantwortung der Fragen: „wieviel Spielraum hat ein Weiterbildungsverantwortlicher?“ „warum haben Weiterbildungsverantwortliche unterschiedlich große Spielräume?“ könnten vielmehr Teilergebnisse dieser Arbeit sein.

gang zu vermeintlich irrationalen Begründungen von Weiterbildung eröffnen. Aspekte der Mikropolitik, Moden und Mythen, Traditionen und Vorlieben spannen diesbezüglich ein breites Spektrum an (potentiellen) Begründungen für das Weiterbildungsmanagement auf. Die Breite an Begründungsaspekten, die vom Untersuchungsansatz 'zugelassen' wird (vgl. analog auch Osterloh/ Grand 1994: 280), geht zwangsläufig auf Kosten der Detailliertheit jedes einzelnen Begründungsaspektes. Aber auch die Verallgemeinerbarkeit von typischen 'Alltagstheorien' für die Strukturmuster hat hier ihre Grenzen und ist nicht beabsichtigt (Kapitel IV.3.2).

Kapitel III: Entwicklung eines Modells zur Analyse des Weiterbildungsmanagements

1 Generierung, Deskription und Diskussion von relevanten Regelungen zum Management betrieblicher Weiterbildung

1.1 Generierung von Weiterbildungsregelungen

Durch die Wahl des theoretischen Zugangs zu einem Untersuchungsgegenstand wird in der Regel bereits eine Vorauswahl an zu beobachtenden Aspekten vorgenommen.¹⁰¹ Mit dem Systemansatz hatte ich den Blick für die Systemstruktur, für implizite und explizite stabile Weiterbildungsregelungen und vor allem für deren Interdependenzen geschärft. Auf der Grundlage der System-Grenzziehung besteht die Struktur eines Weiterbildungssystems aus einer (angebbaren) Menge an Weiterbildungsregelungen. In diesem Kapitel geht es nun darum, die in der Realität potentiell beobachtbaren Weiterbildungsregelungen und deren mögliche Ausprägungen festzulegen, damit sie im vierten Kapitel in die empirische Analyse überführt werden können.

Dies lenkt das Augenmerk zugleich auf die Quellen, anhand derer untersuchungsrelevante Weiterbildungsregelungen generiert werden (können). In der theoretischen Auseinandersetzung mit dieser Frage (Kapitel II.3) hatte ich bereits auf den Mangel an vorhandenen Orientierungspunkten in der Weiterbildungsforschung hingewiesen und begründet, daß ein gangbarer Weg die Analyse der bisherigen empirischen Erkenntnisse über betriebliche Weiterbildungsregelungen ist. Auf diese Weise ist es am ehesten gewährleistet, die in der Praxis realisierten Regelungen zu identifizieren.

In den empirischen Studien zur betrieblichen Weiterbildung werden „Aktivitäten“, „Komponenten“, „Instrumente“, „Phasen“ betrieblicher Weiterbildung im Hinblick auf deren Verbreitung untersucht; auf Weiterbildungsstrukturen und auf Weiterbildungsregelungen beziehen sie sich nicht explizit. Wenn man diesen Praktiken ein zeitlich stabiles Auftreten unterstellt, dann lassen sie sich jedoch als Orientierungspunkte für die Generierung von Weiterbildungsregelungen verwenden (vgl. Kapitel II.3).

Für eine Aufbereitung von empirischen Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung können unterschiedliche (sekundär-) analytische Verfahren herangezogen werden. Hier sind vor allem die Metaanalyse, eine Spielform integrativer Reviews, und das narrative Review zu nennen (vgl. zur Übersicht über

101 Ähnlich argumentiert Kieser (1993: 3): „Wie wir Organisationen sehen, welche organisatorischen Probleme wir erkennen, hängt immer auch von den Theorien ab, die wir unserer Betrachtung zugrunde legen.“

diese sekundäranalytischen Verfahren Glass 1976: 3ff.; Fricke/Treines 1985: 12). Bei allen Verfahren handelt es sich gewissermaßen um Analysen von Analysen (Glass 1976: 3). Die Verfahren unterscheiden sich in erster Linie darin, daß mit ihnen unterschiedliche Ansprüche an das empirische Material verbunden sind. Integrative Reviews sind statistische Verfahren, die primär in den Sozialwissenschaften zur Integration quantitativer Forschungsergebnisse verwendet werden (vgl. Jackson 1980: 438; Stamm/Schwarb 1995: 5ff.). Ziel ist es dabei, eine quantifizierte Zusammenfassung von Forschungsergebnissen zu einem speziellen Forschungsgegenstand mit Berücksichtigung von statistischen Signifikanzen und Effektstärken zu gewinnen. Im Gegensatz dazu geht es beim narrativen Review um das Zusammenführen von Arbeiten (quantitative und qualitative) zu einem Untersuchungsgegenstand, mit dem Ziel der (sekundäranalytischen) flächendeckenden 'Aufklärung' eben dieses Gegenstandes.

Vor dem Hintergrund meines Erkenntnisinteresses, ein möglichst breites Spektrum an generalisierbaren Weiterbildungsregelungen einzufangen, wurde ein narratives Review im Hinblick auf die Frage durchgeführt, welche Regelungen Bestandteil eines betrieblichen Weiterbildungssystems sein können und welche Ausprägungen diese haben können. Ziel dieses Reviews war es, einen möglichst hohen Grad an 'theoretischer Sättigung' betrieblicher Weiterbildungsregelungen zu erzielen.

Kriterien für die Auswahl von und der Zugang zu den Weiterbildungsstudien

Bisherige Forschungsdokumentationen zur betrieblichen Weiterbildung und zur Personalentwicklung kommen zu dem Ergebnis, daß es sich um heterogene und gleichsam wenig systematisch durchdrungene Forschungsfelder handelt (vgl. die Dokumentationen von Arndt/Faßbender 1971: 20ff.; Flohr/Niederfeichtner 1982: 11ff.; Baethge u.a. 1990: 199ff. und von Drumm 1992). Um die Fülle von empirischen Untersuchungen handhabbarer zu machen, wurden Kriterien zur Auswahl von empirischen Studien definiert.

Die größte Form einer Differenzierung empirischer Weiterbildungsstudien setzt an der Untersuchungseinheit an: Hier sind Personenerhebungen von betriebsbezogenen Studien zu unterscheiden.

Die Untersuchungseinheiten der Personenerhebungen sind die Beschäftigten in den Unternehmen. Es werden in großzahligen Erhebungen die Teilnahmebedingungen betrieblicher Weiterbildung, die sozialstatistische Zusammensetzung beruflicher bzw. betrieblicher Weiterbildung sowie andere quantifizierbare Aspekte, wie Weiterbildungsquote, -inhalte oder die Kursdauer sowie die individuellen Weiterbildungsziele und Einstellungen zur Weiterbildung aus der Perspektive der (potentiellen) Teilnehmer eruiert (vgl. die Untersuchungen des IAB 1974-1979; den seit 1978 jährlich erscheinenden Mikrozensus vom Statistischen Bundesamt; die Erhebungen von Infratest für das BMW 1980-1994 sowie die sekundäranalytischen Aufbereitungen von Weiterbildungsdaten des DIW durch Pawlowsky/Bäumer 1993).

In den betriebsbezogenen Untersuchungen ist das Unternehmen die Untersuchungseinheit. Wenn dabei Personen befragt werden, dann als Repräsentanten eines Unternehmens; so etwa die Weiterbildungsverantwortlichen als Repräsentanten, respektive als Manager des Weiterbildungsbereichs. Da es in dieser Arbeit um die betrieblich-gestalteten Rahmenbedingungen von Weiterbildungsmaßnahmen geht, sind die betriebsbezogenen Studien betrieblicher Weiterbildung relevant. Und zwar diejenigen betriebsbezogenen Studien, die

- *quantitativ oder qualitativ angelegt* sind (damit sowohl qualitative als auch quantitative Weiterbildungselemente eingefangen werden können),
- *mindestens vier Untersuchungseinheiten* analysieren (damit eine Vielzahl von Begleitforschungsstudien zu einzelnen modellhaften Versuchen, die reinen praktischen Zwecken unterworfen sind, herausgelassen werden können, gleichzeitig aber auch die qualitativen vergleichenden Fallstudien-Untersuchungen einbezogen werden können)¹⁰²,
- *im deutschen Sprachraum* lokalisiert werden können (um den Bias möglichst gering zu halten und den Bezug zu den empirischen Untersuchungen zu behalten)¹⁰³,
- die *betriebliche Weiterbildung oder die Personalentwicklung ins Zentrum ihrer Untersuchung rücken* (um nicht jede Großuntersuchung berücksichtigen zu müssen, bei der die betriebliche Weiterbildung oder die Personalentwicklung als Randaspekte zu anderen untersuchungsleitenden Fragen gewissermaßen "mitlaufen". Die Ausweitung auf Studien zur Weiterbildung und zur Personalentwicklung erfolgt aus den in Kapitel I skizzierten Gründen) und
- die *bis zum Jahre 1993 abgeschlossen* wurden (spätere Studien konnten nicht zur Generierung von Weiterbildungsregelungen, wohl aber als Interpretationsfolien für die Untersuchungsergebnisse herangezogen werden).

Das Suchfeld für die empirischen Weiterbildungs- und PE-Studien wurde durch Datenbankrecherchen abgesteckt, wobei in Anbetracht der begrifflichen Vielfalt mit nicht eindeutig voneinander abgrenzbaren und nicht überschneidungsfreien Stichworten wie „Fortbildung“, „Personalentwicklung“, „Weiterbildung“, „Mitarbeiterentwicklung“, „Qualifizierung“ und „Personalschulung“ ein breiter Zugang gewählt wurde. Primär wurden Forschungs- und Literaturdatenbanken aus dem soziologischen und dem betriebswirtschaftlichen (insbesondere personalwirtschaftlichen) Umfeld durchgeführt, da von diesen Untersuchungen am ehesten zu vermuten war, daß sie ein Spektrum an betrieblichen Weiterbil-

102 Dieses Kriterium ist vor allem aus pragmatischen Erwägungen sinnvoll, um nicht die Vielzahl an Einzelfallstudien, die den Charakter von Begleitstudien haben, einbeziehen zu müssen (vgl. z.B. Baethge u.a. 1990: 209).

103 Arbeiten aus der (ehemaligen) DDR wurden nicht mit ausgewertet, da es sich in erster Linie um personenbezogene Untersuchungen handelt. Hinzu kommt, daß betriebliche Aus- und Weiterbildungsaktivitäten sowie -strukturen in vielen Punkten dirigistisch und zentralistisch von DDR-Bildungspolitikern geplant wurden und nur begrenzt von den Betrieben beeinflussbar waren (vgl. Jacob 1990: 231ff.).

dungspraktiken, im Sinne von Rahmenbedingungen für Lehr-/Lernprozesse erkennen lassen (vgl. auch Kapitel II.3).

Trotz dieses relativ engen Suchrasters ist es durchaus möglich, daß empirische Untersuchungen unberücksichtigt geblieben sind; dies wird vor allem für die sogenannte graue Literatur zutreffen.¹⁰⁴ Mit hoher Wahrscheinlichkeit wären jedoch, bezogen auf die Vollständigkeit der Weiterbildungsregelungen, keine neuen Aspekte hinzugekommen, da bei der Durchsicht der Studien ohnehin relativ schnell eine 'Sättigung' an Weiterbildungsregelungen eingetreten war.

Die Durchsicht der empirischen Untersuchungen hat eine Fülle an Weiterbildungspraktiken hervorgebracht. Die folgende Auflistung soll dafür nur einen ersten Überblick liefern.

Abbildung III.1: Generierte Regelungen und Regelungsstatbestände betrieblicher Weiterbildung

- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> Finanzielle Ressourcen für Weiterbildung
<input type="checkbox"/> Personelle Ressourcen für Weiterbildung
<input type="checkbox"/> Institutionalisierung von Weiterbildung
<input type="checkbox"/> Organisatorische Einbindung der Weiterbildung in das Unternehmen
<input type="checkbox"/> Planungsgrundlage der Weiterbildung
<input type="checkbox"/> Planungshorizont der Weiterbildung
<input type="checkbox"/> Angebotsplanung der Weiterbildung
<input type="checkbox"/> Ablaufphasen des Weiterbildungsprozesses (Planung, Durchführung, Kontrolle)
<input type="checkbox"/> Instrumente zur Planung von Weiterbildung
<input type="checkbox"/> Instrumente zur Durchführung von Weiterbildung
<input type="checkbox"/> Instrumente zur Erfolgskontrolle von Weiterbildung |
|---|

Was sind das für Weiterbildungsregelungen? Wie können sie charakterisiert und sortiert werden?

Die generierten Regelungen betreffen unterschiedliche Tatbestände von Weiterbildung,¹⁰⁵ beispielsweise die Organisation, die Institutionalisierung, die Pla-

104 Um auf (noch) nicht veröffentlichte Arbeitspapiere, Forschungsdokumentationen, Berichte etc. aufmerksam zu werden, wurden die Forschungsdokumentationen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung bis 1993 im Hinblick auf themenähnliche Projekte untersucht.

105 Zum Teil sind auch die Tatbestände selbst aufgeführt. Zum Beispiel die Angebotsplanung und die Ablaufphasen von Weiterbildung. Diese beziehen sich zunächst nur auf die Frage, ob sie im Unternehmen geregelt sind, oder ob sie nicht geregelt sind.

nung, die Ressourcen und die Abläufe von Weiterbildung.¹⁰⁶ Es ist zu vermuten, daß die generierten Weiterbildungsregelungen und -tatbestände in manchen Unternehmen implizit und manchen explizit geregelt sind (vgl. auch Kapitel III.3). Es ist ferner zu vermuten, daß sie über eine unterschiedlich große raum-zeitliche Ausdehnung verfügen. Es sind Regelungen dabei, die vermutlich das Resultat von Einmal-Handlungen sind, und andere werden vermutlich permanent aufs neue angewendet; manche haben eher Prozeßcharakter und manche charakterisieren eher einen Zustand. Zunächst stehen die Regelungen (und die Tatbestände) gleichgewichtig nebeneinander, und es stellt sich in Anbetracht deren Vielfalt die Frage nach einer Ordnung.

Ein Ordnungsprinzip für betriebliche *Weiterbildungsentscheidungen* stammt von Diedrich (1988). Er differenziert betriebliche *Weiterbildungsentscheidungen* nach drei Kriterien:¹⁰⁷

- Erstens: nach deren Tragweite für die Strukturen betrieblicher Weiterbildung („echte Führungsentscheidungen“ mit langfristiger Wirkung für die Struktur der betrieblichen Weiterbildung werden von Diedrich von „nicht-Führungsentscheidungen“ mit kurzfristiger Wirkung abgegrenzt).
- Zweitens: *Weiterbildungsentscheidungen*, die ökonomisch relevant für ein Unternehmen sind, wurden von ökonomisch weniger relevanten abgegrenzt.
- Drittens: *Weiterbildungsentscheidungen*, für die eine begrenzte Anzahl objektiv realisierbarer Handlungsalternativen zur Verfügung steht, wurden schließlich von solchen abgegrenzt, bei denen eine unbegrenzte Anzahl an Handlungsalternativen zur Verfügung steht (a.a.O.: 102).

Ausgehend von diesen drei Kriterien differenziert Diedrich (1988: 107) drei Stufen von Entscheidungen: *Metaentscheidungen*, zu denen er die Festlegung eines Zielsystems und die Entscheidung über die Implementierung von Weiterbildung zählt, *ökonomisch relevante, konstitutive Entscheidungen*, zu denen Organisationsentscheidungen und Entscheidungen über die inhaltlich-konzept-

106 Zur Erinnerung: Es wurden mit den Weiterbildungsregelungen die Rahmenbedingungen für Lehr-/Lernprozesse generiert. Demzufolge sind aus der Analyse die Lernprozesse selbst sowie die Inhalte und der Output (z.B. Weiterbildungsbeteiligung, Anzahl an Maßnahmen, Art der vermittelten Qualifikationen) dieser Lernprozesse ausgeschlossen worden. Des weiteren wurden die Weiterbildungsziele nicht als systeminhärente Weiterbildungsregelungen konzeptualisiert, sondern in Anlehnung an die Untersuchung von Wolfgang Weber (1985) als potentielle Einflußgrößen von Weiterbildungsstrukturen (vgl. das Kapitel III.2.1).

107 Ähnliche Kriterien dienen als Grundlage zahlreicher Klassifikationen von Entscheidungen. Hier sind vor allem die Differenzierung von Gutenberg in Führungsentscheidungen und Ressortentscheidungen, die Klassifikationen in strategische PE-Entscheidungen und operative PE-Entscheidungen zu nennen (vgl. z.B. von Thielenhaus 1981: 44) sowie die Entscheidungsklassifikationen, die als Resultate aus dem Columbus-Projekt von Eberhard Witte und seinen Mitarbeitern hervorgegangen sind (z.B. Hauschild u.a. 1983): unternehmenspolitische Richtlinienentscheidungen, fallweise Entscheidungen/Präzedenzentscheidungen, Entscheidungen unter Streß und Entscheidungen zur laufenden Betriebsabstimmung.

tionelle Gestaltung von Weiterbildung gerechnet werden und *Routineentscheidungen*, zu denen u.a. die Festlegung von Inhalten und Themen, von Lernorten, von Teilnehmern von Trainern usw. gezählt werden. Insgesamt dominiert in dieser Ordnung von 'Systemelementen' durch Diedrich das Kriterium der *Relevanz* bzw. Tragweite einer Weiterbildungsentscheidung für das gesamte Unternehmen.

Für eine Differenzierung von Weiterbildungsregelungen nach deren (ökonomischen) Relevanz fehlen jedoch bislang jegliche empirische Grundlagen. So ist beispielsweise nicht auszuschließen, daß für ein Unternehmen die Wahl eines bestimmten Trainers (in Diedrichs Differenzierung in der unteren Kategorie der ökonomisch wenig relevanten Detailentscheidungen) nicht von fundamentaler Bedeutung für den Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme und damit auch von ökonomischer Relevanz für das Unternehmen ist. Das heißt, für einen Außenstehenden ist eine solche Differenzierung im Vorfeld nur schwer zu treffen. Ähnlich argumentiert Christof Baitsch (1993: 72) bezogen auf Arbeitsorganisationssysteme: „Es bleibt z.B. offen, welche Komponenten zu den zentralen 'gekürt' werden und welche als marginal behandelt werden; dies ist nicht vorab und von außen zu entscheiden.“

Andere Ordnungsprinzipien rücken stärker die zeitliche Komponente in den Vordergrund. Hier ist zunächst die weit verbreitete Unterscheidung von Weiterbildungsphasen entlang eines Problemlösungsprozesses zu nennen. Es wird eine zeitliche Reihenfolge von Weiterbildungsschritten festgelegt, die als Ordnungskriterium für Systemelemente dient (vgl. beispielsweise die Phasenmodelle von Bronner/Schröder 1983; Drumm 1989; vgl. auch Kapitel II.1).

Eine etwas anders gelagerte, nach zeitlichen Kriterien vorgenommene Differenzierung von Aktivitäten betrieblicher Personalentwicklung (und Personalmanagementaktivitäten), nimmt Jürgen Berthel (1995: 115ff.) in seinem Lehrbuch vor, wenn er Aktivitäten zur Systemgestaltung von Aktivitäten zur Systemhandhabung unterscheidet (vgl. analog die Unterscheidung zwischen „Systemlenkung“ und „Systemgestaltung“ von Malik 1984). Erstere betreffen Weiterbildungstatbestände, die längerfristig ein betriebliches Weiterbildungssystem in seinen Strukturen und in seiner Funktionsweise festlegen, während letztere die Tatbestände innerhalb dieses Systems umfassen und kurzfristigeren Charakter haben. Gleichsam sind die Aktivitäten der Systemlenkung, denen der Systemgestaltung nachgelagert. Ähnliche Differenzierungen sind dem Ansatz von Kubicek (1980: 45) zur „begrenzten Wahl von Begrenzungen strukturbezogener Wahlmöglichkeiten“ und dem Ansatz von Sydow (1985) zur Verschränkung von Handlungsspielräumen zu entlehnen. Ein System wird danach als ineinander verschachtelte und hierarchisch angeordnete Begrenzungen und Möglichkeiten begriffen, in denen es vorgelagerte Entscheidungen und Handlungen gibt, die zeitlich und inhaltlich nachgelagerte Entscheidungen und Handlungen ermöglichen oder begrenzen können. Bezogen auf ein betriebliches Weiterbildungssystem gibt es bislang zu wenig Anhaltspunkte über die reale Gestalt von derartig ineinander verschränkten Spielräumen und Begrenzungen. Zwar kann spekuliert werden, daß beispielsweise erst die Bereitstel-

lung von Ressourcen für die Weiterbildung dazu führt, daß sie systematisch organisiert und geplant werden kann, dennoch ist man bei diesen Annahmen weitgehend auf Plausibilitätsüberlegungen angewiesen (vgl. vor allem Kapitel IV.2.1.1).

Zunächst werden daher die Weiterbildungsregelungen lediglich vorstrukturiert, indem in Anlehnung an die Organisationslehre inhaltlich grob zwischen Regelungen unterschieden wird, die den *Aufbau* von Weiterbildung regeln und solchen, die die *Abläufe* von Weiterbildung regeln (vgl. auch Hanft 1995: 149ff.). An dieser Unterteilung sind die folgenden Ausführungen orientiert. Es wird beschrieben, welche Inhalte und möglichen Ausprägungen hinter den Regelungen zum Aufbau und zu den Abläufen von Weiterbildung stehen, und es wird dabei jeweils auf exemplarische Untersuchungen zu den Regelungsstatbeständen hingewiesen. Die einzelnen Untersuchungen, die dafür herangezogen werden, sind nur bedingt dazu geeignet, Rückschlüsse auf die reale Verbreitung von Weiterbildungsregelungen vorzunehmen, da die jeweiligen Datenbasen derart abgesicherte Aussagen nicht zulassen. Sie dienen vielmehr dazu, einen ersten Eindruck von dem Zugang bisheriger Studien zu den Weiterbildungsregelungen zu gewinnen, und zweitens dienen sie als 'Folie', vor deren Hintergrund die eigenen Untersuchungsergebnisse (Kapitel IV.2) reflektiert werden können.

1.2 Deskription und Diskussion der generierten Weiterbildungsregelungen

1.2.1 Regelungen über den Aufbau eines Weiterbildungssystems

Durch Regelungen zum Aufbau der Weiterbildung werden die allgemeinen Zuständigkeiten für die betriebliche Weiterbildung im Unternehmen sowie die hierarchische Einbettung der Weiterbildung in die Struktur des Unternehmens festgelegt. Diese Regelungen beinhalten Fragen zur *Institutionalisierung* von Weiterbildung, zur *Ressourcenzuteilung* und zur *organisatorischen Einbindung* der Weiterbildung in das Gefüge der Gesamtorganisation. Es ist davon auszugehen, daß durch die hierarchische und organisatorische Einbindung des Weiterbildungsbereichs sowie durch die verfügbaren Ressourcen der Stellenwert der Weiterbildung im Unternehmen festgelegt wird. Es handelt sich also um Regelungen, mit denen ganz wesentlich der Gestaltungsspielraum des Weiterbildungsmanagements im Unternehmen definiert wird.

Zunächst stellt sich die Grundsatzfrage, ob vom Unternehmen eigene Ressourcen für betriebliche Weiterbildungsaktivitäten bereitgestellt werden sollen und betriebliche Weiterbildung institutionalisiert werden soll. Diese Frage ist de jure den Unternehmen selbst überlassen. Rechtliche Normierungen für die betriebliche Existenz von Weiterbildung gibt es nicht.¹⁰⁸ In Anbetracht der Tatsa-

108 Damit unterscheidet sich das deutsche System zum Beispiel vom System in Frankreich. Dort sind Unternehmen dazu verpflichtet, einen Anteil von mindestens 1,5 Prozent der Lohn- und Gehaltssumme für Weiterbildung aufzuwenden, konkreter: 1,1 Pro-

che, daß ein Auswahlkriterium für die Stichprobe das Merkmal „weiterbildungsaktiv“ war (zur Stichprobe der Untersuchung vgl. Kapitel IV.1), läßt sich die Frage nach den Ressourcen für betriebliche Weiterbildung nicht auf eine reine Ja-Nein-Entscheidung reduzieren. Das bedeutet, daß jedes der untersuchten Unternehmen materielle und/oder personelle Ressourcen für die Weiterbildung bereitstellt.

Im Anschluß daran wird die Frage nach der Art der *Institutionalisierung* von Weiterbildung im Unternehmen virulent: Wird in einem Unternehmen ein eigenständiger Funktionsbereich für die Weiterbildung implementiert, gibt es Personen, die hauptamtlich mit Aufgaben zur betrieblichen Weiterbildung betraut werden, oder werden die Weiterbildungsangelegenheiten von einer oder mehreren Personen neben anderen Aufgaben quasi miterledigt?¹⁰⁹

Auf der Grundlage der bisherigen Untersuchungsergebnisse zur Institutionalisierung von Weiterbildung könnte man argumentieren, daß sich in den Unternehmen eine Entwicklung hin zu einem immer höheren Niveau an Institutionalisierung und Professionalisierung der Weiterbildung vollzogen hat (Baethge u.a. 1990: 437).

- Mitte der 70er Jahre wurde die Weiterbildung, einer Untersuchung von Sass/Sengenberger/Weltz (1974: 66) in 99 Großbetrieben zufolge, in zwei Dritteln der Untersuchungsbetriebe von Personen erledigt, die primär für andere Aufgaben zuständig sind. Eigene Weiterbildungsressorts gab es danach nur selten.
- Ein paar Jahre später identifizieren Tholen/Winter/Zschörner (1979) in etwas mehr als der Hälfte aller von ihnen untersuchten 93 großen Unternehmen eigenständige Weiterbildungsabteilungen; zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Winter/Tholen (1983) auf der Grundlage von Aussagen aus 300 Unternehmen.
- Mitte der 80er Jahre stellen Hofstetter/Lünendonk und Streicher (1985: 20) fest, daß mehr als zwei Drittel der von ihnen analysierten 127 Unternehmen hauptamtliche Mitarbeiter für Weiterbildungsaufgaben abstellen.

Diese vordergründig zu diagnostizierende Professionalisierungstendenz relativiert sich aber spätestens dann, wenn die Ergebnisse neuerer Untersuchun-

zent für die betriebsinterne Weiterbildung und 0,4 Prozent für öffentliche Weiterbildungsinstitutionen (Zahlen beziehen sich auf 1992).

109 Man kann sich die Institutionalisierung von Weiterbildung als dynamischen Prozeß analog zu den Reifephasen von Unternehmen vorstellen, der von einer personengebundenen Institutionalisierung (die Weiterbildungsaufgaben werden von zumeist einer Person erledigt), über eine funktionsgebundene Institutionalisierung (die Einrichtung eines eigenen Ressorts), bis hin zur Institutionalisierung der Weiterbildung als Bildungswerk oder als Profit Center, das Weiterbildungsleistungen auch am Markt anbietet. Vor allem die ersten beiden Phasen sind nur analytisch getrennt. So gibt es kein eindeutiges Kriterium, mit dem man festlegen könnte, ob eine Weiterbildung ('nur') personengebunden oder ('bereits') funktionsgebunden praktiziert wird. Daher gehe ich hier davon aus, daß die Einrichtung eines eigenen Ressorts bereits dann stattgefunden hat, wenn eine Person hauptamtlich (!) mit Weiterbildungsaufgaben beschäftigt ist.

gen hinzugezogen werden. Diese variieren, bezogen auf die Verbreitung von eigenständigen Weiterbildungsbereichen/-ressorts, zwischen den Untersuchungen recht deutlich.

- So ermitteln Bahnmüller/Bispinck/Schmidt (1993: 125), daß nach Aussage von Personalmanagern aus etwa 260 Unternehmen (Metallindustrie in Nordwürttemberg/Nordbaden) lediglich 8 Prozent ein eigenes Weiterbildungsressort implementiert haben.
- Den Daten von Maisberger u.a. (1993) läßt sich dagegen entnehmen, daß 68 Prozent der untersuchten 224 Unternehmen mindestens einen hauptamtlichen Mitarbeiter für Weiterbildung abstellen und damit über ein eigenes Weiterbildungsressort verfügen.

Es drängt sich die Interpretation auf, daß die jeweils gewählte Datenbasis nicht unerheblich dazu beiträgt, einen hohen oder geringen Institutionalierungsgrad von Weiterbildung anzunehmen. Man kann mit einiger Berechtigung davon ausgehen, daß diejenigen Untersuchungen, in denen vor allem größere Unternehmen in der Stichprobe vorhanden sind (z.B. Hofstetter/Lünendonk/Streicher 1985; Maisberger u.a. 1993), einen höheren Grad an Institutionalisierung von Weiterbildung identifizieren als Studien, in denen (auch) kleinere Unternehmen in der Stichprobe versammelt sind (z.B. Bahnmüller/ Bispinck/Schmidt 1993; Weiß (1994).

Einzelnen Studien lassen sich auch differenziertere Aussagen über die durchschnittliche Höhe an personellen *Weiterbildungsressourcen* entnehmen. Dafür seien exemplarisch zwei Untersuchungen angeführt:

- Weber (1985: 117) berechnet den Median hinsichtlich der Anzahl an Mitarbeitern im Weiterbildungsbereich. Dieser liegt bei 0.6 pro 1000 Beschäftigte.
- Maisberger u.a. (1993) treffen auf der Grundlage ihrer Untersuchung von Weiterbildungsexperten in 224 Unternehmen differenzierte Aussagen über die Anzahl an Mitarbeitern im Weiterbildungsbereich: Danach waren 1991 durchschnittlich etwa 24 Personen hauptamtlich mit Weiterbildungsaufgaben betraut (a.a.O.: 33). Die aussagekräftigere (relative) Zahl an Weiterbildungsmitarbeitern (gemessen an der Gesamtmitarbeiterzahl) weist aus, daß in der Mehrheit aller untersuchten Unternehmen weniger als 5 Promille der Beschäftigten für Weiterbildungsfragen zuständig sind (a.a.O.: 40).

Ein weiterer Aspekt der Ressourcenlage betrieblicher Weiterbildung in Unternehmen, der ebenso als Hinweis für den innerorganisatorischen Stellenwert der Weiterbildung gedeutet werden kann (Schmitz 1978: 128),¹¹⁰ ist die finanzielle Ausstattung der Weiterbildung. Im Kontext dieser Arbeit sind nicht die effektiven Kosten, die für betriebliche Weiterbildung jährlich anfallen, relevant, sondern die geregelten Ressourcen, das heißt, das Weiterbildungsbudget.

110 Zur Beziehung zwischen den Ressourcen, die ein Funktionsbereich bindet, und der Bedeutung dieses Funktionsbereiches vergleiche vor allem die Ansätze zur Resource-Dependence-Theorie (vgl. Zald 1970 und vor allem Pfeffer/Salancik 1978).

Diesbezüglich können exemplarisch die folgenden bisherigen Untersuchungsergebnisse herangezogen werden:

- Weber (1985: 108) ermittelt auf der Grundlage von 222 Unternehmen mit mehr als 200 Mitarbeitern, daß knapp die Hälfte der Untersuchungsbetriebe über ein eigenes Weiterbildungsbudget verfügt.
- Der Untersuchung von Bardeleben/Böll/Kühn (1986) zufolge hatten lediglich 25 Prozent der analysierten 117 Industriebetriebe ein eigenes Weiterbildungsbudget.
- Maisberger u.a. (1993) stellen bei knapp 53 Prozent der untersuchten Unternehmen ein eigenes Weiterbildungsbudget fest. Lediglich 16 Prozent verfügen danach über kein Budget. In jedem sechsten bis siebten Unternehmen kann sich die Weiterbildung aus einem Gesamtbudget (es wird nicht deutlich, wem dieses Gesamtbudget zur Verfügung steht) 'bedienen', oder die Budgetverantwortung liegt in den einzelnen Fachbereichen. Etwa die Hälfte der Unternehmen mit Budget hat jährlich (Bezugszeitraum war 1991) mehr als 500.000 DM zur Verfügung, die andere Hälfte liegt darunter.

Neben der Implementierung von Weiterbildung im Unternehmen wird (vermutlich in etwa zeitgleich) implizit oder explizit geregelt, auf welche Weise die Weiterbildung in das Unternehmen zu integrieren ist. Dieser Sachverhalt wird in der Literatur mit dem Begriff *Aufbauorganisation* verbunden (z.B. Thielenhaus 1981: 248ff.; Wittwer 1982: 65; Hölterhoff/Becker 1986: 223ff.; Thom 1987: 123ff.; Baethge u.a. 1990: 437ff.). Aufbauorganisatorische Entscheidungen bestimmen langfristig die Zusammenarbeit zwischen dem Weiterbildungsbereich und anderen Funktionsbereichen im Unternehmen. Im Laufe der letzten 20 Jahre haben sich drei charakteristische aufbauorganisatorische Varianten betrieblicher Weiterbildung herausgebildet (vgl. hierzu vor allem Hölterhoff/Becker 1986; Thom 1987: 123; Pawlowsky/Bäumer 1996: 83ff.).¹¹¹

Zentrale Weiterbildungsorganisation: Die zentrale Form der Weiterbildungsorganisation ist in der Regel nach funktionalen Gesichtspunkten unterteilt, daher auch funktionale Organisation genannt. Diese Organisationsform erfolgt mit dem Ziel, durch Spezialisierung der Weiterbildungsmitarbeiter auf verschiedene Teilaufgaben der Weiterbildung, wie z.B. „fachliche Weiterbildung“, „Führungskräfteweiterbildung“ oder „kaufmännische“ und „technische Weiterbildung“, die Erledigung von Aufgaben im (Weiter-) Bildungsbereich zu optimieren. Mit dieser Organisationsform, die auf dem Verrichtungsprinzip beruht, werden dann alle Linien und Sparten mit zentral abgestimmten Weiterbildungsprogrammen versorgt.

Dezentrale Weiterbildungsorganisation: Dem zentralen Organisationsprinzip steht die dezentrale oder auch divisionale Weiterbildungsorganisation diame-

¹¹¹ Neben diesen drei aufbauorganisatorischen Varianten gibt es zahlreiche Mischformen, die sich aus der Kombination der Varianten ergeben können (vgl. z.B. Thielenhaus 1981: 248ff.; die Beispiele zu Typologien von Organisationsformen bei Welge 1987: 481ff.).

tral gegenüber. Mit diesem Prinzip wird versucht, die Probleme, wie zum Beispiel die fehlende Nähe zur Zielgruppe¹¹² und zum Produkt bzw. zur Dienstleistung, die durch zu starke Spezialisierung bei der zentralen Organisation auftreten können, zu überwinden. Die Gliederung erfolgt objektorientiert nach dem „Referentensystem“. Das heißt, die Weiterbildungsarbeit wird von einem oder mehreren Referenten für je einen Unternehmensteil (Division, Sparte oder Ressort) wahrgenommen. Diese Referenten sind gleichermaßen für die Planung, Durchführung und Steuerung sowie für Grundsatzfragen der Weiterbildung für einen Unternehmensteil zuständig, womit eine größere Nähe zur Zielgruppe der Weiterbildung sowie zum Objekt „Produkt/Dienstleistung“ angestrebt wird.

Organisation der Weiterbildung mit zentralen und dezentralen 'Elementen' (Mischform): Aus den möglichen Problemen der divisionalen Organisation der Weiterbildung, die vor allem in der mit fehlender Spezialisierung einhergehenden mangelnden Professionalität der Weiterbildung zu sehen sind, ist die zentral-dezentrale Organisation der Weiterbildung entstanden. Diese Gliederungsform verbindet funktionale und divisionale Aspekte. Es erfolgt sowohl eine Aufteilung nach verschiedenen Weiterbildungsfunktionen (Verrichtungen) als auch nach Unternehmensteilen (Profit Center, Objekte, Produkte etc.). Es existiert also eine zentral organisierte Weiterbildung, die mit ihren Funktionen für alle Unternehmensteile zuständig ist. Zusätzlich sind in den dezentralen Unternehmensteilen Mitarbeiter hauptamtlich mit Weiterbildungsaufgaben betraut. Die zentral und dezentral zuständigen Weiterbildungsmitarbeiter sind dann idealtypisch in der Lage, ihre Arbeit miteinander abzustimmen und zu koordinieren (vgl. z.B. Hölterhoff/Becker 1986: 243f.).¹¹³

Empirische Ergebnisse zu diesem Phänomen weisen recht einheitlich darauf hin, daß die zentrale Organisation der Weiterbildung dominiert:

- Weber (1985: 115f.) ermittelt auf der Grundlage von 100 Unternehmen für 65 Prozent einen zentralen organisatorischen Rahmen, für jedes fünfte Unternehmen eine Mischform aus zentralen und dezentralen Elementen und lediglich für 16 Prozent einen dezentralen organisatorischen Rahmen.
- Maisberger u.a. (1993: 57) konstatieren auf ihrer Datengrundlage, daß etwas mehr als 55 Prozent der Unternehmen über eine zentrale Organisation

112 Wenn zum Beispiel der Weiterbildungsbedarf von Mitarbeitern sowohl kaufmännische als auch technische Qualifikationen betrifft, dann sind für die Planung, Durchführung und Steuerung der notwendigen Weiterbildungsmaßnahmen zwei unterschiedliche Weiterbildungsfunktionen angesprochen.

113 In der Weiterbildungsliteratur wird für diese Organisationsform auch der Begriff „matrix-organisierte Weiterbildung“ verwendet (vgl. z.B. Hölterhoff/Becker 1986: 243f.). Merkmal einer Matrix-Organisation ist die systematische Regelung von Kompetenzkreuzungen zwischen zentral und dezentral arbeitenden Weiterbildungsmitarbeitern sowie die tendenzielle Gleichberechtigung der differenzierten Dimensionen (vgl. den Überblick bei Staehle 1989: 665ff.). Da diese Merkmale hinsichtlich zentral-dezentral agierender Weiterbildungsbereiche nicht geklärt sind, verwende ich den weniger 'anspruchsvollen' Begriff „Mischform“.

ihrer Weiterbildung/PE verfügen, rund 31 Prozent haben ihre Weiterbildung/PE teilweise zentral und teilweise dezentral organisiert, für 3 Prozent ermitteln sie eine dezentrale organisatorische Einbindung in das Unternehmen, und jedes zehnte Unternehmen hat danach seine Weiterbildung/PE (formal) nicht organisiert.

Die beschriebenen Regelungsstatbestände zum Aufbau von betrieblicher Weiterbildung können als Eckpunkte für die Funktionsweise von Weiterbildung betrachtet werden. Sie weisen Kompetenzen, Macht, Spielräume und Zuständigkeiten zu und ermöglichen oder begrenzen andere strukturbezogene Handlungen im Weiterbildungssystem: So wie ein fix geregeltes Weiterbildungsbudget einen klar umrissenen (finanziellen) Spielraum signalisiert, so wird durch die organisatorische Einbindung der Weiterbildung in eine Gesamtorganisation gleichsam vordefiniert, welche Personen aus welchen Funktionen ihre Aktivitäten regelmäßig zu koordinieren haben und welche Personen über welche Kompetenzen und Zuständigkeiten verfügen. Die im folgenden zu beschreibenden Regelungen der organisatorischen Abläufe betrieblicher Weiterbildung geben nähere Aufschlüsse über diese Routinen im Weiterbildungssystem und damit über die Funktionsweise des Weiterbildungsmanagements.

1.2.2 Regelungen über die Abläufe in einem Weiterbildungssystem

Während die Aufbauorganisation das 'Korsett' für die Funktionsweise der Weiterbildung darstellt, regelt die Ablauforganisation den Prozeßverlauf betrieblicher Weiterbildung im Rahmen dieses Korsetts. Zur Konzeptualisierung der Regelungen über Abläufe in einem betrieblichen Weiterbildungssystem ist zunächst die Bezugsebene zu klären.

Wenn beispielsweise Hölterhoff und Becker (1986: 266ff.) den Begriff der Ablauforganisation verwenden, dann beziehen sie sich dabei primär auf die Organisation des Ablaufs von konkreten Weiterbildungsveranstaltungen und verwenden zur Beschreibung dieses Ablaufs Aspekte, wie die Auswahl und Organisation von Räumlichkeiten und Trainern für die Veranstaltung. Sie thematisieren damit die (vermutlich betriebsspezifischen) Details eines organisatorischen Ablaufs zur Vorbereitung einer Weiterbildungsveranstaltung.

Die Mehrheit der in der Literatur zu findenden Auffassungen von Ablauforganisation stellen dagegen auf die Organisation des Ablaufes eines gesamten Weiterbildungsprozesses - von der Planung, über die Durchführung bis zur Erfolgskontrolle - ab (für Viele Drumm 1982; Bronner/Schröder 1983: 37; Boes/Knöß/Nispel 1989; Hanft 1995: 165ff.). Diese Bezugsebene scheint mit Blick auf die Prämisse der Verallgemeinerbarkeit von Weiterbildungsregelungen die geeignetere zu sein. Ablaufbezogene Regelungen betrieblicher Weiterbildung sind somit im wesentlichen durch die Teilaufgaben Planung, Durchführung und Kontrolle von Weiterbildung charakterisiert (vgl. auch Hanft 1995: 165). Bei den folgenden Ausführungen orientiere ich mich an diesem Schema.

Planung von Weiterbildung

Mit der Planung von Weiterbildung sind hier all diejenigen Regelungen in einem Weiterbildungssystem gemeint, die zur Vorbereitung der Entscheidungen über die Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen (hier sind die Lehr-/Lernprozesse gemeint) dienen. Diese Regelungen müssen keineswegs immer auf bewußten Entscheidungen beruhen; ebenso kann es sich um 'eingeschliffene' Routinen, um traditionelle Fixierungen handeln, die sich möglicherweise bewährt haben oder gar nicht mehr im Hinblick auf ihre Zweckmäßigkeit hinterfragt werden.

Als Planungsgrundlage dient in der Weiterbildung (idealtypisch) eine Bedarfs-erhebung (vgl. z.B. Neuberger 1991: 157ff.; Hanft 1995: 165).¹¹⁴ Es werden die unternehmensbezogenen bzw. die arbeitsplatzbezogenen Anforderungen (Soll) und die Mitarbeiterqualifikationen (Ist) ermittelt, um sie sinnvoller aufeinander abstimmen zu können (vgl. etwa Flohr/Niederfeichtner 1982: 16ff.). Das heißt, daß sich die Bedarfsermittlung aus zwei Bestandteilen zusammensetzt: jeweils aus der Ermittlung von aktuellem und prognostiziertem 'Soll' und 'Ist'. In diesem Sinne kann die Bedarfsermittlung auch als Bindeglied zwischen der Unternehmensplanung und den Mitarbeiterpotentialen verstanden werden. Es geht im Kern um die Beschaffung von informatorischen Grundlagen, damit der Abstimmungsprozeß zwischen (unternehmensbezogenen) Anforderungen und dem aktuellen und/oder zukünftigen Arbeitsvermögen der Mitarbeiter mit weniger Unsicherheit geplant und gesteuert werden kann.

Aus der Perspektive eines Unternehmens ergibt sich die Frage, ob es regelmäßig die Anforderungen und den Bestand bzw. das Potential an Qualifikationen ermittelt oder ob es darauf verzichtet. Eine Auswahl von bislang vorgelegten Untersuchungen zeigt folgende Befunde:

- Weber (1985: 114) ermittelt, daß in knapp 90 Prozent aller untersuchten Unternehmen (n = 150) eine systematische Bedarfsermittlung praktiziert wird (zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Tholen/Winter/Zschörner 1979: 139).
- Maisberger u.a. (1993: 57) kommen zu dem Resultat, daß nahezu alle Unternehmen (96,4 Prozent) ihren Weiterbildungsbedarf ermitteln.

Die Mehrheit aller (zumindest größeren) Unternehmen scheint demnach irgendeine Form von Bedarfsermittlung zu praktizieren. Das heißt, daß die Abstimmung zwischen den Gegebenheiten eines Unternehmens und den Mitarbeiterqualifikationen in den meisten Unternehmen nicht dem Zufall überlassen bleibt, sondern auf formalisierten oder informalen Routinen beruht.

Im Zusammenhang mit dieser Abstimmung werden seit geraumer Zeit alternative Vorgehensweisen diskutiert, die sich auf einer eher übergeordneten

114 Neuberger (1991: 157) weist darauf hin, daß nicht übersehen werden dürfte, daß die Bedarfserhebung partiell auch das Resultat von PE-Prozessen ist, die zu früheren Zeitpunkten stattgefunden haben. So sei ein Qualifikationsbestand immer auch durch die vorangegangenen PE-Prozesse geformt.

(strategischen) Ebene auf die *Abstimmungsrichtung* zwischen Anforderungen an die Mitarbeiter und deren aktuelles und zukünftiges Arbeitsvermögen beziehen. In der Literatur wird dieser Sachverhalt mit unterschiedlichen Begriffen beschrieben. Boes/Knöß/Nispel (1989) benutzen den Begriff „Planungskonzept“, Staudt (1990) nennt diesen Aspekt „Planungsmodell“, Bartölke und Grieger (1993: 93ff.) sprechen von „Planungsperspektiven“ und Backes-Gellner (1991) verwendet den „Strategie-Begriff“ (vgl. auch Bühner 1987, 1997; Staehle 1989). Auch ich werde im folgenden den Strategie-Begriff verwenden, um die Abstimmungsrichtung zwischen Anforderungen und Arbeitsvermögen zu kennzeichnen. Analog zu Bühners (1997: 36) Verständnis des Begriffs „Personalstrategie“ handelt es sich bei der Weiterbildungsstrategie um eine funktionale Teilstrategie, die im engen Zusammenhang zur Unternehmensstrategie/Geschäftsstrategie steht und einen Handlungsrahmen für die operative Weiterbildungsarbeit im Unternehmen schafft.

Nun können grob zwei gegensätzliche Arten von Weiterbildungsstrategien unterschieden werden:

- Eine Strategie, mit der ein Unternehmen bei der Bestimmung seines Bedarfs einseitig auf die unternehmensbezogenen Gegebenheiten und Veränderungen rekurriert und auf der Grundlage dieser Anforderungen den Weiterbildungsbedarf seiner Mitarbeiter ableitet und
- eine Strategie, bei der (auch) die aktuellen und entwickelbaren Ressourcen der Mitarbeiter als Grundlage für unternehmensbezogene Planungen und Veränderungen herangezogen werden.

In der Praxis scheint die Abstimmungsrichtung überwiegend zugunsten einer reinen Anforderungsorientierung entschieden. Darauf deuten die Befunde hinsichtlich der Hauptanlässe für betriebliche Weiterbildung hin:

- Hofstetter/Lünendonk und Streicher (1985: 21) kommen diesbezüglich zu einem eindeutigen Ergebnis: Danach sehen 85 Prozent der 127 untersuchten Unternehmen die betriebliche Bildung primär durch die Anpassung der Qualifikationen an die Notwendigkeit des Arbeitsplatzes veranlaßt.
- Ähnlich anforderungsorientiert qualifizieren die Unternehmen aus der Untersuchung von Bardeleben/Böll und Kühn (1986: 49). Der Hauptauslöser für Weiterbildung ist dieser Untersuchung zufolge die Anpassung an technische Entwicklungen.

Das bedeutet, daß in der Mehrzahl aller Unternehmen die aktuellen oder prognostizierten betrieblichen Anforderungen als hauptsächliche Bezugspunkte für die Bedarfsdefinition herangezogen werden, an die die Mitarbeiterqualifikationen dann anzupassen sind. Eine Definition des Bedarfs, der an den Mitarbeiterressourcen, an den Potentialen der Mitarbeiter ansetzt, scheint dagegen in der Praxis weniger relevant zu sein. Dies ist insofern erstaunlich, da bereits seit geraumer Zeit mit den Überlegungen zur „Potentialorientierung“ (Staudt/Rehbein 1988), zur „Ressourcenorientierung“ (z.B. Bühner 1987; Wächter 1992) oder zur „katalytischen Weiterbildung“ (Bronner/Schröder 1983: 30ff.)

Alternativen zur anforderungsorientierten Vorgehensweise bei der Personal- und Weiterbildungsplanung diskutiert werden.

Staudt (1990) unterscheidet beispielsweise technokratische Planungsmodelle von einem potentialorientierten Planungsmodell; während technokratische Planungsmodelle den PE-Bedarf an betrieblichen Anforderungen ausrichten, sei das potentialorientierte Planungsmodell auf die Produktion von anforderungsunabhängigen Potentialen ausgerichtet, mit denen ein Unternehmen dann auch auf wechselnde Arbeitsanforderungen vorbereitet sei (vgl. auch Kapitel II.3.3). In einer ähnlichen Weise regen Bartölke und Grieger (1993: 93ff.) zwei Planungsperspektiven an, wenn sie in Defizitabbau und Potentialproduktion differenzieren.¹¹⁵ Backes-Gellner (1991: 6ff.) spricht von „reaktiv anpassenden“ und von „aktiv gestaltenden“ Weiterbildungsstrategien, um diese Differenzierung zu verdeutlichen (vgl. bereits Faßbender 1966: 27; vgl. auch die Argumentation bei Marr/Stitzel 1979: 144).

In Anlehnung an die seit Beginn der 90er Jahre in der Organisationslehre diskutierte Differenzierung zwischen „market based view“ und „resource based view“ (z.B. Prahalad/Hamel 1990; Hamel 1991)¹¹⁶ spreche ich in dieser Arbeit von *anforderungsorientierter Strategie* - Weiterbildung ist das Resultat von unternehmensinternen und/oder -externen Anforderungen und Veränderungen - und *ressourcenbasierter Strategie* - Weiterbildung ist auf der Grundlage der vorhandenen und entwickelbaren Mitarbeiterressourcen (Mit-)Initiator für Veränderungen.¹¹⁷

115 Den Potentialbegriff definieren Bartölke/Grieger (1993: 100) wie folgt: „Potentiale bezeichnen einerseits die grundsätzlichen Möglichkeiten der Entwicklung von Fähigkeiten; andererseits sind diese Möglichkeiten selbst einer Veränderung unterworfen. In bezug auf das Individuum bedeutet dies, daß seine Entwicklung von bestimmten intrapersonellen Voraussetzungen abhängig sein wird (Potential zur Entwicklung) und daß diese Entwicklung durch die Schaffung und das Hervorrufen potentialfördernder Bedingungen beeinflusst wird (Entwicklung von Potential).“ Vergleiche zu diesem Gesichtspunkt auch den „Slack“-Begriff beispielsweise bei Weidemann (1984) oder bei Staehle (1991).

116 Der „market based view“ geht auf die Ansätze der „industrial organization“ zurück. Vor dem Hintergrund ökonomischer Modelle ist der Fokus auf die Anforderungen gerichtet, die von Seiten der Märkte für das Management resultieren (vgl. vor allem Porter 1983). Der „resource based view“ ist als grundlegende Umorientierung der Unternehmensstrategie zu verstehen (Prahalad/Hamel 1990). Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen nicht mehr die unternehmensexternen Märkte, sondern die internen Ressourcen, deren Entwicklung und Nutzung. Dieser Ansatz hat mit dem Begriff „Kernkompetenzen“ weite Verbreitung erhalten (Prahalad/Hamel 1990). Methodischer Bezugspunkt der „resource based view“ sind keine Modelle sondern empirische Erkenntnisse aus Einzelfallstudien (vgl. Osterloh/Grand 1994).

117 Um diese Differenzierung zwischen anforderungsorientierter und ressourcenbasierter Strategie besser verdeutlichen zu können, kann man sich den strategischen Planungsprozeß eines Unternehmens vor Augen führen: Dieser beginnt üblicherweise mit einer systematischen Analyse der Umwelt- und Ressourcensituation sowie ihrer voraussichtlichen zukünftigen Entwicklung. Eine Gegenüberstellung von Marktchancen und -risiken mit den Unternehmensstärken und -schwächen ist die Grundlage für die Strategieentwicklung; es werden die Produkt-Markt-Kombinationen festgelegt und die Faktoren,

Bezogen auf die Weiterbildung identifiziere ich zwei Bestandteile einer ressourcenbasierten Strategie:

Einerseits ist dies die Entwicklung von Fähigkeiten, die nicht von den aktuellen Arbeitsanforderungen abgerufen werden (vgl. zum Begriff „Qualifikationspotential“ vor allem Fredecker 1991: 92ff.). Damit wird das Problem aufgegriffen, daß man mit einer rein anforderungsorientierten Vorgehensweise bei der Weiterbildung Gefahr laufe, einer unternehmensbezogenen Entwicklung permanent hinterher zu qualifizieren (Staudt/Rehbein 1988 bezeichnen diesen Sachverhalt als „chronische Verspätung der Weiterbildung“) und daher Potentiale benötige, die eine „Anpassung auf Zeit“ an wechselnde Anforderungen ermöglichen.¹¹⁸ Die Vorschläge, „selbstregulierende Potentiale“ zu schaffen (Staudt/Rehbein 1988: 23), oder die „organisatorische Bereitschaft“ (für Veränderungen) mit Hilfe der Entwicklung von anforderungsunabhängigen Humanressourcen

mit denen der Wettbewerb bestritten werden soll (vgl. Laukamm 1986; Schreyögg 1987: 151). Die Unternehmensstrategie führt dann zu Konsequenzen in den einzelnen Funktionsbereichen, Divisionen, Sparten und Abteilungen. Sie wird in Konzeptionen und operative Maßnahmen innerhalb der betrieblichen Funktionen 'übersetzt'. Die betriebliche Weiterbildung wie auch das Personalmanagement, haben in diesem Zusammenhang eine eindeutige Funktionsbestimmung: Der Personalbereich entwickelt auf der Grundlage der vorgegebenen Unternehmensstrategie Personalpläne, der Weiterbildungsbereich entwickelt Weiterbildungspläne. Ein Vergleich des benötigten Personals bzw. der benötigten Qualifikationen mit dem vorhandenen Bestand bestimmt dann den Beschaffungs- oder Entwicklungsbedarf eines Unternehmens und löst Entscheidungen im Weiterbildungsbereich aus. Die hier zugrundeliegende Leitfrage: "Woran fehlt es?", geht als Grundlage in die Weiterbildungsplanung ein. Dreht man die Planungskette um und betrachtet die umgekehrte Richtung des Abstimmungsprozesses, so verändert sich auch die Planungsgrundlage für die betriebliche Weiterbildung. Grundlage oder auch Bezugspunkt von Planung ist dann nicht mehr ein aus der Unternehmensplanung abgeleiteter Bedarf, sondern die Mitarbeiterressourcen - deren Entfaltung und Entwicklung - im Unternehmen. Die Entwicklung von anforderungsunabhängigen Ressourcen kann dann ihrerseits Entscheidungen in anderen betrieblichen Funktionen auslösen, sowie im Extremfall auch Konsequenzen haben für die Strategieentwicklung. Hier geht es nicht mehr primär um die Leitfrage "Woran fehlt es?" sondern auch um die Fragen, welche genutzten und ungenutzten Qualifikationen bei dem Personalbestand vorliegen, welche Anlagen, Interessen, Bedürfnisse zur Erreichung welcher Fähigkeiten bei den Mitarbeitern existieren, welche organisatorischen Abläufe und Strukturkonfigurationen mit den vorhandenen und entwickelbaren Potentialen sinnvoll zu gestalten sind, welche technischen Applikationen und Produktionsverfahren qualifikatorisch möglich und effizient sind, welche personellen Ressourcen, Strukturen und Strategien sich sinnvoll und synergetisch miteinander verbinden lassen, welche Güter und Dienstleistungen mit den (entwickelbaren) Potentialen erstellbar sind und welche Märkte damit bearbeitet werden können (vgl. Staudt/Kröll/Hören 1991: 24f.).

- 118 Baethge u.a. (1990: 215) beschreiben dieses Problem für Markt- und Bildungsprozesse wie folgt: „In der Regel gilt, daß der Marktbedarf an Weiterbildungsqualifikationen zu spät wahrgenommen wird, um noch rechtzeitig befriedigt werden zu können. Man kann diesen Sachverhalt grundsätzlich formulieren: die Zeithorizonte von Marktprozessen und (Weiter-) Bildungsprozessen sind unterschiedlich dimensioniert: Markt ist gegenwarts- bzw. gegenwartsnahbezogen, Weiterbildungsprozesse müssen zukunftsorientiert sein [...]“

zu gewährleisten (Lengnick-Hall/Lengnick-Hall 1988), bringen diesen konzeptionellen Anspruch auf den Punkt. Demgegenüber wird vor dem Hintergrund einer stärkeren Betonung des Kostenfaktors „Personal“ verstärkt argumentiert, daß mit einer solchen (auf Potentialproduktion abgestellten) Vorgehensweise Qualifikationen 'auf Halde' produziert würden, für die es möglicherweise in Zukunft keinen Verwendungszweck gebe (z.B. Eicher 1994).¹¹⁹

Andererseits ist dies die Nutzung von Unternehmen vorhandenen Qualifikationspotentialen, das heißt von arbeitsrelevanten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen, denen (noch) keine betrieblichen Anforderungen gegenüberstehen. Der Aspekt der Nutzung bezieht sich vor allem auf die Fragen, inwieweit Mitarbeiterressourcen bereits bei der Formulierung unternehmensstrategischer Pläne Gewicht bekommen, inwieweit Spielräume für (alle) Mitarbeiter existieren, Impulse für Veränderungen im Unternehmen zu geben, seien es Veränderungen in der Arbeitsorganisation, in den betrieblichen Abläufen, in der Produktpolitik oder in der Geschäftsstrategie (Staudt/Rehbein 1988).

Anders ausgedrückt: eine bei der Abstimmung von Qualifikation und Unternehmensplanung praktizierte rein anforderungsorientierte Strategie verkennt sowohl die initiiierende Rolle als auch die limitierende Rolle, die Qualifikationen für die Unternehmensplanung haben können.¹²⁰

119 Diese Vorgehensweise der Überproduktion an Qualifikationen sei weder im Hinblick auf ökonomische Erwägungen sinnvoll, noch hinsichtlich der Mitarbeiter vertretbar, die frustriert würden, da sie über Qualifikationen verfügen, die gar nicht gebraucht werden.

120 Staudt (1990: 52) nennt ein Beispiel dafür, wie bei der Planungsentstehung die vorhandenen Mitarbeiterqualifikationen zum Ausgangspunkt für strategische Überlegungen wurden: „Entgegen der Anfang der achtziger Jahre verbreiteten Annahme, daß es beim Einsatz der Mikroelektronik zu einem gewaltigen Anstieg von Service und Reparaturaufwand und den damit verbundenen Qualifikationsanforderungen komme, zeigten sich sehr früh starke Tendenzen, neue Technologieanwendungen wartungsfrei und technologie- und servicefreundlich zu gestalten. Während also ein wesentlicher Anteil der Aus- und Weiterbildungsprogramme von den damals aktuellen Service- und Reparaturaufgaben analog zur Großdatenverarbeitung ausging, zeigten Einzelbeobachtungen bei progressiven Anwendern, daß diese angesichts des damals nicht verfügbaren Qualifikationspotentials bemüht waren, ihre Produkte so zu entwickeln, daß kaum noch Wartungen und Reparaturen erforderlich wurden.“ Ein Beispiel, bei dem die limitierende Rolle von Qualifikationen im Hinblick auf die Festlegung der dominierenden Arbeitsorganisation zum tragen kommt, läßt sich aus den eigenen Erfahrungen in einem anderen Projektzusammenhang ergänzen: Zu Beginn der neunziger Jahre war ein Automobilhersteller bestrebt, die positiven Erfahrungen, die in einem Produktionswerk im Südwesten Deutschlands mit der Gruppenarbeit und ganzheitlicheren Tätigkeitszuschnitten gemacht wurden, auch auf ein Produktionswerk in Nordrhein-Westfalen zu übertragen. Da in diesem Werk jedoch ein Anteil von 60 Prozent an- und ungelernerter Arbeiter tätig waren und die Einführung der Gruppenarbeit auf lediglich geringes Interesse stieß, wurde von dieser Veränderung der Arbeitsorganisation Abstand genommen und weiter mit Fließfertigung produziert. Das heißt, es wurden Mitarbeiterpotentiale und -bedarfe erfaßt und in unternehmensbezogenen Planungen integriert. Diese Beispiele demonstrieren, daß eine rein anforderungsorientierte Definition des Bedarfs nicht immer zweckmäßig ist.

In diesem Sinne wird hinter der 'Richtung des Abstimmungsprozesses' in der Literatur auch viel mehr als ('nur') die Definition des Bezugspunktes der Bedarfsermittlung vermutet. Es sei damit ein grundlegend anderes Verständnis von Planung und von Planbarkeit verbunden (z.B. Steinmann/Hennemann 1993: 131ff.). Weiterbildung/PE könne damit nicht nur zur Umsetzung bereits bestehender übergeordneter Planungen eingesetzt werden sondern ebenso zur (Mit-) Gestaltung von Plänen (analog Schreyögg 1987, bezogen auf die Rolle des Personalmanagements; vgl. auch Steinmann/Hennemann 1993: 131ff.). Sie könne auf der Grundlage einer systematischen Potentialerhebung in einen Prozeß der Unternehmensgestaltung eingreifen, dessen Resultat noch nicht vordefiniert, sondern noch offen ist (vgl. ausführlicher Pawlowsky/Bäumer 1996: 45ff.).¹²¹ Bartölke/Grieger (1993: 93ff.) sprechen in diesem Zusammenhang von einer grundlegenden Unterscheidung von „Perspektiven“, und Staudt (1990) sieht hierin (etwas übertrieben) sogar einen „Pradadigmenwechsel“ von einer Anforderungsorientierung hin zu einer Potentialorientierung.

So zentral dieses Konzept (der Ressourcenorientierung) in der Weiterbildungs- und PE-Literatur behandelt wird, so wenig ist über dessen reale Verbreitung bekannt. Dies dürfte nicht zuletzt darin begründet sein, daß es empirisch nur schwer zugänglich ist. Es liegen lediglich empirische Fragmente vor, die jedoch vergleichsweise wenig über die tatsächliche Verbreitung einer anforderungsunabhängigen Vorgehensweise aussagen. Dies u.a. deshalb, weil ganz unterschiedliche Bezugsebenen gewählt wurden und weil es sich um ältere Untersuchungen handelt:

- Faßbender (1966) hat sich bei seiner frühen Weiterbildungsstudie diesem Sachverhalt empirisch angenommen. Er unterscheidet zwei Anlässe für betriebliche Weiterbildung: Einen, ausgehend von den Anforderungen einer bestimmten Position, und einen, ausgehend von den erfolgsversprechenden (*Führungskräfte-*) Potentialen im Unternehmen. Von 150 untersuchten Unternehmen geben rund 38 Prozent an, daß sie primär auf die Produktion von *Führungskräfte*potentialen abzielen, unabhängig von den aktuellen Anforderungen einer Stelle. Jedes vierte Unternehmen gibt an, daß es Weiterbildung veranlaßt, um eine Anpassung von Führungskräften an die Anforderungen einer Stelle zu erwirken; 37 Prozent verfolgen beide Aspekte gleichermaßen (a.a.O.: 27).

121 Mit der Unterscheidung in „strategieerfüllende Weiterbildung“ und „strategiegestaltende Weiterbildung“ hatte ich, zusammen mit Pawlowsky, in einem anderen Kontext, diese zwei Perspektiven zu verdeutlichen versucht (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996: 41). Ähnlich argumentiert Staehle (1991: 335f.), wenn er betont, daß man nicht davon ausgehen dürfe, als sei das erforderliche Humanpotential zur erfolgreichen Strategieimplementation (kurzfristig) beschaffbar. „Diese Annahme erweist sich in der Praxis als wenig realistisch - gerade die Ressource Personal erfordert eine langfristige Betrachtung - und ist mit eine Ursache für das Scheitern anspruchsvoller Strategien. Insofern ist es naheliegend, den umgekehrten Weg einer Strategieentwicklung aus den vorhandenen Ressourcen heraus zu prüfen.“ (a.a.O.: 335f.)

- Auch Weber (1985: 77) hat sich um eine empirische Erfassung dieses Sachverhaltes bemüht, indem er in einer schriftlichen Befragung nach dem Verhältnis von organisatorischem Wandel und Weiterbildung, also nach der Abstimmungsrichtung von Weiterbildung und den Gegebenheiten im Unternehmen, gefragt hat. In 61 Prozent der Nennungen werden betriebliche Bildungsmaßnahmen von organisatorischen Gegebenheiten ausgelöst. Lediglich in 9 Prozent der Nennungen wird angegeben, daß Bildungsmaßnahmen auch Ausgangspunkt für organisatorische Veränderungen sein können.

Jede durchgeführte Bedarfsanalyse bedient sich *informatischer Grundlagen*. Durch die Bedarfsanalyse werden Daten für die Planung des Weiterbildungsangebots und für die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen bereitgestellt. Dabei erfolgt mehr oder weniger systematisch eine Integration von denjenigen Daten, die relevant sind, um Anforderungen für bestimmte Arbeitsplätze festzulegen und den mitarbeiterbezogenen Informationen. Es können drei Grundbereiche unterschieden werden, auf die sich die Informationsbeschaffung beziehen können:

- Personen (-Gruppen),
- Organisationseinheiten und
- Märkte (Thom 1987: 18).

Im ersten Fall sind es Informationsquellen für Mitarbeiterbeurteilungen. In der Literatur existiert ein Konsens darüber, daß die Mitarbeiterbeurteilungen nach ihrem zeitlichen Bezugspunkt differenziert werden können (vgl. z.B. Domsch/Gerpott 1992: 1631f.). Mehrheitlich wird eine Mitarbeiterbeurteilung, die sich auf die Erfassung des aktuellen Arbeitsvermögens bezieht, als Leistungsbeurteilung definiert, während eine Mitarbeiterbeurteilung, auf deren Grundlage Schlüsse auf das zukünftige Arbeitsvermögen geleistet gezogen werden, als Potentialbeurteilung bezeichnet wird (vgl. etwa Domsch/Gerpott 1987: 1647ff.; Becker 1992: 1921ff.).

Es existieren jedoch auch andere definitorische Grundrisse dieses Sachverhalts. So weist Becker (1992: 1922) in seinem Grundsatzartikel über Potentialbeurteilung (PB) darauf hin, daß es in der Literatur zahlreiche Synonyme für den Begriff gebe: „Für den Terminus PB werden begrifflich synonym oder mit ähnlichem Inhalt folgende Termini verwendet: Qualifikationsprognose, Entwicklungs-, Eignungs-, Karriere-, Fähigkeits-, Förderungs- und Einsatzbeurteilung [...]“. Als Synonyme für „Potentialbeurteilung“ werden somit auch Begriffe verwendet, die typischerweise auf die Beurteilung des aktuellen Arbeitsvermögens bezogen sind („Eignungsbeurteilung“ und „Fähigkeitsbeurteilung“). Bühner (1997: 124) überschreibt in seinem in der zweiten Auflage erschienenen Lehrbuch „Personalmanagement“ ein Kapitel mit der Überschrift „Ermittlung des Qualifikationspotentials der Mitarbeiter“ und subsummiert diesem Punkt sowohl die Analyse aktueller Kenntnisse und Fähigkeiten der Mitarbeiter als auch deren zukünftige Entwicklungsfähigkeit.

Bereits hier zeigen sich begriffliche Unschärfen, die nochmals aufgegriffen werden, wenn es um die Operationalisierung dieses Sachverhaltes geht (vgl.

Kapitel IV.2.1.1); an dieser Stelle genügt es festzuhalten, daß Personen (-Gruppen) als Informationsquellen zur Ermittlung des gegenwarts- und zukunftsbezogenen Arbeitsvermögens dienen.

Aus den Analysen von Organisationseinheiten und Märkten werden dagegen aktuelle und zukunftsbezogene Anforderungen abgeleitet.

Instrumente zur Informationsbeschaffung können Arbeitsmarktanalysen und Analysen zu anderen unternehmensrelevanten Entwicklungen sein (z.B. arbeitsorganisatorische, produktbezogene oder technische Veränderungen) oder auf der anderen Seite Analysen zu den Beschäftigten (z.B. über deren Beurteilungen, Bildungsverläufe etc.) sein. In aller Regel werden sich in Unternehmen hinsichtlich der Beschaffung von relevanten Informationen Routinen herausgebildet haben. Möglicherweise existieren Personalinformations- und/oder Personalbeurteilungssysteme (Thom 1987: 19f.), die regelmäßig abgerufen werden, es werden beispielsweise Assessment Centers durchgeführt, um (zukünftige) Potentiale von Beschäftigten aufzudecken (vgl. Bühner 1997: 127), es wird evtl. auf Stellenbeschreibungen und auf Organisationshandbücher zugegriffen oder auf andere Quellen zur Ermittlung von Anforderungsprofilen. Des weiteren mögen Statistiken über die Beschaffenheit bestimmter Teilarbeitsmärkte und Datenbanken, die über das Angebot auf dem Bildungsmarkt informieren, Marktforscher, die Konkurrenzanalysen und Wettbewerbsanalysen erstellen, als relevante Informationsquellen herangezogen werden.

- Den Resultaten der Mittelbetriebsstudie von Thom (1987) zufolge, werden Analysen der externen Bildungsmärkte von ca. 98 Prozent der Unternehmen durchgeführt, Mitarbeiterbeurteilungen und Fördergespräche werden von etwa 82 Prozent der Unternehmen praktiziert, und über PE-Informationssysteme zur Entscheidungsvorbereitung, Steuerung und Kontrolle verfügen knapp die Hälfte der 56 untersuchten Unternehmen (a.a.O.: 188f.).

Nun ist über den tatsächlichen Stellenwert dieser Instrumente noch nichts ausgesagt. Es wird nicht deutlich, was es beispielsweise bedeutet, wenn ein Unternehmen ein PE-Informationssystem angelegt hat oder eine Analyse von Bildungsmärkten betreibt. Ferner ist keine Aussage darüber möglich, ob es sich beim Einsatz dieser Informationsquellen tatsächlich um stabile, sich regelmäßig wiederholende Aktivitäten handelt, die den Charakter von Routinen haben, oder ob es sich um 'schon mal' (sporadisch) durchgeführte Aktivitäten handelt. Die insgesamt überraschend hohen Werte der Untersuchung von Thom (zumal für Mittelbetriebe) würden zumindest auch Raum für letztere Interpretation lassen.

In engem Zusammenhang zu den informatorischen Grundlagen werden in der Literatur die tatsächlich eingesetzten *Instrumente* zur Bedarfsanalyse diskutiert. Die Instrumente können unterschieden werden nach dem Adressatenkreis/Bezugspunkt (Wer bzw. was soll beurteilt/analysiert werden?), nach dem zeitlichen Horizont (aktuelle Bedarfe versus zukünftige Bedarfe) und nach dem Partizipationsgrad (Wer soll beurteilen/analysieren?).

Eine Vielzahl von Untersuchungen zu diesem Gegenstand verrät, daß sich die meisten Unternehmen mit Minimalformen bei der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs begnügen (vgl. Baethge u.a. 1990: 434). Der Einsatz wissenschaftlich fundierter Verfahren zur Analyse von Arbeitsplätzen, Tätigkeiten und Lernpotentialen, wie sie aus verschiedenen Ansätzen der Arbeitspsychologie (z.B. Hacker/Iwanowa/Richter 1983; Ulich 1981; Frieling/Hoyos 1978; vgl. zur Übersicht Ebner/Winter 1996: 9ff.) bekannt sind, stellt dagegen die Ausnahme dar. Des weiteren kommt sehr deutlich in allen Untersuchungen zum Ausdruck, daß die Vorgesetzten in den Fachabteilungen einen erheblichen Anteil der Definitionsmacht für den Weiterbildungsbedarf vereinen. Exemplarisch, einige Untersuchungsergebnisse:

- Hofstetter/Lünendonk/Streicher (1985) ermitteln u.a., daß in mehr als 90 Prozent aller untersuchten Unternehmen der Weiterbildungsbedarf im Gespräch zwischen Linienvorgesetztem und Weiterbildungsverantwortlichem festgelegt wird. In lediglich 31 Prozent der Fälle geht diesen Gesprächen ein systematischer Vergleich von Mitarbeiterleistung und Stellenprofil voraus. Mitarbeiterbefragungen werden in 29 Prozent der Unternehmen durchgeführt, um den Weiterbildungsbedarf zu fixieren (Mehrfachnennungen).
- Bardeleben/Böll und Kühn (1986: 45ff.) stellen in ihrer Erhebung stärker auf die an der Bedarfsdefinition beteiligten Personen ab und kommen zu folgenden Ergebnissen: 75 Prozent der Unternehmen ermitteln den Weiterbildungsbedarf auf der Basis von Bedarfsmeldungen aus den Abteilungen, in 56 Prozent der Fälle sind Vorschläge der Geschäftsführung maßgeblich, 21 Prozent beziehen in die Bedarfsfestlegung Gespräche mit dem Betriebsrat, 15 Prozent mit den Mitarbeitern selbst und 5 Prozent mit sogenannten Experten mit ein (Mehrfachnennungen).
- Bahn Müller/Bispinck und Schmidt (1993: 140) fragten 205 Personalmanager und 310 Betriebsräte nach der hauptsächlichen Verfahrensweise der Bedarfsermittlung (eine Nennung). Danach geben 43 Prozent der Personalmanager an, daß die Ermittlung des Bedarfs in Form von Befragungen der Vorgesetzten durch den Weiterbildungsverantwortlichen vollzogen wird (28 Prozent der Betriebsräte sind dieser Auffassung). Daß die Bedarfsermittlung in Form von eigenständigen Meldungen der Vorgesetzten an die für Weiterbildung zuständige Stelle praktiziert wird, geben 27 Prozent an (30 Prozent der Betriebsräte), und daß sie in Form von Einzelgesprächen der Vorgesetzten mit ihren Mitarbeitern durchgeführt wird, geben 20 Prozent an (26 Prozent der Betriebsräte).

Wenn man weiter in einem „instrumentell-funktionalistischem“ (Hanft 1995: 165) Ablaufprozeß betrieblicher Weiterbildung fortfährt, so gehen die Informationen, die im Zusammenhang mit der Bedarfsanalyse gesammelt werden, als Datenbasis in die *Angebotsplanung* (auch Programmplanung) ein. In der Phase der Angebotsplanung werden die Weiterbildungsinhalte sowie die Parameter der Lehr-/Lernsituation festgelegt, die schließlich in der *Durchführungsphase* zur Anwendung kommen. Dies kann mehr oder weniger stark for-

malisiert sein und nimmt im Extremfall die Form eines schriftlich fixierten Lehr-/Lernplans bzw. Curriculums an.

Stellt sich ein Unternehmen die Frage, in welcher Weise die Erstellung eines betrieblichen Weiterbildungsangebots geleistet werden soll, so kann es *zeitlich* gesehen an zwei Extrempunkten ansetzen (z.B. Bardeleben/Böll/Kühn 1986; Boes/Knöß/Nispel 1989). Einerseits kann das Weiterbildungsangebot abgeleitet werden aus einem bereits existierenden Defizit (reaktiv). Andererseits könnten Weiterbildungsangebote vorausschauend (proaktiv) konzipiert werden, und es könnte bereits, bevor Qualifikationslücken erkennbar sind, Qualifizierung vollzogen werden.

Zwischen diesen Extremen sind zahlreiche Mischformen denkbar. So wird beispielsweise bereits seit Beginn der 70er Jahre (Domsch 1970) unter dem Label „Synchronisierung von PE“ diskutiert, wie eine möglichst zeitgleiche Einbeziehung von qualifikatorischen Aspekten bei (anstehenden) betrieblichen Veränderungen realisiert werden könne (vgl. z.B. Staudt 1990). Diesem Konzept liegt die Idee zugrunde, durch die frühzeitige Berücksichtigung von personalen und qualifikatorischen Aspekten, Verzögerungen und Friktionen, die durch fehlende Qualifikationen auftreten können, zu vermeiden, gleichzeitig dabei jedoch an einer bedarfsorientierten Vorgehensweise festzuhalten. Gelingt es einem Unternehmen, geeignete Prognoseinstrumente einzusetzen, um die zukünftig zu erwartenden Anforderungen möglichst ohne Verzerrungen und Ungenauigkeiten abzuschätzen, so können rechtzeitig Qualifizierungsanstrengungen unternommen werden, bevor eine Veränderung im Unternehmen implementiert wird.¹²²

- Webers (1985: 77) Studie zufolge geben 16 Prozent der Befragten an, daß in ihrem Unternehmen Bildungsmaßnahmen und organisatorische Maßnahmen weitgehend simultan geplant werden.
- Boes/Knöß und Nispel 1989: 54ff.) unterscheiden drei Planungsgrundmuster nach dem „Grad an Vorwegnahme von Realität“: Ein reaktives Grundmuster (Weiterbildungsaktivitäten werden aus einem bereits bestehenden Defizit an Qualifikationen abgeleitet), ein eingeschränkt planendes Grundmuster (bereits bevor Veränderungsprozesse im Betrieb vollzogen wurden, werden Qualifizierungsmaßnahmen eingeleitet) und ein umfassend antizipatives Grundmuster (ein besonders hohes Maß an Vorwegnahme von Realität, verbunden mit enger Anbindung an die Unternehmensentwicklung). Auf der Grundlage von 8 Fallstudien in mittelständischen Betrieben wird eine Hälfte der Betriebe dem Grundmuster „überwiegend reaktiv“ und eine Hälfte der Betriebe dem Grundmuster „überwiegend eingeschränkt planend“ zugeord-

122 Vester (1990: 168) zweifelt in Anbetracht komplexer und dynamischer Umfeldbedingungen jedoch die Validität solcher Prognosen an und vergleicht sie mit dem Versuch eines Fußballreporters, "[...] aus einer genauen Datenerfassung wie der momentanen Stellung der 22 Spieler - [...] - ihrer Geschwindigkeit und Schrittlänge, der genauen Windgeschwindigkeit, der Rasenbeschaffenheit zu prognostizieren, daß 4 1/2 Minuten später in die linke Torecke ein Tor fällt."

net, „überwiegend umfassend antizipative“ Grundmuster konnten nicht identifiziert werden (Boes/Knöß/Nispel 1989: 60).

- Deutlich kommt in den Resultaten von Bahnmüller/Bispinck/Schmidt (1993: 123) zum Ausdruck, daß Unternehmen mit ihrer Weiterbildung primär an aktuellen Problemlagen orientiert sind. Sie resümieren: „Die Ziele, die die Betriebe mit ihrer betrieblichen Weiterbildungspolitik verfolgen, sind primär auf die Bewältigung ihrer akuten Probleme ausgerichtet“ (a.a.O.: 124). Bahnmüller/Bispinck/Schmidt (1993: 137) fragen außerdem nach dem Planungszeitraum, der für sinnvoll erachtet wird und kommen auf der Grundlage der Aussagen von 270 Personalmanagern zu folgenden Ergebnissen: 37 Prozent geben an, daß die Planung für betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen für länger als ein Jahr vorgenommen werden solle, 54 Prozent präferieren einen Planungszeitraum von etwa einem Jahr, und für 9 Prozent sollte der Planungszeitraum ein halbes Jahr nicht überschreiten.
- Maisberger u.a. (1993: 82) stellen fest, daß in knapp 22 Prozent aller Unternehmen die Weiterbildung erst nach auftretendem Bedarf realisiert wird, also aus einem Defizit heraus betrieben wird. Gefragt nach dem Planungshorizont des Weiterbildungsangebotes erweisen sich die Unternehmen als eher langfristig orientiert: Knapp 57 Prozent aller Unternehmen planen ihr Weiterbildungsangebot mit 1jährigem Horizont, jedes vierte Unternehmen plant das Angebot sogar im 3-Jahresrythmus, 16 Prozent für 6 Monate und lediglich 2 Prozent für einen Monat.

Die bisherigen Untersuchungsergebnisse sind somit ebenso uneinheitlich wie die Auffassungen in der Literatur hinsichtlich der Länge des Planungshorizontes. Im Zusammenhang mit den häufig konstatierten, sich rasch verändernden Umfeldanforderungen (ursprünglich Emery/Trist 1965: 21ff.; vgl. auch Vester 1990; Staehle 1991: 335) ist die Frage virulent, ob Weiterbildungsprogramme für einen längeren Zeitraum überhaupt sinnvoll festgelegt werden können. Staehle (1991: 313ff.) stellt beispielsweise die grundsätzliche Frage, ob in turbulenten Umwelten überhaupt noch sinnvoll geplant werden könne oder ob man unter diesen Bedingungen nicht auf Planung sogar gänzlich verzichten solle. Auch Schreyögg (1984: 72) widerspricht entschieden der These, daß eine strategische Langfrist-Planung ein geeignetes Mittel ist, um mit gestiegener Umweltturbulenz adäquat umgehen zu können. Er kommt jedoch zu einem anderen Schluß als Wolfgang Staehle (1991). Schreyögg meldet vielmehr seine Zweifel an der Prämisse gestiegener Umweltturbulenz an und begründet diese mit den parallel entwickelten Mechanismen von Unternehmen (Größenzunahme, systematischer Einsatz von Instrumenten zur Durchdringung von Umweltzusammenhängen), mit einer in bestimmten Bereichen gewiß unkalkulierbarer gewordenen Situation auch besser umgehen zu können (a.a.O.: 73f.). Auf diesen Aspekt der Dynamik und Unsicherheit von Umfeldbedingungen wird noch einzugehen sein (vgl. die Kapitel III.2.1 und IV.3.1).

Regelungen zur *Durchführung* von Weiterbildungsmaßnahmen zielen im wesentlichen auf zwei Fragen: *Aus der Sicht des Weiterbildungsmanagements geht es zunächst um die Frage, ob die Durchführung von Weiterbildungsmaß-*

nahmen vom Unternehmen in 'Eigenleistung' vorgenommen oder ob sie von externen Weiterbildungsanbietern eingekauft werden soll ('make or buy'). Daneben stellt sich dem Management die Frage nach dem Lernarrangement, das heißt nach den Lernmethoden und Lernorten betrieblicher Weiterbildung, die regelmäßig einzusetzen sind.

Die Frage, ob Weiterbildung *intern oder extern* durchgeführt wird, ist den Ergebnissen der Untersuchung von Maisberger u.a. (1993: 144) zufolge vor allem eine Frage der Wirtschaftlichkeit und der Möglichkeiten, individuell zugeschnittene Angebote zu erhalten. Beide Aspekte sind die Hauptkriterien für die Wahl interner Weiterbildungsveranstaltungen.¹²³ Gleichwohl praktiziert die Mehrheit der Unternehmen ihre Weiterbildung extern:

- Maisberger u.a. (1993: 131ff.) differenzieren zwischen internen und externen Veranstaltungsorten, an denen jeweils mit internen oder mit externen Trainern Veranstaltungen durchgeführt werden können. Mit 44 Prozent fällt der größte Teil auf externe Veranstaltungen mit externen Trainern. Mit 28 Prozent folgen interne Maßnahmen mit internen Trainern. Knapp 22 Prozent der Veranstaltungen sind interner Art und werden mit externen Trainern durchgeführt, und annähernd 6 Prozent der Maßnahmen werden extern mit eigenen Trainern praktiziert.
- Das Bundesinstitut für Berufsbildung kommt in einer Untersuchung (1993) von knapp 10.000 Unternehmen zu dem Ergebnis, daß 44 Prozent aller Weiterbildungsveranstaltungen betriebsintern durchgeführt werden (vgl. Hugel 1995).

123 Nun darf man nicht davon ausgehen, daß es sich bei der Festlegung von interner oder externer Weiterbildung um schriftlich fixierte Regelungen handelt. Vermutlich wird sich in diesem Punkt ein Mechanismus etabliert haben, bei dem neben den genannten (verallgemeinerbaren) Kriterien immer auch Branchen- und Unternehmensspezifika eine Rolle spielen. So haben sich beispielsweise im Investitionsgüterbereich die externen Weiterbildungsveranstaltungen durchgesetzt, da erstens die Hersteller zum Beispiel von Großanlagen umfangreiche Schulungsprogramme innerhalb eines Servicepaketes anbieten. Zum anderen sind derartige Großanlagen zu Trainingszwecken für ein einzelnes Unternehmen zu kapitalintensiv. Daneben ist davon auszugehen, daß für die Unternehmen immer auch die Frage nach der Standardisierbarkeit von Veranstaltungen eine Rolle spielen. So sind Angebote, die standardisierbar sind (z.B. EDV-Kurse), in der Regel leichter extern einzukaufen als Weiterbildungslösungen für Spezialprobleme (z.B. die Qualifizierung für einen speziellen Maschinentyp). Andererseits sind wenig standardisierte Qualifikationsprobleme häufig mit höheren Kosten verbunden als standardisierbare Qualifikationsprobleme und somit wieder schwer in Eigenleistung bereitzustellen. Am Beispiel: Die Qualifizierung für neue computerintegrierte, komplexe Systeme ist mit hohem Schulungsaufwand verbunden, da die bereitzustellenden Maschinen und Systeme kapitalintensiv sind, so daß sie nur in Ausnahmen von einzelnen Unternehmen finanzierbar sind. Auf der anderen Seite handelt es sich bei Systemlösungen, sei es CIM (Computer-integrated manufacturing) oder CIB (Computer-integrated business), um Einzellösungen, die auf die spezifischen Probleme eines jeden Unternehmens abgestimmt werden müssen und daher nur schwer von externen Weiterbildungsträgern einzukaufen sind.

Zur Frage der *Lehr-/Lernformen* sind in der Vergangenheit eine Reihe von Untersuchungen erstellt worden.¹²⁴ Darin zeigt sich, daß Weiterbildungsseminare und das Lernen am Arbeitsplatz die mit Abstand am häufigsten praktizierten Lernformen sind, während Lernformen, die das aktive Lernen der Mitarbeiter fördern und fordern wie Qualitätszirkel weniger verbreitet zu sein scheinen. Ausgewählte Ergebnisse verdeutlichen das:

- In einer Untersuchung von Management-Wissen (vgl. Sinn 1991) wurden 75 Großunternehmen und knapp 150 private Weiterbildungsinstitute unter anderem nach den bevorzugt eingesetzten Lernmethoden befragt. Mit deutlichem Abstand rangiert die „Gruppenarbeit im Seminar“ an erster Stelle. Mehr als 80 Prozent der Weiterbildungsanbieter (Unternehmen und Weiterbildungsinstitute) setzten regelmäßig diese Lernmethode ein. Zwei von drei Weiterbildungsanbietern praktizieren regelmäßige Praxisfallstudien, knapp die Hälfte der Unternehmen und Institute bietet den Teilnehmern Einzelarbeit an, und 40 Prozent der Weiterbildungsanbieter konfrontieren die Teilnehmer mit Frontalvorträgen.
- Bahnmüller/Bispinck/Schmidt (1993: 148) ermitteln auf Basis der Aussagen von 252 Personalmanagern, daß 92 Prozent externe Seminare durchführen, 69 Prozent interne Seminare, 67 Prozent kurzzeitige Veranstaltungen, wie Vorträge, 55 Prozent systematische Einarbeitungsmaßnahmen und 31 Prozent Maßnahmen, wie Qualitätszirkel, Werkstattzirkel oder Lernstatt (Mehrfachnennungen).

Kontrolle von Weiterbildung

Die Erfolgskontrolle, oder auch Evaluierung, dient der Kontrolle und Förderung von Weiterbildung und macht die gezielte Steuerung des Weiterbildungs geschens auf Basis der Wirkungen erst möglich. Der Erfolg von Weiterbildung setzt sich aus ihrer Effektivität (Ziel-Ergebnis-Relation) und aus der Effizienz (Kosten-Nutzen-Relation) zusammen. Die Messung der Effektivität setzt an den Lernzielen („was der Lernende zu tun in der Lage sein muß“) an.¹²⁵ Für die Messung der Effizienz bzw. des Investitionserfolges von Weiterbildungsaktivitäten müssen Kosten und Ertrag in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden. Dabei geht es ganz im Sinne eines Weiterbildungs-Controllings um den Nachweis der Wirtschaftlichkeit von Weiterbildungsaktivitäten (vgl. Landsberg/Weiß 1992).¹²⁶ Interessant ist hier zunächst die Frage, ob regelmäßig und systema-

124 Lernmethoden und Lernorte werden in den Untersuchungen nur selten voneinander getrennt. Beispielsweise wird häufig das „Lernen am Arbeitsplatz“ (Lernort) als eine Alternative zu Lernmethoden, wie „Seminar“, „Qualitätszirkel“ und „Vortrag“ eingestuft. Zur gemeinsamen Kennzeichnung von Lernorten und Lernmethoden behelfe ich mir, indem ich den Begriff „Lehr-/ Lernform“ verwende.

125 Solche Ziele können beispielsweise Kenntnis- und Fähigkeitenzuwächse, Steigerung von Verkaufserlösen, Leistungssteigerungen oder Verringerung von Fehlerraten etc. sein.

126 Die Effizienzbetrachtung leitet sich aus der Tatsache her, daß Weiterbildungsaktivitäten - wie andere Funktionen und Maßnahmen - finanzielle und personelle Ressourcen binden. Es stellt sich also in jeder Phase des Weiterbildungsprozesses die Frage, ob diese

tisch Instrumente zur Erfolgsermittlung eingesetzt werden, ob es diesbezüglich geregelte Verfahrensweisen gibt. Mit steigenden Aufwendungen für die betriebliche Weiterbildung wäre zu erwarten, daß auch die Frage nach den Erträgen von betrieblicher Weiterbildung, und damit die Erfolgskontrolle, an Bedeutung gewinnt. Den bisherigen Untersuchungen zufolge praktizieren die meisten Betriebe eine Weiterbildungskontrolle.

- Bardeleben/Böll/Kühn (1986: 52) identifizieren in 82 Prozent aller 119 untersuchten Fälle eine Weiterbildungskontrolle.
- Maisberger u.a. (1993: 173) ermitteln, daß 75 Prozent der Untersuchungsbetriebe Erfolgskontrollen betrieblicher Weiterbildung durchführen.

Diese hohe Anzahl an Unternehmen, die Erfolgskontrollen ihrer Weiterbildung praktiziert, lenkt den Blick auf eine weitergehende Frage: Wie ist die Erfolgskontrolle geregelt? Welche Instrumente werden regelmäßig zur Erfolgskontrolle eingesetzt?

Es existiert keine allgemeingültige wissenschaftlich anerkannte und in der Praxis bewährte Methodik der Erfolgsermittlung, dennoch gibt es ein breites Spektrum an einzusetzenden Methoden und Instrumenten. Dieses reicht von informalen Gesprächen mit Weiterbildungsteilnehmern bis hin zu analytischen Gesamtmodellen, in denen eine Vielzahl einzelner Methoden und Instrumente der Erfolgsermittlung gebündelt sind (einen Überblick geben Bronner/Schröder 1983, Diedrich 1988, Nork 1991 sowie Pawlowsky/Bäumer 1996). Die Verfahren zur Erfolgsermittlung betrieblicher Weiterbildung lassen sich grob unterscheiden in pädagogische Verfahren zur Erfolgsermittlung und ökonomische Verfahren zur Erfolgsermittlung. Die erste Form ist verstärkt orientiert am Nachweis des Lernerfolgs, das heißt, sie ist auf den Binnenbereich von Bildungsmaßnahmen (Lernfeld) bezogen. Im Vordergrund stehen dabei teilnehmerbezogene Erfolgsindikatoren. Die ökonomische Variante der Erfolgsermittlung hingegen orientiert sich verstärkt am Erfolg betrieblicher Weiterbildung im Funktionsfeld und am Investitionserfolg („hat sich eine Bildungsmaßnahme gerechnet?“). In der Literatur werden zahlreiche Verfahren angeführt, die von den Unternehmen eingesetzt werden. So etwa Teilnehmerbefragungen, schriftliche Tests oder Befragungen der Trainer sowie beispielsweise Beobachtungen am Arbeitsplatz oder Messungen von Produktivitätskennziffern und Fehlerraten. Insgesamt dominieren die pädagogischen Verfahren zur Erfolgskontrolle, während ökonomisch orientierte Kontrollen seltener eingesetzt werden und wenn sie praktiziert werden, an den Kosten und nicht am Nutzen von Weiterbildung ansetzen. Dazu zwei empirische Eckdaten:

- Aus der Untersuchung von Bardeleben/Böll/Kühn (1986: 52) geht deutlich hervor, daß die Gespräche zwischen Teilnehmer und Vorgesetzten mit

Ressourcen, anders eingesetzt, zu einem besseren Ergebnis geführt hätten, bis hin zu der Frage, ob Weiterbildung unter dem Kosten-Nutzen-Gesichtspunkt überhaupt die geeignete Alternative ist, um ein Qualifikationsproblem zu lösen oder ob nicht zum Beispiel durch Rekrutierung von Arbeitskräften vom externen Arbeitsmarkt ein besseres Kosten-Nutzen-Verhältnis erzielt worden wäre.

deutlichem Abstand auf dem ersten Platz rangieren (71 Prozent). Am zweithäufigsten werden Beobachtungen der Teilnehmer am Arbeitsplatz durchgeführt.

- Maisberger u.a. (1993: 173) stellen fest, daß der Erfolg von Weiterbildung überwiegend durch Fragebogen oder Berichte ermittelt wird. An zweiter Stelle folgen Feedback-Gespräche zu den Veranstaltungen. Eine ökonomisch orientierte Kontrolle (Maisberger spricht von Bildungs-Controlling) führen etwa die Hälfte aller Unternehmen durch. Kosten-Controlling wird von 43 Prozent durchgeführt, Effektivitäts- und Effizienz-Controlling dagegen lediglich von jeweils etwa 5 Prozent der Unternehmen.

Abschließend soll eine kurze *Zusammenfassung* dieses Kapitels dabei helfen, den 'roten Faden' der Arbeit nicht zu verlieren oder ihn gar wieder aufnehmen zu können: Die zentrale Annahme in dieser Arbeit lautet, daß sich Strukturmuster betrieblicher Weiterbildung in der Praxis identifizieren lassen, bei denen die beschriebenen Weiterbildungsregelungen konstituierende Merkmale sind. Diese Regelungen sind gleichzeitig die Basis für Unterschiede zwischen den Strukturmustern betrieblicher Weiterbildung in Unternehmen, denn deren Ausprägungen und Interdependenzen variieren von System zu System.

Es wurden auf der Grundlage bisheriger Untersuchungen im Weiterbildungsfeld eine Vielzahl von Regelungen (zur Erinnerung: Regelungen sind es erst dann, wenn man ihnen eine zeitliche Stabilität attestiert) generiert, die aufgrund eines Mangels an gesicherten Informationen über diese Regelungen nicht weiter hierarchisiert und sortiert werden konnten, sondern lediglich analytisch in aufbaubezogene und ablaufbezogene Weiterbildungsregelungen differenziert wurden.

Die Deskription und Diskussion der Weiterbildungsregelungen sollte einen ersten Einblick in die Managementaktivitäten betrieblicher Weiterbildung geben und über das Spektrum des Weiterbildungsmanagements informieren. Über die möglichen Ausprägungen der Regelungen konnten vereinzelte empirische Fragmente zusammengestellt werden, die dazu geeignet sind, erste Eindrücke über die Hauptverbreitungslinien von Managementaktivitäten betrieblicher Weiterbildung 'mit in den empirischen Teil dieser Arbeit zu nehmen'. Im Hinblick auf mögliche Interdependenzen haben sich bereits einige Weiterbildungsregelungen als inhaltlich eng miteinander verbunden herauskristallisiert. So kann beispielsweise die Frage der Abstimmungsrichtung (anforderungsorientiert versus ressourcenorientiert) vermutlich nicht losgelöst von der Art der Angebotsplanung (reaktiv versus proaktiv) betrachtet werden.¹²⁷ Ebenso ist davon

127 Trotz der inhaltlichen Nähe handelt es sich dabei um zwei unterschiedliche Sachverhalte: Der erste Sachverhalt bezieht sich auf die Art der Integration von Mitarbeiterressourcen in die unternehmensbezogenen Planungen. Der zweite Sachverhalt bezieht sich hingegen auf die Art der Programmplanung selbst und kann somit eine Folge des ersten Sachverhalts sein: es ist sehr wahrscheinlich, daß eine ressourcenorientierte Vorgehensweise mit einer proaktiven Angebotsplanung korrespondiert, ungeklärt ist jedoch, ob sich eine anforderungsorientierte Abstimmung auf aktuelle (reaktiv) oder auf zukünftig zu erwartenden (proaktiv) Anforderungen bezieht.

auszugehen, daß Unternehmen mit einem hohen Maß an Weiterbildungsressourcen viel eher in der Lage sein werden, ihre Weiterbildung nach professionellen Standards zu regeln, als dies Unternehmen mit geringen Ressourcen tun können. Diese Spekulationen sind jedoch erst vor dem Hintergrund der empirischen Daten zu prüfen.

2 Ermittlung von Begründungsdimensionen für das betriebliche Weiterbildungsmanagement

In diesem Abschnitt werden diejenigen Aspekte generiert, mit deren Hilfe eine potentiell vorhandene Varianz an Strukturmustern betrieblicher Weiterbildung begründet werden kann. In Abschnitt II.4 hatte ich eine Differenzierung vorgenommen zwischen einem Begründungsansatz, bei dem situationsbezogene Aspekte den Ausschlag für betriebliche Weiterbildungsaktivitäten geben und einem Begründungsansatz, bei dem eher personenbezogene Aspekte weiterbildungsbestimmend sind. Beide Perspektiven sollen in der empirischen Analyse eingenommen werden. Die Annahme ist, daß situationsbezogene und personenbezogene Rahmenbedingungen Weiterbildungshandeln stimulieren und/oder begrenzen und damit einen Beitrag zur Begründung der Strukturmuster betrieblicher Weiterbildung leisten. Infolgedessen werden sowohl

- *situationsbezogene* Begründungsdimensionen (2.1) als auch
- *personbezogene* (akteursbezogene) Begründungsdimensionen (2.2) generiert.

2.1 Situationsbezogene Begründungen für das Weiterbildungsmanagement

2.1.1 Generierung der dominierenden situationsbezogenen Begründungsdimensionen

Die Untersuchung des Einflusses von situationsbezogenen bzw. von situativen Faktoren auf das betriebliche Handeln ist seit Jahrzehnten Gegenstand der empirisch vergleichenden (situativen) Organisationsforschung (vgl. ausführlich Abschnitt II.4.3). In der Organisationsforschung hatten sich auf der Grundlage der Arbeiten von Woodward (1958) einerseits und Burns/Stalker (1961) sowie Lawrence/Lorsch (1967) zwei Hauptbündel von Kontextfaktoren herauskristallisiert. Woodward pointiert im Rahmen ihrer empirischen Studien den Einfluß technologischer Bedingungen auf die Struktur von Organisationen, Burns/Stalker und Lawrence/Lorsch gehen in ihren Untersuchungen den Einflüssen von Umweltbedingungen - insbesondere Umweltdynamik, Umweltunsicherheit und Umweltheterogenität - auf die Organisationsstrukturen nach (vgl. ausführ-

lich Schreyögg 1978).¹²⁸ Diese situativen Faktoren wurden im Laufe der Zeit weiter ausdifferenziert (zur Übersicht Kieser/Kubicek 1992: 199ff.), wie im übrigen auch die Gegenstandsbereiche, auf die sie angewendet wurden.¹²⁹ Neben den Komponenten „Technologie“ und „Umwelt“ wurden beispielsweise die Betriebsgröße, das Leistungsprogramm, die Rechtsform, die Kundenstruktur, die Strategie einer Organisation, das Entwicklungsstadium einer Organisation sowie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in zahlreichen Untersuchungen als Einflußfaktoren für die Organisationsstruktur konzeptualisiert und im Hinblick auf ihre Einflußstärke geprüft (vgl. die Sammelrezension von Wollnik 1980: 592ff.; Kieser/Kubicek 1992: 199ff.).

Recht ähnlich ist die Entwicklung in der Weiterbildungsforschung verlaufen: Die frühen Begründungsansätze betrieblicher Weiterbildung sind sehr stark von der industriesoziologischen Diskussion über die qualifikatorischen Auswirkungen technischer und technologischer Entwicklungen geprägt (vgl. vor allem Kern/Schumann 1970; Mickler/Mohr/Kadritzke 1977; Friedmann 1952; Blauner 1964).¹³⁰ Danach legen in erster Linie die technischen Entwicklungen die Qualifikationsanforderungen für den Arbeitsplatz fest, woraus sich wiederum die Anforderungen an die betriebliche Qualifikations- bzw. Bildungspolitik ableiten. Eine Aufweichung dieser streng technikzentrierten Sichtweise ist im Zusammenhang mit empirischen Ergebnissen des ISF (vgl. vor allem Lutz 1976; Drexel/Nuber 1979) seit Mitte der 70er Jahre zu erkennen: Die Auffassung vom generellen Determinismus betrieblicher Qualifikationsanforderungen und betrieblicher (Weiter-) Bildungspolitik durch Technik, wurde zunächst durch die Erkenntnis relativiert, daß die Art der Qualifikationsanforderungen und damit auch das Ausmaß an betrieblicher (Weiter-) Bildungspolitik zwar im Zusammenhang mit technischen Veränderungen stehe, es dabei aber nach unterschiedlichen Branchen und Betriebsgrößen variere (vgl. z.B. Drexel/Nuber 1979). Die Betriebsgrößen- und Branchendifferenzierung wurden, vermutlich aufgrund der vergleichsweise einfachen Operationalisierbarkeit, in nahezu jeder empirischen Weiterbildungsuntersuchung als zentrale Beschreibungs- und

128 Auf die Umweltturbulenz haben bereits vor 30 Jahren Emery und Trist (1965) aufmerksam gemacht, indem sie eine Entwicklung zu "turbulent fields" prognostiziert und die Dynamik und Unsicherheit hinsichtlich zukünftiger Entwicklungen beschrieben haben. "Turbulent fields" seien dadurch gekennzeichnet, daß "[...] these trends mean a gross increase in their area of relevant uncertainty" (Emery/Trist 1965: 26). Das heißt, Verhaltenskonsequenzen seien zunehmend schwerer vorherzusagen.

129 Schreyögg (1978: 3) weist darauf hin, daß die Analyse des Einflusses situativer Faktoren nicht auf Organisationsstrukturen beschränkt blieb, sondern etwa auch auf die Planungstheorie und auf die Führungsstilforschung (Fiedler) angewandt wurde.

130 Zum Ausdruck kommt diese Diskussion durch die Szenarien der "Dequalifizierungsthese", "Höherqualifizierungsthese" und der "Polarisierungsthese" (vgl. vor allem Bright 1958; Kern/Schumann 1970; Mickler/Mohr/Kadritzke 1977 als Vertreter der Polarisierung- bzw. Dequalifizierungsthese und Friedmann 1952; Blauner 1964 als Vertreter der Höherqualifizierungsthese), in denen implizit oder explizit eine Gesetzmäßigkeit zwischen dem Technikaspekt und den betrieblichen Qualifikationsanforderungen bzw. der betrieblichen Qualifikations- und Weiterbildungspolitik unterstellt wird.

Begründungsvariablen für Weiterbildungsaktivitäten verwendet (z.B. Weber 1983; Bardeleben/Böll/Kühn 1986; Semlinger 1989). In der Folgezeit wurden vor allem im Rahmen personalwirtschaftlich geleiteter Studien (vgl. Martin/Weber 1982; Weber 1983, 1985; Thom 1987) zahlreiche situative Variablen zur Beschreibung und Begründung von betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten einbezogen. So wurde etwa die Branchenkategorie flankiert von Aspekten des *betrieblichen Leistungsprogramms*, von Marktfaktoren und von Variablen der *Wettbewerbsstrategie* der Unternehmen. Das Personalmanagement wurde als 'Einflußgröße' der betrieblichen Weiterbildung ermittelt (Faßbender 1966; Martin/Weber 1982; Semlinger 1989), und ebenso die *Belegschafts-* bzw. die *Qualifikationsstruktur* eines Unternehmens (Martin/Weber 1982; Weber 1985; Gebert/Steinkamp 1990). Die Technikvariable wurde um organisatorische Aspekte erweitert, so daß vor allem die *"technisch-organisatorischen Veränderungen"* im Unternehmen (Änderungsdynamik) als Weiterbildungsauslöser betrachtet wurden (Weber 1985; Weber u.a. 1991: 1; Maisberger u.a. 1993; Bahnmüller/Bispinck/Schmidt 1993: 116f.). Mit Rekurs auf die in der Institutionenökonomie und in der Industriesoziologie diskutierten These, daß Unternehmen bestrebt sind, sich durch den Aufbau interner Weiterbildungsstrukturen unabhängig vom externen Arbeitsmarkt zu machen (vgl. insbesondere Lutz 1987), wird das *Arbeitsmarktangebot* als ein wesentlicher unternehmensexterner Stimulus für die betriebliche Weiterbildung in empirische Analysen einbezogen (vor allem Sass/Sengenberger/Weltz 1974; Gebert/Steinkamp 1990). Faktoren der weiterbildungsinternen Situation, wie die *Weiterbildungsziele*, werden gelegentlich als weiterbildungsbestimmende Elemente berücksichtigt.

Situative Faktoren betrieblichen Weiterbildungsmanagements sind nicht aus einer Theorie abgeleitet, sondern stützen sich auf Plausibilitätsüberlegungen (analog Kieser 1993: 167).¹³¹ Da sich beinahe beliebig viele plausible Argu-

131 Darüber hinaus werden zum Teil theoretische Versatzstücke verwendet, um die Relevanz einzelner Begründungsdimensionen hervorzuheben. Das Beispiel von Weber (1985: 64ff.) verdeutlicht dieses Vorgehen: Weber (1985) unterscheidet grob in externe betriebliche Umwelt und interne betriebliche Umwelt (bei Diedrich 1988 Umsystem und Insystem genannt), von denen er einen Einfluß auf die betrieblichen Bildungsentscheidungen (gemessen an der jährlichen Weiterbildungsquote) vermutet (vgl. a.a.O.: 25). Für die externe Umwelt leitet er drei Hauptdimensionen bzw. "Gruppen von Einflußfaktoren" - Leistungsprogramm, Änderungsdynamik, Komplexität - (a.a.O.: 67) ab. Die Hauptdimensionen werden begründet mit den von ihm angeführten Hauptfunktionen von Weiterbildung: Aufgabenerfüllung, Integrations- und Steuerungsfunktion, Flexibilität-funktion. Diese wiederum werden den Konzeptionen zur funktionalistisch ausgerichteten Organisationstheorie (Parsons 1966; Katz/Kahn 1966) entlehnt. Der Zusammenhang zwischen der Weiterbildungsaktivität, den drei Hauptfunktionen betrieblicher Weiterbildung und den drei Gruppen von Einflußfaktoren wird mit Bezug auf unterschiedliche theoretische Fragmente hergestellt: Mit Hilfe von arbeitsmarkttheoretischen, insbesondere segmentationstheoretischen Ansätzen (Averitt 1968; Doeringer/Piore 1971) wird ein Zusammenhang zwischen der Funktion der Aufgabenerfüllung, dem Leistungsprogramm als unabhängige Variable und der Weiterbildungsaktivität als abhängige Variable rekonstruiert. Mit Rückgriff auf kybernetische Überlegungen (hier vor allem Kirsch 1973) wird eine Verbindung zwischen der betrieblichen Komplexität,

mentationsketten zur Begründung von Weiterbildung konstruieren lassen, ist eine inflationäre Entwicklung von situativen Begründungsdimensionen zu verzeichnen.¹³² Dies ist auch der Grund dafür, warum in der Weiterbildungsforschung die sogenannten multivariaten Ansätze vorherrschen; in komplexen Funktionsmodellen werden betriebliche Weiterbildungsaktivitäten (zumeist quantitative Indikatoren, wie Weiterbildungsquote und Weiterbildungsaufwand) als „abhängige“ Variablen konzeptualisiert und mit Hilfe *mehrerer* „unabhängiger“ Situationsdimensionen erklärt. Die betriebliche Weiterbildung wird im Zusammenhang mit einem Bündel von unternehmensinternen und unternehmensexternen situativen Faktoren verortet (vgl. zur Übersicht etwa Thom 1987: 343ff.; Diedrich 1988: 70ff.; Bahnmüller/Bispinck/Schmidt 1993: 93f.), so daß sich eher das Problem einer Dimensionen*reduzierung* als das einer Dimensionen*generierung* stellt. Diese Datenreduzierung erfolgt dahingehend, daß hier lediglich diejenigen Dimensionen herausgefiltert werden, die sich gewissermaßen im Quervergleich mehrerer Untersuchungen als signifikante Zusammenhänge zu betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten erwiesen haben, für die es einen breiten Konsens in der Weiterbildungsliteratur zu geben scheint.¹³³ Diese Begründungsdimensionen beziehen sich in den empirischen Weiterbildungsuntersuchungen überwiegend auf quantitative Weiterbildungsdimensionen, wie die Weiterbildungsquote oder der finanzielle Weiterbildungsaufwand bzw. auf den Ausbaustand von Weiterbildung (gemessen an den eingesetzten Weiterbildungsinstrumenten) und liefern daher zur Begründung von komplexen Strukturmustern betrieblicher Weiterbildung keine 'echten' Referenzpunkte. Sie dienen hier vielmehr als Anhaltspunkte, um die groben situationsbezogenen Eckpunkte einer Weiterbildungsstruktur zu generieren.

der Integrations- und Steuerungsfunktion betrieblicher Weiterbildung und der Weiterbildungsaktivität angeregt. Schließlich stellt Weber (1985: 64) mit Blick auf die allgemeinen dynamischen Umweltentwicklungen einen Zusammenhang her zwischen der betrieblichen Änderungsdynamik, der Flexibilitätsfunktion von Weiterbildung und der Notwendigkeit zur betrieblichen Weiterbildungsaktivität. Die Dimensionen der internen Umwelt leitet er aus Plausibilitätsüberlegungen ab. So führt beispielsweise eine "[...] alle Bereiche der Gesellschaft durchdringende Tendenz zur Demokratisierung [...]" zu einer Erhöhung des Partizipationsgrades breiter Teile der Belegschaft an betrieblichen Entscheidungen; woraus die Aktivität des Betriebsrates als weiterbildungsbestimmender Faktor in die Analyse einbezogen wird. (a.a.O.: 64, 82).

132 Ähnlich argumentiert auch Oswald Neuberger (1991: 63) mit seiner lakonischen Kritik an Thoms (1987) Personalentwicklungsmodell, wenn er behauptet, daß nach Thom im Grunde alles auf die Personalentwicklung bzw. auf die Weiterbildung einwirke.

133 Damit gewährleistet werden konnte, daß nur diejenigen Dimensionen in die eigenen Untersuchungen einbezogen wurden, für die empirisch gesicherte Aussagen über Zusammenhänge zur Weiterbildung getroffen werden konnten, greife ich bei der Auswahl von Situationsdimensionen auf größerzählige Untersuchungen ($n > 30$) zu. Gleichsam mußte von dem ursprünglichen Gedanken abgerückt werden, statistische Zusammenhangsmaße (Korrelationskoeffizienten, Regressionskoeffizienten) zum Maßstab für die Auswahl von Situationsdimensionen zu machen, da diese nur in den seltensten Fällen ausgewiesen sind.

Tabelle III.1: Situationsbezogene Begründungen des Weiterbildungsmanagements

Forscher/Jahr	Empirische Basis	Situationsdimensionen	Weiterbildungsdimension
Faßbender (1966)	150 Unternehmen aus der Industrie	<input type="checkbox"/> Ausbaustand des Personalwesens	Umfang, Themen, Methoden, int. und ext. WB
Sass/Sengenberger/Weltz (1974)	n=15, n=99, Industriebetriebe mit mehr als 300 Mitarbeitern	<input type="checkbox"/> technisch-organisatorischer Wandel <input type="checkbox"/> Arbeitsmarktangebot <input type="checkbox"/> Betriebsgröße	Arten/Institutionalisierung/Koordination/Instrumente/Entwicklung von WB
Kirsch/Bruder/Gabele (1976)	n=113 Unternehmen mit mehr als 1000 Mitarbeitern	<input type="checkbox"/> Unternehmensgröße <input type="checkbox"/> Betriebliche Veränderungen <input type="checkbox"/> Branche <input type="checkbox"/> Unternehmens-/Wettbewerbsziele	Kosten/Umfang/organisatorische Stellung/Ziele/Teilnehmer/Wandel von WB, Ressourcen der WB
Tholen/Winter/Zschörner (1979)	93 Unternehmen, Industrie, Bau- und Dienstleistungssektor	<input type="checkbox"/> Betriebsgröße <input type="checkbox"/> Branche <input type="checkbox"/> Standort/Region	Strukturen und Prozesse betrieblicher WB-Angebote
Winter/Tholen (1983)	n=300 Unternehmen	<input type="checkbox"/> Änderungen organisatorischer und produktmäßiger Art <input type="checkbox"/> Wettbewerbs-/Marktdruck <input type="checkbox"/> Ausbaustand der Personalplanung	Ausbaustand/Instrumente/Organisation/Planung/Formen von WB
Weber (1985)	n=113, n=222 Unternehmen	<input type="checkbox"/> Leistungsprogramm/Branche/Wirtschaftsbereich <input type="checkbox"/> Änderungsdynamik <input type="checkbox"/> Marktform <input type="checkbox"/> Betriebsgröße <input type="checkbox"/> Weiterbildungsziele	WB-Aktivität (gemessen in jährlicher WB-Quote), entscheidungsunterstützende Instrumente (Planung, Grundsätze, Budgets von WB)
Bardeleben/Böll/Kühn (1986)	n=119 Unternehmen	<input type="checkbox"/> Betriebsgröße <input type="checkbox"/> Branche <input type="checkbox"/> Mitarbeiterstruktur	Teilnahme/Kosten/Ziele Ressourcen/Arten von WB, Einstellungen zur WB
Bardeleben u.a. (1990)	107 Fallstudien (Interviews mit Betriebsleitern, Betriebsräten und Mitarbeitern); Arbeitsamtsbezirke Heilbronn und Hildesheim	<input type="checkbox"/> Betriebsgröße <input type="checkbox"/> Branche <input type="checkbox"/> Region <input type="checkbox"/> Mitarbeiterstruktur <input type="checkbox"/> Arbeitsmarktbeschaffenheit <input type="checkbox"/> technisch-organisatorische Veränderungen	Umfang/Themen/Ziele/Kosten/Arten/Barrieren/Instrumente von WB
Gebert/Steinkamp (1990)	n=544 Befragte aus 36 mittelständ. Unternehmen Textilbranche und Maschinenbau; Oberfranken	<input type="checkbox"/> Technik/Technikniveau <input type="checkbox"/> Branche <input type="checkbox"/> Belegschaftsstruktur <input type="checkbox"/> Innovativität <input type="checkbox"/> Arbeitsmarktsituation	WB-Investitionen
Kailer (1990)	1109 österreichische Unternehmen	<input type="checkbox"/> Betriebsgröße <input type="checkbox"/> Branche (Sektion) <input type="checkbox"/> Marktgegebenheiten/Wettbewerbsbedingungen <input type="checkbox"/> Qualifikationsstruktur/Ausbildungsniveau	Häufigkeit/Arten/Formen/Ziele/Inhalte/Änderungen/Instrumente/Kosten/Pläne/Institutionalisierung von WB
Maisberger u.a. (1993)	224 Unternehmen aus Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung	<input type="checkbox"/> Branche <input type="checkbox"/> Betriebsgröße <input type="checkbox"/> Personalstruktur	Häufigkeit/Arten/Formen/Inhalte/Änderungen/Ziele/Planung/Instrumente/Kosten/Institutionalisierung/Relevanz von WB
Bahn Müller/Bispinck/Schmidt (1993)	n=272 Personalmanager, Metallindustrie in Baden-Württemberg	<input type="checkbox"/> Arbeitsmarkt <input type="checkbox"/> Wettbewerbsstrategie <input type="checkbox"/> Produkt- und DL-Märkte <input type="checkbox"/> technisch-organisatorische Veränderungen	Planung/Institutionalisierung/Instrumente/Intensität/Systematik/Formen/Ziele von WB

Tabelle III.1 gibt einen Überblick über die als dominierend zu bezeichnenden Begründungsdimensionen.¹³⁴ Sie läßt folgendes erkennen:

- Erstens zeigt sie die angesprochene inflationäre Entwicklung von Begründungsdimensionen im Weiterbildungsbereich.¹³⁵
- Zweitens läßt sie die Heterogenität von Begründungsdimensionen aufscheinen: Dimensionen, die externe betriebliche Gegebenheiten kennzeichnen, wie etwa die Arbeitsmarkt- oder die Wettbewerbssituation, stehen neben solchen, die die betriebsinterne Situation charakterisieren (z.B. technisch-organisatorische Veränderungen im Unternehmen). Es lassen sich demnach in Analogie zur Differenzierung zwischen interner und externer Umwelt in der Organisationsforschung (z.B. Kieser/Kubicek 1992: 209) verschiedene Dimensionenebenen im Hinblick auf den Grad der Beeinflußbarkeit durch die Weiterbildung voneinander unterscheiden; auf die Beschaffenheit des Arbeitsmarktes hat die Weiterbildung vermutlich einen geringeren Einfluß als auf die Veränderungen innerhalb einer Organisation. Die Heterogenität von Begründungsdimensionen zeigt sich zudem darin, daß sich objektiv beobachtbare Gegebenheiten (z.B. Betriebsgröße) mit anvisierten Zielen/Strategien vermischen.

2.1.2 Deskription und Diskussion der generierten situationsbezogenen Begründungsdimensionen

Ein statistischer Zusammenhang zwischen einem situationsbezogenen Faktor und der (wie auch immer gemessenen) Weiterbildungsstruktur besagt zunächst nur, daß beide Phänomene überzufällig häufig gemeinsam zu beobachten sind. Das heißt auch, daß Situationsvariablen keinen *direkten* Erklärungswert für betriebliche Weiterbildungspraktiken haben. Vielmehr charakterisieren sie die Rahmenbedingungen - die Möglichkeiten und Grenzen - in denen Weiterbildungshandeln stattfindet. Behandelt man sie als Rahmenbedingungen für Weiterbildungshandeln, so bedarf es jeweils einiger plausibler Überlegungen, um sich vorstellen zu können, welche (indirekten) Zusammenhänge dahinter stehen mögen. Diese möglichen Argumentationslinien sollen im folgenden 'schlaglichtartig' entfaltet werden.

Arbeitsmarkt

Betrachtet man die betriebliche Weiterbildung als personalpolitische Funktion mit der Aufgabe, durch eine Qualifizierung der Beschäftigten zur quantitativen und qualitativen Deckung des Personalbedarfs beizutragen, so wird der Zusammenhang zwischen dem Arbeitsmarkt und der Weiterbildung evident: Hinter dem Zusammenhang des Arbeitsmarktes und der betrieblichen Weiterbil-

134 Aufgrund der Tatsache, daß eine „Dimensionen-Sättigung“ relativ schnell erzielt war, beschränkt sich die Darstellung auf einige markante Studien; eine vollständige Auflistung der in die Analyse einbezogenen Studien befindet sich im Anhang.

135 Es sei darauf hingewiesen, daß hier lediglich die „dominierenden“ Begründungsdimensionen ausgewiesen sind.

dung steht die in der Institutionenökonomie und in der Industriesoziologie diskutierte These, daß Unternehmen bestrebt sind, sich durch den Aufbau interner Weiterbildungsstrukturen unabhängig vom externen Arbeitsmarkt zu machen (vgl. Sadowski 1980; Lutz 1987: 33ff.). Ein Unternehmen hat also nur begrenzten Einfluß auf den Arbeitsmarkt, kann sich ihm aber mittels interner Qualifizierungspolitik weitgehend entziehen.¹³⁶

Der Zusammenhang zwischen Arbeitsmarkt und Weiterbildung wurde empirisch vor allem in den Untersuchungen von Sass/Sengenberger/Weltz (1974: 27ff., 96ff.), Maase/Sengenberger/Weltz (1975: 29ff.), Bahnmüller/Bispinck/Schmidt (1993: 95ff.), Semlinger (1989: 345) und von Gebert/Steinkamp (1990) analysiert. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen weisen in unterschiedliche Richtungen:

- Gebert und Steinkamp (1990: 205) ermitteln für eine Auswahl kleinerer und mittelständischer Unternehmen, daß die Unternehmen, die Schwierigkeiten haben, ihren Personalbedarf über den externen Arbeitsmarkt zu decken, verstärkte Anstrengungen in der betrieblichen Weiterbildung unternehmen.
- In ähnlicher Weise konstatieren die industriesoziologischen Untersuchungen vom ISF (vor allem Sass/Sengenberger/Weltz 1974; Maase/Sengenberger/Weltz 1975) einen Zusammenhang zwischen der Verknappung des Arbeitsmarktes und dem Weiterbildungsengagement der Unternehmen: „Die Zunahme des Weiterbildungsengagements läuft parallel zur Verknappung der Arbeitskräfte“ (Sass/Sengenberger/Weltz 1974: 99).
- Semlinger (1989: 346) kommt dagegen zu einem ganz anderen Fazit: „Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, daß Unternehmen mit qualitativen Personalengpässen nicht signifikant häufiger als andere ihre Fortbildungsangebote ausweiten.“
- Bahnmüller/Bispinck/Schmidt (1993: 100) weisen auf der Grundlage ihrer empirischen Untersuchung recht ähnlich darauf hin, daß Rekrutierungsprobleme am externen Arbeitsmarkt eine untergeordnete Rolle für den Ausbau von internen Weiterbildungsaktivitäten spielen.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen Arbeitsmarktknappheit und betrieblichem Weiterbildungsangebot differenziert nach Beschäftigtengruppen, so könnte eine vom Ergebnis (zu obiger These) entgegengesetzte These lauten: In Zeiten knapper Arbeitsmärkte können Unternehmen getrost auf die Weiterbildungsveranstaltungen verzichten, die sie als Anreiz- und/oder als Belohnungsveranstaltungen ihren Führungskräften anbieten; das hieße: Nicht Ausweitung, sondern Eindämmung von Weiterbildungsanstrengungen in Zeiten knapper Arbeitsmärkte. Die bisherigen empirischen Untersuchungen lassen eine derartige Aufschlüsselung jedoch nicht zu.

136 Folgt man den theoretischen Wurzeln des Humankapitalansatzes, so müßten Unternehmen, die keine Schwierigkeiten haben, auf dem externen Arbeitsmarkt geeignetes Personal zu finden, eher „generelle Bildung“ vermitteln können, währenddessen Unternehmen mit Arbeitskräftebeschaffungsproblemen in firmenspezifische Bildung investieren müßten (z.B. Sadowski 1980: 10ff.).

Marktform der Unternehmen/Stellung im Markt

Die relative Stellung eines Unternehmens im Markt wird in der Organisationsforschung des öfteren als externe situative Variable einbezogen, um Informationen über die Marktmacht und die Konkurrenzintensität von Unternehmen zu erhalten.

- So versucht Kailer (1990: 100) die Konkurrenzintensität von Unternehmen im Zusammenhang mit betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten zu beleuchten. Er identifiziert (indirekt) einen negativen Zusammenhang zwischen den beiden Aspekten (a.a.O.: 102): „Gerade Unternehmen aus Wirtschaftsbereichen mit geringer Weiterbildungsaktivität betonen bei ihrer Umfeld einschätzung den hohen Konkurrenzdruck [...]“. Er schließt daraus, daß Weiterbildung von diesen Unternehmen nicht als strategische Möglichkeit gesehen werde, Konkurrenzvorteile zu erlangen (a.a.O.: 102).
- Für Weber (1985: 80f.) ist die Marktstellung des Unternehmens ein Ausdruck für eine mehr oder weniger hohe Komplexität, der es ausgesetzt ist. Die Argumentation liest sich wie folgt (a.a.O.: 81): „Der Marktmechanismus reduziert die Informationsgewinnungsprozesse auf ein Minimum. Der Idealtyp der polypolistischen Konkurrenz liefert über den Marktpreis die für alle betrieblichen Entscheidungen zentrale Information. Die Hypothese liegt nahe, daß ein Abweichen von dieser Idealsituation zusätzliche Aktivitäten der Informationsgewinnung und -verarbeitung auslöst. Zu diesen Aktivitäten gehören auch Weiterbildungsmaßnahmen.“ Weber ermittelt empirisch, daß Unternehmen, die angeben, sie seien „einer unter vielen Anbietern“ nur etwa halb so viele Weiterbildungsaktivitäten (gemessen an der Weiterbildungsquote) entfalten wie alle anderen Unternehmen.
- Den Ergebnissen der Untersuchung von Winter/Tholen (1983: 27ff.) in 300 Unternehmen zufolge, hat der wahrgenommene Markt- und Wettbewerbsdruck erheblichen Einfluß auf die Gestaltung von betrieblicher Weiterbildung; konkretere Aussagen über diesen Zusammenhang können aus dieser Untersuchung jedoch nicht abgeleitet werden.

Änderungsdynamik von Unternehmensparametern

Seit Emery und Trist (1965) den Unternehmen zunehmende „turbulent fields“ prognostiziert haben, sind die Umweltkonstrukte „Dynamik“, „Unberechenbarkeit“ und „Turbulenz“ wichtige Faktoren, von denen vermutet wird, daß sie das Management in Unternehmen beeinflussen. Beispielsweise sieht Thompson (1967) “[...] das Hauptproblem komplexer Organisationen in der Bewältigung von Unsicherheit [...]“ (zit. nach Staehle 1989: 385) und Lawrence und Lorsch (1969) verweisen auf eine geringere Verlässlichkeit von Informationen, häufigere Informationsänderungen, eine kürzere Dauer von Feedback-Zyklen und eine erhöhte Unsicherheit von Umwelten, die auf das Management der Unternehmen einwirken (vgl. zum Beispiel die Ansätze von Thompson 1967; Lawrence/Lorsch 1969; Duncan 1972; Child 1972; Jurkovich 1974; zur Übersicht zu den Umweltansätzen Kieser/Kubicek 1992: 371).

Für ein Weiterbildungssystem ist bekanntermaßen auch alles das relevante Umwelt, was sich zwar außerhalb des Weiterbildungssystems, aber innerhalb der Organisation abspielt. Analog zur Organisationsforschung und zu den Veränderungen der Organisationsumwelt wurden in der Weiterbildungsforschung des öfteren die in Unternehmen stattfindenden Veränderungen als Auslöser von Weiterbildung einbezogen. Weber (1985: 81) kommt beispielsweise in seiner Untersuchung zu der Zwischenbilanz, daß der Hauptbestimmungsfaktor betrieblicher Weiterbildungsaktivität in der Änderungsdynamik gesehen werden könne. Bardeleben u.a. (1990: 103) konstatieren in ähnlicher Weise: „Wenn im Betrieb, in einem bestimmten Bereich, eine Veränderung zu verzeichnen war, so führte eine solche Veränderung auch relativ häufig zu Weiterbildungsmaßnahmen.“ Kirsch/Bruder/Gabele (1976: 2) resümieren: „Der Wandel der Personalschulung ist eine Folgeveränderung anderer betrieblicher Umstellungen.“ Die Argumentation ist demnach recht simpel: Veränderungen von Verhaltensparametern in der Organisation lösen betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen aus, die wiederum eine qualifikatorische Anpassung an die Veränderungen herbeiführen sollen. Die Verhaltensparameter, die im Hinblick auf Veränderungen betrachtet und mit der Weiterbildung in Zusammenhang gebracht werden, betreffen folgende Sachverhalte:

- technische Veränderungen,
- produkt- und dienstleistungsbezogene Veränderungen,
- (andere) organisatorische Veränderungen.

Der Zusammenhang von technischen Veränderungen bzw. allgemeiner, von Technik und Weiterbildung, geht, wie oben ausgeführt, auf die soziologische Debatte über die Auswirkungen veränderter Technologien auf die betrieblichen Qualifikationsanforderungen zurück. Flohr und Niederfeichtner (1982: 30ff.) kommen auf der Grundlage einer Analyse der PE-Literatur zu dem Schluß, daß ein „technologischer Determinismus“ der Form vorherrsche, „[...] als gäbe es eine Kette: 'Technischer Fortschritt (führt zu) Anforderungswandel (führt zu) Qualifikationswandel'“ (a.a.O.: 30). Mittlerweile kann ein breiter Konsens dahingehend ausgemacht werden, daß von prinzipiellen betrieblichen Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Koordinaten Mensch, Technik und Arbeitsorganisation ausgegangen wird (vgl. Sorge 1985; zur Übersicht Wood 1989; auch Lay 1989: 101; Kieser/Kubicek 1992: 325ff.), die (paradoxaerweise) u.a. das Resultat moderner Technologien seien, welche ein großes Potential verschiedener Anwendungen mit differenzierten Formen der Arbeitsorganisation und des Arbeitskräfteeinsatzes ermögliche (vgl. auch die Argumentation bei Pawlowsky/Bäumer 1995: 145ff.): Es existieren “[...] Handlungsspielräume, die der gegenwärtige Modernisierungsprozeß zuläßt und für deren Nutzung und Förderung personalpolitische, arbeitsorganisatorische und insbesondere qualifikatorische Modelle noch weitgehend zu entwerfen sind“ (Tilch 1993: 33).¹³⁷ Gleichwohl scheint die betriebliche Weiterbildung (zumindest in quanti-

137 Ähnlich betont auch Bengtsson (1994), daß sich durch die Einführung neuer Technologien vor allem Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich der Arbeitsorganisation und der

tativer Hinsicht) nicht unwesentlich von den technischen Veränderungen gesteuert zu sein. Interessant ist beispielsweise, daß in den Untersuchungen, in denen die Unternehmensvertreter nach den Hauptgründen für Weiterbildung gefragt wurden, stets die „Anpassung an technische Veränderungen“ an oberster Stelle genannt wird (z.B. Bardeleben u.a. 1990: 7; Bardeleben/Böll/Kühn 1986: 49; Bahn Müller/Bispinck/Schmidt 1993: 109).

Im Rahmen von bisherigen empirischen Untersuchungen über den Zusammenhang von betrieblicher Technik und Weiterbildung wurden im wesentlichen zwei Aspekte erfaßt: Erstens das *Ausmaß an Technikeinsatz* im Unternehmen (v.a. Thom 1987: 129; Koch 1987; Ewers/Becker/Fritsch 1988) und zweitens die *technischen Veränderungen* im Unternehmen (vgl. Sass/Sengenberger/Weltz 1974: 25ff., 96ff.; Weber 1985; Göbel/Schlaffke 1987; Gebert/Steinkamp 1990: 201; Kailer 1990: 100), und für beide Fälle sind überwiegend positive Zusammenhänge zur Weiterbildung konstatiert worden (vgl. zusammenfassend Baethge u.a. 1990: 251ff.; auch Weber u.a. 1991: 1).¹³⁸

Die folgenden empirischen 'Puzzlestücke' sollen helfen, den Zusammenhang von betrieblichen (nicht nur technischen) Veränderungen und betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten zu rekonstruieren:

- Bahn Müller/Bispinck/Schmidt (1993: 116f.) untersuchen unter dem Stichwort „technisch-organisatorische Veränderungen“, inwieweit es in den letzten Jahren zu Veränderungen in unterschiedlichen Betriebsbereichen und Arbeitsvollzügen gekommen ist (ähnlich Kirsch/Bruder/Gabele 1976; Weber 1985; Bardeleben u.a. 1990: 104): „Wie kaum anders zu erwarten, zeigt sich hier ein sehr enger Zusammenhang. In Betrieben, die unter hohem Veränderungsdruck standen, haben die Weiterbildungsaktivitäten in den letzten drei Jahren nach Angaben der Manager doppelt so stark zugenommen, und sie gehören fast dreimal so häufig zu denen, die in der Spitzengruppe der Weiterbildungsaktiven zu finden sind wie jene, bei denen das nicht in dem Maße der Fall war (47 Prozent zu 18 Prozent).“ Des weiteren scheinen Unternehmen, in denen die Relevanz von arbeitsorganisatorischen Veränderungen für die Weiterbildung als hoch eingeschätzt wird, über eine andere *Art* der Weiterbildungspolitik zu verfügen (Bahn Müller/Bispinck/Schmidt 1993: 114): „Auf der Basis unserer schriftlichen Befragung läßt sich zudem belegen, daß in Betrieben, in denen arbeitsorganisatorische Veränderungen die hauptsächlichen Auslöser von Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen sind, nicht nur das Weiterbildungsvolumen überdurchschnittlich hoch ist, sondern vor allem die Systematik, Intergration und Planmäßigkeit

Entwicklung von Humanressourcen ergeben haben: "Es gibt keine technologische Determiniertheit in dem Sinne, daß eine bestimmte Technologie eine bestimmte Arbeitsorganisation und eine entsprechende Struktur der Fertigkeiten voraussetzt. Es gibt Optionen" (a.a.O.: 178).

138 Eine Ausnahme stellt die Untersuchung von Sass/Sengenberger/Weltz (1974) dar: Ihren Ergebnissen zufolge läßt sich kein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Tempo technologischer Veränderungen und der Intensität von Weiterbildungsmaßnahmen feststellen (a.a.O.: 98).

der Personal- und Weiterbildungspolitik besser entwickelt sind als in Betrieben, bei denen andere, z.B. primär technische Auslöser, eine Rolle spielen.“

- Weber (1985: 78) stellt fest, daß technische Veränderungen eher Auslöser für betriebliche Weiterbildungsaktivitäten sind als andere Arten von Veränderungen im Unternehmen (z.B. Veränderung von Führungsform, Lohnform, apparative Ausstattung usw.).
- Kailer (1990: 100) rückt zusätzlich zu den technischen Neuerungen die *produktbezogenen* Veränderungen in den Mittelpunkt seiner Analyse von möglichen Einflußgrößen auf die betriebliche Weiterbildung.¹³⁹ Beide Arten von Veränderungen zusammengenommen verkörpern für Kailer (101) den Innovationsaspekt und sind zentrale Auslöser für Weiterbildungsaktivitäten: „Daraus läßt sich insgesamt ableiten, daß das Erkennen unternehmensrelevanter technischer Neuentwicklungen bzw. Produktinnovationen in der Branche bzw. im Unternehmen selbst einen der wesentlichsten Auslöser für Weiterbildungsaktivitäten darstellt (a.a.O.: 101).¹⁴⁰
- Winter/Tholen (1983: 25f.) ermitteln, daß die Mehrheit der 300 untersuchten Unternehmen der Einführung neuer Produkte bzw. der Produktinnovativität als Auslöser für betriebliche Weiterbildungsaktivitäten eine höhere Bedeutung zumessen, als irgendeiner anderen Form von Veränderung im Unternehmen.
- Gebert und Steinkamp (1990) gehen in ihrer Untersuchung u.a. der Frage nach, ob es einen systematischen Zusammenhang zwischen der Innovationsorientierung eines Unternehmens (Entwicklung neuer Produkte) und der Höhe an Weiterbildungsinvestitionen gibt. Die Studie belegt, daß Unternehmen, die durch hohe Weiterbildungsinvestitionen gekennzeichnet sind, einen höheren Grad an Produktinnovativität aufweisen als solche Unternehmen, deren Weiterbildungsinvestitionen geringer sind (a.a.O.: 224).

Insgesamt ist den bisherigen empirischen Untersuchungen damit ein enger Zusammenhang zwischen der Anzahl und Dynamik an Veränderungen im Unternehmen und deren Weiterbildungsaktivitäten, (zumeist) gemessen in mengenmäßigen Größen, zu entnehmen.

¹³⁹ Kailer (1990: 99) operationalisiert beide Sachverhalte anhand der Einschätzung darüber, inwieweit es grundlegende technische Neuerungen innerhalb der Branche gibt und darüber, wie das Ausmaß an Produktinnovationen innerhalb der Branche eingeschätzt wird. Bezugspunkte von Kailer sind damit, anders als in den anderen Untersuchungen, nicht die tatsächlichen Veränderungen im Unternehmen, sondern die Wahrnehmung des Unternehmensumfeldes, was man mit dem Etikett „Veränderungsdruck“ beschreiben könnte.

¹⁴⁰ Einen ähnlich engen Zusammenhang identifizierte Kailer (1991) zusammen mit Kraus zwischen der Entwicklung der betrieblichen Weiterbildungsaufwendungen und dem Ausmaß an Investitionen in neue Techniken, an Produktneuentwicklungen und organisatorischen Änderungen im Unternehmen. Die Datenbasis in dieser Untersuchung waren knapp 200 österreichische Großunternehmen.

Betriebsgröße

Die Betriebsgröße (zumeist gemessen anhand der Mitarbeiterzahl im Unternehmen) wird in der überwiegenden Mehrheit aller Weiterbildungsuntersuchungen als eine mögliche Begründungsvariable für Weiterbildungsaktivitäten einbezogen. Lange Zeit wurde diesbezüglich ein positiver Zusammenhang postuliert: Je größer ein Unternehmen, desto höher ist auch der Anteil der Beschäftigten, die an Weiterbildung teilnehmen (vgl. z.B. Martin/Weber 1982: 91; Winter/Tholen 1983: 10; Weber 1985: 82; Bardeleben/Böll/Kühn 1986: 61ff.; zur Übersicht Baethge u.a. 1990: 266ff.). Die Betriebsgrößendifferenzierung selbst hat jedoch keinen eigenständigen Erklärungswert für betriebliche Weiterbildungsaktivitäten (vgl. auch Diedrich 1988: 83f.), sondern wird vermutlich aufgrund der vergleichsweise einfachen Operationalisierbarkeit als Strukturierungskriterium herangezogen. Anders als beispielsweise beim Zusammenhang zwischen technischen Veränderungen im Unternehmen und den Weiterbildungsaktivitäten ist es recht ungewiß, welche *betrieblichen* Faktoren hinter der Betriebsgröße stehen, die einen möglichen Zusammenhang zum Weiterbildungsmanagement plausibel machen könnten. Martin und Weber (1982: 90) versuchen, die betrieblichen Weiterbildungs- und PE-Aktivitäten in kausalanalytischen Modellen mit zahlreichen Variablen des In- und Umsystems zueinander in Beziehung zu setzen und konstatieren, daß der direkte kausale Effekt der Betriebsgröße auf die Weiterbildungsaktivitäten erheblich geringer sei, als die Korrelation zwischen beiden Größen (a.a.O.: 91). Trotz einiger Vermutungen, so beispielsweise daß betriebsgrößenspezifische Belegschaftsstrukturen, Fertigungsverfahren und Leistungsprogramme (z.B. Diedrich 1988: 83) 'moderierende' Variablen für den Zusammenhang zwischen Betriebsgröße und Weiterbildungsaktivität kennzeichnen könnten, läßt sich keine eindeutige Variablenstruktur bestimmen, die sich hinter dem Merkmal "Betriebsgröße" verbergen könnte. Zudem ist ungeklärt, ob die Betriebsgröße überhaupt noch einen relevanten Begründungsansatz für Weiterbildungsaktivitäten darstellt. In empirischen Untersuchungen scheint mittlerweile ein positiver empirischer Zusammenhang zwischen der Betriebsgröße und den Weiterbildungsaktivitäten nicht unbestritten:

- Das Institut der Deutschen Wirtschaft (IW) kommt in einer Repräsentativbefragung von mehr als 1500 deutschen Unternehmen über die Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung zu folgendem Ergebnis: „Die höchsten Weiterbildungsleistungen und -kosten je Mitarbeiter sind keineswegs, wie vielfach behauptet, in den Großunternehmen zu beobachten. Die Weiterbildungsintensität ist im Gegenteil in kleineren Unternehmen ungleich höher als in den größeren Unternehmen“ (Schlafke/Weiß 1989: 14).
- Bardeleben u.a. (1990) fassen ein Ergebnis ihrer Regionalstudie im Vorwort zusammen: „So ist z.B. die Auffassung nicht mehr aufrechtzuerhalten, daß kleinere und mittlere Betriebe generell ihre Mitarbeiter weniger intensiv weiterbilden als große.“

- Ebensovienig entdecken Gebert und Steinkamp (1990: 200) einen positiven Zusammenhang zwischen der Betriebsgröße und den Investitionen in Weiterbildung: „Die erhebliche Streuung in den Bildungsinvestitionen ist also nicht mit der Größe des Unternehmens erklärlich; mit anderen Worten: Es gibt offenbar größere Betriebe, die wenig und umgekehrt kleine Betriebe, die viel investieren.“ Sie selbst führen dieses Ergebnis jedoch auf die geringe Betriebsgrößenstreuung in der Stichprobe zurück, in der lediglich kleine und mittelständische Unternehmen mit maximal 500 Mitarbeitern vertreten waren.
- Maisberger u.a. (1993) kommen auf der Grundlage von schriftlichen Befragungen in 224 Unternehmen zu folgenden (hier ausgewählten) Ergebnissen: Der relative Anteil der in der Weiterbildung beschäftigten Mitarbeiter ist in Kleinunternehmen deutlich höher als in Großunternehmen (a.a.O.: 41). Großunternehmen haben dagegen eher ein eigenes Weiterbildungsbudget als Kleinunternehmen (45). Die Weiterbildung in Kleinunternehmen ist vergleichsweise seltener formal organisiert als in Großunternehmen und häufiger auf der Geschäftsführerebene angesiedelt (63). Der Entscheidungsspielraum der Weiterbildungsverantwortlichen in kleineren Unternehmen ist tendenziell eher eingeschränkt als in Großunternehmen (74). Ferner wird die Weiterbildung in Kleinunternehmen tendenziell unsystematischer geplant (84), kurzfristiger angelegt (129) und seltener im Hinblick auf den Erfolg kontrolliert (173), als dies in Großunternehmen der Fall ist. Bezogen auf die Weiterbildungsbeteiligung lassen sich dagegen bei Maisberger u.a. (1993: 102) keine nennenswerten Differenzen identifizieren.
- Bardeleben/Böll/Kühn (1986: 97) ermitteln, daß in Großunternehmen weit- aus häufiger interne Weiterbildungsveranstaltungen durchgeführt werden als in kleinen und mittelständischen Unternehmen. Demgegenüber werde in kleineren Unternehmen verstärkt extern weitergebildet und direkt am Arbeitsplatz eingearbeitet. In Großbetrieben stünden eher Absatzthemen auf der Agenda von Weiterbildung, in Kleinunternehmen verstärkt Produktionsthemen (a.a.O.: 88).

Diese Auswahl an Ergebnissen hat eines deutlich gemacht: Das Weiterbildungsmanagement weist nicht per se einen positiven Zusammenhang zur Betriebsgröße auf, die Managementaktivitäten sind vielmehr differenziert zu betrachten (vgl. auch Sass/Sengenberger/Weltz 1974: 69; Kirsch/Bruder/Gabele 1976: 39f.; Weber 1985: 79). Bezogen auf Aspekte, wie die relativen Kosten für Weiterbildung, die relative Anzahl an Weiterbildungsmitarbeitern und die Weiterbildungsquote scheinen kleinere Unternehmen höhere Werte aufzuweisen als Großunternehmen. In Fragen der Systematik, der Organisation oder der Planung von Weiterbildung scheinen die kleineren Unternehmen jedoch nach wie vor deutliche Defizite zu haben (vgl. z.B. Boes/Knöß/Nispel 1989). Ein Zusammenhang zwischen Betriebsgröße und Weiterbildung ist demnach

vom betrachteten Weiterbildungsausschnitt abhängig.¹⁴¹ Sinnvoll scheint daher eine differenziertere Betrachtung des Weiterbildungsmanagements im Hinblick auf Betriebsgrößenunterschiede.

Wirtschaftssektor/Branche

Ähnlich wie die Betriebsgrößendifferenzierung, so ist auch die Branchenzugehörigkeit eines Unternehmens in der Vergangenheit als einer der dominierenden innerbetrieblichen Kontextfaktoren zur Begründung betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten herangezogen worden (vgl. die Tabelle III.2). Die Argumentationslinie, die hinter einem Zusammenhang zwischen der Branche und der Weiterbildung steht, zielt im Kern auf die Verbindung zwischen dem innerhalb einer Branche dominierenden Leistungsprogramm und den daraus abgeleiteten Anforderungen an die Weiterbildung.¹⁴² Ausgewählte Ergebnisse über den Zusammenhang von Wirtschaftssektor/Branche und betrieblicher Weiterbildung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Im Hinblick auf die übergreifende wirtschaftssektorale Kategorie bzw. den Wirtschaftsbereich hat sich empirisch gezeigt, daß Unternehmen im Dienstleistungsbereich im allgemeinen über einen höheren Ausbaustand der Weiterbildung (gemessen an der relativen Weiterbildungsbeteiligung) verfügen als Unternehmen im industriellen Sektor (vgl. Weber 1985: 129; Bardeleben/Böll/Kühn 1986: 29). Die Kosten für Weiterbildung sind danach im Dienstleistungsbereich wesentlich höher als im industriellen Sektor und im Handwerk (Schlaffke/Weiß 1989: 13).
- Weber (1985: 126) ermittelt zudem einen (signifikanten) Zusammenhang von $r = .31$ zwischen dem Wirtschaftsbereich, in dem ein Unternehmen tätig ist und dem Vorhandensein von Weiterbildungsplanung, -grundsätzen und -budgets (von Weber zusammengenommen 'entscheidungsunterstützende Instrumente' genannt).
- In Branchen, wie dem Banken- und Versicherungsbereich und in der Elektro- und Chemieindustrie, zeigt sich ein weit überdurchschnittlicher Ausbaustand der Weiterbildung, während der Ausbaustand im Einzelhandel und in

141 Zum Teil lassen sich die unterschiedlichen Ergebnisse aber auch schlicht und einfach mit den verschiedenen Verfahrensweisen bei der Verrechnung der erhaltenen Daten begründen. Deutlich wird dies anhand der IW-Untersuchung von 1993. Natürlich kommt das IW zu dem Ergebnis, daß die Anzahl an durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen in Großunternehmen höher ist als in Kleinunternehmen (Weiß 1994: 75), durch eine Betrachtung der relativen Zahlen (pro Mitarbeiter) kehrt sich dieses Ergebnis dann jedoch um (z.B. das Resümee: 168).

142 Weber (1985: 68ff.) verwendet neben der Branchenkategorie Untersuchungskategorien, die er mit Hilfe von arbeitsmarkttheoretischen und insbesondere segmentations-theoretischen Ansätzen (Doeringer/Piore 1971; Averitt 1968) herleitet, wie das betriebliche Leistungsprogramm, die Art der Leistungserstellung, und den Wirtschaftsbereich, um an die Hintergründe der Variablenstruktur, die üblicherweise hinter der Branchen-kategorie verdeckt bleibt, heranzukommen. Einen großen Teil der Varianz betrieblicher Weiterbildungsaktivität erklärt Weber (1985: 82) mit eben diesen Aspekten (vor allem mit dem Wirtschaftsbereich).

der Metall- und Textilindustrie nur schwach ausgeprägt ist (vgl. Weber 1983; Bardeleben/Böll/Kühn 1986; Semlinger 1989; Kailer 1990: 31).

- Dieses Ergebnis wird durch eine Repräsentativbefragung von ca. 9.300 Unternehmen in einem gemeinsamen Projekt des Statistischen Bundesamtes mit dem BIBB (1993) bestätigt. In einer Rangreihe von Branchen hinsichtlich ihres Weiterbildungsangebotes (Anteil der Unternehmen einer Branche, der Weiterbildung anbietet) rangieren Kreditinstitute und Versicherungen mit Abstand auf den Plätzen eins und zwei, gefolgt von der chemischen Industrie, Energie- und Wasserversorgung, Maschinenbau und Handel. Am unteren Ende der Skala sind die Unternehmen des Gastgewerbes und der Textilindustrie anzutreffen (vgl. die Force-Vorerhebung BIBB/Statistisches Bundesamt 1994).¹⁴³
- Auch die Ergebnisse einer Untersuchung des Instituts der Deutschen Wirtschaft von 1450 Unternehmen (1993) zielen in dieselbe Richtung: Danach zeichnen sich die Dienstleistungsunternehmen, insbesondere die Kreditinstitute und die Versicherungen durch hohe Weiterbildungsaktivitäten aus, während das verarbeitende Gewerbe, insbesondere das Baugewerbe, der Bergbau sowie Elektrizitäts- und Wasserwirtschaft mit ihrer Weiterbildung unterrepräsentiert sind (Weiß 1994: 168).
- Maisberger u.a. (1993) untersuchen in ihrer umfassenden Weiterbildungsstudie den Zusammenhang von Wirtschaftssektor (mit den Kategorien Industrie, Handel, Banken und Versicherungen, sonstige Dienstleister und Behörden) und einer Fülle von Weiterbildungsaktivitäten.¹⁴⁴ Danach verfügen die Unternehmen aus dem Banken- und Versicherungsbereich über die zahlenmäßig größten Weiterbildungsabteilungen, während die sonstigen Dienstleister im Durchschnitt die kleinsten Weiterbildungsabteilungen haben. Die *relative* Zahl der Weiterbildungsmitarbeiter an der Gesamtbelegschaft ist jedoch für den Handel und für die Behörden deutlich größer als für die Banken und Versicherungen. Des weiteren verfügen Banken und Versicherungen häufiger als alle anderen Wirtschaftsbereiche über ein eigenes Weiterbildungsbudget und über einen eigenen Verantwortungsbereich Weiterbildung (a.a.O.: 46, 61). Die Weiterbildungsetats in Handelsunternehmen, in Banken und Versicherungen steigen, während sie in Industrieunterneh-

143 Die dominierende Stellung von Banken und Versicherungen bezüglich ihres hohen Ausbaustandes an Weiterbildung wurde z. Teil mit den technischen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen in diesen Branchen begründet, die von Baethge und Oberbeck (1986) als Formen „systemischer Rationalisierung“ identifiziert wurden und zu einem Qualifizierungsschub geführt habe. Hinzu tritt ein Begründungsmuster, daß an dem hohen Akademikeranteil an Beschäftigten (vor allem im Bankenbereich) ansetzt: Eine formal hochqualifizierte Belegschaft habe häufig auch höhere Ansprüche an die persönliche Weiterbildungsqualifizierung.

144 Die Vielzahl an betrachteten Weiterbildungsaspekten macht es notwendig, hier nur eine Auswahl zu skizzieren. Gleichwohl wird die Untersuchung von Maisberger u.a. (1993) noch des öfteren vor allem im Interpretationsteil als Flankierung der eigenen Ergebnisse herangezogen.

men und in Behörden gleichbleiben oder rückläufig sein werden (Maisberger u.a. 1993: 53). Im Handel und im Banken- und Versicherungsbereich wird überwiegend intern qualifiziert, während im Industriebereich, bei den sonstigen Dienstleistern und vor allem in den Behörden die Präferenz bei den externen Veranstaltungen liegt.

Ökonomische Situation des Unternehmens

Die Argumentation, die hinter dem Zusammenhang zwischen der ökonomischen Situation eines Unternehmens und der Weiterbildung steht, kann in zwei Richtungen gehen: Erstens kann argumentiert werden, daß eine bestimmte Art, die Weiterbildung zu praktizieren, zu einem mehr oder weniger hohen Output führt und damit möglicherweise auch die Ertragssituation des Unternehmens beeinflusst. Diese Argumentationsrichtung ist zweifelsfrei für den Weiterbildungspraktiker attraktiv, wenngleich empirisch nur schwer zu belegen (vgl. zu der Problematik Abschnitt IV.4). Zweitens kann argumentiert werden, daß Unternehmen mit einer günstigen Ertragssituation eher in der Lage sind, in Weiterbildung zu investieren, 'sich diesen Luxus zu erlauben'. Diese Argumentationsrichtung ist zwar in der Weiterbildungsforschung nicht besonders beliebt, scheint in der Praxis aber empirische Evidenz zu besitzen (in Ansätzen Wittwer 1982: 8; Winter/Tholen 1983: 27f.; Weber 1985: 229).

- Weber (1985: 229) kommt im Anschluß an seine umfangreichen empirischen Analysen zu einem ähnlichen Fazit, wonach „[...] bei einer beträchtlichen Anzahl von Unternehmen zu erkennen war, daß Weiterbildungsmaßnahmen von der Voraussetzung einer günstigen Ertragslage abhängig gemacht werden und in anderen - wahrscheinlich nicht immer identifizierbaren Fällen - Weiterbildungsaktivität als wesentliches Instrument zur positiven Beeinflussung des Unternehmenserfolgs begriffen wird.“
- Winter/Tholen (1983: 27f.) ermitteln, daß die Mehrheit aller Unternehmen erwartet, daß die konjunkturelle Lage einen erheblichen Einfluß auf die Weiterbildung (im Sinne eines positiven Zusammenhangs) hat.
- Gebert und Steinkamp (1990: 218) weisen auf einen (indirekten) Zusammenhang zwischen der Ertragssituation eines Unternehmens und seinen Weiterbildungsinvestitionen hin. Des weiteren zeigen sie auf, daß von 30 Unternehmern, die hinsichtlich ihrer Weiterbildungspolitik interviewt wurden, ein Großteil angibt, daß sie einen engen (positiven) Zusammenhang sehen zwischen der Ressourcenlage des Unternehmens und der Mitarbeiterorientierung bei der Weiterbildung (a.a.O.: 213).

Neuere Entwicklungen, die im Zusammenhang mit der 'Verschlankung' von Unternehmen stehen, werden als Umbruchsituation für die Weiterbildung gewertet (Weiß 1994: 11f.; Heidack/Hummelstein 1996: 40ff.). Heidack/Hummelstein (1996: 40ff.) sehen darin die Gefahr, daß die Weiterbildung einer kurzfristigen kostenorientierten Perspektive zum Opfer falle und sogar gänzlich aus dem Unternehmen ausgelagert werde. Maisberger (1993) kommt dagegen auf der Grundlage seiner Untersuchung zu dem Resultat, daß die Entwicklungen

in der Weiterbildung keineswegs in Richtung „Einsparung“ verlaufen,¹⁴⁵ und z.B. Weiß (1994: 12ff.) sieht in den Entwicklungen des Lean Managements gar die Chance, die Weiterbildung zu reformieren (vgl. auch Voß/Chalupsky 1995: 46ff.).

Wettbewerbsstrategien/strategische Wettbewerbsvorteile

Die Wettbewerbsstrategie eines Unternehmens bzw. eines Geschäftsfeldes ist zu unterscheiden von der Unternehmensstrategie. Mit der Unternehmensstrategie werden die Produkt-Markt-Kombinationen bzw. das Leistungsprogramm oder die Geschäftsfelder festgelegt; dieser Aspekt ist eng verbunden mit der Branche, in der ein Unternehmen tätig ist (s.o.). Die Wettbewerbsstrategie beinhaltet dagegen die Frage nach der „strategischen Stoßrichtung“ in den Geschäftsfeldern. Das heißt, mit einer Wettbewerbsstrategie wird festgelegt, auf welche Weise Wettbewerbsvorteile gegenüber den Hauptkonkurrenten erzielt werden sollen (vgl. z.B. Steinmann/Schreyögg 1993: 149ff.); in dieser Hinsicht hat sie vermutlich in den Markt- und Wettbewerbsbedingungen (s.o.) ihre Referenzpunkte (z.B. Baethge u.a. 1990: 487). Will man sich beispielsweise eher als Nischenanbieter profilieren? Strebt man eine Preis- und Kostenführerschaft in einem Markt an? Behauptet man seine Position im Markt aufgrund seiner Innovationsfreudigkeit? Oder verläßt man sich weitgehend auf seine Vertriebsstrukturen?

Die Argumentationslinien bezüglich der Art des Zusammenhangs von Wettbewerbsstrategien und Weiterbildung sind vielfältig. Ganz allgemein kann mit Lengnick-Hall/Lengnick-Hall (1988, 1990) ein Zusammenhang zwischen den strategischen Wettbewerbsvorteilen und den notwendigen qualifikatorischen Voraussetzungen zur Erreichung dieser Wettbewerbsvorteile angenommen werden.¹⁴⁶ Mit Bezug zu Wolfgang Streeck (1991) führt Pawlowsky (1992: 191) aus: „Dort wo die Wettbewerbsfähigkeit stärker durch sogenannte ‘intelligente Produkte’ und Dienstleistungen sowie durch ‘diversifizierte Qualitätsproduktion’ gefördert wird und dort, wo die Absatzmärkte aufgrund zunehmender Pluralisierung und Differenzierung von Konsummustern entsprechend flexible Prozessinnovationen und wachsende Produkt- und Dienstleistungsdifferenzierung erfordern, ist folglich von einem zusätzlichen Qualifikationsbedarf auszugehen.“ In Unternehmen, die sich mit ‘Billigprodukten’ in Massenmärkten aufhalten, ist dagegen aller Wahrscheinlichkeit nach von einer ganz anderen Weiterbildungspolitik auszugehen als in den von Pawlowsky angesprochenen Märkten.¹⁴⁷ Es lassen sich folglich plausible Zusammenhänge zwischen der

145 Hier ist jedoch kritisch die Frage zu stellen, ob Weiterbildungsverantwortliche, die nach der zukünftigen Entwicklung ihres Bereiches gefragt werden, diesen nicht zwangsläufig durch ihre Aussagen eher aufwerten, als abwerten.

146 Die beiden Autoren plädieren für ein ‘match’ zwischen den Humanressourcen und den ‘Strategic Conditions’ einer Organisation. Bezogen auf die Art dieses Matches werden sie jedoch wenig konkret (Lengnick-Hall/Lengnick-Hall 1988: 454ff.).

147 Wittke (1995) macht deutlich, daß das Konzept der 80er Jahre, sich auf eine ‘Nischenstrategie’ zu beziehen in eine Sackgasse geführt habe und daß die traditionellen Mas-

Wettbewerbsstrategie und der Weiterbildung eines Unternehmens aufzeigen, die jedoch empirisch nur schwer zugänglich sind (vgl. Bahnmüller/Bispinck/Schmidt 1993: 103).

Dies mag der Grund dafür sein, daß der Zusammenhang zwischen betrieblicher Weiterbildung und den betrieblichen Wettbewerbsstrategien bislang vergleichsweise wenig empirisch untersucht wurde. Dieses Forschungsdefizit veranlaßt beispielsweise Baethge u.a. (1990: 487) dazu, die Analyse dieses Zusammenhangs als eines der zentralen zukünftigen Forschungsfelder zu akzentuieren. Die wenigen empirischen Bruchstücke, die im weitesten Sinne Erkenntnisse über den Zusammenhang von Weiterbildung und den betrieblichen Wettbewerbsstrategien liefern, lassen sich folgendermaßen zuspitzen:

- Kirsch/Bruder/Gabele (1976: 30ff.) untersuchen die Frage, auf welche Unternehmens- und Wettbewerbsziele des Unternehmens die betrieblichen Schulungen (u.a. die Weiterbildung) ausgerichtet sind. Die ökonomischen Ziele, wie Produktivitätssteigerung, Kostensenkung, Erhaltung von Marktanteilen sowie andere betriebswirtschaftliche Kennziffern spielen eine dominierende Rolle, nicht-monetäre Größen, wie Investitionsziele, neue Märkte und neue Produkte, soziale Leistungen, sind demgegenüber eher unbedeutend.
- Kailer (1990: 99ff., 154f.) konstatiert auf der empirischen Basis von 1109 österreichischen Unternehmen einen positiven Zusammenhang zwischen dem Wettbewerbsfaktor „Produktinnovationen“ und den betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten.¹⁴⁸
- Weber (1985: 73) ermittelt für 193 Unternehmen einen statistisch signifikanten Zusammenhang ($r=.34$) zwischen der Wartungs- und Betreuungsintensität von Produkten und der betrieblichen Weiterbildungsaktivität (gemessen in jährlicher Weiterbildungsquote).
- Bahnmüller/Bispinck und Schmidt (1993: 105ff.) widmen sich dem Zusammenhang zwischen den „vorherrschenden Wettbewerbsparametern“ einerseits und dem Weiterbildungs-Aktivitätsniveau (gemessen an der Intensität der Zunahme an Weiterbildungsaktivitäten in den letzten Jahren) sowie dem Weiterbildungsvolumen (gemessen an der Teilnehmerquote) andererseits. Auf Grundlage der Aussagen von 269 Managern kommen sie zu folgendem Fazit: „Es finden sich zwar immer wieder Indizien für die Annahme, daß Betriebe, bei denen der Preis eine überdurchschnittliche, Service, Qualität, Lieferzeit und Produktentwicklung eine unterdurchschnittliche Rolle spielen,

senmärkte nicht aufgegeben werden dürften. Um in diesen Märkten bestehen zu können, sei es erforderlich, an den Kernkompetenzen jedes Unternehmens anzusetzen und den Schritt einer 'radikalen' Innovation zu gehen (nicht nur die Frage des wie, sondern ebenso die Frage des was produziert werden soll stehe zur Disposition).

- 148 Eine mögliche Begründung für diesen Sachverhalt liefert Berthel (1986: 695ff.). So würde bei Innovationen entlang des gesamten Innovationsprozesses (Berthel differenziert 8 Stufen) ein besonderes Maß an Fähigkeiten zum Identifizieren des Innovationsbedarfs, zum Generieren, Implementieren und Beherrschen von Innovationen benötigt, die eines besonderen Schwerpunktes auf der Personalentwicklung bedürfen.

in den letzten Jahren eine weniger aktive Qualifizierungs- und Weiterbildungspolitik betrieben haben, durchgehend belegen läßt es sich aber nicht“ (a.a.O.: 108). Gleichsam vermuten die Autoren, daß die Wirkungen dieser Wettbewerbsfaktoren eher mittel- bis längerfristig „tiefe Spuren“ in (den Strukturen) der Weiterbildungspolitik hinterlassen (a.a.O.: 109).¹⁴⁹

Personalmanagement

Bereits zu Beginn dieser Arbeit hatte ich das Weiterbildungssystem als Teilsystem eines übergeordneten Systems „*Personalmanagement*“ akzentuiert. Der Terminus „*Personalmanagement*“ ist als Bezeichnung für die Lehre vom Personal nicht unumstritten (vgl. z.B. den Dialog zwischen Steinmann/Kühlmann 1991 und Staehle 1992), wird jedoch von mehreren Fachvertretern herangezogen. Bühner (1997: 13) verwendet für sein Lehrbuch den Titel „*Personalmanagement*“, um „[...] die aktive Rolle der Personalwirtschaft in Fragen der Unternehmensführung herauszustreichen“. Ähnlich stellt auch Berthel (1995: 116) mit dem Begriff „*Personal-Management*“ den Gestaltungsaspekt eines betrieblichen Funktionsbereichs Personal in den Vordergrund: „*Personal-Management* ist Schaffung von und Arbeit in zahlreichen Teilsystemen“ (Hervorhebungen im Original, J.B.). Scholz (1994: 1) verbindet mit der Bezeichnung „*Personalmanagement*“ die Integration der Personalabteilung in den gesamten Managementprozeß sowie ein hohes Maß an Professionalität und strategischer Ausrichtung und Remer (1978) hat mit dem *Personalmanagement*-Begriff vor allem die Gestaltung und Lenkung von Strukturen im Blick.

Neben dem *Personalmanagement*-Begriff werden in der Literatur eine Reihe anderer Bezeichnungen für die Lehre vom Personal bemüht.

Schanz (1993: 30) rekurriert auf den Terminus „*Personalwirtschaftslehre*“ und begründet dies mit dem Hinweis, es werde damit deutlich, daß es sich um ein Teilgebiet der Betriebswirtschaftslehre handele und daß es notwendig sei, im Rahmen der Personallehre auch Effizienzkriterien zu berücksichtigen. Bei Oechsler (1994) ist der Begriff „*Personalwirtschaft*“ vermutlich als integrierende Klammer um die jeweiligen Sichtweisen von Praxis und Wissenschaft um die Aspekte „*Personal*“ und „*Arbeit*“ zu verstehen. Kupsch und Marr (1990) sind darum bemüht, ihre „entscheidungsorientierte Personalwirtschaftslehre“ in engem Zusammenhang zur entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre zu positionieren und verwenden dafür den Begriff „*Personalwirtschaftslehre*“.

Gertraude Krell (1996: 25) zeigt auf, daß die Termini „*Personalmanagement*“, „*Personalwirtschaftslehre*“, „*Personalwesen*“ (vgl. Bisani 1995) und „*Personalmarketing*“ (vgl. Strutz 1993) eine verhaltenswissenschaftliche Grundorientierung zum Ausdruck bringen (vgl. auch Wächter 1992: 318, bezogen auf den

149 Neben diesen Beiträgen lassen sich in der Personalwirtschaftslehre empirische Ansätze identifizieren, die Personalstrategien von Unternehmen mit deren Unternehmensstrategien in Beziehung zu setzen. Hier sind vor allem die Beiträge von Wührer (1985) und Ackermann (1987) zu nennen. Diese beziehen sich jedoch weniger auf die Wettbewerbsstrategien von Unternehmen, sondern auf eine strategische Grundhaltung nach Miles/Snow (1978).

Personalmanagement-Begriff).¹⁵⁰ Diese Orientierung zeichne sich, so Krell (1996: 25f.) vor allem dadurch aus, daß der Ausgleich von Interessen zwischen Arbeitnehmern und Unternehmen als zweckrationales Konzept angelegt sei (z.B. Marr/Stitzel 1979: 81); die ökonomischen Ziele hatten stets Vorrang und soziale Ziele seien lediglich Mittel zum Zweck (zur Erreichung ökonomischer Ziele).

Krell (1996: 26) sieht in diesem Punkt einen zentralen Unterschied zwischen der verhaltenswissenschaftlich orientierten und der politikorientierten Perspektive. Am Beispiel „Frauenförderung“ macht sie dies deutlich: Ein verhaltenswissenschaftlich geleiteter Blick auf den Aspekt der Frauenförderung ist durch die Ziele bestimmt, bislang nicht genutzte Ressourcen zu aktivieren und möglicherweise zum Aufbau eines Sozialimages beizutragen. Aus einer politikorientierten Perspektive habe dagegen das Ziel bzw. Programm „Frauenförderung“ einen eigenständigen ‚Wert‘. Ihr Lehr- und Forschungsprogramm sieht Gertraude Krell dementsprechend mit „*Personalpolitik*“ am besten bezeichnet (a.a.O.: 26; vgl. z.B. auch Eckardstein/Schnellinger 1978; Harges 1990). Diese will sie als Bezeichnung des gesamten Gegenstandsbereichs der „Lehre von Personal“ verstanden wissen und nicht als Teilbereich, wie etwa bei Potthoff (1974), Remer (1978) oder bei Oechsler (1994) (vgl. Krell 1996: 27). Organisationen werden in dieser Orientierung als politische Arenen betrachtet (Küpper/Ortmann 1988), in denen Herrschaft (Sandner 1989) und soziale Kontrolle (Türk 1981) ausgeübt werden und Akteure versuchen, ihre spezifischen Interessen durchzusetzen (Krell 1996: 26). Der Begriff „*Personalpolitik*“ lenkt, im Gegensatz zum „*Personalmanagement*“, den Blick nicht mehr nur auf die „Leitenden“, als Träger von *Personalpolitik*, sondern auf das Personal insgesamt (a.a.O.: 30). Des weiteren ist damit eine andere Konzeptualisierung von Interessenblöcken in Organisationen verbunden. Die Konfliktlinien verlaufen nicht nur entlang der Blöcke „Arbeit“ und „Kapital“, sondern können auch innerhalb der Blöcke vielfältiger Natur sein (a.a.O.: 30).

Als eine weitere Orientierungsrichtung können die ökonomischen Ansätze einer Personallehre verstanden werden (vgl. z.B. Backes-Gellner 1996a: 298ff.; Ridder 1996: 318ff.; Schauenberg 1996: 341ff.). Diese Hinwendung zu einer ökonomischen Fundierung der Personallehre ist nicht als Abwendung von verhaltenswissenschaftlichen Konstrukten intendiert (vgl. Backes-Gellner 1996b: 855ff. sowie den DBW-Dialog). Die Frage, wieviel Ökonomie in der deutschsprachigen Personallehre vorhanden sei, stellte sich erstmals einschlägig für Wunderer und Mittmann (1983). Seitdem wird diese Frage in kürzer werdenden Abständen neu gestellt (vgl. Hax 1991; Sadowski 1991; Sadowski u.a. 1994; Weibler 1995; Alewell 1996). Für diese Orientierung steht der Begriff „*Personalökonomie*“ (vgl. Backes-Gellner 1996a: 300ff.).

Mit den unterschiedlichen Termini sind bestimmte Denktraditionen und historische Entwicklungslinien verbunden (vgl. auch Krell 1994). Wächter (1992:

150 Bisani (1995: 38) assoziiert mit dem Terminus „*Personalwirtschaft*“ dagegen eine ausschließlich ökonomische Betrachtungsweise (sensu Wöhe).

316) weist dem Begriff „Personalwesen“ die längste Tradition zu. „Wesen“ löst erstens Assoziationen zur Sozialverpflichtung einer betrieblichen Personalfunktion aus (Wächter 1992: 316) und zweitens zu den verwaltenden Funktionen einer Behörde (man denke etwa an die Begriffe „Mahnwesen“, „Materialwesen“). In den neueren Lehrbüchern ist der Terminus nur noch bei Bisani (1995) präsent (vgl. aber auch das Handwörterbuch des Personalwesens, Gaugler/Weber 1992). Dagegen hat sich der Begriff „Personalwirtschaft“ bis heute in den Lehrbüchern gehalten (z.B. Drumm 1992; Schanz 1993; Oechsler). Besonders weit verbreitet sei der Begriff „Personalmanagement“ (Wächter 1992: 318), der auch als (vorläufiger) Endpunkt eines Entwicklungsstadiums, ausgehend von der Personalverwaltung, gesehen wird (Scholz 1994: 2).

Ich verwende in dieser Arbeit den Terminus „Personalmanagement“ vor allem deshalb, um die Perspektive der Gestalter/Manager und deren Handlungen zum Ausdruck zu bringen. Analog zum Verständnis von „Weiterbildungsmanagement“ (vgl. vor allem Kapitel II.2), werden damit die Personalmanagement-Handlungen - das Gestalten und Lenken von Strukturen - und weniger die Funktionsperspektive in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Mit „Personalmanagement“ werden hier keine präskriptiven begrifflichen Assoziationen verbunden (z.B. die Integration der Personalabteilung in den gesamten Managementprozeß sowie ein hohes Maß an Professionalität und strategischer Ausrichtung), wie sie etwa Scholz (1994) zur Verwendung des Personalmanagement-Begriffs zu motivieren scheinen.

Kontrovers wurde in der Literatur die Frage diskutiert, ob eine Lehre vom Personalmanagement dazu geeignet sei, den Interessenausgleich zwischen „Kapital“ und „Arbeit“ zu konzipieren (so Steinmann/Kühlmann 1991: 667ff.; Staehle 1992: 277). Steinmann und Kühlmann (1991: 667ff.) sehen im „verständigungsorientierten Handeln“ des Managements einen Weg zur Vermeidung und Lösung von Interessenkonflikten. Staehle (1992: 277) weist dagegen darauf hin, daß es mindestens zwei Personalpraxen gebe, die der Arbeitgeber und die der Arbeitnehmer und daß eine (Personal-)Managementlehre aufgrund ihrer ‚Parteilichkeit‘ gegenüber den Interessen des ‚Kapitals‘ nicht dazu in der Lage sei, diese Gegensätze zu überwinden. Bereits Marr und Stitzel (1979) haben sich mit ihrem konfliktorientierten Ansatz der Personalwirtschaft diesem Interessenkonflikt angenommen. Sie sehen im Interessenausgleich ein zweckrationales Konzept und die Verfolgung sozialer Ziele nur bei gleichzeitiger Realisierung ökonomischer Ziele realisiert (Marr/Stitzel 1979: 81). Ähnlich argumentiert Gertraude Krell (1996: 26), wenn sie den sozialen Zielen aus der Perspektive verhaltenswissenschaftlich orientierter Ansätze einen Zweck-Mittel-Charakter zuweist (siehe oben), gleichzeitig aber deutlich macht, daß eine partielle Komplementarität zwischen ökonomischen und sozialen Zielen keineswegs auszuschließen ist. In diesem Sinne ist der Personalmanagement-Begriff in dieser Arbeit zu verstehen (deskriptiv, nicht präskriptiv): Die sozialen Ziele sind (in den hier betrachteten auf Erwerb ausgerichteten Unternehmen)

den ökonomischen Zielen untergeordnet, und die Gegensätze werden nur dann aufgeweicht, wenn sich die Ziele komplementieren.¹⁵¹

Ein so verwendeter Personalmanagement-Begriff weist große Ähnlichkeit zu den Ansätzen des *Human Resource Managements* (HRM) amerikanischer Prägung auf (Wächter 1992: 319f.; Scholz 1994). Der Begriff „HRM“ wurde zu Beginn der 80er Jahre in den USA geprägt (z.B. Pigors/Myers 1981; Flipppo 1984). Wenn es auch zahlreiche Ansätze gibt, in denen auf unterschiedliche Weise das HRM konzipiert wird (z.B. Tichy/Fombrum/Devanna 1982; Beer u.a. 1985)¹⁵², so steht hinter dem HRM doch auch eine 'gemeinsame' Konzeption: Die einzelnen Handlungen/Entscheidungen werden nicht mehr isoliert betrachtet, sondern als Human Resource Activities integrativ geplant und mit der Unternehmensstrategie abgestimmt (vgl. z.B. Staehle 1988: 576ff.; Wächter 1992; Liebel/Oechsler 1994). Das Personal wird nicht mehr primär als Kostenfaktor sondern als Potential bzw. als wichtige Ressource gesehen (vgl. z.B. Staehle 1988: 576ff.; Wächter 1992: 319; Garnjost/Wächter 1996: 791ff.). Die gestiegene Bedeutung der Ressource Personal steht jedoch in einer Zweck-Mittel-Beziehung zu den Unternehmenszielen (z.B. Staehle 1989: 388ff.), und hier ist der Kreis zum Personalmanagement-Begriff wieder geschlossen.

Wie wird jetzt die betriebliche Weiterbildung/PE in den Kontext des Personalmanagements eingebunden?

In der Literatur wird die Weiterbildung bzw. die Personalentwicklung dem Personalmanagement als ein Teilsystem (z.B. Berthel 1995), als ein Politikfeld (z.B. Staehle 1989: 804ff.), ein Aufgabengebiet (Steinmann/Schreyögg 1993: 620ff.) oder als eine Human Resource Policy (z.B. Tichy/Fombrum/Devanna 1982: 47ff.) zugeordnet.

In den Lehrbüchern zur „Lehre vom Personal“ wird die Weiterbildung/PE dabei neben andere Funktionsfelder des Personalmanagements, wie das Entgeltmanagement, das Arbeitszeitmanagement, die Personalbeschaffung und -freisetzung gestellt (für viele: Drumm 1992; Oechsler 1994; Berthel 1995; Bühner 1997). Folgt man konsistenztheoretischen Annahmen und legt dem Personalmanagement-Handeln Zweckrationalität zugrunde, so müssten die einzelnen Politikfelder derart aufeinander abgestimmt sein, daß sie zueinander 'passen'. Fraglich ist jedoch erstens, in Anbetracht der Vielzahl recht unterschiedlicher

151 Der Mitte der 80er Jahre in Deutschland populäre Begriff „Strategisches Personalmanagement“ (SPM) (vgl. die Aufsätze in Management Forum 1986) hat die primär unternehmensbezogene Perspektive von „Personalmanagement“ verdeutlicht. Die Richtung des SPM möchte ich hier nicht weiter verfolgen, zumal Marr (1986: 13ff.) überzeugend gezeigt hat, daß mit dem Personalmanagement ohnehin bereits strategisches Handeln verbunden wird.

152 Zur Übersicht der verschiedenen Konzeptionen des HRM und deren Schwerpunkte sei auf den Aufsatz von Peter Conrad (1991: 411ff.) verwiesen. Danach können der Michigan-Ansatz (Tichy/Fombrum/Devanna 1982; der Harvard-Ansatz (Beer u.a. 1985), der Insead-Ansatz (Evans 1986), der Züricher Ansatz (Wohlgemuth 1986) und der entscheidungsorientierte (auch: Stuttgarter) Ansatz (Ackermann 1985) unterschieden werden.

personalpolitischer Konzeptionen (Conrad 1991), welche personalpolitischen Praktiken überhaupt zueinander passen (sollen) und zweitens, ob diese Praktiken in den Unternehmen tatsächlich nach zweckrationalen Konsistenzüberlegungen aufeinander abgestimmt sind.

Ein erster, wenn auch bescheidener, Zugang zu dieser Fragestellung ist die Analyse des Zusammenhangs zwischen der Weiterbildungsstruktur und anderen Personalmanagement-Praktiken im Unternehmen. Die Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenhang von Weiterbildung und Personalmanagement befassen, verfolgen damit im wesentlichen zwei Argumentationslinien:

Erstens eine Argumentation, die einen mengenmäßigen Zusammenhang zwischen Weiterbildung und anderen Personalmanagement-Praktiken konstatiert. Danach geht ein hoher Ausbaustand des Personalmanagements (zumeist gemessen anhand der Summe eingesetzter Personalmanagement-Instrumente) mit einem hohen Ausbaustand der Weiterbildung einher.

- Erstmal hat Faßbender (1966) einen Zusammenhang von Personalmanagement und Weiterbildung untersucht. Er geht dabei von der Hypothese aus, „[...] daß Charakter und Umfang der Weiterbildung durch die Unternehmen nur zu verstehen sind, wenn man das Instrumentarium der Personalpolitik kennt“ (a.a.O. 1966: 24ff.). Seinen Ergebnissen zufolge sind sehr häufig die personalpolitischen Voraussetzungen für systematische Weiterbildung gar nicht gegeben, weil keine Personal- und Stellenplanungen vorliegen oder keine Arbeitsplatzbeschreibungen existieren, weshalb die fehlende Weiterbildung nur verständlich sei.
- Winter/Tholen (1983: 26ff.) ermitteln einen positiven Zusammenhang zwischen der Weiterbildungsaktivität und dem Ausbaustand, mit dem die Personalplanung betrieben wird.
- Martin/Weber (1982: 90) ermitteln auf der Grundlage von schriftlichen Befragungen in 110 Unternehmen mit mehr als 2.000 Mitarbeitern einen Einfluß von $r=.20$ vom Umfang der Personalplanung und einen Einfluß von $r=.16$ (beide Zusammenhänge werden als signifikant ausgewiesenen) vom Vorhandensein personalpolitischer Grundsätze in einem Unternehmen auf dessen Umfang eines Personalentwicklungssystems (für Führungskräfte).
- Semlinger (1989: 336ff.) erkennt auf der Grundlage seiner Untersuchung in 2.174 Unternehmen des produzierenden Gewerbes, daß weiterbildungsaktive Unternehmen eine bessere 'infrastrukturelle' Ausstattung mit flankierenden Personalmanagement-Maßnahmen aufweisen als weiterbildungspassive Unternehmen (a.a.O.: 346).

Die zweite Argumentationslinie fokussiert den jeweils vom Unternehmen gesetzten Schwerpunkt des Personalmanagements, die ich hier als *Personalstrategie* bezeichne und zwei Blickrichtungen zuordne. Die Personalstrategie ist zum einen im Sinne einer grundlegenden Ausrichtung zu verstehen, die einen Rahmen für die operative Personalarbeit liefert (z.B. angelehnt an Ackermann 1985; Wührer 1985; Bühner 1997). Zum anderen ist sie zu verstehen als betriebliche Arbeitskräftestrategie sensu Lutz (1987), womit stärker die Frage

nach der Versorgung des Betriebes mit den benötigten Qualifikationen sowie Aspekte der Belegschaftssegmentierung in den Blickpunkt gerückt werden.

In den Ansätzen, die auf die *erste Facette* rekurrieren, geht es vereinfacht um die Gewichtung der einzelnen Teilbereiche des betrieblichen Personalmanagements. Weitgehender Konsens besteht darüber, daß die Weiterbildung/Personalentwicklung eine zentrale Teilfunktion innerhalb eines Personalmanagement-Systems einnimmt. Zum einen wird dies begründet mit zentralen Bedeutung der Ressource Qualifikation und der Verknappung von Arbeitskräften auf Teilarbeitsmärkten (Pawlowsky 1992). Zum anderen wird in der Weiterbildung/Personalentwicklung ein größeres Gestaltungspotential vermutet, beispielsweise im Gegensatz zu den Feldern der Erstausbildung, Vergütung, Arbeitszeitgestaltung und Freisetzung, die durch gesetzliche und tarifvertragliche Regelungen weitgehend normiert sind (z.B. Drumm 1989: 374; Pawlowsky 1991: 15).¹⁵³ Ein Zusammenhang zwischen Weiterbildung und anderen Teilfunktionen des Personalmanagements wird also eher indirekt ermittelt über die jeweilige Präferenzstellung einer Teilfunktion.

- In einer Befragung von 817 Personalleitern aus dem Jahre 1987 ermitteln Töpfer/Zeidler (1987: 200f.) die Fort- und Weiterbildung als das am zentralsten eingeschätzte Aufgabenfeld des Personalmanagements für die Zukunft. Annähernd die gleiche Bedeutung haben danach die Personalauswahl und -betreuung. Am Ende der Rangreihe (aber mit immerhin noch 80 Prozent und 79 Prozent der Nennungen rangieren die Lohn- und Gehaltspolitik und die Personalbeurteilung.
- Unterstrichen wird dies durch die Befunde der Cranfield-Untersuchungen, nach denen die befragten Personalleiter und Personalleiterinnen in Deutschland angeben, daß die Personalentwicklung die wichtigste Personalmanagement-Aufgabe in den nächsten Jahren sein werde. Damit rangiert die Personalentwicklung mit deutlichem Abstand vor den Aufgabenfeldern Personalbeschaffung, Personalplanung, Personalfreisetzung (vgl. Gaugler 1991; Weber/Kabst 1996: 15).¹⁵⁴
- In einer älteren Untersuchung von Sass/Sengenberger und Weltz (1974) konstatieren die Autoren für die Weiterbildung dagegen eine 'Lückenbüßerfunktion', die immer dann eingesetzt werde, wenn die traditionellen Personalmanagement-Instrumente versagen (a.a.O.: 107). Wenn man so will, kann auch dieses von Sass/Sengenberger und Weltz (1974) identifizierte

153 Die aktuelleren Diskussionen um Öffnungsklauseln und flexible Arbeitszeitmodelle lassen jedoch verstärkt auch in den Feldern der Entlohnung, Freisetzung und Arbeitszeitregelung Gestaltungspotentiale erkennen. So betont beispielsweise auch Wächter (1992: 328): „Die Frage der Arbeitszeitgestaltung, und zwar auf allen Ebenen der Hierarchie, halte ich für ganz zentral für den Personalbereich, und es ist erstaunlich, wie wenig Raum dieses Thema in neueren Lehrbüchern einnimmt.“

154 Dabei handelt es sich um die Studie "The Price Waterhouse Cranfield Project on International Strategic Human Resource Management", an der insgesamt ca. 6000 Unternehmen aus europäischen Ländern beteiligt waren. Die Ergebnisse beziehen sich auf die Jahre 1991 und 1995 (vgl. Gaugler 1991; Weber/Kabst 1996).

Vorgehen als Schwerpunktsetzung (gegen die interne Qualifizierung) verstanden werden.

- Schmitz (1978) sammelt Belege dafür, daß die Weiterbildung im Kanon personalpolitischer Aufgaben eine sehr wichtige Funktion zugewiesen bekommt: Diese sei jedoch weniger in der Qualifizierung von Mitarbeitern zu sehen, sondern vielmehr in der betriebspolitischen Legitimation von Statusunterschieden im Unternehmen: „Diese aus dem legitimatorischen Wert von Weiterbildung abgeleitete sekundäre Funktion einer Legitimation sozialer Ungleichheit beruht darauf, daß Aufstiegserwartungen bestärkt und durch Weiterbildungsprozesse stets die Hoffnung einer noch offenen, zweiten Bildungschance begründet werden kann“ (a.a.O.: 248).
- Wührer (1985) klassifiziert auf der Grundlage der Aussagen von 53 Personalmanagern aus Großunternehmen drei Personalstrategietypen: Eine entwicklungsorientierte Strategie, bei der die Personalentwicklung im Zentrum der Personalarbeit steht, eine planungsorientierte Strategie mit hohem Gewicht auf Personalplanung und eine in allen personalpolitischen Bereichen unterentwickelte rudimentäre Strategie.
- Ackermann (1985: 347ff.; 1987: 64) entwickelt eine Typologie von faktoranalytisch gewonnenen Grundmustern der Personalarbeit auf der Basis von Selbsteinschätzungen in 80 Großunternehmen. Die in die Faktorenanalyse einbezogenen Aspekte, wie Personalplanung, Personalbeschaffung, Personalentwicklung verdichten sich zu 4 Strategietypen: Personalentwicklungsstrategie (hohes Gewicht auf Weiterbildung, langfristige Personalplanung, interne Beförderung), Personalbeurteilungsstrategie (Beurteilung hat hohes Gewicht, wenig Personalplanung), Personalverwaltungsstrategie (ausgeprägtes Personalmarketing, formalisierte Auswahl und Bewertung von Personal, monetäre Anreizgestaltung) und Personalforschungsstrategie (externe Beschaffung ist zentral, wenig Personalentwicklung).

Im Zusammenhang mit betrieblicher Weiterbildung scheinen besonders die Ansätze interessant, die auf die *zweite Facette* der Personalstrategie rekurrieren, auf die betrieblichen Arbeitskräftestrategie. Damit ist die Frage aufgeworfen, auf welche Weise Unternehmen ihren Qualifikationsbedarf abdecken. Dieser Aspekt zielt auf die Gewichtung von externer Beschaffung einerseits und interner Qualifizierung durch Weiterbildung/Personalentwicklung andererseits, also auf die Frage des „make or buy“ von Qualifikationen. Die folgenden (empirischen) Rudimente lassen zumindest erahnen, daß es bezogen auf die reale Verbreitung von interner Qualifizierung und externer Beschaffung in der betrieblichen Realität eine Varianz gibt.

- Auch hier können die oben angeführten Untersuchungen, insbesondere die von Töpfer/Zeidler (1987) und die Cranfield-Studie (Gaugier 1991), als erste Anhaltspunkte herangezogen werden. Danach handelt es sich, nach Aussagen der befragten Personalleiter, bei der Fort- und Weiterbildung bzw. bei der Personalentwicklung um ein wichtigeres Aufgabenfeld als die Personalrekrutierung. Diese Ergebnisse sagen jedoch noch nichts darüber aus, wie

in den Unternehmen tatsächlich der Personalbedarf respektive der Qualifikationsbedarf abgedeckt wird.

- Bengtsson (1994) unterscheidet auf der Grundlage einer OECD-Studie drei umfangreiche Qualifikationsstrategien: (1) "Humanressourcen-Intensivstrategie"; Betriebe rekrutieren Personal mit guter und umfassender Bildung und ermöglichen durch intensive Aus- und Weiterbildung ein hohes Maß an Flexibilität. (2) "Duale Strategie"; Die Betriebe beschränken die Entwicklung ihres Arbeitskräftepotentials auf die Kernbelegschaft, außerhalb dieser Kerngruppe gibt es die Randbelegschaft, die als Puffer fungiert, keine Verbindung zur Entwicklung von Humanressourcen haben und kurzfristig abrufbereit sind. (3) "Mobilitätsstrategie"; Betriebe rekrutieren Mitarbeiter mit hohem Bildungsniveau, Wissen wird damit extern eingekauft, Qualifizierung und Lernen findet im Zusammenhang mit der Arbeitsorganisation statt; den ersten beiden Strategien wird dabei eine höhere empirische Evidenz beigegeben (a.a.O.: 179ff.).¹⁵⁵
- Auf der Grundlage von Erfahrungen aus Großunternehmen, insbesondere aus der Automobilindustrie, differenziert Meyer-Dohm (1990: 9ff.) drei Qualifikationsstrategien, die den Betrieb mit den benötigten Qualifikationen versorgen können: (a) "Personalbeschaffung"; Betriebe beziehen ihre Qualifikationen über externe Arbeitsmärkte. (b) "Bildungsbezogene Personalentwicklung"; Betriebe qualifizieren mit Hilfe von Aus- und Weiterbildung, Trainee- und Voluntärprogrammen. (c) "Stellenbezogene Personalentwicklung"; Betriebe erzeugen Qualifikationen, indem sie arbeitsorganisatorische Maßnahmen (zum Beispiel job-rotation) einsetzen; Aussagen über die Verbreitung der Strategien werden jedoch nicht getroffen.¹⁵⁶

155 Ähnlich ist die Unterscheidung von Taylor und Lippit (1983) zu lesen. Sie differenzieren 4 Formen zur betrieblichen Bereitstellung von Qualifikationen: (a) "Jungle Method"; Betriebe warten solange, bis sich personelle Engpässe ergeben oder neue Aufgabengebiete entstehen, und besetzen diese mit mehr oder weniger zufällig vorhandenem oder kurzfristig eingestelltem Personal, interne Qualifizierung findet nicht statt. (b) "Agricultural Method"; Betriebe stellen Nachwuchskräfte mit hohem Wachstumspotential ein, fördern sie systematisch durch interne Qualifizierung und schaffen sich ein Reservoir an hochqualifizierten Mitarbeitern. (c) "Manufacturing Method"; Betriebe stellen halbfertige Mitarbeiter mit Berufserfahrung ein und probieren deren Qualifikationen auf unterschiedlichen Positionen aus, bei Bedarf wird qualifiziert. (d) "Purchasing Method"; Betriebe kaufen fertige Arbeitskräfte ein und trennen sich von ihnen, wenn die Leistung nicht ausreicht, interne Qualifizierung findet nicht statt.

156 Eine eher theoretische Skizze dieses Sachverhalts legt Burkhard Lutz (1987: 33ff.) vor. Er unterscheidet drei „Qualifikationsstrategien“: (a) Eine anforderungsreduzierende Veränderung der Arbeitsorganisation durch Vertiefung der Arbeitsteilung und durch eine Standardisierung der Arbeitsabläufe. Diese Strategie zielt auf eine Reduzierung des Qualifikationsbedarfs ab, setzt gewissermaßen auf der Seite der Qualifikationsnachfrage an, indem, wo möglich, menschliche Arbeit wegrationalisiert wird bzw. in ihrem Aufgabenzuschnitt soweit reduziert wird, daß an- und ungelernete Arbeitskräfte die Tätigkeiten ausführen können. (b) Eine zweite Lösungsstrategie für Qualifikationsprobleme besteht in der Rekrutierung fachlich qualifizierter Arbeitskräfte auf dem externen Arbeitsmarkt. Diese Strategie kennzeichnet die sogenannte externe Lösung (Lutz

Für diese Arbeit ergeben sich, bezogen auf den Zusammenhang zwischen betrieblichem Personalmanagement und dem Weiterbildungsmanagement, zwei Fragen: Existiert ein Zusammenhang zwischen dem Ausbaustand des Personalmanagements in einem Unternehmen und dem Weiterbildungsmanagement? Geht ein bestimmtes Weiterbildungsmanagement mit einer Schwerpunktsetzung des Personalmanagements, insbesondere mit 'Rekrutierung oder Qualifizierung' einher (zu den Ergebnissen vgl. Abschnitt IV.3.1.5)?

Personalstruktur/Mitarbeiterstruktur

Die Erkenntnis, daß die Zugangschancen zu Weiterbildungsveranstaltungen in Deutschland ungleich verteilt sind, gehört zu den am besten belegten empirischen Grundlagen der Weiterbildungsforschung. Strzelewicz (1979: 206) verweist beispielsweise auf die frühen Untersuchungen zur Erwachsenenbildung in Deutschland aus den 50er und 60er Jahren: „Diese Erkundungsvorhaben und Bestandsaufnahmen haben das soziokulturelle und sozioökonomische Relief des Weiterbildungssektors, die Korrelation zwischen den Aktivitäten und den demographisch gekennzeichneten Gruppen nach Alter, Geschlecht, Sozialschicht, Beruf wie sozialer Lage, Region und vor allem Schulbildung, deutlich gemacht [...]“. Auch Brinkmann/Gottwald/Schuster (1972) ermitteln mit Bezug auf die erste größere IAB-Erhebung 1970 mit 70.000 Personen eine deutliche sozialkategoriale Differenzierung der Weiterbildungsbeteiligung. Die Merkmale „Bildungsstand“, „berufliche Stellung“ und „Tätigkeitsschwerpunkt“ werden als wichtigste Prädiktoren für die Weiterbildungsbeteiligung herausgestellt (a.a.O. 1972: 124). Diesen Befund konnten wir auf der Grundlage von Erhebungsdaten des DIW mit knapp 10.000 Personen bestätigen (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1993: 85ff.).

Konsensfähig ist somit, daß die Differenzierung in der Weiterbildungsbeteiligung nach sozialkategorialen Merkmalen erfolgt (vgl. auch Baethge u.a. 1990: 248; Pawlowsky/Bäumer 1993: 85ff.; Kuwan/Waschbüsch 1994: 38ff.). Den umfangreichen Personenbefragungen ist zu entnehmen, daß

- die Gruppe der Teilzeitbeschäftigten (fast ausnahmslos Frauen) deutlich weniger an Weiterbildung beteiligt wird als Vollzeitbeschäftigte (Kuwan/Waschbüsch 1994),
- ältere Arbeitnehmer seltener an Weiterbildung teilnehmen als jüngere,
- Personen mit formal niedriger Qualifikation weniger als Personen mit formal hoher Qualifikation und
- Arbeitnehmer in einer niedrigen beruflichen Position weniger als Arbeitnehmer in einer hohen beruflichen Position.

Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse kann jetzt vermutet werden, daß die Weiterbildungsintensität in den Unternehmen besonders ausgeprägt sein

1987: 42ff.). Sie setzt auf der Seite des Qualifikationsangebots an und setzt die kurzfristige Verfügbarkeit von qualifizierten Arbeitskräften voraus. (c) Die dritte Strategie, eine mögliche Qualifikationslücke zu schließen, besteht in der betriebsinternen Qualifizierung. Diese kann durch explizite Weiterbildung und durch implizite Qualifizierung erfolgen.

müßte, in denen überdurchschnittlich viele jüngere, formal hochqualifizierte Arbeitnehmer in höheren Positionen anzutreffen sind:

- Weber 1985: 75, 82) ermittelt einen positiven (signifikanten) Zusammenhang ($r=.45$) zwischen dem Anteil der Hochschulabsolventen in einem Unternehmen und der Weiterbildungsaktivität. Des weiteren konstatiert er einen als statistisch signifikant ausgewiesenen Zusammenhang von $r=.33$ zwischen den von ihm zusammengefaßten Aspekten, wie Weiterbildungsplanung, -grundsätze, -budget und dem Anteil an Hochschulabsolventen in einem Unternehmen. Begründet werden diese Befunde mit der Vermutung, daß eine hochqualifizierte Belegschaftsstruktur in der Regel mit höheren Karriere- und Weiterbildungserwartungen der Beschäftigten verbunden ist, möglicherweise ein bildungsfreundliches Klima entsteht und der Anreizwert von Bildungsmöglichkeiten höher gewichtet wird (vgl. auch Sass/Sengenberger/Weltz 1974; Weber 1985: 81; Diedrich 1988: 82).
- Kailer (1990: 97ff.) identifiziert für die weiterbildungsaktiven Branchen, wie den Dienstleistungsbereich, die Energieversorgung, Elektro- und Maschinenhersteller und Chemie, gleichsam einen hohen Anteil formal hochqualifizierter Arbeitskräfte. Er schließt daraus, daß die Unternehmen, die über ein hohes formales Qualifikationsniveau verfügen, besonders weiterbildungsaktiv sind.
- Gebert/Steinkamp (1990: 191) identifizieren einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der beruflichen Position einerseits und den Weiterbildungserfahrungen andererseits. Während danach Führungskräfte bereits zu 84 Prozent Weiterbildungserfahrungen gemacht haben, gelte dies lediglich für ein Viertel aller gewerblichen Mitarbeiter.
- Bardeleben/Böll/Kühn (1986: 54ff.) konstatieren, daß Mitarbeiter höherer Berufsgruppen (v.a. Führungskräfte) eher in den Genuß von Weiterbildungsmaßnahmen kommen als die andere Extremgruppe der an- und ungelernten Arbeiter; zum gleichen Ergebnis kommt Maisberger in einer neueren Untersuchung (1993: 11).
- Bardeleben u.a. (1990: 82) konstatieren zusätzlich zu den Differenzen zwischen den Berufsgruppen bezüglich der Weiterbildungsteilnahme auch deutliche altersspezifische Unterschiede. Unternehmen mit einer überdurchschnittlich jungen Altersstruktur müßten danach weiterbildungsaktiver sein als Unternehmen mit einer 'überalterten' Altersstruktur.

Im empirischen Teil dieser Arbeit ist damit zu prüfen, inwieweit die Unternehmen mit einem ähnlichen Weiterbildungsmanagement über ähnliche Mitarbeiterstrukturen verfügen (zu den Ergebnissen vgl. Abschnitt IV.3.1).

Weiterbildungsziele

Die Weiterbildungsziele werden üblicherweise als Ausgangspunkt eines rational geplanten Weiterbildungsprozesses verstanden, die die Weiterbildungsaktivitäten steuern (vgl. Bardeleben u.a. 1990). Wenn etwa Diedrich (1988: 85) schreibt, daß "[...] Ziele in bezug auf die betrieblichen Weiterbildungsentschei-

dungen steuernden und handlungsleitenden Charakter [haben, J.B.]", dann läßt er unberücksichtigt, daß der Prozeß der Entscheidungsfindung nur selten dem idealtypischen Verlauf Problemwahrnehmung, Zielformulierung, Alternativensuche, Bewertung und Realisation folgt (vgl. March/Olsen 1976; Witte 1973; Kirsch 1977). Daß die Weiterbildung in der Praxis nicht immer zielgerichtet und nach Plan verläuft, konnten Wittwer (1982) und Schmitz (1978) plausibel aufzeigen (auch Weber u.a. 1991; vgl. auch Abschnitt II.1). So ist es durchaus üblich, daß in die Weiterbildung von Mitarbeitern investiert wird, damit ein vorhandenes Weiterbildungsbudget gerechtfertigt werden kann, ohne daß die getätigten Aufwendungen einen zukünftigen Ertrag für das Unternehmen erwirtschaften werden ("ein jährliches Budget muß außgeschöpft werden, sonst wird es im Folgejahr gekürzt"). Ferner wird zum Teil nicht in diejenigen Mitarbeiter investiert, die Qualifikationsdefizite haben, sondern es werden diejenigen zu Weiterbildungsveranstaltungen geschickt, die man im Unternehmen am ehesten entbehren kann, 'die man am liebsten loswerden will'. Darunter mischen sich zuweilen Einzelinteressen und Egoismen, die sich in Status und Stuserhalt bzw. Macht und Machtsicherung ausdrücken, die also aus der Sicht des Einzelnen rational sein mögen, aus der Perspektive des Gesamtsystems aber dysfunktional sind. Daß Ziele ebenso eine Legitimationsfunktion haben können, so daß sie erst im nachhinein zur "Rational-Werdung" von Entscheidungen und Handlungen benannt werden (vgl. auch Türk 1989), ist auch hinlänglich bekannt.¹⁵⁷

Hier soll aber auf eine übergeordnete Zielebene fokussiert werden, von der zu vermuten ist, daß sie so etwas, wie die Stoßrichtung der Weiterbildung im Unternehmen definiert, die Anforderungen, die an ein Weiterbildungssystem gestellt werden, die Funktionen, die Weiterbildung im Unternehmen zu erfüllen hat (vgl. die Differenzierung von unterschiedlichen Zielebenen in der Weiterbildung bei Pawlowsky/Bäumer 1996: 31ff.).

157 Zwar ist m.E. Scott (1986: 142) tendenziell zuzustimmen, wenn er Parsons (1960) aufgreift und Organisationen als soziale Systeme beschreibt, die den Prozessen, in denen Ziele aufgestellt und Ressourcen zu ihrer Erreichung mobilisiert werden, mehr Gewicht beimessen, als dies in anderen sozialen Systemen der Fall ist. Dennoch ist zu vermuten, daß dies erstens nicht für alle Unternehmensbereiche gleichermaßen gilt. Vielmehr ist davon auszugehen, daß mit abnehmender hierarchischer Einordnung eines Bereiches in ein Unternehmen (abnehmende Bedeutung eines Bereiches für ein Unternehmen) die Relevanz aufgestellter Ziele abnimmt. Diese Annahme wird gestützt durch den Befund, daß schriftlich fixierte Leitlinien und Ziele in Unternehmen für den Bereich des Gesamtunternehmens häufiger existieren als etwa für den Personalbereich und diese wiederum häufiger verbreitet sind, als derartige Leitlinien für den Personalentwicklungs- oder Weiterbildungsbereich (vgl. Gaugler 1991). Zweitens sind vermutlich gerade Organisationen diejenigen sozialen Systeme, in denen Eigeninteressen, Konkurrenzen und Egoismen, wie in kaum einem anderen System aufeinandertreffen, so daß vermutlich auch in keinem anderen System so viele Ressourcen zur Zielverfolgung aufgebracht werden müssen, um zumindest zu einem halbwegs zufriedenstellenden Resultat für das System zu gelangen.

Es ist davon auszugehen, daß Unternehmen, wenn sie sich dazu entschließen, eigene Ressourcen für die betriebliche Weiterbildung bereitzustellen, eine Funktion bzw. eine Absicht mit dieser Entscheidung verbinden. Das kann im Extremfall eine wohikalkulierte Kosten-Nutzen-Erwägung sein, von der diese Entscheidung motiviert wird. Es kann aber auch das Resultat von 'Modeerscheinungen' ('man macht Weiterbildung, weil es momentan jedes Unternehmen macht'), von rational nicht begründbaren Instinkten oder Gefühlen oder von irrationalen persönlichen Vorlieben sowie von traditionellen Fixierungen sein. Auf dieser übergeordneten Zielebene bewegen sich die meisten der empirischen Untersuchungen, die Weiterbildungsziele thematisieren. Diese werden in den meisten Fällen als „abhängige Variable“ konzipiert, das heißt, als *eine* Dimension einer Vielzahl von Weiterbildungsdimensionen. Nur ganz selten werden die Weiterbildungsziele auch als mögliche Begründungsdimension für betriebliche Weiterbildungsaktivitäten behandelt (z.B. Weber 1985). In der Organisationsforschung wird den Zielen insofern eine fundamentale Bedeutung zugewiesen, als die Aktivitäten der Organisationsmitglieder mit Hilfe der Organisationsstruktur eben auf diese Ziele ausgerichtet werden sollen (vgl. Kieser/Kubicek 1992: 5). Überträgt man diesen Sachverhalt auf die Weiterbildung, so müßte ein enger Zusammenhang zwischen Weiterbildungszielen und Weiterbildungsstruktur zu verzeichnen sein. Ein empirisches Fragment zu dieser Frage stammt von Weber:

- Weber (1985: 102) identifiziert für die Weiterbildungsziele insgesamt einen signifikanten Zusammenhang zur betrieblichen Weiterbildungsaktivität ($r=.43$).¹⁵⁸ Unternehmen, die mit ihrer Weiterbildung ein breites, über den instrumentellen betrieblichen Zweck der Qualifizierung hinausgehendes Zielspektrum verbinden (z.B. Flexibilität, Integration), sind tendenziell weiterbildungsaktiver als Unternehmen, deren Zieläußerungen sich auf die unmittelbare Aufgabenerfüllung der Qualifizierung beziehen. Des weiteren existiert ein ähnlich enger (signifikanter) Zusammenhang ($r=.34$) zwischen den Zielen und den entscheidungsunterstützenden Instrumenten der Weiterbildung (Weiterbildungsplanung, -grundsätze und -budgets).

In der vorliegenden Untersuchung wird die Frage zu prüfen sein, ob es einen Zusammenhang zwischen den Weiterbildungszielen und dem jeweiligen Weiterbildungsmanagement gibt (vgl. Abschnitt IV.3.1.6).

Aus der Untersuchung ausgeschlossene Dimensionen

Ich hatte als ein Kernziel dieser Arbeit den Vergleich unterschiedlicher Managementtypen betrieblicher Weiterbildung im Hinblick auf die situationsbezogenen Rahmenbedingungen, in der die Weiterbildungsmanager handeln, akzentuiert. Das bedeutet, daß in diesen Vergleich nur diejenigen situationsbezoge-

158 Weber (1985: 93f.) hat die Ziele mit einer offenen Frage operationalisiert. Die genannten Ziele wurden dann, für mich nicht nachvollziehbar, nach ihrem „Wirkungshorizont“ klassifiziert (eng bis weit, insgesamt 4 Gruppen von Zielen); auf diese Weise konnte ein Regressionskoeffizient berechnet werden.

nen Untersuchungsdimensionen einbezogen werden, für die auch eine Varianz erwartet werden kann. Die rechtlichen Grundlagen, die in der Literatur sehr häufig als Determinanten von Weiterbildung genannt werden (z.B. Diedrich 1988: 72ff.) gelten für alle Unternehmen gleichermaßen und sind daher als Begründungsansätze für eine Varianz von Strukturmustern betrieblicher Weiterbildung nicht geeignet (für die Beschaffenheit des Bildungsmarktes gelten die gleichen Argumente).

Ähnliches gilt für die gesellschaftlichen Basistechnologien: Es sind weniger die 'objektiven' technologischen Rahmenbedingungen entscheidend, sondern vielmehr die Konsequenzen, die von den Unternehmen im Hinblick auf die Definition von Anforderungen daraus gezogen werden. Anders ausgedrückt: Wenn man den neuen Technologien bescheinigt, daß sie betriebliche Gestaltungsoptionen im Hinblick auf die Definition von Qualifikationsanforderungen eröffnen, dann können sie auch nicht als 'Datum' für die betrachteten Unternehmen verstanden werden (vgl. auch Flohr/Niederfeichtner 1982: 31). Gewiß sind Unternehmen in unterschiedlicher Weise von der Entwicklung von allgemeinen Basistechnologien betroffen. Ein Chemieunternehmen wird die Entwicklung der Biotechnologie anders zur Kenntnis nehmen als ein Unternehmen aus dem Werkzeugmaschinenbereich oder als ein Dienstleistungsunternehmen. Für die betriebliche Weiterbildung sind jedoch nur dann Veränderungen zu erwarten, wenn sich die Entwicklung von Basistechnologien in irgendeiner Weise auf der betrieblichen Ebene konkretisiert. Das heißt, wenn ein Unternehmen beispielsweise durch die Veränderung der Wettbewerbsstrategien, durch die Ausweitung der Produkt- und Dienstleistungsmärkte durch die Anpassung angewandter Techniken und Arbeitsverfahren auch Konsequenzen aus derartigen allgemeinen technologischen Veränderungen zieht. Aus diesem Grund wurden die allgemeinen (basis-)technologischen Rahmenbedingungen aus der Analyse ausgeklammert.

Darüber hinaus wurde als weitere mögliche Begründungsvariable für eine Weiterbildungsstruktur der Sachverhalt „Region“ bzw. „regionales Umfeld“ ausgeschlossen, obwohl sich ein regionalspezifischer Vergleich „Ost-West“ geradezu aufgedrängt hätte. Da sich jedoch keine regionale Streuung „Ost-West“ in der Untersuchungsstichprobe realisieren ließ - zum Zeitpunkt der schriftlichen Befragungen (1993-1994) war die zukünftige Situation vieler Unternehmen aus den neuen Bundesländern ungewiß, zu stark im Umbruch, und ein Großteil der Ost-Unternehmen begründete eine Absage für die Fragebogenerhebungen mit dem Hinweis, daß die momentane Ertragslage keinerlei "überflüssige" Ressourcenbindung zulasse - entfiel diese Differenzierung (vgl. zu einer Ost-West-Differenzierung z.B. Weiß 1994). Des weiteren ist zu hinterfragen, welche Überlegung hinter einer regionalen Betrachtung steht: Im wesentlichen liegt dabei die Annahme zugrunde, daß es strukturschwache Regionen mit einem geringen quantitativen Niveau an qualifizierten Arbeitskräften gibt. Das heißt, daß die Betriebe je nach Region über unterschiedliche personale Alternativen auf den regionalen Arbeitsmärkten verfügen und ihre Weiterbildungsaktivitäten

an den regionalen Arbeitsmarktgegebenheiten ausrichten.¹⁵⁹ Dieser Sachverhalt wurde jedoch sinnvollerweise direkt abgefragt (vgl. die Dimension „Arbeitsmarkt“).¹⁶⁰

2.2 Personbezogene Begründungsdimensionen für das Weiterbildungsmanagement

Weiterbildungsstrukturen werden von handelnden Personen produziert und kontinuierlich reproduziert (vgl. Kapitel II.4). Die generierten situationsbezogenen Dimensionen gehen als externe Stimuli, als Restriktionen oder als Prämissen in die Entscheidungen und Handlungen von Weiterbildungsmanagern ein. Das heißt, die Weiterbildungsmanager definieren und interpretieren den Kontext, in dem sie handeln, bewußt oder unbewußt. Dieser Kontext ist jedoch wesentlich vielschichtiger, als es die zuvor skizzierten situationsbezogenen Faktoren vermuten lassen, und es ist ebenso denkbar, daß sie für das Handeln eines Weiterbildungsmanagers nur eine geringe Bedeutung haben. Ausschlaggebend für das Weiterbildungsmanagement könnten beispielsweise Gewohnheiten, Traditionen, Machtkonstellationen in einem Unternehmen oder in einem Weiterbildungssystem sowie die persönlichen Vorlieben eines Vorgesetzten sein (vgl. Neuberger 1991; Auer 1994; Hanft 1995: 189ff.; vgl. auch Kapitel II.4.3).

Es wurde weiterhin argumentiert, daß der weiterbildungsspezifische Kontext das Managementhandeln vermutlich nicht eins zu eins prädiziert, sondern daß von Handlungsspielräumen des Managements auszugehen ist; die Weiterbildungsmanager besitzen, vermutlich von Unternehmen zu Unternehmen in unterschiedlichen Ausmaß, Möglichkeiten, ihre eigenen Interessen an und Vorstellungen von Weiterbildungsmanagement einzubringen.¹⁶¹

Um diese möglichen Begründungsaspekte zu erschließen, ist es notwendig, an die 'Innensicht' der Handelnden selbst heranzukommen. Es ist davon auszugehen, daß Weiterbildungsmanager in etwa eine Vorstellung davon haben, von welchen Aspekten ihr Handeln beeinflusst wird, welche Konsequenzen ihr Handeln hat, welche Handlungsspielräume existieren und warum die Weiterbildung so funktioniert wie sie funktioniert. Diese Situationsdefinitionen und -in-

159 Zusätzlich wird beispielsweise von Bardeleben u.a. (1990: 4) auf die regionsspezifisch unterschiedlich ausgebauten Angebotsstrukturen für externe Weiterbildung hingewiesen. Da sich dies allerdings ausschließlich für Kleinunternehmen als Engpaßfaktor erweist, die hier vorliegende Untersuchung aber überwiegend auf Großunternehmen abzielt (vgl. Abschnitt IV.1.3), ist dieser Aspekt zu vernachlässigen.

160 Eine andere Argumentation, Dimensionen aus der Untersuchung auszuschließen, zielt in eine methodische Richtung. So lassen sich Sachverhalte, wie die Unternehmenskultur (z.B. Dürr u.a. 1988) oder die Unternehmensphilosophie, in standardisierten Befragungen nicht gegenstandsadäquat erfassen.

161 Staehle (1988: 162) sieht Anschlußpunkte zwischen den Spielraumkonzepten (vgl. Kapitel II.4.3 dieser Arbeit) und den mikropolitisch geleiteten Ansätzen: Macht als Fähigkeit, Handlungsspielräume definieren zu können.

terpretationen bieten den Weiterbildungsmanagern Orientierung und Verlässlichkeit bei ihrem täglichen Handeln (vgl. auch Hanft 1995: 22ff.). Sie basieren auf den Erfahrungen, die von den Weiterbildungsmanagern im Umgang mit der Situation gemacht wurden und repräsentieren so etwas wie eine kognitive Ordnung über die Funktionszusammenhänge in einem System(-ausschnitt). Gioia (1986: 345ff.) faßt die Vor- und Nachteile, die eine kognitive Strukturierung für den Handelnden haben kann, wie folgt zusammen (vgl. Wiegand 1996: 124):

Tabelle III.2: Vor- und Nachteile kognitiver Strukturierung (nach Wiegand 1996: 124, in Anlehnung an Gioia 1986)

Advantages	Disadvantages
Facilitates cognitive economy	Encourages stereotypic thinking
Imposes structure on organizational experience	Subverts controlled information processing
Allows interpretation of ambiguous situations	Fills data gaps with typical, not veridical, information
Speeds information processing and problem solving	Ignores discrepant (and possibly important) information
Supplies missing information with „default options“	Biases information processing toward existing schemas, therefore
Provides a basis for action	Resists revision of current cognitive structures
Enables prediction of future events and outcomes	Inhimits creative problem solving

Für einen Handelnden bestehen somit die zentralen Vorteile in der Reduzierung von Unsicherheit und Komplexität eines Umweltausschnitts (auf Kosten allerdings der Differenziertheit und des Wahrheitsgehalts der Zusammenhänge), indem bestimmten Ereignissen und Phänomenen bestimmte Ursachen zugeschrieben werden (vgl. Dolde/Götz 1995: 268).

Diese Attributionen sind letztlich nur über die Innenwelt der Handelnden erschließbar. In Kapitel II.4 wurde bereits der Beitrag, den eine interpretative Perspektive zur Begründung eines Weiterbildungsmanagements leisten kann, angerissen. Interpretative Ansätze betrachten die Organisation und ihre Umwelt als Ergebnis einer Konstruktion durch die in ihr handelnden Menschen. Danach sind zur Strukturierung einer Organisation weniger die situationsbezogenen und ökonomischen Zwänge entscheidend, sondern vielmehr die Regelmäßigkeiten in den kognitiven Orientierungen ihrer Mitglieder (vgl. Staehle 1995: 66).

Im Rahmen der Organisationsforschung hat die Untersuchung von kognitiven Repräsentationen der Funktionsweise von Systemen viele begriffliche 'Spielformen', die zum Teil nur schwer voneinander abzugrenzen sind: Die Konzepte „subjektive Theorien“ (z.B. Steinkamp 1989; Weber 1991), „implizite Theorien“ (vgl. Sydow 1985: 561), „kognitive Landkarten“ (vor allem Axelrod 1976), „Skripten“ (Kieser/Kubicek 1992), „Ursachenkarten“, „mentale Modelle“, „kognitive Schemata“, „Deutungsschemata“ (Osterloh 1993: 131), „Deutungsmuster“, „lokale Theorien“ (Baitsch 1993)¹⁶², „Alltagstheorien“, „naive Handlungstheorien“, sind nur einige der Konzepte, die diskutiert werden (vgl. zur Übersicht Steinkamp 1989: 63; Weber 1991: 94ff.; Pawlowsky 1994: 192ff.; Wiegand 1996: 123). Gemeinsamer Nenner dieser Konzepte ist, daß mit ihnen versucht wird, (systemische) Zusammenhänge in einem Realitätsausschnitt aus der 'Innensicht' der Handelnden zu rekonstruieren (z.B. Steinkamp 1989: 63). Die Konzepte zielen somit auf die „verstehende“ Rekonstruktion des subjektiv gemeinten Handlungsinns der Handelnden.¹⁶³

Ohne bereits auf die Unterschiede der einzelnen Konzepte eingehen zu wollen, stellt sich die Frage, welche Anhaltspunkte es konkret bezogen auf die individuellen Begründungsmuster von Weiterbildungsmanagern oder Personalentwicklern gibt?

Es lassen sich drei Untersuchungen identifizieren, in denen im weitesten Sinne die individuelle Begründungsmuster von Weiterbildungsmanagern zum Gegenstand gemacht werden.

- Die älteste Untersuchung stammt von Sass/Sengenberger und Weltz (1974). Die zentrale Fragestellung der Untersuchung ist auf die Steuerung der betrieblichen Weiterbildung als Teil betrieblicher Qualifizierungs- und Arbeitskräftepolitik gerichtet (a.a.O.: 20). Neben zahlenmäßig breiter angelegten Fragebogenerhebungen werden 15 Fallstudien durchgeführt, in denen exemplarisch die Zusammenhänge betrieblicher Weiterbildungspolitik untersucht werden. Ein Bestandteil der Untersuchung sind die subjektiven Begründungen der Weiterbildungsverantwortlichen für die herrschende Weiterbildungspraxis im Unternehmen. Diese subjektiven Begründungen haben heuristischen Charakter. Es werden, über die statistischen Zusammenhänge hinausgehend, zusätzliche Erklärungsmomente aus der Innen-Sicht der Betroffenen identifiziert. Die Erklärungen beziehen sich auf die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen. Als Hauptergebnis sind es vor allem Problem- und Drucksituationen, die von den Weiterbildungsverantwortlichen als

162 Lokale Theorien unterscheiden sich insofern von den anderen Konzepten, als daß sie „[...] die mehr oder minder systematisierten, von einer Gruppe von Menschen mehrheitlich geteilten Annahmen über systemische Zusammenhänge“ kennzeichnen (Baitsch 1993: 163, meine Hervorhebung).

163 Bortz (1984: 221) verweist auf die Debatte um „Erklären“ versus „Verstehen“ und zitiert zur Differenzierung Köckeis-Stangl (1980: 348): „Erklären ist die Verknüpfung von 'Tatsachen' mittels unserer Regelmäßigkeiten. 'Verstehen' ist die Rekonstruktion, wie ein anderer 'Tatsachen' mittels seiner Regelmäßigkeitsannahmen verknüpft oder verknüpft hat, um ein Problem zu lösen.“

Begründung für die Veranlassung von Weiterbildungsmaßnahmen angeführt werden. Daneben sind es Eigeninteressen der Weiterbildungsverantwortlichen, die auf die Verbesserung ihrer Karriereperspektiven abzielen (a.a.O.: 102), rein personenbezogene Momente, wie beispielsweise das persönliche Engagement der Unternehmensleitung, die Weiterbildung zu forcieren und „modische Momente“ („Mit der Einführung von Weiterbildung bestätigt man sich, an der Spitze der personalpolitischen Entwicklung zu stehen“), die für die Einführung und Durchführung von Weiterbildung konstituierend sind (a.a.O.: 103).

- Die zweite in diesem Zusammenhang interessante Untersuchung stammt von Steinkamp (1989). Steinkamp versucht, die „subjektiven Theorien“ zur Personalentwicklung von Unternehmern aus 30 mittelständischen Betrieben zu erfassen.¹⁶⁴ Die aus den Interviews gewonnenen Informationen werden von Steinkamp kategorisiert, um sie vergleichbar zu machen und statistisch aufzubereiten. Damit stellt Steinkamp an seine Untersuchung den Anspruch, über die Sammlung von Einzelaspekten hinausgehend, *intersubjektive* Theorien zu ermitteln. Die folgenden Befunde sind hervorhebenswert:
 - Bezogen auf die Weiterbildungsziele identifiziert Steinkamp in knapp drei-viertel der Unternehmen folgendes Argumentationsmuster der Unternehmer: *Wenn* die betrieblichen Ressourcen es zulassen, *dann* ist die Verfolgung individueller Interessen bei der PE sinnvoll, *um* das betriebliche Gewinnziel zu erfüllen (a.a.O.: 199). Darüber hinaus ermittelt Steinkamp eine hohe Varianz „subjektiver Theoriestructuren“ hinsichtlich konkreterer Weiterbildungsziele (a.a.O.: 240). Neben Zielen, die auf die Sicherung der Aufgabenerfüllung gerichtet sind, dominieren aus der Sicht der Unternehmer Ziele, wie die Steigerung der Flexibilität sowie die Sicherstellung der Integration von Mitarbeitern (a.a.O.: 217); Aspekte der Innovativität spielen dagegen keine Rolle (z.B. 324). Insgesamt ist die Argumentationslogik der Unternehmer, nach Steinkamp, hinsichtlich der Ziele von Personalentwicklung lediglich auf nicht überprüfbare 'Allgemeinplätze' beschränkt, die zudem irrational und wenig reflektiert sind (a.a.O.: 242f.).
 - Ein zweiter Analyseaspekt umfaßt die Auslöser für tatsächliches PE-Handeln. Die Ergebnisse von Steinkamp zeigen, daß die Unternehmerargumentationen diesbezüglich je nach Beschäftigtengruppe auseinandergehen (a.a.O.: 268f.). Für die Beschäftigten unterer Hierarchieebenen sind es sehr spezifische Anpassungsprozesse, zumeist technisch-bedingte Veränderungsprozesse oder die Entwicklung für vakante Stellen. Bezogen auf die Führungskräfte sind es dagegen eher unspezifische Dinge¹⁶⁵

164 In einer anderen Weise verstehen Oechsler/Strohmeier (1993: 79ff.) die subjektiven Theorien zur Personalentwicklung. Sie meinen damit die Menschenbilder, von denen PE-Forscher ausgehen, wenn sie sich mit Personalentwicklung befassen.

165 Steinkamp (1989: 258) zitiert einen Unternehmer exemplarisch für diese unspezifischen Auslöser von PE: „Ich schicke die Herren auch schon mal spontan zu verschied-

oder allgemein, die gesellschaftspolitischen Veränderungsprozesse, von denen das PE-Handeln veranlaßt wird.

- Ein weiterer Aspekt betrifft die subjektiven Theorien der Unternehmer hinsichtlich der Realisierung der PE-Ziele. Auf einer generellen Ebene halten alle Befragten ihre PE-Ziele für realisierbar (a.a.O.: 285f.). Letztlich wird die Frage der Erreichbarkeit von PE-Zielen damit an der Frage der Veränderbarkeit von Mitarbeitern, an deren Qualifizierungsbereitschaft und -fähigkeit festgemacht. Die Argumentationsmuster sind diesbezüglich sehr heterogen und stets auf die Differenzierung von Mitarbeitergruppen ausgerichtet („Einer ist eben fixer, einer eben langsamer“, a.a.O.: 29). Die kognitiven und motivationalen Grenzen der Qualifizierung werden häufig am Alter der Mitarbeiter festgemacht („Bei 50-52 sehe ich die Grenze. Die anderen, würde ich sagen, können noch auf die Schulbank“, a.a.O.: 297).
- Das letzte Themenfeld, das Steinkamp mittels subjektiver Theorien auszuleuchten versucht, ist die Frage, wann das PE-Handeln einsetzt. Für diesen Zweck werden insgesamt 244 explizierte Handlungsepisoden analysiert, das heißt PE-Handlungen, von denen die Unternehmer berichten. Hier findet Steinkamp im wesentlichen die ursprünglichen Auslöser für PE-Handeln bestätigt, wonach vorwiegend aus einem Defizit heraus (technische Veränderungen, Rationalisierungen, vakante Stellen) das PE-Handeln einsetzt (a.a.O.: 317).
- Schließlich ist noch die Längsschnitt-Untersuchung von Hanft (1995) in drei Unternehmen erwähnenswert. Hanft untersucht im Rahmen der „strategischen Analyse“ ihrer Arbeit über die Implementierung und Entwicklung von PE-Bereichen u.a. die Deutungsschemata von Personalentwicklern, die sie in Anlehnung an Giddens (1988: 81) als individuelle kognitive Ordnung bezüglich der Personalentwicklung begreift (a.a.O.: 21ff.). Ein paar Ausschnitte dieser Analyse seien hier aufgegriffen: Als wesentlichen Aspekt für die Konstituierung von Deutungsschemata der Personalentwickler und damit für das PE-Handeln hebt sie die Erfahrungen, die die Personalentwickler bislang im Zusammenhang mit PE gemacht haben, hervor (a.a.O.: 177ff.). Die Funktionsweise der Personalentwicklung scheint daneben in hohem Maße von den Kontakten der Personalentwickler zu den einzelnen Abteilungen geprägt zu sein: „Vieles läuft besser, seitdem wir Mitarbeiter aus dem Haus in der PE haben. Die kennen sich aus in den Abteilungen und verfügen dort über Verbindungen. Da brauchen wir dann nur die Leute hinzuschicken, die dort Kontakte haben und dann läuft die Sache schon. Vieles hängt davon ab, wie beliebt jemand ist“ (a.a.O.: 179). In engem Zusammenhang dazu wird als ein wichtiger Aspekt, der aus der Perspektive der Personalentwickler die Funktionsweise der Personalentwicklung zu beeinflussen scheint, die Kompetenzen der Personalentwickler hinsichtlich der einzelnen Fachbereiche im Unternehmen herausgestellt (a.a.O.: 180). Es sind dies aber nicht

denen Seminaren. Das ist nicht planbar, da die Qualität dessen, was angeboten wird, sehr unterschiedlich ist. Es ist meistens ein Zufallsprodukt was herauskommt.“

nur die fachlichen Kompetenzen (z.B. detaillierte Kenntnisse über das Leistungsangebot der Fachabteilungen), sondern ebenso Kenntnisse über die Machtkonstellationen und die wichtigsten Entscheidungsinstanzen, um letztlich eigene Ideen auch durchsetzen zu können. Hanft (1995: 206) zitiert einen Personalentwickler: „In der gesamten Planungsphase kommt es darauf an, zu wissen, wer die Zügel in der Hand hält, wer die Intriganten sind und wer die Querschießer. Man muß sich an die Leute wenden, die man dem Unterstützungskreis zurechnen kann. Auch die besten Konzepte scheitern, wenn nicht schon in einer frühen Phase einige wichtige Personen eingeschaltet werden.“ Des weiteren werden, der Analyse von Hanft (1995: 180) zufolge, personelle Wechsel als günstige Gelegenheit für konzeptionelle Neuorientierungen und grundlegende strukturelle Veränderungen der PE verstanden.

Wie bereits in der theoretischen Grundlegung begründet (Kapitel II.4), wird in dieser Arbeit ein Anschluß von interpretativen Überlegungen an nicht-interpretative Überlegungen versucht (Wollnik 1993: 295; vgl. auch Staehle 1995: 68). Es werden über die statistischen Korrelate zwischen situationsbezogenen Aspekten und dem jeweiligen Weiterbildungsmanagement hinaus nach zusätzlichen *individuellen Begründungen* für das Weiterbildungsmanagement gesucht. Es wird aus der Innen-Perspektive der Handelnden erfaßt, warum die Weiterbildung in deren Unternehmen so strukturiert ist, wie sie es ist. Die Erfassung individueller Begründungsmuster der Weiterbildungsmanager läßt dabei Raum für eine breite Palette an möglichen Begründungen: Aspekte der Mikropolitik, Moden und Mythen, Traditionen und Vorlieben usw. Aufgrund dieser Vielfalt an möglichen Begründungen für Weiterbildungsmanagement ist das heuristische Potential der individuellen Begründungen hoch einzuschätzen.

Wollnik (1993: 277ff.) beschreibt diesen interpretativen Ansatzpunkt, in dem er feststellt, daß die interpretative Organisationsforschung anerkenne, daß die Verhältnisse stets auch anders sein könnten und nach Faktoren sucht, die sie so und nicht anders gemacht haben. Sydow (1985: 561) verwendet für die analoge Fragestellung mit Bezug zu Brief/Downey (1983) das Konzept der „impliziten Theorien“ (ähnlich auch subjektive Theorien, naive Handlungstheorien und Alltagstheorien). Ich spreche hier jedoch von individuellen Begründungen, um den Theoriebegriff nicht allzu stark zu 'beanspruchen'.¹⁶⁶ Die Analysen der individuellen Begründungen des Weiterbildungsmanagements setzen an zwei Punkten der Weiterbildungsverantwortlichen an.

- Erstens werden die individuellen Begründungen dafür untersucht, warum der status quo der Weiterbildungsstruktur so beschaffen ist, wie er es ist. Damit wird vor allem dem Umstand Rechnung getragen, daß der status quo des Weiterbildungsmanagements im Unternehmen nicht allein das Resultat

¹⁶⁶ Wissenschaftliche Theorien unterscheiden sich insofern von Alltagstheorien, daß sie stets intersubjektiv nachvollziehbar sind, daß es sich um (vorläufig) gesicherte Erkenntnisse handelt, die sich bewährt haben und daß diese Erkenntnisse durch wissenschaftliche Methoden generiert und überprüft worden sind.

des Handelns der einen befragten Person ist, sondern aus einer Entwicklung resultiert, an der andere Personen mit ihren Handlungen beteiligt sind (vgl. Hanft 1995). Um eine Begründung für das momentane Erscheinungsbild eines Weiterbildungsmanagements zu erhalten, ist somit nicht nur die Frage nach den Einflüssen auf das eigene Weiterbildungs Handeln relevant, sondern allgemeiner nach den subjektiven Entwürfen über die Hintergründe der Entstehung und Entwicklung von Weiterbildung im Unternehmen.

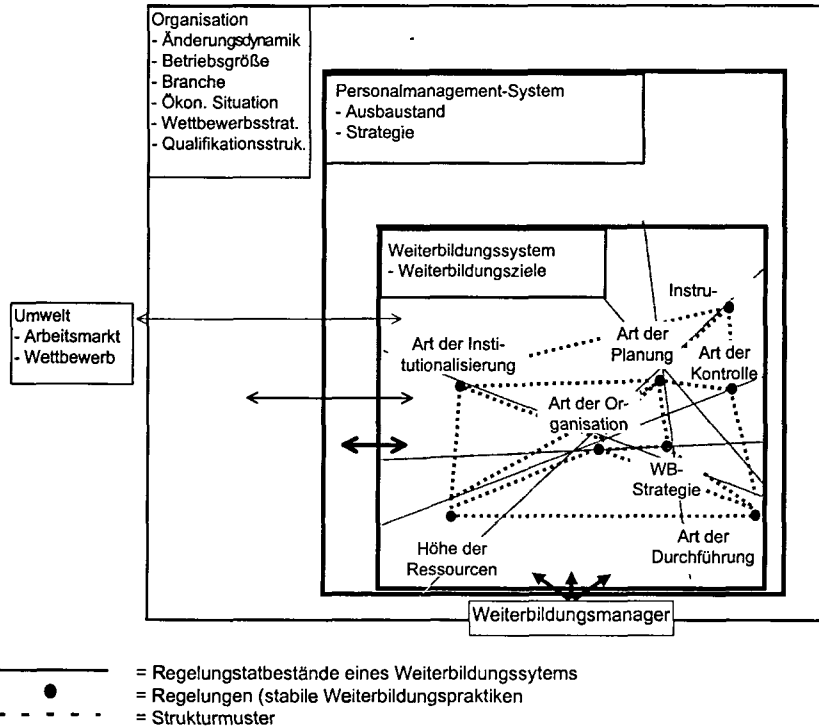
- Zweitens werden die subjektiven Einschätzungen der Weiterbildungsverantwortlichen hinsichtlich der Einflüsse auf *ihr* Weiterbildungs Handeln erfaßt. Für diesen Zweck wurden die Weiterbildungsverantwortlichen aufgefordert, die wichtigsten Faktoren, die ihr Handeln beeinflussen sowie deren Funktionszusammenhänge graphisch darzustellen. Es wurde damit versucht, die kognitive Ordnung der Weiterbildungsverantwortlichen einzufangen, eine subjektive kognitive Landkarte zu skizzieren. Diese kennzeichnen nach Axelrod (1976) bereichsspezifische Ausschnitte des kognitiven Systems einer Person, die entscheidungs- und verhaltensrelevant sind (vgl. z.B. Pawlowsky 1994: 197; Lehner 1996: 83ff.).

3 Zusammenfassung: Ein Modell zur Analyse des Weiterbildungsmanagements

Die in den zwei vorangegangenen Kapiteln generierten Weiterbildungsregelungen lassen sich zusammenführen und in dem nachstehenden Grundmodell verdichten. Die Abbildung zeigt zum einen, mit welchen Regelungen ein Weiterbildungssystem ausgestattet sein kann, zum anderen zeigt sie, auf welchen Ebenen und von welchen organisationsinternen und organisationsexternen Aspekten Begründungen für das betriebliche Weiterbildungsmanagement zu erwarten sein können. Es ist davon auszugehen, daß die hier konzentrisch angeordneten Ebenen in unterschiedlich enger Beziehung zum Weiterbildungssystem stehen. Die unterschiedliche Dicke der Pfeile, die von personalpolitischen, von organisationsinternen und von den Umweltaspekten ausgehen, zeigen an, daß die Weiterbildung, bezogen auf diese Ebenen, unterschiedlich starke Einflußmöglichkeiten hat. So ist es plausibel anzunehmen, daß die Weiterbildung in engerem direkten Zusammenhang zum Personalmanagement eines Unternehmens steht als zum externen Arbeitsmarkt. Dieser, so ist weiterhin zu vermuten, wirkt, wenn überhaupt, indirekt über das Personalsystem (z.B.: „Aufgrund einer Verknappung des externen Arbeitsmarktes kommt es zu Problemen bei der Rekrutierung neuer Mitarbeiter im Personalmanagement-System und es wird mehr Gewicht auf die interne Qualifizierung durch betriebliche Weiterbildung gelegt“). Ebenso ist, bezogen auf den Wettbewerb der Unternehmen, eher von einem indirekten Zusammenhang zur Weiterbildungspolitik auszugehen und nicht von einem direkten Zusammenhang (z.B.: „Die Wettbewerbssituation veranlaßt ein Unternehmen, in bestimmte Märkte zu gehen und bestimmte Wettbewerbsstrategien zu verfolgen; dadurch kann möglicher-

weise auch das Weiterbildungsmanagement in seiner Ausrichtung betroffen sein“).

Abbildung III.2: Grundmodell zur Analyse des Weiterbildungsmanagements



Schließlich verdeutlicht die Abbildung, daß es die Weiterbildungsmanager sind, die vor dem Hintergrund ihrer Situationsinterpretation und im Rahmen ihrer Spielräume die Weiterbildung auf eine bestimmte Weise gestalten. Inwieweit sie dabei über Gestaltungsspielräume verfügen ist zwar ungewiß, es ist jedoch vor dem Hintergrund der Erörterungen in Kapitel II davon auszugehen, daß sie die Situation vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Interessen und Vorlieben sowie der Machtkonstellationen und vieler weiterer Rahmenbedingungen reflektieren und ihr Weiterbildungsmanagement daran ausrichten.

Kapitel IV: Empirische Analyse des Weiterbildungsmanagements deutscher Unternehmen

1 Methodologische und methodische Grundlagen der Untersuchung

1.1 Methodologische und methodische Grundpositionen

Mit der Wahl eines Systemansatzes als Bezugsrahmen für die Analyse von Strukturmustern (Weiterbildungsregelungen und deren Zusammenhänge) sind methodologische und methodische Konsequenzen verbunden, die bereits in Kapitel II angeklungen sind. So ist beispielsweise eine „[...] auf Dauer angelegte Herauslösung von Einzelphänomenen [...] nicht statthaft, da es um deren kontextuelle Verflochtenheit mit anderen Elementen geht“ (Baitsch 1993: 73). Das bedeutet, daß die Vielzahl an zunächst desintegrierten Einzeldaten den Blick nicht für das Gesamtmuster betrieblicher Weiterbildung verstellen darf. Dieser Gesichtspunkt war neben anderen bei der Erhebung und vor allem bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen (vgl. vor allem Kapitel IV.2.3, IV.2.4 und IV.3; vgl. auch Luhmann 1984; Willke 1993: 178ff.).

Vor dem Hintergrund des problemoffenen theoretischen Bezugsrahmen ist die vorliegende empirische Untersuchung als explorative Untersuchung angelegt. Methodologisch gesehen, handelt es sich um eine Gesetzmäßigkeiten aufdeckende, hypothesengenerierende Untersuchung. Hypothesengenerierende Forschungen wurden lange Zeit ins Vorfeld wissenschaftlicher Arbeit verwiesen (Bortz 1984: 218). Dies gilt insbesondere in der Betriebswirtschaftslehre, die sich als anwendungs- bzw. gestaltungsorientierte Wissenschaft versteht (Schanz 1988: 25ff.). Da dem Prozeß der Gestaltung die Forschungsprozesse der Beschreibung und Erklärung vorausgehen, scheint es jedoch sinnvoll, den ersten Schritt vor dem zweiten zu gehen und auf nicht deduktivem Weg durch Vergleiche von Einzelbeobachtungen Regelmäßigkeiten zu erkennen, die den Kern einer neuen Theorie bilden können (vgl. Opp 1976). Auch Schreyögg (1978: 316f.) betont, daß zur Bestimmung optimaler (rationaler) Handlungen, die Reflektion der faktischen Handlungen erforderlich ist. Insofern ist die empirische Analyse als ein Mosaikstein zur Aufklärung dieser faktischen Handlungen zu bewerten.

Die Erfassung von betrieblichen Weiterbildungsstrukturen erfolgt in dieser Untersuchung zeitpunktbezogen als das Resultat von vermutlich unzähligen individuellen Entscheidungsprozessen und Handlungen sowie kollektiven Abstimmungs- und Aushandlungsprozessen. Das Strukturmuster wird also in einer Momentaufnahme erfaßt, ohne daß es zu einer längeren Interaktion zwischen Untersucher und Untersuchtem kommt. Nun könnte man argumentieren, daß es doch wenig sinnvoll sei, ein Phänomen zu einem bestimmten Zeitpunkt t0

zu erfassen, wenn das Phänomen zum Zeitpunkt t_1 bereits wieder eine ganz andere Gestalt aufweist. Dies wäre für sehr instabile, sich schnell verändernde Phänomene gewiß eine überzeugende Argumentation. Der Zugriff auf ein Weiterbildungssystem über die Weiterbildungsstruktur gewährleistet jedoch noch am ehesten die Erfassung einer zeitlichen Invarianz des Systems, da es, wie in Kapitel II ausführlich erörtert, aus relativ stabilen Regelungen besteht.

Des weiteren ist davon auszugehen, daß organisierte Lehr-/Lernprozesse, deren Regelungen es zu untersuchen gilt, ohnehin einen stabileren Charakter aufweisen, als nicht organisierte Lehr-/Lernprozesse, bei denen sich der Lehr-/Lernvorgang durch den täglichen Vollzug mit der Arbeitstätigkeit, durch ein Pausengespräch zwischen Kollegen, die sich über ein Produktionsproblem austauschen oder durch die Beobachtung eines Kollegen bei dessen Arbeit vollziehen kann.¹⁶⁷ Diese Herangehensweise mittels 'Querschnitt' bedeutet gleichzeitig, daß die Prozesse betrieblicher Weiterbildung, seien es Entscheidungsprozesse oder Ablaufprozesse, nicht direkt erfaßt werden. Es werden Regelungen über die Prozesse eingefangen, und es wird möglich sein, Weiterbildungsprozesse auf der Grundlage von Aussagen der Weiterbildungsverantwortlichen zu rekonstruieren, ohne daß der Beobachter jedoch selbst 'Zeuge' von Weiterbildungsprozessen geworden ist. Im Kern werden also die Resultate des weiterbildungsspezifischen Handelns und deren Begründungen eingefangen und nicht die Prozesse des Handelns selbst.

Mit diesem Ansatzpunkt wird das Problem einer Verwicklung von Untersucher und Untersuchungsgegenstand abgefedert. Da die vorliegende Untersuchung nicht als fortlaufender Prozeß zwischen Beobachter und zu beobachtenden Phänomenen angelegt ist, fällt der potentiell interventionistische, weil interaktionistische Eingriff durch den Untersucher auf den Untersuchungsgegenstand (Baitsch 1993: 69) weniger stark ins Gewicht. Vom Anspruch her ist die Untersuchung also durchaus so angelegt, daß der Untersucher die Position des objektiven, außen vor bleibenden Beobachters einnimmt.¹⁶⁸ Für die methodische Herangehensweise bedeutet das, daß die Erhebungen von Subjektivität möglichst 'gereinigt' werden müssen, sei es durch weitgehende Standardisierung der Erhebungsinstrumente oder durch eine flankierende 'Bereitstellung' von Intersubjektivität, z.B. durch mehrere Beobachter (siehe dazu unten).

167 So betont beispielsweise auch Weber (1985: 29), daß die Erfassung von nicht organisierten Lehr-/Lernvorgängen einen Untersuchungszuschnitt erfordert, der prozessual angelegt ist und sinnvollerweise mit teilnehmender Beobachtung und Befragungen operiert.

168 Daß eine Erhebung immer auch ein Eingriff in das zu erfassende System darstellt, ein Beobachter demzufolge nie ganz außerhalb des System bleiben kann, ist in der Literatur vielfach diskutiert worden (z.B. Willke 1993: 180f.). Baitsch (1993: 70f.) sieht (mit Rekurs auf Habermas 1981) die Verwicklung zwischen Untersucher und Untersuchungsgegenstand weniger problematisch, sondern vor allem als Chance, den Untersucher gezielter als Steuerungsinstrument für Interaktionen im Forschungsprozeß einzusetzen.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit hatte ich den Zugang zur Weiterbildungsstruktur begründet. Es wurde argumentiert, daß es zur gegenstandsadäquaten Analyse von (über eine Anzahl von Unternehmen) verallgemeinerbaren Strukturmustern sinnvoll ist, die Beziehungen zwischen den Regelungen betrieblicher Weiterbildung einerseits mittels großzahliger Erhebungen und statistischer Korrelationen einzufangen, andererseits der Charakter dieser Beziehungen aber nur dann zugänglich ist, wenn man sich intensiver der Art dieser Beziehungen widmet, wofür wiederum qualitative Methoden den geeigneteren Zugriff anbieten. Georg Schreyögg (1978: 321) bringt die methodischen Konsequenzen einer Verbindung der zwei Perspektiven auf den Punkt: „Methodisch gesehen stellt sich damit die Frage, wie objektive Handlungszusammenhänge erfaßbar sind, ohne des intentionalen Charakters sozialen Handelns verlustig zu gehen“ (Unterstreichungen im Original, J.B.).

Erforderlich ist somit ein Zugang zu Weiterbildungsstrukturen mit einem quantitativen und einem qualitativen Instrumentarium, denn "[...] die Interpretation quantitativer Daten lebt vom qualitativen Verstehen der jeweils untersuchten sozialen Erscheinungen, und die Integration qualitativer Daten lebt von der Kenntnis regelhafter Strukturen, in die die untersuchten Einzelergebnisse hineingehören" (Wilson 1982: 501). Erstere dient vor allem dazu, Gesetzmäßigkeiten aufzudecken, während letztere dazu beiträgt, das Weiterbildungssystem in seiner Logik, in seinen 'Binnenstrukturen' verstehen zu können.

Auch für die *Begründung* einer Weiterbildungsstruktur, den zweiten empirischen Analyseschritt, ist diese kombinierte Vorgehensweise sinnvoll. Um regelhafte Situationsmuster betrieblicher Weiterbildungssysteme identifizieren zu können *und* die konkreten sozialen Vorgänge zu beleuchten, vor deren Hintergrund sich Weiterbildungsstrukturen konfigurieren, bedarf es der Kombination aus qualitativen und quantitativen Untersuchungsmethoden. Das heißt, zunächst wird in groben Umrissen die Situation beschrieben, in der Weiterbildungsverantwortliche handeln, und in einem zweiten Schritt wird versucht, nachzuvollziehen, warum die Weiterbildungsverantwortlichen in bestimmten Situationen so und nicht anders handeln.¹⁶⁹ Das Erschließen von Sinn, Zweck und Logik betrieblicher Weiterbildungsmuster setzt dabei an den Entscheidungs- und Handlungsträgern selbst an (vgl. auch Schreyögg 1978: 305) und verlangt nach deren subjektiver Interpretation.

Diese zweistufige scheint mir mit dem Begriff „Mapping“ (Osterloh/Grand 1994: 277) gut gekennzeichnet. Die bislang relevanten Zusammenhänge zwischen betrieblicher Weiterbildung und situationsbezogenen Variablen, die vermeintlichen „strong links“ (vgl. Mayer 1993; Osterloh/Grand 1994: 279; vgl. auch Kapitel II.4.3) wurden in einem Modell verankert. Mit der Hilfe von subjektiven

169 Kieser (1993: 7ff.) weist darauf hin, daß erstere als Methode des Erklärens und letztere als Methode des Verstehens bezeichnet werden kann. Im "Erklärungs-Ansatz" werden die äußeren Kräfte und Mechanismen auffindig gemacht, die bestimmte Weiterbildungs-Handlungen determinieren, im "Verstehens-Ansatz" wird der Sinn dieser Handlungen aus der Innenwelt der Handelnden heraus erschlossen.

Begründungsmustern wird zusätzlich die Möglichkeit erhöht, weitere relevante Zusammenhänge aufzudecken.

Ein zentrales Problem, das diese Art von Analyse mit sich bringt, formuliert Osterloh (1993: 5) als Frage: „Wie können Zusammenhänge, die durch das Verstehen des subjektiv gemeinten Sinns erschlossen wurden, einer objektiven Analyse zugänglich gemacht werden?“ Es wird damit vor allem in Kapitel IV.3.2 darum gehen müssen, die 'Einzelreportagen' zu den Weiterbildungsverantwortlichen in eine für Außenstehende nachvollziehbare 'Sprache' zu übersetzen.

Wenngleich sich die beiden Perspektiven - situations- und personbezogen - ergänzen (könnten), werden sie in der Weiterbildungsforschung, wie im übrigen auch in der Organisationsforschung, nur selten komplementär eingesetzt. Theoretische Konzeptionen, bei denen sowohl situative, die Handlungssituation konstituierende Bedingungen, als auch das Handeln und Entscheiden aus der Perspektive der Akteure konzeptualisiert werden, bleiben ebenso die Ausnahmen, wie eine methodische Vorgehensweise, die mit quantitativen und qualitativen Verfahren den Blick für das Entscheidungsverhalten und für die kontextuellen Rahmenbedingungen öffnet (Kieser/Kubicek 1992: 222). Ähnlich wie Werner Kirschs (1981: 194) pessimistisches Fazit: „Bisher finden sich in der organisationstheoretischen Entscheidungsforschung kaum Bezugsrahmen, die zu einer Gesamtsicht der komplizierten Koordinations- und Entscheidungsstrukturen vorstoßen“, kommen Kieser und Kubicek (1992: 216ff.) mehr als zehn Jahre später zu dem Resümee, daß es bislang nur unzureichend gelungen sei, in theoretischer und methodischer Hinsicht beide Perspektiven zusammenzuführen.¹⁷⁰

170 Zwar gibt es eine Reihe von empirischen Untersuchungen, die versuchen diese Brücke zu schlagen (so zum Beispiel Hage/Aiken/Merrett 1971; Bower 1972: 261ff.; Child 1972; Rice/Mitchell 1973; Simon 1976; Kirsch u.a. 1978; Montanari 1979; Becker/ Küpper/Ortmann 1988; Witte u.a. 1988; eine kurze Übersicht findet sich bei Müller 1984; eine Zusammenfassung findet sich bei Breilmann 1990: 175ff.; eine Auswahl ferner bei Berger/Bernhard-Mehlich 1993), die meisten Arbeiten bleiben jedoch auf nur wenige ausgewählte Aspekte des Entscheidungskontextes - etwa Investitionsentscheidungen in unterschiedlichen Produktionsbereichen (Bower 1972), Informationsverarbeitung von Entscheidern in unterschiedlichen Organisationsstrukturen (Simon 1976; Galbraith 1977) - reduziert, oder sie verbleiben auf einer einzelbeschreibenden Ebene (etwa Becker/Küpper/Ortmann 1988). Ausnahmen sind vor allem in den Arbeiten von Müller (1984), der eine vergleichende Analyse zwischen privatwirtschaftlichen Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen macht und sowohl die Frage der Entscheidungsverläufe, als auch die der Entscheidungssituation in den Mittelpunkt stellt sowie von Witte u.a. (1965-1981) mit dem "Columbus-Projekt", in dem 233 Entscheidungsprozesse über die erstmalige Anschaffung einer EDV-Anlage in Unternehmen und Behörden analysiert wurden und dabei gleichermaßen auf die Entscheidungsprozesse und auf die Entscheidungsbedingungen abgestellt wurde (vgl. Witte u.a. 1988; Hauschildt 1988), gelungen. Daneben sind die Untersuchungen von Osterloh (1993) und von Trinczek (1993) als perspektivenintegrierende empirische Untersuchungen zur betrieblichen Partizipation und Mitbestimmung zu nennen.

Beide Methodenzweige haben ihr eigenes spezifisches Methodenarsenal, um Ausschnitte der Realität zu erfassen. Die Details der hier gewählten Methoden und der Untersuchungsablauf werden im folgenden Kapitel verdeutlicht.

1.2 Das Untersuchungsdesign zur Analyse des Weiterbildungsmanagements deutscher Unternehmen

Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit angesprochen, basieren die hier verwendeten empirischen Ergebnisse auf den Erhebungen, die ich an der Forschungsstelle Sozialökonomik der Arbeit, Freie Universität Berlin, im Rahmen eines DFG-Projektes mit dem Titel „Betriebliche Weiterbildung und Organisationales Lernen“ durchführen konnte.¹⁷¹

1.2.1 Die Fragebogenerhebung(en)

Das Untersuchungsziel, verallgemeinerbare Aussagen über betriebliche Weiterbildungsstrukturen in Unternehmen mit Standort in Deutschland zu treffen, implizierte, daß eine größere Anzahl von Unternehmen empirisch zu untersuchen war. Die Tatsache, daß hier standardisierte Fragebögen eingesetzt wurden, hatte vor allem forschungspragmatische Gründe. Eine auf Verallgemeinerbarkeit ausgerichtete qualitative Untersuchung hätte ungleich mehr Ressourcen beansprucht; Kosten und Nutzen schienen hier in keinem angemessenen Verhältnis zueinander zu stehen. Aus dem gleichen Grund wurde eine schriftliche Befragung einer möglichen persönlichen Befragung vorgezogen.

In den folgenden Ausführungen werden die einzelnen Phasen der Fragebogenerhebung in groben Schritten skizziert:

Konstruktion der Fragebogen

Der sekundäranalytische Schritt zur Generierung von Untersuchungsdimensionen (Kapitel III) mündete in der Konstruktion von Erhebungsinstrumenten. Es wurden erste Entwürfe von Fragebogen und Interviewleitfäden erstellt, die dann von (Weiterbildungs-) Experten aus Wissenschaft und Praxis auf Vollständigkeit und interne Konsistenz geprüft wurden.¹⁷² Im Anschluß an diese Phase der Instrument-Validierung wurden die Endversionen der Erhebungsinstrumente verfaßt. In den Fragebogen wurden dementsprechend die (sekundäranalytisch) generierten Weiterbildungsregelungen (Kapitel III.1) und die

171 Bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente, der Durchführung der Erhebung und bei den Auswertungen der Daten wurde ich von der gesamten Projektgruppe (Frank Berger, Monika Haupt, Jana Kley, Ingrid Ochse, Peter Pawlowsky, Uta Wilkens) unterstützt, wofür ich mich herzlich bedanke.

172 Für kritische Anmerkungen und Anregungen, die zur Überarbeitung der Erhebungsinstrumente geführt haben und gleichzeitig das Problembewußtsein für die Belange der Weiterbildungspraxis geschärft haben bedanke ich mich bei Martin Baethge, Michael Fülgraff, Gina Köhler, Gertraude Krell, Hans Merkens und Manfred Siller.

Merkmale der betriebsinternen und -externen Situation (Kapitel III.2) einbezogen.

Durchführung der Fragebogenerhebung

(a) Stichprobengewinnung (Auswahl der Untersuchungseinheiten und Befragungspersonen)

Für die Auswahl von Untersuchungseinheiten gibt es grob zwei unterschiedliche methodische Ansätze: *statistisches Sampling* und *theoretisches Sampling*. Während bei einem statistischen Sampling der Umfang und die Merkmalsverteilung in der Grundgesamtheit abschätzbar sind, ist dies beim theoretischen Sampling nicht der Fall (vgl. z.B. Flick 1992: 3). Vielmehr wird dort die Auswahl und Einbeziehung von Untersuchungseinheiten durch den erreichten Grad an „theoretischer Sättigung“ bestimmt; es werden solange neue Einheiten untersucht, bis alle theoretischen Aspekte (phänomenologisch) beobachtet worden sind (vgl. Glaser/Strauss 1967: 45). Die Auswahl der Unternehmen erfolgte in der vorliegenden Untersuchung in erster Linie nach Praktikabilitätsgesichtspunkten. Daneben wurden bei der Auswahl Aspekte eines theoretischen und eines statistischen Samplings mit berücksichtigt.

So wurde erstens ein möglichst hoher „Sättigungsgrad“ an betrieblichen Weiterbildungsregelungen angestrebt (theoretisches sampling); ein möglichst breites Spektrum betrieblicher Weiterbildungsrealität sollte eingefangen werden, wofür eine branchen- und betriebsgrößenmäßige Streuung erforderlich war.¹⁷³

Aspekte eines statistischen Samplings richteten sich auf die Verteilung von „weiterbildungsaktiven“ Unternehmen in der Grundgesamtheit. Das heißt, es mußten nach Möglichkeit bereits bei der Stichprobengewinnung diejenigen Unternehmen aus der Untersuchung ausgeschlossen werden, die keinerlei Weiterbildung in Eigeninitiative durchführen und/oder initiieren. Über diese Grundgesamtheit galt es, sich im Vorfeld auf der Grundlage bisheriger Untersuchungen Gedanken zu machen (siehe Stichprobenbeschreibung).

Diese Vorgaben waren nicht mehr (aber auch nicht weniger) als grobe Orientierungspunkte für die Stichprobengewinnung. Darüber hinaus folgte die Stichprobengewinnung Praktikabilitätsüberlegungen,¹⁷⁴ die an einer möglichst ho-

173 Des weiteren wurden Unternehmen angesteuert, von denen aufgrund von Selbstdarstellungen in Zeitschriften zu vermuten war, daß sie über eine (wie auch immer geartete) fortschrittliche Weiterbildungspolitik verfügen und daß sie sich zumindest ausführlicher mit der Thematik befassen. Dies war vor allem deshalb sinnvoll, um erstens das Spektrum an Weiterbildungsansätzen tendenziell zu verbreitern und andererseits zu gewährleisten, daß die Unternehmen über insgesamt zwei Jahre an einem längeren Forschungsprozeß mit drei Erhebungsphasen teilnehmen. Gleichsam hat dieses Vorgehen selbstverständlich zu Verzerrungen geführt, wenn man als Maßstab die Repräsentativität für deutsche Unternehmen zugrundelegt.

174 In diesem Zusammenhang wird in der Literatur auch der Begriff „convenience sample“ verwendet, der eine selektierte Stichprobe kennzeichnet (vgl. den Hinweis bei Steinkamp 1989: 13).

hen Stichprobenausschöpfung orientiert waren. Infolgedessen wurden folgende Zugänge gewählt:

- Unternehmenskontaktmessen (Forum in Köln; Quadriga in Berlin) wurden genutzt, um weiterbildungsaktive und an der Untersuchung interessierte Unternehmen zu gewinnen.
 - Listen mit Unternehmen wurden zur Akquirierung herangezogen.
 - Liste mit Unternehmen der Arbeitsgemeinschaft für partnerschaftliche Unternehmen (AGP).
 - Unternehmenslisten von Verbänden für Maschinenbau, Elektroindustrie und Papierindustrie.
 - Liste der größten 500 Industrie- und Dienstleistungsunternehmen in Deutschland.

Die Auswahl und Ansteuerung der *Befragungspersonen* war mit folgender Schwierigkeit verbunden: Das Problem war, diejenige Person im Unternehmen zu ermitteln, die *verantwortlich* für die betriebliche Weiterbildung ist. In Anbetracht der unterschiedlichen organisatorischen Einbindung von Weiterbildungsaufgaben im Unternehmen waren dies teilweise die Leiter des Personalbereiches oder der Mitarbeiterentwicklung, der Personalentwicklung oder der Weiterbildung. Die Ansteuerung der Zielpersonen erfolgte dementsprechend über das *Aufgabengebiet* und nicht über die Stelle bzw. Position im Unternehmen. Der Fragebogen richtete sich demzufolge nicht an den Träger einer bestimmten Position im Unternehmen, sondern an den Verantwortlichen für die betriebliche Weiterbildung im Unternehmen.

Neben dem Bezugsobjekt (Unternehmen) und der Bezugsperson (Weiterbildungsverantwortlicher) war noch die Bezugsebene zu klären. Dieser Aspekt kreist um die Frage, ob die Weiterbildungspolitik bezogen werden soll auf die Konzernebene, auf bestimmte Betriebsteile, auf Abteilungen oder auf andere Einheiten. Dieses Problem ist besonders in schriftlichen Befragungen nur unbefriedigend zu lösen, was auch für diese Untersuchung gilt: Als Hauptbezugsebene wurde das Gesamtunternehmen gewählt, wobei in den Unternehmen, die über Konzernstrukturen verfügen, der Hauptstandort (mit Verwaltungszentrale) anvisiert wurde. Zusätzlich wurden statistische Angaben über den Standort erfaßt, um (bei Abweichung zwischen Standort und Gesamtunternehmen) Informationen über die Unternehmens-/Standort-Relation zu erhalten.

(b) Ablauf der Fragebogenerhebung

Es wurden zwei Fragebogen-Erhebungsphasen hintereinandergeschaltet. In der *ersten Phase* wurde ein Kurzfragebogen eingesetzt (Anfang 1993), mit dem primären Ziel, die Kontaktaufnahme zu den Unternehmen zu erleichtern, sie für die Weiterbildungsthematik zu interessieren und ihre Bereitschaft zu einer weiteren Zusammenarbeit zu eruieren; dies schien hinsichtlich der Realisierung einer halbwegs zufriedenstellenden Rücklaufquote für die zweite Fra-

gebogenerhebung dringend geboten.¹⁷⁵ Daneben konnten anhand des Kurzfragebogens "weiterbildungsaktive" Unternehmen von nicht weiterbildungsaktiven Unternehmen getrennt werden.

Mit der zweiten *Fragebogenerhebung* (Mitte bis Ende 1993) begann die eigentliche Hauptuntersuchungsphase. Ziel war es, mittels Fragebogen die Strukturen betrieblicher Weiterbildung sowie deren 'äußere Kräfte' (innerbetriebliche und außerbetriebliche situative Merkmale) zu erfassen. Die Ergebnisse der Hauptfragebogen waren also die Grundlage für die Ermittlung und für erste Begründungen von Strukturmustern betrieblicher Weiterbildung (Kapitel IV.2-IV.3).¹⁷⁶

1.2.2 Die Fallstudien

Art der Fallstudien

Vom Standardrepertoire sozialwissenschaftlicher Fallstudien - Beobachtung, Dokumentenanalyse und Interview - kamen in der vorliegenden Untersuchung die letzten beiden zur Anwendung.¹⁷⁷ Kern der Fallstudien waren *Experteninterviews*, die mit Hilfe von strukturierten Interviewleitfäden durchgeführt wurden. Die Experteninterviews wurden durch Dokumentenanalysen (Geschäftsbericht, Organigramm, Unternehmensleitbild, Unternehmensleitlinien, Grundsätze der Personalpolitik, Weiterbildungsgrundsätze) ergänzt und abgeglichen. In der Literatur wird eine große Bandbreite von (Betriebs-)Fallstudien diskutiert. Fisch/Boos (1985: 10ff.) unterscheiden acht Arten von Fallstudien: Heuristische, ideographische, nomothetische, vergleichende, hypothesenprüfende, falsifizierende, diagnostische, illustrierende und didaktische Fallstudien sowie abweichende Fall-Fallstudien.

Die durchgeführten Betriebsfallstudien vereinen Elemente von *illustrierenden* Fallstudien, von *heuristischen* Fallstudien und von *nomothetischen* Fallstudien.

- Zu allererst haben die Fallstudien einen illustrierenden Charakter. Es werden die vergleichsweise weniger anschaulichen Ergebnisse der standardisierten Befragungen exemplarisch illustriert. Das Ziel ist es, daß sich der Leser hinter einer abstrakten Korrelation zwischen Weiterbildungsregelungen sowie zwischen Strukturmustern und Situationsdimensionen, die größtenteils sehr globalen Charakter haben, eine konkrete Situation, die Indivi-

175 Zwei telefonische Nachfaßaktionen dienten während der Fragebogenerhebungsphase der Rücklauf-Unterstützung. Dies war notwendig, da der Zeitpunkt der Befragung in die erste 'große Welle' der Kostenreduzierung fiel. So wurde als Hauptargument für Nicht-Beteiligung an der Untersuchung von den meisten Unternehmen das Kosten- und Zeitargument genannt.

176 Die Auswertung der Fragebogen erfolgte mit dem statistischen Programm SPSS.

177 Eine systematische Beobachtung wurde nicht durchgeführt, vereinzelte Beobachtungsfragmente ergänzen jedoch die Eindrücke und 'Bilder', die von den Unternehmen gewonnen werden konnten.

dualität eines Unternehmens vorstellen kann (vgl. hierzu vor allem Kieser 1993: 177).

- Heuristischen Charakter haben sie, da es um die Entdeckung von über die Fragebogenerhebungen hinausgehenden Zusammenhängen von Variablen geht. Insbesondere die Begründungsansätze aus der Perspektive der Weiterbildungsverantwortlichen haben heuristischen Charakter.
- Nomothetischen Charakter haben sie, weil jedes Unternehmen als Element einer abgegrenzten Klasse bzw. als Repräsentant einer Typisierung betrachtet wird und damit (mit der gebotenen Vorsicht) eine Vergleichbarkeit der Unternehmen innerhalb der Klasse angenommen werden kann.¹⁷⁸

Die skizzierten Zielsetzungen - illustrativ, heuristisch und nomothetisch - mußten bei der Konstruktion der Interviewleitfäden berücksichtigt werden. Das erforderte beispielsweise eine Auseinandersetzung mit dem Hinweis von Martin Baethge und Herbert Osterbeck (1986: 407): „Je intensiver und differenzierter eine Betriebsfallstudie ist, desto schwieriger ist die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse, da diese nicht mehr über Einzeldaten und Merkmale, sondern nur mehr über Interpretation der Rekonstruktion von komplexen Konstellationen und Verläufen vorgenommen werden kann.“¹⁷⁹ Es ging bei der Konstruktion der Leitfäden also um eine methodologisch prekäre Balance zwischen prinzipieller Offenheit (die eine Menge von Einzeldaten erzeugt) und einer notwendigen Vorstrukturierung (mit der bereits ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit garantiert ist).

Die gewählte Art der Befragung läßt sich als Expertenbefragung kennzeichnen. Meuser und Nagel (1989: 5) grenzen Experteninterviews deutlich von offenen Interviews ab: "Expertinneninterviews beziehen sich mithin auf klar definierte Wirklichkeitsausschnitte, darüber hinausgehende Erfahrungen, vor allem solche privater Art, bleiben ausgespart. In Expertinneninterviews fragen wir nicht nach individuellen Biographien, untersuchen wir keine Einzelfälle, sondern wir sprechen die ExpertInnen als Repräsentanten einer Organisation oder Institution an, als Personen, die Problemlösungen, Entscheidungsstrukturen (re-) präsentieren." In diesem Sinne wurden die Interviews mit einem mittleren Niveau an (Leitfaden-) Strukturiertheit geführt (s.u.).

178 Da es sich lediglich um eine kleine Auswahl an Unternehmen handelt, die untersucht wurden, ist es sinnvoller, von charakteristischen Fällen für einen jeden Typus zu sprechen und nicht von verallgemeinerbaren Fällen.

179 Ortman u.a. (1990: 594) sehen dagegen die Probleme der Rekonstruktion und Interpretation nicht prinzipiell gegen monographische und differenzierte Betriebsfallstudien gerichtet. Im Gegenteil: In Anbetracht einer Vielzahl von Einzeldaten, die Hauptkonturen (von Arbeitsstrukturen) nicht zu erkennen, sei keine Frage der Erhebungsmethodik, sondern vielmehr der Intensität, mit der eine Interpretation geleistet werde. Kurzum: Verallgemeinerbare Untersuchungen erfordern entweder ein höheres Maß an Strukturiertheit bei der Erhebung (dann steckt der größere Aufwand in der Konstruktion von Instrumenten; Vorannahmen gehen in die Instrumente ein) oder einen höheren Interpretationsaufwand bei der Analyse.

Durchführung der Fallstudien

(a) Auswahl der Unternehmen und der Gesprächspartner

Für die Fallstudien wurden zwölf Unternehmen ausgewählt, die sich aufgrund der Ergebnisse der Fragebogenerhebungen als besonders charakteristisch für eine bestimmte Art des Weiterbildungsmanagements erwiesen hatten (vgl. Kapitel IV.2.1). In jedem dieser Unternehmen waren drei Experteninterviews geplant: Mit dem Verantwortlichen für die Weiterbildung (bisheriger Ansprechpartner im Rahmen der schriftlichen Befragungen), mit einem Angehörigen des Betriebsrats sowie mit einem Entscheidungsträger aus dem Bereich „Organisationsentwicklung“ bzw. „strategische Planung“.¹⁸⁰ Diese Mehr-Ebenen-Analyse war in erster Linie der Komplexität und Vielschichtigkeit des Untersuchungsgegenstandes geschuldet. Es war ein empirischer Zugriff erforderlich, mit dem das Ineinandergreifen der verschiedenen betrieblichen Ebenen und Akteure erfaßt werden kann.¹⁸¹

Die für diese Arbeit zentrale Befragung des Weiterbildungsverantwortlichen hatte die Funktion, Fragen der schriftlichen Erhebung mit (persönlichen) mündlichen Interviews zu vertiefen, zu illustrieren; dies war durch die Befragungskontinuität (die gleiche Befragungsperson in allen drei Erhebungsphasen) gewährleistet.¹⁸² Des weiteren sollten Informationen über die Entstehungs- und Entwicklungshintergründe eruiert werden. Interviews mit Entscheidungsträgern aus den Bereichen „Organisationsentwicklung“ oder „strategische Planung“ sollten gewährleisten, daß Weiterbildungssysteme und ihre Wechselwirkungen

180 Ich weise darauf hin, daß die Auswahl der zu interviewenden Experten primär von den Untersuchungsschwerpunkten des DFG-Projektes „Betriebliche Weiterbildung und Organisationales Lernen“ bestimmt wurde. So war es dem Hauptprojektspekt „Betriebliche Weiterbildung und Arbeitnehmerinteressenvertretung“ (vgl. Bäumer/Berger 1996) geschuldet, daß die Arbeitnehmervertretungen befragt wurden. Des weiteren war es vor dem Hintergrund des zweiten zentralen Projektspekts „Organisationales Lernen“ sinnvoll, einen Verantwortlichen aus dem Bereich „Organisationsentwicklung“ oder „strategische Planung“ zu befragen. Die Interviews mit diesen Befragten haben im Rahmen der vorliegenden Arbeit einen geringeren Stellenwert als im Rahmen des DFG-Projektes.

181 In diesem Zusammenhang ist (selbst-)kritisch zu erwähnen, daß die Bedeutung der Linienvorgesetzten im Kontext von Weiterbildungssystemen zum Zeitpunkt der methodischen Konzipierung unterschätzt wurde. Durch eine begleitende Serie von Interviews mit Linienvorgesetzten (z.B. Abteilungsleiter, Funktionsbereichsleiter) hätte die Untersuchung eine weitere wichtige Perspektive hinzugewonnen (vgl. auch die Implikationen für die Weiterbildungsforschung in Kapitel V).

182 Darüber hinaus hatte sich dieser Gesprächspartner im Verlaufe der drei Untersuchungsphasen als Gate-Keeper in die Unternehmen erwiesen. Das persönliche Comittment, das im Laufe der ersten beiden schriftlichen Befragungen angewachsen war, kam nun in der dritten Untersuchungsphase zum tragen: Der Weiterbildungsverantwortliche hat in der Regel den Zugang zu den anderen Gesprächspartnern ermöglicht und die Koordination und Organisation der Betriebsfallstudien vor Ort übernommen. In dieser Person ist ein entscheidender forschungspragmatischer Pluspunkt zu sehen, der eine insgesamt hohe Ausschöpfung der anvisierten Interviews garantiert hat.

mit anderen Funktionsebenen aus einer (funktions-) übergreifenden Perspektive beleuchtet werden konnten. Zweitens sollten differenzierte Auskünfte über die Entstehung und die Prozesse von Weiterbildungsentscheidungen eruiert werden, da von den Organisationsentwicklern zu vermuten ist, daß sie in betriebliche Veränderungsprozesse von Beginn an involviert sind und rekonstruieren können, welche Rolle die Weiterbildung im Zuge dieser Veränderungsprozesse spielt. Mit der Befragung eines Betriebsratsmitglieds, das nach Möglichkeit zuständig für Fragen der Weiterbildung sein sollte, war die Erwartung verbunden, die Arbeitnehmerperspektive zu betrieblicher Weiterbildung abzubilden und eine weitere Perspektive der Entscheidungsprozesse und des Handelns betrieblicher Weiterbildung einzufangen. Die Auswahl der Interviewpartner diente ferner der cross examination (Kern 1982). Eine cross examination erscheint am sinnvollsten durch die Gegenüberstellung von Management- und Arbeitnehmervertretung, da diese Gesprächspartner zwei Pole eines Interessenspektrums im Weiterbildungsfeld kennzeichnen (vgl. z.B. Wittwer 1982; Baethge u.a. 1990). Das heißt, ein Teil der Befragungen richtete sich an alle Gesprächspartner gleichermaßen, um die selben Sachverhalte aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu hinterfragen und eine Validierung der Aussagen zu ermöglichen. Der Schwerpunkt der Analysen von Experteninterviews liegt jedoch bezogen auf die vorliegende Arbeit eindeutig auf den Aussagen der Weiterbildungsverantwortlichen.

(b) Ablauf der Fallstudien

Um einerseits eine für die Nomothese und für die Illustration erforderliche Vergleichbarkeit der untersuchten Unternehmen zu gewährleisten, gleichzeitig in einer heuristischen Weise neue Zusammenhänge aufdecken zu können, wurden die Interviewleitfäden mit einem mittleren Niveau an Strukturiertheit ausgestattet. Das heißt, daß es sowohl offene narrative Passagen gibt (z.B. Fragen zur Entstehung und Entwicklung der Weiterbildung im Unternehmen), als auch Faktenfragen, mit denen Einzelbeschreibungen vergleichbar und objektivierbar gemacht werden konnten.

Diese Art von Befragungen stellt hohe Anforderungen an das Forscherteam. Die Erfassung und Analyse der Weiterbildungsprozesse innerhalb der jeweiligen Strukturtypen setzte beim Forscherteam bereits in der Erhebungsphase die Kenntnisse über die ermittelten Strukturtypen voraus. Dies konnte sichergestellt werden, indem alle eingesetzten Interviewer den Forschungsprozeß von Beginn an begleitet und die Interviewleitfäden wesentlich mitgestaltet haben.¹⁸³ Als besonders anspruchsvoll hatte sich dabei das Wechselspiel zwischen ideographischer, einzelbeschreibender Weiterbildungsrealität und nomothetischer, innerhalb der Strukturtypen verallgemeinerbarer Erhebungstechnik erwiesen. Einzelbeschreibende und historisierende Elemente der Leitfäden wurden daher von „Nachhak-Aspekten“ flankiert, damit sie vergleichbar

183 Mein besonderer Dank geht in diesem Punkt an Ingrid Ochse, Jana Kley, Frank Berger und Monika Haupt.

gemacht werden konnten (vgl. hierzu auch die methodischen Anmerkungen von Baethge/Oberbeck 1986: 55).

Die Interviews wurden von jeweils mindestens 2 Personen durchgeführt, mit Aufnahmegeräten vollständig aufgezeichnet und dauerten zwischen 1,5 und 3,5 Stunden.¹⁸⁴ Die Befragungen wurden getrennt durchgeführt, damit gegenseitige Beeinflussungen der Interviewpartner vermieden werden konnten. Im Anschluß an die Interviews wurde in der Mehrzahl von Unternehmen eine Präsentation durchgeführt, bei der ausschnitthaft Ergebnisse der Fragebogenerhebungen vorgestellt wurden. Im Kern ging es dabei um die Rückkopplung der ermittelten Weiterbildungstypen an die Weiterbildungsverantwortlichen. Die Weiterbildungsverantwortlichen sollten dabei die Weiterbildungspolitik des Unternehmens demjenigen Typus zuordnen, dem sie am ehesten entspricht, womit eine (kommunikative) Validierung der Weiterbildungstypen ermöglicht werden konnte (vgl. dazu Kapitel IV.2.1).

Ich fasse die wichtigsten Schritte noch einmal zusammen: Die in Kapitel III generierten Untersuchungsdimensionen (sowohl die Weiterbildungsregelungen als auch die situations- und personenbezogenen Begründungsaspekte) sind in die Konstruktion der Erhebungsinstrumente eingegangen. Die Erhebungsinstrumente wurden in Form von Experten-Feedback und Pretests im Hinblick auf Vollständigkeit, Logik und Konsistenz überprüft. Anschließend begann ein Erhebungsprozeß mit drei Phasen:

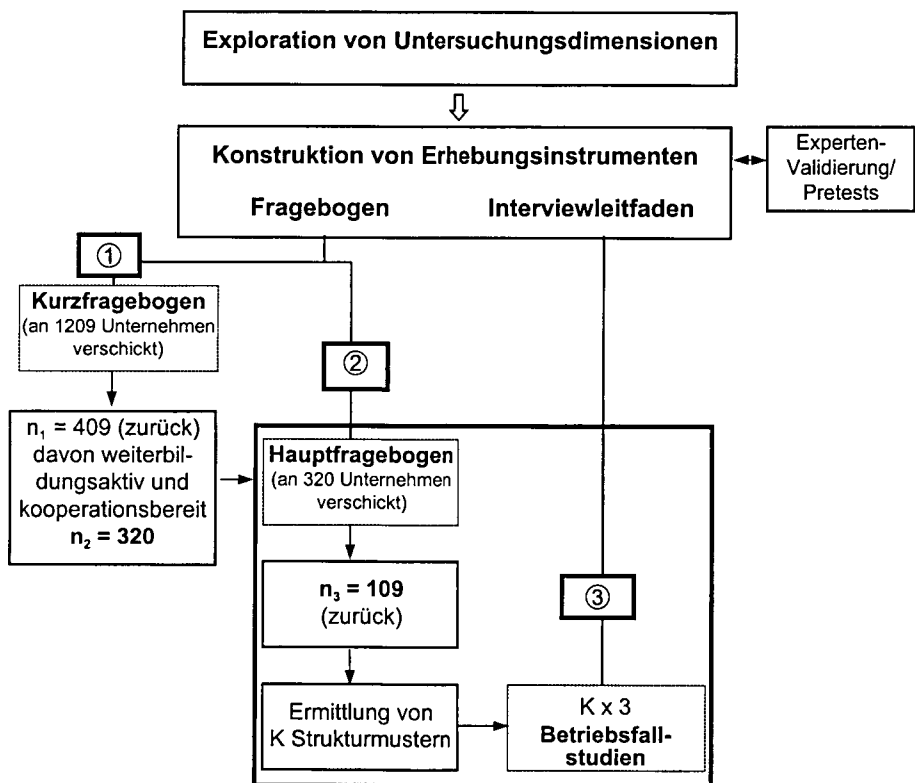
- Versand von Kurzfragebogen (an 1209 privatwirtschaftliche Unternehmen mit Standort in Deutschland), von denen 409 auswertbare Fragebogen zurückkamen. Davon erfüllten 320 Unternehmen das Auswahlkriterium „weiterbildungsaktiv und bereit, sich an weiteren Befragungen zu beteiligen (kooperationsbereit)“.
- An diese Unternehmen wurden Hauptfragebogen versandt, von denen 109 auswertbare Exemplare zurückkamen. Diese 109 Fragebogen bildeten die Grundlage für die statistische Ermittlung einer Anzahl von Management-

184 Die Auswertung der Interviewbänder erfolgte in Form von selektiven Transkriptionen durch die am jeweiligen Interview beteiligten Interviewer. Damit war während der Transkriptionsphase eine intersubjektive Vergleichbarkeit gewährleistet. Die Interviews wurden im Hinblick auf zwei Aspekte ausgewertet: Erstens eine Vertiefung und Illustration der ermittelten Weiterbildungstypen (Kapitel IV.2.2) und zweitens eine Analyse der subjektiven Begründungen bzw. der Alltagstheorien der Akteure (Kapitel IV.3.2). Die Auswertung der Fallstudien wurde inhaltsanalytisch angegangen. Bos und Tarnai (1989: 1ff.) unterscheiden zwei Extremformen von Inhaltsanalysen: Empirisch-erklärende Inhaltsanalysen und hermeneutisch-interpretierende Inhaltsanalysen. Beide Extremformen haben sich im Zeitverlauf aufeinander zubewegt und beispielsweise in der objektiven Hermeneutik (Overmann 1986) eine vermittelnde Methode erfahren (Mischformen sind qualitative Inhaltsanalyse, kategoriale Inhaltsanalyse, ideologiekritische Inhaltsanalyse). Diese vermittelnde Position entspricht dem Ziel, das mit den Fallstudien verfolgt wurde, einzelbeschreibende Aspekte und verallgemeinerbare Aspekte von Weiterbildungstypen miteinander zu verschränken sowie das Zustandekommen von Weiterbildungstypen zu verstehen; jeder untersuchte Fall muß sowohl intersubjektiv überprüfbar sein, als auch mit anderen Fällen vergleichbar sein.

typen betrieblicher Weiterbildung¹⁸⁵; das heißt, von Gruppen mit Unternehmerten (die Anzahl an Gruppen hier zunächst mit „k“ benannt), die in sich ähnliche Strukturmuster aufweisen und sich voneinander unterscheiden.

- Aus jeder dieser k Gruppen wurden 3 Unternehmen herausgefiltert, in denen in den Jahren 1994 bis 1995 Fallstudien mit leitfadengestützten Experteninterviews durchgeführt wurden.¹⁸⁶ Anhand der folgenden Übersicht soll der methodische Ablauf verdeutlicht werden.

Abbildung IV.1: Das Untersuchungsdesign im Überblick



185 Bereits hier weise ich darauf hin, daß 10 der 109 Unternehmen keinem der Managementtypen eindeutig zugewiesen werden konnten, so daß sich die für alle weiteren Analysen relevante Stichprobe auf $n = 99$ Unternehmen reduziert.

186 Im Rahmen des ursprünglichen Forschungsprojektes waren es 5 Unternehmen pro Gruppe, in denen Fallstudien durchgeführt wurden. Ich beschränke mich in dieser Arbeit auf die Fälle, an denen ich bei der Erhebung selbst beteiligt war.

1.3 Beschreibung der empirischen Basis der Untersuchung

Ich hatte mit der Beschreibung „weiterbildungsaktive privatwirtschaftliche Unternehmen mit Standort in Deutschland“ das Hauptauswahlkriterium für die Stichprobengewinnung geliefert. Ausgehend von diesem Kriterium wurde bei der Stichprobenziehung auf eine Branchen- und Betriebsgrößenstreuung geachtet, um das Spektrum an zu erfassenden Weiterbildungspolitiken nicht ex ante zu sehr einzuschränken (siehe oben). Des weiteren wurden die bisherigen Erkenntnisse der Weiterbildungsforschung über die Weiterbildungsaktivität von Unternehmen, bezogen auf Branchen- und Betriebsgrößenkategorien als grobe Orientierungspunkte für die Ansteuerung des Samples genutzt.

Diese sind jedoch, bezogen auf das Kriterium „weiterbildungsaktiv“, eher dürftig. Zwar konnte das Institut der Deutschen Wirtschaft (IW) in einer Untersuchung von 1.450 Unternehmen ermitteln, daß mehr als 97 Prozent aller untersuchten Unternehmen regelmäßig Weiterbildung (Weiß 1994: 51) praktizieren. Die kleineren Unternehmen (1 - 49 Mitarbeiter), von denen man vermuten kann, daß von ihnen ein geringerer Anteil weiterbildungsaktiv ist, sind jedoch in der Stichprobe des IW unterrepräsentiert, so daß man nur vage Informationen über die Gesamtheit aller weiterbildungsaktiven Unternehmen in Deutschland erhält (vgl. zu dem gleichen Problem auch die FORCE-Untersuchung des Statistischen Bundesamtes und des BIBB 1994 in ca. 9300 Unternehmen). Mit Blick auf die Ergebnisse einer gemeinsamen Untersuchung des BIBB und des Statistischen Bundesamtes (1994) hatte ich in Kapitel III.2.1.1 konstatiert, daß es sich bei den Banken und Versicherungen sowie bei den Unternehmen der Chemieindustrie um besonders weiterbildungsaktive Branchen handelt, während im Textilbereich und im Gastgewerbe ein deutlich geringerer Prozentsatz an Unternehmen Weiterbildung anbietet (vgl. FORCE 1993). Diese Erkenntnisse, die sich bereits in früheren Untersuchungen gezeigt hatten (z.B. Bardeleben/Böll/Kühn 1986; Weber 1983), konnten genutzt werden, um eine Branchengewichtung vorzunehmen, um beispielsweise stärker den Banken- und Versicherungsbereich und die Chemieindustrie (aber auch die Elektroindustrie) in die Stichprobe einzubeziehen und etwa das Gastgewerbe und die Textilindustrie weniger stark zu berücksichtigen.¹⁸⁷

Das Vorgehen bei der Stichprobengewinnung hat dazu geführt, daß Klein- und Kleinstunternehmen mit weniger als 50 Mitarbeitern, die immerhin mehr als 80 Prozent der Unternehmen in Deutschland ausmachen, von vornherein durch das Selektionsraster ausgeschlossen worden sind. Dies war überwiegend darauf zurückzuführen, daß von diesen Unternehmen lediglich ein kleinerer Anteil als „weiterbildungsaktiv“ im oben definierten Sinne zu bezeichnen ist.¹⁸⁸

187 Öffentliche Unternehmen wurden aus der Analyse ausgeschlossen, weil davon auszugehen ist, daß deren Weiterbildungspolitik wiederum nach ganz anderen Prinzipien funktioniert, als dies bei privatwirtschaftlichen Unternehmen der Fall ist; letztere repräsentieren ohnehin bereits eine sehr heterogene Gruppe.

188 Verstärkt wird diese Übergewichtung größerer Unternehmen durch die geringere Antwortbereitschaft in kleinen Unternehmen gegenüber Großunternehmen.

Somit kann diese Untersuchung keineswegs als repräsentativ für alle Unternehmen in Deutschland angesehen werden. Dennoch sind Tendenzaussagen für mittlere und größere privatwirtschaftliche, weiterbildungsaktive Unternehmen in Deutschland möglich.¹⁸⁹

Tabelle IV.1: Stichprobe der Untersuchung nach Branchen und Betriebsgrößenklassen

Betriebsgröße ⇨	Mitarbeiter				Σ	
Branche ↓	50-499	500-1999	2000-4999	mehr als 5000	n	%
<i>Handels- und Konsumgüterindustrie</i>	4	4	2	2	12	11
<i>Chemische Industrie</i>	0	4	4	7	15	14
<i>Elektronikindustrie/EDV</i>	1	1	1	5	8	7
<i>Banken und Versicherungen</i>	0	4	5	2	11	10
<i>Bauindustrie</i>	0	0	1	2	3	3
<i>Stahl-/Maschinen- und Fahrzeugbau</i>	9	3	6	3	21	19
<i>Verlage/Druck/ Medien</i>	2	0	1	3	6	6
<i>Handelsunternehmen</i>	5	3	4	2	14	13
<i>sonstige Dienstleistungen</i>	0	2	1	6	9	8
<i>sonstige Unternehmen</i>	2	2	3	3	10	9
Σ n / Prozent	23 / 21	23 / 21	28 / 26	35 / 32	109	100

Bezogen auf die Branchenverteilung der Unternehmen wurde in der Stichprobe eine breite Streuung realisiert, wobei diejenigen Bereiche, die allen bisherigen Untersuchungen zufolge als besonders weiterbildungsaktiv gelten,

¹⁸⁹ Die Tatsache, daß die untersuchten 109 Unternehmen zum Zeitpunkt der Befragung über insgesamt ca. 1,2 Millionen Mitarbeiter verfügten, zeigt, daß es sich bei der Stichprobe um keine zu vernachlässigende Größe handelt. Der jährliche Umsatz, den diese Unternehmen erwirtschaften, liegt zwischen 150 Tausend und 21,4 Milliarden DM und im Durchschnitt bei 746 Millionen DM.

überrepräsentiert sind. Dies sind, gemessen an der mengenmäßigen Verteilung in der Grundgesamtheit, vor allem der Banken- und Versicherungsbereich sowie die Chemieindustrie; Handelsunternehmen sind dagegen, gemessen an der Grundgesamtheit, unterrepräsentiert.¹⁹⁰

Die Grobstruktur der Stichprobe mit 109 Unternehmen ist nach den Differenzierungsmerkmalen Betriebsgröße und Branche in Tabelle IV.1 ausgewiesen, die Stichprobe für die Fallstudien ist in Kapitel IV.2.3 dargestellt.

Die Verteilung der untersuchten Unternehmen auf die Betriebsgrößen- und Branchenklassen geht aus den markierten Feldern hervor. Es zeigt sich, daß lediglich jedes fünfte Unternehmen aus der Stichprobe weniger als 500 Mitarbeiter hat, die Mehrzahl aller Unternehmen liegt deutlich darüber. Ferner wird anhand der Tabelle deutlich, daß eine höhere Anzahl an größeren Chemieunternehmen und kleineren Betrieben aus dem Stahl-, Maschinen- und Fahrzeugbau in der Stichprobe vertreten ist.

2 Ergebnisse: Typen betrieblicher Weiterbildung

2.1 Ermittlung von Typen betrieblicher Weiterbildung mittels Clusteranalyse

Als Untersuchungsziel wurde die Identifizierung und Charakterisierung unterschiedlicher Managertypen betrieblicher Weiterbildung formuliert. Das heißt, es sollen Gemeinsamkeiten und Differenzen der untersuchten Unternehmen im Hinblick auf ihr Weiterbildungsmanagement herausgearbeitet werden. Die Unternehmen aus der Stichprobe werden für diesen Zweck zu Gruppen mit jeweils ähnlichem Weiterbildungsmanagement zusammengefaßt bzw. typisiert. Ein geeignetes methodisches Mittel zur empirischen Typisierung von Unternehmen im Hinblick auf ihre Strukturmerkmale ist die Clusteranalyse (vgl. z.B. Brosius 1988; Backhaus u.a. 1986, 1994; vgl. auch Thom 1987: 372, der eine derartige Vorgehensweise bezogen auf die Personalentwicklung anregt, vgl. auch Osterloh 1993: 54 bezogen auf Organisations- und Mitbestimmungsstrukturen). Die Clusteranalyse ermöglicht es, Unternehmen zu Weiterbil-

190 Ein Vergleich der Branchenverteilung in der Stichprobe mit dem Bundesdurchschnitt ist aufgrund der unterschiedlich gewählten Branchenoperationalisierung nur partiell möglich. Im Bundesdurchschnitt gehörten am 25.5.1987 (eine aktuellere Betriebsstättenzählung gab es zum Zeitpunkt der Erhebung nicht) 3.8 Prozent aller privatwirtschaftlichen Unternehmen dem Banken- und Versicherungsbereich an; 0.6 Prozent aller Unternehmen waren Chemieunternehmen, Handelsunternehmen (Großhandel und Einzelhandel) brachten es auf 28 Prozent (vgl. Statistisches Jahrbuch 1992). Die 'Branchenschieflage' in der Stichprobe läßt sich zum Teil auch mit der unterschiedlich stark ausgeprägten Antwortbereitschaft zwischen den Branchen erklären. So waren zum Beispiel in der Stichprobe der ersten Erhebungsphase noch 6 Prozent aller Unternehmen aus dem Banken- und Versicherungsbereich, aufgrund der hohen Antwortbereitschaft der Befragten aus diesen Unternehmen waren es in der zweiten Erhebungsphase dann 10 Prozent.

dingsgruppen so zusammenzufassen, daß die Gruppen in sich sehr homogen und untereinander sehr heterogen sind.

2.1.1 In die Clusteranalyse einbezogene Variablen

Zur Anwendung der Clusteranalyse sind zunächst die Variablen festzulegen, die in die Analyse einbezogen werden sollen. In Kapitel III.1 wurden auf der Grundlage der bisherigen Untersuchungen im Weiterbildungsfeld Regelungen zur betrieblichen Weiterbildung generiert, die den 'Rohstoff' für die Ermittlung der Managementtypen bilden. Die Schwierigkeit bei der Bestimmung der in die Clusteranalyse einzubeziehenden Variablen besteht darin, einen geeigneten Kompromiß aus Detailliertheit und Generalisierbarkeit zu finden: Einerseits soll die Variablenstruktur umfangreich genug sein, um inhaltlich relevante und differenzierte Aussagen über die Managementtypen betrieblicher Weiterbildung treffen zu können, andererseits soll sie aber grob genug sein, damit sich überhaupt homogene Gruppen identifizieren lassen (vgl. z.B. Backhaus 1990; Friedrichs 1981; Weber 1985). Mit anderen Worten und auf diese Untersuchung bezogen: Es ist wenig sinnvoll, die gesamte Menge an generierten Weiterbildungsregelungen in die Clusteranalyse einzubeziehen. Es muß vielmehr eine Auswahl getroffen werden, die es ermöglicht, gleichsam homogene wie differenzierte Weiterbildungscluster zu identifizieren.

Dies lenkt den Blick auf die möglichen Auswahlkriterien für die Weiterbildungsvariablen, die bereits in Kapitel III.1 andiskutiert wurden. Dort hatte ich darauf hingewiesen, daß es als Außenstehender (als Beobachter eines Systems) nicht einfach zu entscheiden ist, welche Regelungen für ein Weiterbildungssystem von besonderer Bedeutung sind und welche nicht. Eine Differenzierung nach der (ökonomischen) Relevanz einer Regelung hatte sich beispielsweise als wenig tragfähig erwiesen, da bislang zu wenig Informationen darüber vorliegen, welches die (ökonomisch) relevanten Regelungen eines Weiterbildungssystems sein können. Sinnvoller, weil weniger bewertend, erscheint eine Unterscheidung in vorgelagerte und nachgelagerte Regelungen. Mit dieser Unterscheidung wird betont, daß es Weiterbildungsregelungen gibt, die andere Regelungen erst ermöglichen. Damit beziehe ich mich auf das in Kapitel III.1 bereits skizzierte Verständnis einer Weiterbildungsstruktur, als ein Verbund hierarchisch ineinander verschachtelter Regelungen.

Nun kann auf der Grundlage der bislang vorliegenden Informationen über ein Weiterbildungssystem nicht abschließend beurteilt werden, welche Regelungen andere Regelungen *bedingen*. Wenn die Blickrichtung aber gewendet wird, dann kann (nach dem Ausschlußprinzip) zumindest näherungsweise beurteilt werden, welche Regelungen durch andere *bedingt werden*, das heißt, nur deshalb existieren, weil zu einem früheren Zeitpunkt einmal eine andere Regelung eingeführt wurde. Am deutlichsten wird diese Differenzierung, wenn man sich die Unterscheidung von Kubicek (1975) in *Einführungsentscheidungen* und *Ausführungsentscheidungen* vor Augen führt. Danach werden Entscheidungen zum Beispiel zur Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen getroffen, bevor festgelegt wird, welche Veranstaltungsformen zur Anwen-

derung kommen sollen. Ähnlich wird es sich zumeist hinsichtlich der Methoden und Instrumente (zum Beispiel zur Bedarfsermittlung oder zur Erfolgskontrolle) verhalten: Die eingesetzten Methoden/Instrumente kommen nur dann zur *Anwendung*, weil zuvor eine Einigung darüber erzielt wurde, Regelungen zur Bedarfsermittlung und zur Erfolgsermittlung *einzuführen*.¹⁹¹

Die regelmäßig angewendeten Weiterbildungsmethoden und -instrumente, die eher den operativen Kern der Weiterbildungsarbeit kennzeichnen und die hier analog zu Kubicek (1975) als „ausführungsbezogen“ (besser: nachgelagert) bezeichnet werden können, sind aufgrund einer notwendigen Reduzierung der Variablenstruktur nicht in die Clusteranalyse einbezogen worden.

Somit sind es gewissermaßen die 'Eckpfeiler' eines Weiterbildungsmanagements, die die Grundlage für die Clusterbildung liefern; es sind Regelungen, die eine „Weiterbildungs(aus-)richtung“ grundlegend definieren, die auch ihren Stellenwert im Unternehmen widerspiegeln und für die eine begrenzte Anzahl an Handlungsmöglichkeiten zu vermuten ist. Die nachgelagerten Methoden/Instrumente werden zwar nicht als in die Clusteranalyse zur Ermittlung von Managementtypen einbezogen, gleichwohl aber in einem zweiten Schritt als *typenbeschreibende* Variablen (vgl. Kapitel IV.2.2). Tabelle IV.2 enthält die Kategorien/Variablen, die in die Clusteranalyse einbezogen werden: Sie enthält Regelungen zum Aufbau und zu den Abläufen von Weiterbildung.¹⁹² Bevor die Durchführung und die Ergebnisse der Clusteranalyse beschrieben werden, ist es notwendig, die Operationalisierungen einzelner Variablen zu explizieren.

191 Als Einschränkung ist an dieser Stelle noch einmal zu erwähnen, daß Regelungen zum Teil auch dann entstehen, wenn zuvor keine Übereinkunft darüber getroffen wird, Regelungen einzuführen, wenn sie demnach ursprünglich nicht als Regelungen intendiert sind (vgl. Kapitel II.4). Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Weiterbildungsinstrumente (zunächst sporadisch) angewendet werden, die sich erst im Laufe der Zeit bewähren und erst im Laufe der Zeit den Charakter stabiler Praktiken, das heißt von Regelungen aufweisen. Da hier aber lediglich die zum Zeitpunkt der Erhebung bereits stabilen Praktiken erfaßt werden, wird dadurch nicht die Trennung von vor- und nachgelagerten Regelungen tangiert. Vielmehr wird dies dann relevant, wenn es um die Entstehung von Regelungen geht (vor allem Kapitel IV.3.2).

192 Insgesamt wurden in die Clusteranalyse 28 Variablen einbezogen. Eine Übersicht darüber befindet sich im Anhang (Tabelle 3). Die hohe Anzahl an Variablen resultiert insbesondere aus den Anforderungen, die im Hinblick auf die Durchführung einer Clusteranalyse an das Skalenniveau der Variablen gestellt werden: Die Variablen müssen gleiches Skalenniveau aufweisen, so daß bei gemischt-skalierten Variablen zuvor eine Transformation in dichotome Variablen vorzunehmen ist (vgl. das Kapitel zur Behandlung von gemischten Variablen in der Clusteranalyse bei Backhaus u.a. 1986, 1994: 278ff.). Somit wurden für die ursprünglich offen abgefragten Aspekte (finanzielle und personelle Ressourcen) jeweils vier gleichgroße Klassen gebildet, die anschließend dichotomisiert werden konnten. Infolgedessen hat sich die Anzahl an Variablen erhöht.

Tabelle IV.2: In die Analyse einbezogene Untersuchungskategorien

Regelungen zum Aufbau eines Weiterbildungssystems

Regelungstatbestand	Kategorien/Variablen	Operationalisierung
Implementierung von Weiterbildung	Existenz eines Funktionsbereichs Weiterbildung	dichotom (ja - nein)
Weiterbildungsressourcen	Existenz und Höhe des jährlichen Weiterbildungsbudgets	dichotom (ja - nein); Höhe in DM p.a.
	Existenz und Anzahl hauptamtlicher Weiterbildungsstellen	dichotom (ja - nein); Anzahl (auch Bruchteile von Stellen)
Aufbauorganisation der Weiterbildung	Art der (formalen) organisatorischen Einbindung der Weiterbildung in das Unternehmen	4 Ausprägungen (gar nicht, zentral, dezentral, teilweise zentral/teilweise dezentral), nur eine Antwort

Regelungen zu den Abläufen in einem Weiterbildungssystem

Regelungstatbestand	Kategorien/Variablen	Operationalisierung
Bedarfsermittlung	Existenz einer regelmäßigen Anforderungsermittlung	dichotom (ja - nein)
	Existenz einer regelmäßigen Potentialermittlung	dichotom (ja - nein)
	Abstimmungsrichtung zwischen Unternehmensplanung und Mitarbeiterpotentialen (anforderungsorientiert - ressourcenorientiert)	eher anforderungsor., eher ressourcenor., weder/noch (Text mit Erklärung)
Angebotsplanung	Existenz einer regelmäßigen Angebotsplanung	dichotom (ja - nein)
	Reaktion/Antizipation bei der Planung und Durchführung des Weiterbildungsangebots (reaktiv - proaktiv)	eher reaktiv, eher proaktiv, weder/noch (Text mit Erklärung)
	zeitgleiche Abstimmung von Unternehmens- und Weiterbildungsplanung	dichotom (ja - nein)
Durchführung	Planungszeitraum des Weiterbildungsangebots	5 Ausprägungen (intervall-skaliert)
	Anteil an interner und externer Weiterbildung	prozentualer Anteil (offen)
Kontrolle	Existenz einer regelmäßigen Erfolgsermittlung	dichotom (ja - nein)

Operationalisierung der Variablen

Bei der Erfassung der Weiterbildungsressourcen war es wichtig, sich auf die *relativen* Größen zu beziehen und nicht auf die absoluten Größen zum Weiterbildungsbudget und zu den Mitarbeiterstellen im Weiterbildungsbereich. Mit den relativen Größen werden die Betriebsgrößeneffekte ausgeschaltet, was zu

aussagekräftigeren, weil vergleichbareren Ergebnissen führt.¹⁹³ Bezogen auf die finanziellen Ressourcen wurden nicht die effektiven Kosten, die für betriebliche Weiterbildung jährlich anfallen, erfaßt, sondern die *geregelt*en Ressourcen (das Budget pro Mitarbeiter).

Bei der Operationalisierung der Aufbauorganisation von Weiterbildung war darauf zu achten, daß diese ein *charakteristisches* Merkmal für die betriebliche Weiterbildung jedes untersuchten Unternehmens ist. Da im Prinzip in jedem Unternehmen sowohl zentrale als auch dezentrale Elemente betrieblicher Weiterbildungsarbeit zu finden sind, war dies nicht unproblematisch. Wenn etwa für eine Abteilung ein Weiterbildungsprogramm entwickelt und durchgeführt wird, so sind es in der Regel die Linienvorgesetzten in den dezentralen Einheiten, die die Bedarfe festsetzen und die Teilnehmer aussuchen; diese weiterbildungsbezogene Arbeit würde dem Label „dezentrale Weiterbildungsarbeit“ subsummiert werden (vgl. Drumm 1996). Spezialisten aus einer zumeist zentral organisierten Weiterbildungsabteilung werden dann in der Regel das Weiterbildungsprogramm in mehr oder weniger enger Zusammenarbeit mit den dezentralen Einheiten entwickeln und koordinieren.

In Anlehnung an die in der Literatur verwendeten Operationalisierungen (hier vor allem Weber 1985; Thom 1987; Maisberger u.a. 1993) wurde das (formale) Gliederungsprinzip als Differenzierungskriterium für die verschiedenen Arten von Aufbauorganisation der Weiterbildungsarbeit verwandt. Entscheidend für diese Differenzierung war die Frage, ob es sich um hauptamtlich für die Weiterbildung zuständige Mitarbeiter handelt, die entweder im Unternehmen zentral 'aufgehängt' sind oder dezentral in die Linien integriert sind oder ob gleichermaßen beides zutrifft. Das heißt, daß die formalisierte Regelung zur Aufbauorganisation der Weiterbildungsarbeit relevant ist und nicht die operative Weiterbildungsarbeit.

Die Operationalisierung der von den Unternehmen praktizierten Regelungen zur Bedarfsermittlung war mit Schwierigkeiten verbunden: Ziel war es, eine Operationalisierung zu wählen, durch die, im Gegensatz zu der Mehrzahl bisheriger Untersuchungen (vgl. die ausgewählten Untersuchungsausschnitte in Kapitel III.1.3.2), eine Trennung von Regelungen zur Soll-Erfassung (Anforderungsanalysen) und zur Ist-Erfassung (Mitarbeiterbeurteilungen) möglich ist. Ich hatte in Kapitel III.1.3.2 auf die uneinheitlichen Definitionen hinsichtlich des Begriffs „Potentialermittlung“ hingewiesen und dabei betont, daß der Potentialermittlungsbegriff mehrheitlich als „Ermittlung von zukünftig realisierbarem Arbeitsvermögen“ und der Leistungsermittlungsbegriff mehrheitlich als „Ermittlung aktuellen Arbeitsvermögens“ verstanden wird (für viele Domsch/ Gerpott

193 Begreift man die personellen und finanziellen Ressourcen der Weiterbildung als einen Tatbestand, der im Sinne der Resource-Dependence-Ansätze (sensu Pfeffer/Salancik 1978) Aufschlüsse über die Bedeutung gibt, die der Weiterbildung im Unternehmen zukommt und gleichsam Informationen über mehr oder weniger große Handlungsspielräume von Weiterbildung liefert, so ist der entscheidende Maßstab für den Vergleich von Unternehmen die relative Höhe an personellen und finanziellen Ressourcen.

1987; Becker 1992). Bezogen auf die vorliegende Untersuchung wurde diesem Sachverhalt allerdings ein Begriffsverständnis, ähnlich dem von Bühner (1997:124) zugrunde gelegt: Unterhalb einer Ebene der Mitarbeiterbeurteilung wurde differenziert in Anforderungsermittlung und Potentialermittlung. Das heißt, der Potentialbegriff wurde hier im Sinne von „aktuellem und zukünftig realisierbarem Arbeitsvermögen“ (sensu Bühner 1997: 124) verwendet. Wenn auch diese Form der definitorischen Abgrenzung und Operationalisierung vor dem heutigen Erkenntnisstand als wenig 'glücklich' bezeichnet werden muß, so war zur Konzipierungsphase der Erhebung damit die Überlegung verbunden, eher das Begriffsverständnis der Praktiker zu 'treffen'.¹⁹⁴ Trotz dieser Operationalisierung scheint es sinnvoll, diesen Aspekt nicht vollständig aus der Analyse zu eliminieren, sondern zumindest (vor allem auf Basis der Fallstudien) zu reflektieren, mit welchem Verständnis die Praktiker diesem Sachverhalt begegnen (vgl. Kapitel IV.2.2.2). Nicht zuletzt können aus diesen Erkenntnissen Schlüsse für nachfolgende empirische Untersuchungen gezogen werden (vgl. Kapitel V).

Bezogen auf die Anforderungsermittlung, ebenso wie für die 'Potentialermittlung'¹⁹⁵, die Angebotsplanung und die Erfolgskontrolle, mußte berücksichtigt werden, daß die Praktiken einen zeitlich stabilen Kern besitzen, das heißt, regelmäßig wiederholt werden. Das einmalige Ausprobieren, die sporadischen Aktionen sollten ausgeblendet werden, weil sie keine Regelmäßigkeiten charakterisieren, somit auch nicht Bestandteil einer Weiterbildungsstruktur im definierten Sinne sind (vgl. nochmals Kapitel II). Infolgedessen wurde jeweils nach *regelmäßig* angewendeten Praktiken gefragt. Das heißt, daß kein objektives Kriterium für die Regelmäßigkeit einer Weiterbildungspraktik verwendet wurde, sondern das Selbstverständnis der Befragten hinsichtlich des Begriffs „regelmäßig“. Mit einem (vermeintlich) objektiven Kriterium wie beispielsweise „Anzahl der Wiederholungen strukturbezogener Weiterbildungshandlungen innerhalb eines Zeitraums“ wäre zwar eine Normierung der Regelmäßigkeit von Weiterbildungshandlungen erfolgt (für alle Unternehmen wäre „Regelmäßigkeit“ einheitlich definiert worden), man hätte sich jedoch auch Probleme eingehandelt: Erstens wären die kognitiven Fähigkeiten der Befragten vermutlich über Gebühr strapaziert worden. Zweitens hätte, statt des Befragten, der Befrager (in diesem Fall: ich) festlegen müssen, ab welchem Wert eine 'Wiederholfrequenz' von strukturbezogenen Weiterbildungshandlungen als „regelmäßig“ eingestuft wird und bis zu welchem Wert sie es nicht wird. Aufgrund dieser Probleme, die mit dem Versuch einer Objektivierung der Regelmäßigkeit des Weiterbildungshandelns verbunden sind, scheint die gewählte Opera-

194 Wie Ausschnitte aus den Fallstudien zeigen werden, trifft diese Vermutung auf Teile der Befragten auch zu, aber auf andere vermutlich nicht.

195 Im folgenden kennzeichne ich diesen Begriff mit ' ' um zu signalisieren, daß es sich um das von mir zugrundegelegte Verständnis von Potentialermittlung handelt, daß aber die Befragten möglicherweise etwas anderes damit assoziiert haben.

tionalisierung mittels des subjektiven Selbstverständnisses der Befragten geboten.

Die Frage nach der Abstimmungsrichtung von 'Soll' und 'Ist' hatte ich bereits in Kapitel III.1.3.2 als einen in der Literatur zentral diskutierten Regelungsstatbestand akzentuiert, der sich zwischen den Polen „ressourcenbasiert“ (stärkere Betonung der Perspektive: „Welche Mitarbeiterressourcen haben wir und welche organisatorischen Abläufe und Strukturen lassen sich damit sinnvollerweise gestalten?“) und „anforderungsorientiert“ (Betonung der Perspektive: „Welche Anforderungen resultieren aus unseren organisatorischen Abläufen und Strukturen und an welchen Qualifikationen fehlt es uns?“) bewegt. Dabei hatte ich die Probleme eines empirischen Zugriffs auf diesen Sachverhalt zu skizzieren versucht. Da es sich um einen Tatbestand handelt, der 'erklärungsbedürftig' ist und insofern auch anfällig für Probleme der Konstruktvalidität, wurde eine Operationalisierung gewählt, bei der in Kurzstatements die beiden Extreme dieses Sachverhalts verbal beschrieben wurden.¹⁹⁶

Hinsichtlich der Erfassung der Angebotsplanung war die Frage relevant und gleichsam problematisch zu erfassen, ob die Unternehmen ihr Angebot vorausschauend planen, respektive ihre Qualifizierungsmaßnahmen durchführen, oder ob Qualifizierungsmaßnahmen erst dann durchgeführt werden, wenn bereits Qualifikationsdefizite aufgetreten sind. Dies wurde zum einen durch die grundlegende Ausrichtung getan, mit der die Unternehmen ihre Weiterbildung planen und durchführen (reaktiv versus proaktiv; vgl. hierzu auch die Anmerkungen in Kapitel IV.2.2.2) und zum anderen durch Dimensionen, die die zeitliche Abstimmung zwischen Weiterbildungsplanung und Unternehmensplanung¹⁹⁷ sowie das Maß an Vorwegnahme von Realität (den tatsächlichen Planungshorizont) zum Ausdruck bringen sollen.

196 Zwei Sachverhalte sind in diese Weiterbildungskategorie eingegangen: Erstens die Frage, ob die Unternehmen Qualifikationspotentiale entwickeln (und vorhalten), denen (noch) keine betrieblichen Anforderungen gegenüberstehen. Zweitens die Frage, ob Qualifikationspotentiale auch als Ansatzpunkt für die Gestaltung der Unternehmensplanung dienen (vgl. die Differenzierung in Kapitel III.1). Diese zwei Aspekte wurden in einer Variablen zusammengeführt. Als ressourcenbasiert galt ein Unternehmen nur dann, wenn sowohl Qualifikationspotentiale entwickelt werden, denen (noch) keine betrieblichen Anforderungen gegenüberstehen als auch die Qualifikationspotentiale als Ansatzpunkt für die Gestaltung der Unternehmensplanung dienen. Zur Bildung dieser Variablen wurden all diejenigen Fälle auf Stichprobenmittelwerte gesetzt, die ein inkonsistentes Antwortverhalten erkennen ließen (z.B. in einer Aussage eine ressourcenbasierte Grundorientierung und in einer anderen Aussage eine Anforderungsorientierung zum Ausdruck bringen), also keine 'echte' ressourcenbasierte Orientierung zum Ausdruck bringen.

197 Dieser Sachverhalt ist mit lediglich einem Item gemessen worden, so daß die Reliabilität der Messung nicht zu euphorisch beurteilt werden darf. Mit Walker u.a. (1992) ist davon auszugehen, daß single-Item-Messungen nur dann unproblematisch sind, wenn es sich um einen zu untersuchenden, eng abgesteckten und eindeutig zu interpretierenden Sachverhalt handelt. Dies ist hier nur bedingt gegeben. Gleichwohl wird ver-

2.1.2 Die Bestimmung der Cluster

Das Ziel, das hier verfolgt wird, ist es, die Unternehmen aus der Stichprobe zu Gruppen zusammenzufassen, die in sich möglichst homogen sind und untereinander ein möglichst hohes Maß an Heterogenität aufweisen. Das bedeutet, statistisch ausgedrückt, daß die Streuung der Weiterbildungscharakteristika innerhalb der Gruppen geringer sein muß, als die Streuung zwischen den Gruppen. Das wiederum setzt die Berechnung von Ähnlichkeiten und Distanzen voraus. Voraussetzung für die Berechnung von Ähnlichkeiten und Distanzen zwischen den Unternehmen im Hinblick auf ihre Weiterbildungscharakteristika ist die Wahl eines Berechnungsmaßes (Proximitätsmaß).

Mit einer Clusteranalyse wird die Ähnlichkeit/Unähnlichkeit der Unternehmen über alle betrieblichen Weiterbildungsregelungen in einer einzigen Größe berechnet. Als Proximitätsmaß wird dabei die quadrierte euklidische Distanz verwendet. Dabei handelt es sich um ein Distanzmaß, das zur Berechnung der Unähnlichkeit der untersuchten Unternehmen dient. Aufgrund der Quadrierung werden die extremen Abweichungen stärker berücksichtigt, was zu einer größeren Distanzbildung der Gruppen führt. Je kleiner der Wert der quadrierten euklidischen Distanz ist, desto größer ist die Ähnlichkeit (und desto kleiner ist die Unähnlichkeit) der Unternehmen hinsichtlich der in die Clusteranalyse einbezogenen Variablen.¹⁹⁸

Die für alle möglichen Unternehmenspaare ermittelten Distanzen sind die Basis für die Zusammenfassung der Unternehmen zu Gruppen. In welcher Weise das geschieht, ist abhängig vom Fusionierungsalgorithmus. Hier wird das Ward-Verfahren verwendet, ein hierarchisches, sogenanntes agglomeratives Verfahren der Clusteranalyse, das diejenigen Unternehmen zu einer Gruppe vereinigt, die die Streuung der Ausprägungen über alle Weiterbildungsmerkmale in einer Gruppe möglichst klein halten (vgl. Backhaus u.a. 1986, 1994: 280ff.; Brosius 1988).¹⁹⁹

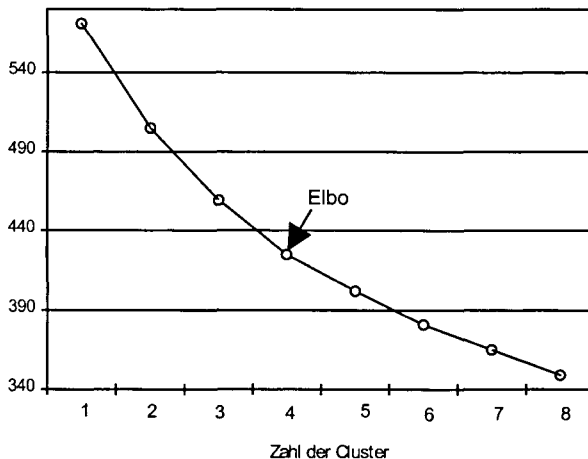
sucht, diesen Sachverhalt mit anderen inhaltlich nahen Sachverhalten abzustützen, um den Messungen zusätzliche Plausibilität zu verleihen.

- 198 Um ein Unternehmen nicht bereits dann aus der Clusteranalyse ausschließen zu müssen, wenn es bezogen auf eine der einbezogenen 28 Variablen einen fehlenden Wert aufweist, wurde in den entsprechenden Unternehmen für die jeweilige Variable der Stichprobenmittelwert zugewiesen (zur Behandlung von missing values bei der Clusteranalyse vgl. z.B. Backhaus u.a. 1986, 1994: 320f.).
- 199 Backhaus u.a. (1986, 1994: 298) weisen mit Blick auf eine Untersuchung zur Optimalität von Clusteranalysen darauf hin, daß das Ward-Verfahren im Vergleich zu anderen Algorithmen in den meisten Fällen sehr gute Partitionen findet und die Elemente den Gruppen 'richtig' zuordnet. Ferner neigt es dazu, in etwa gleich große Gruppen zu bilden, was bei einer relativ geringen Fallzahl noch kontingenzzanalytische Vergleiche der Gruppen möglich macht. Nicht zuletzt scheint ein hierarchisches Verfahren im Vergleich zu einem partitionierenden Verfahren sinnvoller, da es der explorativen Vorgehensweise der Gruppenfindung entspricht und a priori keine Gruppeneinteilung (Anfangspartition) vorgegeben werden kann. Aufgrund der Tatsache, daß die fehlenden Werte wie Stichprobenmittelwerte behandelt wurden, sind die Variablen im Hinblick auf den Fusionierungsalgorithmus wie metrische Variablen zu behandeln.

Die Fusionierung der Unternehmen verläuft so, daß zu Beginn der Fusionierung jedes Unternehmen eine eigene Gruppe bildet; dementsprechend existieren 109 Gruppen mit je einem Unternehmen. Im ersten Fusionierungsschritt werden die zwei Unternehmen zu einer Gruppe zusammengefaßt, die sich im Hinblick auf ihre Weiterbildungsmerkmale am ähnlichsten sind, dann werden die nächstähnlichen Unternehmen zusammengefaßt und so fort. Dieses Procedere wird solange wiederholt, bis 108 Fusionierungsstufen durchlaufen sind und damit alle Unternehmen zu einer Gruppe zusammengefaßt sind. Auf jeder Fusionierungsstufe wird ausgewiesen, wie hoch der Heterogenitätszuwachs für die Gruppe ist, wenn ein Unternehmen dieser Gruppe zugeordnet wird. Dieser Heterogenitätszuwachs ist die Grundlage für die Entscheidung der Clusteranzahl. Bei der Bestimmung der *Clusteranzahl* kommt dem Forscher und seinem Erkenntnisinteresse eine entscheidende Bedeutung zu, da es letztlich kein objektives Kriterium zur Festlegung der Gruppenanzahl gibt. Mit dem Elbow-Kriterium hat man jedoch eine Entscheidungshilfe. Nach dem Elbow-Kriterium²⁰⁰ ist die Anzahl an Gruppen zu wählen, bei der der Heterogenitätszuwachs, gemessen an der Fehlerquadratsumme (quadrierte euklidische Distanzmaße), besonders groß ist (vgl. Fusionierungstabelle im Anhang). Die folgende Abbildung visualisiert die entscheidenden Fusionierungsstufen und zeigt die Heterogenitätsprünge.

Abbildung IV.2: Die Anwendung des Elbow-Kriteriums zur Bestimmung der Clusteranzahl

Fehlerquadratsumme



200 Zum Elbow-Kriterium und zu anderen Entscheidungskriterien der Gruppenbildung vgl. zum Beispiel Backhaus u.a. (1986, 1994: 307; vgl. auch Backhaus 1986, 1990: 57).

Der Heterogenitätszuwachs ist im Laufe der Fusionierung der Fälle relativ stetig ansteigend bis zur Fusionierungsstufe 105 (in der Abbildung bei der Anzahl von 4 übriggebliebenen Clustern). Bei der Anzahl von 4 Clustern läßt sich erstmals ein deutlicherer Heterogenitätssprung (von 425 auf 456) feststellen, was als Anzeichen dafür zu werten ist, daß eine 4-Clusterlösung eine 'gute' Lösung zu sein scheint.²⁰¹

Mit Ausnahme der Fehlerquadratsumme, die den jeweiligen Heterogenitätszuwachs auf den Fusionierungsstufen anzeigt, gibt es bislang keine Beurteilungsmöglichkeit, mit deren Hilfe die Güte der gefundenen 4-Clusterlösung überprüft werden kann. Eine Möglichkeit zur Überprüfung der Güte bildet die Durchführung einer *Diskriminanzanalyse*. Die Diskriminanzanalyse wird auf der Basis der Ausgangsvariablen für die Strukturmuster betrieblicher Weiterbildung durchgeführt, wobei als Gruppierungsvariablen die 4 gewonnenen Cluster vorgegeben werden (vgl. die Anmerkungen zur stufenweise Diskriminanzanalyse im Anhang). Als Ergebnis der Diskriminanzanalyse ergibt sich, daß knapp 91 Prozent aller Fälle der Stichprobe korrekt den vier Clustern zugeordnet wurden (vgl. Tabelle 8 im Anhang).²⁰² Damit kann die Güte der 4-Clusterlösung als sehr hoch eingeschätzt werden (vgl. z.B. Brosius 1988: 120f.), und es scheint sinnvoll, dem 'Vorschlag' des Elbow-Entscheidungskriteriums zu folgen und die folgenden Analysen für vier Gruppen von Unternehmen mit je unterschiedlichem Weiterbildungsmanagement durchzuführen.²⁰³

Die Diskriminanzanalyse hatte ausgewiesen, daß nicht alle Fälle aus der Stichprobe korrekt den vier Gruppen zugeordnet werden konnten (lediglich 91 Prozent). Das heißt, daß die betreffenden Fälle (10 Unternehmen) durch die Clusteranalyse in Gruppen eingeordnet wurden, in die sie gemäß ihrer praktizierten Weiterbildung nicht hineingehören (vgl. die mit „***“ gekennzeichneten Fälle in Tabelle 9 im Anhang).

Es stellt sich somit die Frage, wie mit den inkorrekt gruppierten Fällen weiter verfahren werden soll. Da die Untersuchung nicht darauf abzielt, die Weiter-

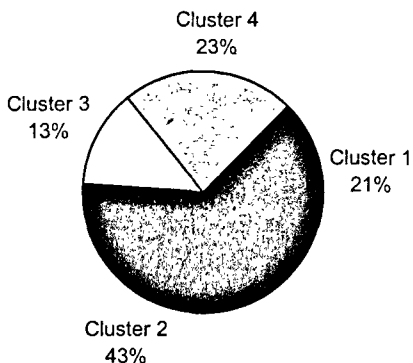
201 Auch wenn die nachfolgenden Heterogenitätszuwächse noch deutlicher sind, erscheint es sinnvoll, vom ersten größeren Heterogenitätszuwachs auszugehen und eine 4-Clusterlösung anzunehmen. Andernfalls bliebe der Heterogenitätssprung bei der 4-Clusterlösung unberücksichtigt, und es gingen möglicherweise wichtige Informationen verloren; eine vorhandene Heterogenität zwischen den Gruppen würde statistisch 'geglättet'.

202 „Korrekt“ bedeutet hier, daß ein Fall einer Gruppe zugeordnet wurde, in die er nach Abschluß der Berechnungen nicht hineingehört.

203 Die Anzahl der korrekt zugeordneten Fälle konnte durch eine 5-Clusterlösung nicht erhöht werden und durch eine 3-Clusterlösung nur unwesentlich erhöht werden. Die Wahl einer 3-Clusterlösung hätte nun zufolge, daß sich das Modell auf zwei Diskriminanzfunktionen reduzieren würde. Da aber die dritte Diskriminanzfunktion einen signifikanten Beitrag zur Gruppentrennung leistet und immerhin knapp 13 Prozent der gesamten Varianz zwischen den Gruppen zu erklären vermag (vgl. die Diskriminanzfunktionen im Anhang), ist zu vermuten, daß eine 3-Clusterlösung wichtige Differenzierungsmerkmale zwischen den Strukturtypen ausgeblendet hätte. Daher schien es sinnvoller, die 4-Clusterlösung anzunehmen und die unkorrekt klassifizierten Unternehmen aus der Analyse auszuschließen (siehe die nachfolgenden Bemerkungen).

bildungsrealität deutscher Unternehmen repräsentativ abzubilden, sondern auf das Entdecken, Beschreiben und Begründen von *typischen* Formen des Weiterbildungsmanagements ausgerichtet ist, ist es sinnvoll, die 10 Fälle aus den weiteren Analysen auszuschließen; es muß davon ausgegangen werden, daß sie ja gerade *keine typischen* Vertreter der Managementtypen sind, in die sie eingeordnet wurden. *Die relevante Stichprobe verringert sich somit um 10 Fälle auf n=99 Unternehmen.* Diese verteilen sich folgendermaßen auf die 4 Cluster:

Abbildung IV.3: Verteilung der Unternehmen auf die vier ermittelten Cluster



n = 99 (davon sind 42 Unternehmen in Cluster 2, alle anderen absoluten Werte entsprechen den Prozentangaben in der Abbildung)

Die vier Gruppen sind in ihrer zahlenmäßigen Besetzung recht unterschiedlich. Die überwiegende Mehrzahl der Unternehmen aus der Stichprobe befinden sich in Cluster 2, und eine lediglich geringe Anzahl an Unternehmen ist dem Cluster 3 zugeordnet worden.

Bevor die vier Cluster ausführlich charakterisiert und voneinander abgegrenzt werden, soll zunächst noch auf die Vorbehalte gegenüber statistischen Verfahren wie der Clusteranalyse eingegangen werden. Das Verfahren der Clusteranalyse ist nicht unumstritten. Zum Teil wird kritisch eingewandt, daß derartige statistische Verfahren Muster bzw. Konfigurationen gewissermaßen 'künstlich' erzeugen. Alfred Kieser (1993: 191) formuliert diesen Vorwurf recht scharf: „Statistische Verfahren, die Muster ausfindig machen sollen, spüren solche meist auch auf, und eine plausible Interpretation findet sich allemal. Mitunter sind Regelmäßigkeiten also ein Produkt der Wissenschaftler und haben keine Entsprechung in der Realität.“ Um die Gefahr einer statistisch generierten, aber unangemessenen Konstruktion von Realität abzufedern, war es daher sinnvoll, die ermittelten Weiterbildungstypen (zumindest ansatzweise) abzu-

sichern. Zur Absicherung der Adäquanz der ermittelten vier Strukturmuster wurden aus jeder Gruppe jeweils drei Weiterbildungsverantwortliche hinsichtlich ihrer Einschätzung über die erfolgte Zuordnung befragt. Das heißt, es erfolgte eine Form von kommunikativer *Ergebnis-Validierung*, indem die Ergebnisse der Clusteranalyse an eine Auswahl von Informanten rückgekoppelt wurden (vgl. Kvale 1990: 429).²⁰⁴ In jedem dieser 12 Unternehmen waren im Anschluß an die Experteninterviews Präsentationen geplant, bei denen die vier Weiterbildungstypen charakterisiert werden sollten; in zwei Unternehmen konnte dies nicht realisiert werden.

Zur Auswahl von Unternehmen, in denen Fallstudien durchgeführt wurden, dienten die Klassifikationswahrscheinlichkeiten, die durch die Diskriminanzanalyse für jeden Fall errechnet werden konnten. Die Annahme, die hinter den Klassifikationswahrscheinlichkeiten steht, ist, daß Unternehmen, die eindeutig einem der Cluster zugeordnet werden konnten (Wert liegt bei 1 oder annähernd 1), das jeweilige Cluster besonders gut repräsentieren. Wenn man sich ein Cluster als Punktwolke vorstellt, in der jedes Unternehmen durch einen Punkt gekennzeichnet ist, dann liegen die ausgewählten Unternehmen bildlich gesehen im Zentrum der jeweiligen Punktwolke und charakterisieren den Clustercentroid.²⁰⁵

Für jedes der Cluster wurden demzufolge exemplarische Fälle herausgefiltert, bei denen Fallstudien durchgeführt wurden, in deren Zusammenhang die kommunikative Validierung durchgeführt wurde (eine Übersicht über die Hauptmerkmale der untersuchten Fälle befindet sich im Anhang Tabelle 10).

Die folgende Übersicht zeigt, daß sich von den 10 Weiterbildungsverantwortlichen 8 eindeutig dem ermittelten Typus zugeordnet haben, die anderen zwei Weiterbildungsverantwortlichen haben ihre Weiterbildungspolitik jeweils zwischen zwei der ermittelten Typen gesehen (vgl. die folgende Tabelle IV.3).

Zurecht könnte jetzt argumentiert werden, daß schließlich auch die statistisch ermittelten Weiterbildungsmuster auf den Einschätzungen der Weiterbildungsverantwortlichen basieren und eine anschließende (zusätzliche) Selbsteinschätzung hinsichtlich der Zuordnung der Weiterbildungspolitik schon aufgrund der Tatsache, daß Weiterbildungsverantwortliche bestrebt sein werden, ein konsistentes Antwortverhalten zu realisieren, eher wahrscheinlich ist. Aus diesem Grund ist die Konfrontation von statistisch ermittelten Weiterbildungstypen mit den Selbsteinschätzungen auch weniger als ein Schritt der Wahrheitsfin-

204 Kvale (1990: 429) betont, daß die kommunikative Validierung eine dialogförmige Überprüfung der Validität von Erkenntnisansprüchen beinhaltet. In einem solchen Dialog wurden die statistisch ermittelten Muster und die Selbsteinschätzungen abgeglichen.

205 Obwohl die Projektgruppe bemüht war, durch kontinuierlichen Ergebnis-Feedback und Sonderauswertungen für die Unternehmen, eine Kooperationsbereitschaft der Unternehmen auch über einen längeren Zeitraum zu erwirken, ließ sich die Analyse derjenigen Fälle, die den jeweiligen Weiterbildungstypus am besten repräsentieren, nicht immer realisieren. In diesen Fällen wurde auf die nächstbesten Repräsentanten eines Clusters zugegriffen.

dung („wie ist es tatsächlich in den Unternehmen?“) zu werten, sondern als vorsichtige Prüfung der Frage, ob es sich bei den vier Weiterbildungsgruppen um „Produkte der Wissenschaftler“ (Kieser 1993: 191) handelt, oder ob sich die Weiterbildungsverantwortlichen in den jeweiligen Strukturmustern wiederfinden.²⁰⁶

Tabelle IV.3: Individuelle Zuordnung der Weiterbildungstypen durch eine Auswahl von Weiterbildungsverantwortlichen

Clusterzugehörigkeit		empirisch ermittelt		
Selbsteinordnung	Cluster 2	Cluster 1	Cluster 3	Cluster 4
Cluster 2	2			
Unsicherheitszone		1		
Cluster 1		1		
Unsicherheitszone		1		
Cluster 3			3	
Cluster 4				2
Σ n	2	3	3	2

Clusterreihenfolge wurde verändert aufgrund der besseren Darstellungsmöglichkeit (!)

Auch wenn es sich hierbei nur um eine kleine Auswahl von Weiterbildungsverantwortlichen handelt und das Ergebnis als Güteindikator für die Typisierung nicht überbewertet werden darf, so deutet es dennoch darauf hin, daß sich die Mehrheit der Weiterbildungsverantwortlichen in den ermittelten Weiterbildungsgruppen wiederfinden.

2.2 Differenzierung und Charakterisierung der Weiterbildungstypen

Im Laufe der folgenden Ausführungen werden diese vier Managementtypen (im folgenden auch synonym Weiterbildungstypen genannt) in ihren Hauptmerkmalen charakterisiert und voneinander differenziert. Bei der Art der Charakterisierung sind zwei mögliche Blickrichtungen auseinanderzuhalten:²⁰⁷

206 Zur Wahrheitsfindung selbst dienen dagegen verstärkt die Fallstudien. Es wurden die zentralen Elemente eines jeden Weiterbildungstypus noch einmal an Beispielen aus mehreren Perspektiven (Weiterbildungsverantwortlicher, Zuständiger für die Organisationsentwicklung oder den Bereich „strategische Planung“ und ein Arbeitnehmervertreter) geschildert. Dies waren vor allem Aspekte, die die ablauforganisatorischen Regelungen von Weiterbildung betrafen.

207 Lehmann (1976: 3941ff.) beschreibt in seinem Aufsatz über die Typologie und Morphologie in der Betriebswirtschaftslehre vier Blickrichtungen, die mit typologischen Unter-

- Die Darstellung jedes einzelnen Weiterbildungstypus im Hinblick auf möglichst alle Merkmale und Ausprägungen. Diese Darstellungsweise führt dazu, daß Schritt für Schritt (Variable für Variable) jedes einzelne Weiterbildungsprofil entwickelt wird.
- Die Darstellung der Weiterbildungstypen entlang ihrer zentralen Differenzierungslinien von Weiterbildungsmerkmalen. Im Mittelpunkt dieser Darstellungsweise stehen die Hauptunterschiede zwischen den Weiterbildungstypen.

Die Vorgehensweise bei der Charakterisierung der Weiterbildungstypen wird hier schwerpunktmäßig auf die zweite Darstellungsvariante abgestellt. Damit wird betont, daß im Mittelpunkt der Analyse die *Unterschiede* zwischen den Weiterbildungstypen stehen. Es werden somit die wichtigsten Differenzierungsmerkmale der Weiterbildungstypen herausgearbeitet, um auf diesem Weg zu vier eigenständigen Weiterbildungsprofilen zu gelangen. Ergänzend zu dieser Darstellungsweise werden die Weiterbildungstypen mit exemplarischen Fallstudien interpretativ unterfüttert. Mit Hilfe von Abbildung IV.4 soll diese Vorgehensweise veranschaulicht werden.

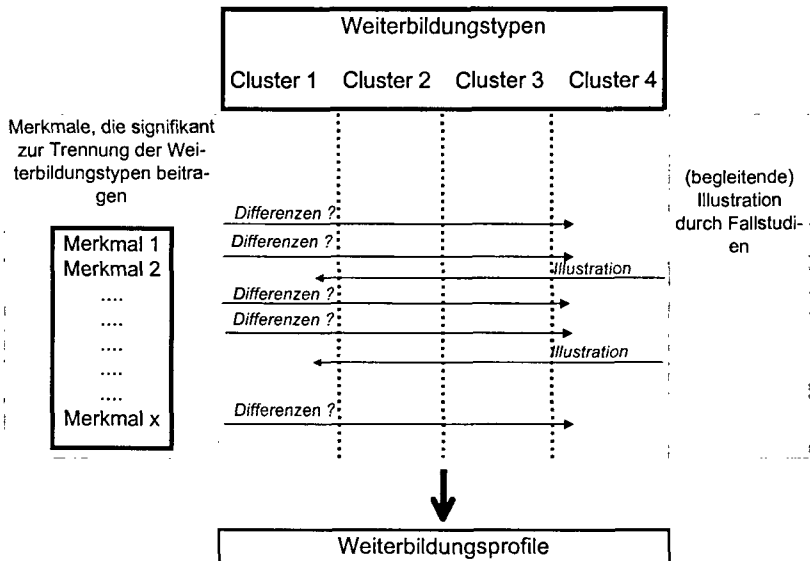
Die Abbildung läßt die beiden Hauptquellen für die Differenzierung und Charakterisierung der vier ermittelten Managementtypen betrieblicher Weiterbildung erkennen. Im Vordergrund stehen die Differenzierungslinien zwischen den vier Typen (schwarze Pfeile). Diese werden parallel zueinander im Hinblick auf die Verbreitung der einzelnen Regelungen und vor allem im Hinblick auf die Differenzen untersucht. Begleitend werden die exemplarischen Fallstudien hinzugezogen und jeweils typenspezifische Beispiele für das Weiterbildungsmanagement herausgegriffen (graue Pfeile). Dies dient vor allem dazu, die Art der Beziehungen einzelner Weiterbildungsregelungen zu präzisieren und die Funktionsweise von Weiterbildung in den untersuchten Unternehmen zu illustrieren.²⁰⁸ Auf diese Weise werden vier Weiterbildungsprofile entwickelt.

Ausgangspunkt zur Erstellung von Profilen für die ermittelten Managementtypen betrieblicher Weiterbildung ist somit die Frage, im Hinblick auf welche Variablen sich die Typen statistisch signifikant voneinander unterscheiden, welche Weiterbildungsmerkmale die größte Trennkraft besitzen. Dafür lassen sich mehrere Anhaltspunkte heranziehen:

suchungen realer Objekte verfolgt werden: (1) Untersuchung der Ausprägungsvariabilität eines Merkmals (Merkmalsausprägungsforschung), (2) Untersuchung der Individualität eines Objektes im Hinblick auf alle Merkmale und ihre Ausprägungen (Individualtypenforschung), (3) Untersuchung der Interdependenzen der Merkmale bzw. ihrer Ausprägungen (Interdependenzforschung) und (4) Vergleich mehrerer Objekte (Individualtypenvergleichsforschung).

208 Des weiteren werden in die Charakterisierung der Typen auch Informationen über die angewandten Weiterbildungsinstrumente und Methoden einbezogen, die aus der ursprünglichen Clusterbildung herausgenommen worden waren.

Abbildung IV.4: Vorgehensweise bei der Differenzierung und Charakterisierung der Weiterbildungstypen



Zunächst liegt es nahe, zu prüfen, inwieweit die Ergebnisse der (weiter oben bereits erwähnten) Diskriminanzanalyse sinnvolle Anhaltspunkte für die Trennkraft der Variablen liefern. Im Rahmen einer schrittweise durchgeführten Diskriminanzanalyse werden nach verschiedenen Auswahlkriterien, die im Anhang ausführlich dargestellt sind, all diejenigen Variablen in die Diskriminanzfunktionen einbezogen, die signifikant zur Trennung der vier Weiterbildungstypen beitragen.²⁰⁹ Diese Ergebnisse der schrittweise durchgeführten Diskriminanzanalyse sind jedoch als Grundlage für die Charakterisierung der Weiterbildungstypen in zweierlei Hinsicht nicht tragfähig:

Erstens werden aufgrund der Auswahlkriterien, auf deren Basis die Variablen in die Diskriminanzfunktionen einbezogen werden, die Zusammenhänge zwischen den Variablen vernachlässigt. Dies ist darauf zurückzuführen, daß eine Variable dann nicht in die Diskriminanzfunktionen einbezogen wird, wenn sie in einer annähernd linearen Beziehung zu bereits einbezogenen Variablen steht; sie muß *eigenständige* Trennkraft besitzen. Die Konsequenz dieser Vorgehensweise ist, daß die Zusammenhänge zwischen den Variablen ausgeblen-

²⁰⁹ Die Diskriminanzfunktionen kennzeichnen die (mathematische) Beziehung zwischen den Weiterbildungsgruppen. Die Distanzen zwischen den vier Weiterbildungsgruppen lassen sich durch drei Diskriminanzfunktionen ausdrücken (siehe Anhang Tabelle 7).

det werden und die Weiterbildungstypen lediglich durch einige wenige Merkmale charakterisiert würden. Diese Zusammenhänge sind es aber gerade, die im Kontext dieser Arbeit besonders interessant sind.

Zweitens liefern die Ergebnisse der Diskriminanzanalyse nur unzureichende Informationen über die Trennung der Gruppen, da nicht ausgewiesen wird, welche Gruppen durch die jeweiligen Variablen voneinander getrennt werden.

Infolgedessen werde ich die folgenden Ausführungen zur statistischen Differenzierung und Charakterisierung der Weiterbildungstypen auf zwei Arten von Analysen und Darstellungsweisen stützen:

- Erstens werden *einfaktorielle Varianzanalysen* durchgeführt. Mit Hilfe multipler Vergleichstests für die Gruppenmittelwerte ist es dabei möglich, Aussagen darüber zu treffen, welche Gruppen sich bezogen auf welche Weiterbildungsregelungen signifikant voneinander unterscheiden.²¹⁰ Um derartige Aussagen treffen zu können, wurden Scheffé-Tests²¹¹ auf einem Signifikanzniveau von $\alpha = 0.05$ durchgeführt.²¹²
- Zusätzlich erscheint es sinnvoll, neben den Mittelwerten für eine Gruppe bezüglich der Weiterbildungsregelungen, auch etwas über die absolute und prozentuale Verteilung der Unternehmen hinsichtlich der Regelungen auszusagen (z.B.: „Wieviele Unternehmen aus der Gruppe 1, 2, 3 oder 4 haben einen eigenen Funktionsbereich Weiterbildung und wieviele nicht“). Eine reine Mittelwertbetrachtung würde den Blick für diese etwas plastischere Herangehensweise verstellen, der Leser könnte sich keine konkreten Situationen vorstellen. Deshalb werden die (relativen) Häufigkeiten, bezogen auf die Weiterbildungsregelungen der Managementtypen, mit Hilfe von *Kreuztabellen* und *Histogrammen* dargestellt. Als zusätzliche Information über die

210 Dies hätte auch mit einfachen t-Tests durchgeführt werden können. In einen t-Test können jedoch stets nur zwei Gruppenmittelwerte miteinander verglichen werden, so daß man bei vier Gruppen sechs t-Tests für jede Variable hätte rechnen müssen, um nach statistisch signifikanten Differenzen der Gruppen zu suchen. Gegen eine solche Vielzahl von Tests spricht vor allem, daß mit der Anzahl an Signifikanztests auch die Fehlerwahrscheinlichkeit steigt; das heißt, mit zunehmender t-Test-Anzahl erhöht sich das Risiko, daß Gruppenmittelwerte als statistisch signifikant ausgegeben werden, die sich in der Grundgesamtheit aber nicht voneinander unterscheiden. Mit Hilfe von multiplen Mittelwertvergleichen wird diese Gefahr minimiert (vgl. Brosius 1988: 277).

211 Der Scheffé-Test ist ein 'konservativer' Test. Das heißt, daß der alpha-Fehler bei der Berechnung möglichst gering gehalten wird. Die somit ausgewiesenen signifikanten Mittelwertunterschiede gelten damit mit hoher Wahrscheinlichkeit auch für die Grundgesamtheit.

212 Zuvor wurden die Variablen einer Standardisierung in sogenannte z-Werte unterzogen. Sie wurden derart transformiert, daß sie erstens Intervallskalenniveau aufweisen, was zur Durchführung von Varianzanalysen notwendig ist, und zweitens miteinander vergleichbar sind.

Trennkraft der Variablen werden Chi^2 -basierte Maße (Cramer's V-Werte) ausgewiesen.²¹³

Bevor die vier Weiterbildungstypen ausführlich beschrieben und voneinander abgegrenzt werden, erscheint es sinnvoll, eine Kurzcharakterisierung voranzustellen. Auf diese Weise erhält der Leser eine erste Ahnung von den Weiterbildungstypen, die dann im Laufe des Beschreibungsprozesses Gestalt annehmen werden.

- **We Weiterbildungstyp 1: Die strategieunterstützende Weiterbildung (n=21)**
Das prägnanteste Merkmal dieses Typus ist, daß er mit einer ausgebauten zentralen Weiterbildung die einzelnen Fachabteilungen mit Weiterbildungsangeboten versorgt. Die Weiterbildung hat einen hohen Stellenwert in diesen Unternehmen und erfolgt inhaltlich und zeitlich in sehr engem Zusammenhang zu den unternehmensstrategischen Planungen. Sie hat eine Dienstleistungsfunktion gegenüber dem Unternehmen und unterstützt die Fachabteilungen bei der Erfüllung der strategischen Vorgaben mit ihrem weiterbildungsspezifischen know-how.
- **We Weiterbildungstyp 2: Die nachgefragt dienstleistende Weiterbildung (n=42)**
Dieser Weiterbildungstyp ist in erster Linie durch seine anforderungsorientierte Art der Weiterbildungsplanung gekennzeichnet. Eine zentrale Weiterbildung verfügt über ein hohes Maß an weiterbildungsspezifischem know-how und fungiert als Dienstleister und Berater für die dezentralen Unternehmensbereiche und deren dezentralen Weiterbildungsreferenten; immer dann, wenn Bedarf in den dezentralen Einheiten entsteht, dann wird die Weiterbildung nachgefragt. Im Vergleich zum strategieunterstützenden Weiterbildungstypus ist die Weiterbildung in diesen Unternehmen den unternehmensstrategischen Planungen inhaltlich und zeitlich deutlich nachgelagert. Eine weitere Unterscheidung von allen anderen Weiterbildungstypen ist, daß die Weiterbildung sowohl zentral als auch dezentral (Mischform) institutionalisiert ist.
- **We Weiterbildungstyp 3: Die ressourcenbasierte Weiterbildung (n=13)**
Hervorstechendes Merkmal dieses Weiterbildungstyps ist der Befund, daß die Planung und Durchführung der Weiterbildung nicht nur anforderungsorientiert ist, sondern zusätzlich auf den Ressourcen der Mitarbeiter 'aufsetzt' und darauf abzielt, diese anforderungsunabhängig zu verbessern und auch für betriebliche Veränderungen nutzbar zu machen. Das heißt, daß bei

213 Cramer's V ist ein Maß für die Unterschiedsstärke zwischen den Gruppen, das auf dem Chi^2 -Maß basiert. Cramer's V ist besonders dafür geeignet, wenn Unabhängigkeitstest für mehr als zwei Gruppen gleichzeitig durchgeführt werden sollen. Cramer's V ist derart normiert, daß es Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann. Dies hat den Vorteil, daß der Leser (im Gegensatz zu den F-Werten) die Möglichkeit hat, die Trennkraft einer Variablen für die Gruppen noch besser abschätzen zu können: Je näher der Wert bei 1 liegt, desto besser werden die Gruppen durch die entsprechende Variable voneinander getrennt. Im Unterschied zur weiter oben beschriebenen einfachen Varianzanalyse geht aus dem Wert jedoch nicht hervor, welche der Gruppen sich signifikant voneinander unterscheiden.

diesem Typus die Weiterbildung auch Initiativfunktion für Veränderungen im Unternehmen hat und nicht erst dann einsetzt, wenn Veränderungen längst beschlossen wurden. Analog zu der in Kapitel III.1.2.2 getroffenen Unterscheidung zwischen „market based view“ und „resource based view“ (Prahalad/Hamel 1990: 95ff.) bezeichne ich diesen an den Ressourcen der Mitarbeiter ansetzenden Typus als ressourcenbasierte Weiterbildung (synonym: Ressourcenorientierte Weiterbildung).

- **Weiterbildungstyp 4: Die rudimentäre Weiterbildung (n = 23)**

Das Profil dieses Typus ist gekennzeichnet durch ein geringes Maß an Institutionalisierung, Organisation und Planung der Weiterbildung. Formalisierte Weiterbildung ist bei diesem Weiterbildungstypus nur in Ansätzen realisiert. Aufgrund des geringen Ausbaustandes der Weiterbildung nenne ich diesen Typus „rudimentäre Weiterbildung“.²¹⁴

Die Analyse der Typenunterschiede erfolgt nun entlang der in Kapitel III.1 getroffenen Differenzierung in *aufbauorganisatorische* und *ablauforganisatorische* Regelungen. Die folgende Tabelle gibt zunächst einen Überblick über die statistisch signifikanten Trennvariablen bezüglich der Aufbauorganisation von Weiterbildung.

2.2.1 Aufbauorganisatorische Regelungen bei den Weiterbildungstypen

Aus der mittleren Spalte der nachstehenden Tabelle IV.4 gehen zum einen die Mittelwerte eines jeden Weiterbildungstyps hervor (hohe positive Werte signalisieren, daß eine Weiterbildungsregelung beim Großteil der Unternehmen eines jeden Strukturtyps anzutreffen ist, hohe negative Werte weisen das Gegenteil aus) und zum zweiten die Information darüber, *welche* Gruppen sich im Hinblick auf die jeweiligen Weiterbildungsregelungen voneinander unterscheiden (angezeigt durch „*“). Die Werte in der rechten Spalte zeigen an, daß es sich jeweils um signifikante Mittelwertunterschiede handelt. Auf der Grundlage der einfaktoriellen Varianzanalysen unterscheiden sich die Weiterbildungstypen im Hinblick auf Aspekte zur Institutionalisierung (Implementierung eines Funktionsbereichs Weiterbildung und Ressourcenausstattung der Wei-

214 Mit diesen 4 Weiterbildungstypen ist das Spektrum möglicher Weiterbildungsmuster keineswegs ausgeschöpft. So ist noch einmal an die Gruppe von Unternehmen zu erinnern, die gänzlich auf Weiterbildung verzichtet bzw. die Verantwortung für die Weiterbildung ihren Mitarbeitern aufbürdet. Als typische Beispiele sind hier Werbeagenturen zu nennen, die ihre benötigten Qualifikationen fast ausschließlich über den externen Arbeitsmarkt beziehen und Handwerk-Kleinstbetriebe mit weniger als 10 Mitarbeitern, die sich mehrheitlich keine Weiterbildung leisten. Diese Unternehmen sind, wie in Kapitel IV.1.3 skizziert, bei der Stichprobengewinnung nicht im Selektionsraster verblieben. Im Zusammenhang mit zunehmenden Auslagerungstendenzen von Weiterbildungsaufgaben aus den Unternehmen und in Verbindung mit der verstärkten Professionalisierung externer Weiterbildungsanbieter hat sich möglicherweise ein weiterer Typus herausgebildet: „Die systematische, vollständig ausgelagerte Weiterbildung“ (vgl. Staudt/Siebecke/Stute 1995; Voß/Chalupsky 1995).

terbildung) von Weiterbildung sowie zur Art der organisatorischen Einbindung von Weiterbildung in das Unternehmen.

Tabelle IV.4: Aufbauorganisatorische Weiterbildungsregelungen und Gruppendifferenzen

<i>aufbauorganisatorische Regelungen</i>	Mittelwerte	Gruppendifferenzen	F Prob
□ Funktionsbereich Weiterbildung vorhanden		Cluster	1 2 3 4
	,5318	1	
	,4179	2	
	,5318	3	
	-1,5492	4	* * *
□ (hauptamtliche) Weiterbildungsstellen vorhanden		Cluster	1 2 3 4
	,5628	1	
	,2312	2	
	,3842	3	
	-1,1532	4	* * *
□ Weiterbildungsbudget vorhanden		Cluster	1 2 3 4
	,5884	1	
	,2327	2	
	,1544	3	
	-1,0494	4	* * *
□ Weiterbildung formal organisiert (umgepolt)		Cluster	1 2 3 4
	,4849	1	
	,3044	2	
	,4849	3	
	-1,2727	4	* * *
□ Weiterbildung zentral organisiert		Cluster	1 2 3 4
	1,2606	1	
	-,5417	2	*
	,9458	3	*
	-,6963	4	* *
□ Weiterbildung zentral-dezentral organisiert (Mischform)		Cluster	1 2 3 4
	-,7035	1	
	,7538	2	*
	-,5412	3	*
	-,4282	4	*

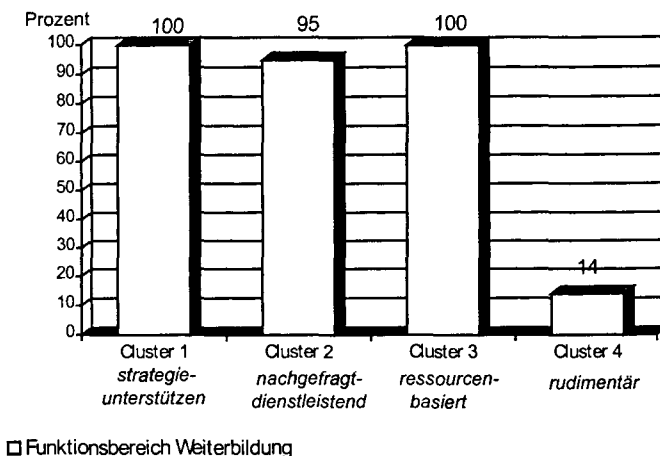
- *Lesebeispiel: In der Frage, ob die Weiterbildung im Unternehmen zentral organisiert ist, unterscheiden sich die Gruppen 1 und 3 jeweils signifikant von den Gruppen 2 und 4 (ausgewiesene Sterne). Während in den Unternehmen der Gruppen 1 und 3 die Weiterbildung schwerpunktmäßig zentral organisiert ist (hohe positive Mittelwerte), gilt dies für die anderen beiden Gruppen nicht (negative Mittelwerte).*

Institutionalisierung von Weiterbildung: Bezogen auf die Institutionalisierung von Weiterbildung unterscheidet sich der rudimentäre Weiterbildungstyp statistisch signifikant von allen anderen Typen. Dies zeigt sich im Hinblick auf die Frage, ob im Unternehmen ein eigenständiger Funktionsbereich Weiterbildung implementiert ist sowie hinsichtlich der finanziellen und personellen Ressourcen, die für die Weiterbildung zur Verfügung stehen (vgl. die Differenzen zwischen den Mittelwerten und die ausgewiesenen drei Sterne in Tabelle IV.4). Alle drei Aspekte spiegeln den rudimentären Ausbaustand betrieblicher Weiterbildung bei den Unternehmen des vierten Managementtypus' wider. Die fol-

genden Ausführungen über die relativen Verteilungen hinsichtlich der Institutionalisierungsmerkmale verdeutlichen diese Unterschiede zwischen dem rudimentären Typus und den anderen Weiterbildungstypen.

Drei von vier Unternehmen aus der Stichprobe verfügen über einen eigenen Funktionsbereich Weiterbildung, und nur in jedem vierten Unternehmen werden Weiterbildungsaufgaben von hauptamtlich für andere Tätigkeiten zuständigen Beschäftigten erledigt.²¹⁵ Während in den Gruppen eins bis drei annähernd jedes Unternehmen einen eigenständigen Weiterbildungsbereich hat, sind es von den Unternehmen aus Gruppe vier lediglich drei Unternehmen (14 Prozent; vgl. Abbildung IV.5).

Abbildung IV.5: Existenz eines Funktionsbereichs Weiterbildung bei den Weiterbildungstypen



- Fragetext: *Gibt es in Ihrem Unternehmen einen eigenen Funktionsbereich Weiterbildung?*
- n = 99; Cramer's V = .86; (Sign. = .0000)

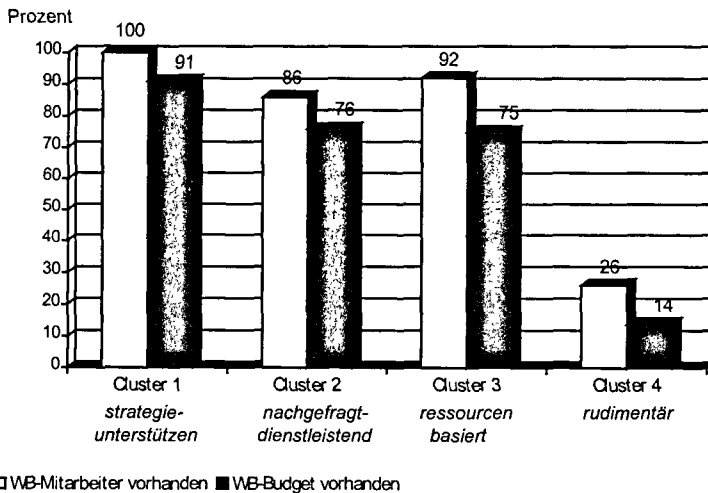
Das Bild des schwach institutionalisierten rudimentären Weiterbildungstypus verstärkt sich, wenn die Resultate zu den finanziellen und personellen Ressourcen der Weiterbildung hinzugezogen werden. Abbildung IV.6 zeigt den Anteil an Unternehmen innerhalb eines jeden Weiterbildungstypus, der über mindestens eine hauptamtliche Weiterbildungsstelle verfügt sowie den Anteil an Unternehmen, der über ein geregeltes Weiterbildungsbudget verfügt. Durchschnittlich haben drei von vier Unternehmen aus der Stichprobe eigene hauptamtliche Mitarbeiter für Weiterbildung, und knapp zwei Drittel aller Unter-

215 Diese Durchschnittswerte entsprechen in etwa den Resultaten der bisherigen Studien, in denen überwiegend größere Unternehmen untersucht wurden (vgl. Hofstetter/Lünnendonk/Streicher 1985; Maisberger u.a. 1993; zu diesen Ergebnissen vgl. Kapitel III.1.3.1).

nehmen verfügen über ein eigenes Weiterbildungsbudget. Auch hier liegen die Werte in etwa in dem Rahmen der Befunde anderer aktueller Untersuchungen (z.B. Maisberger u.a. 1993; Aumayr 1994: 37).

Die Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung unterscheiden sich wiederum deutlich von den anderen Unternehmen. Lediglich jedes vierte Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung hat eine hauptamtliche Stelle für Weiterbildung eingerichtet, was ja bereits durch die wenigen Unternehmen dieser Gruppe, die einen eigenen Funktionsbereich Weiterbildung implementiert haben, zum Ausdruck kam. Des weiteren stellen lediglich 3 von 22 Unternehmen dieser Gruppe (1 Missing) für Weiterbildung ein eigenes Budget bereit. Am ehesten können die Weiterbildungsbereiche mit strategieunterstützender Weiterbildung auf personelle und finanzielle Ressourcen zugreifen. Insoweit korrespondieren die bisherigen Befunde zur Institutionalisierung von Weiterbildung sehr eng miteinander.

Abbildung IV.6: Das Weiterbildungsbudget und die Weiterbildungsmitarbeiter bei den Weiterbildungstypen



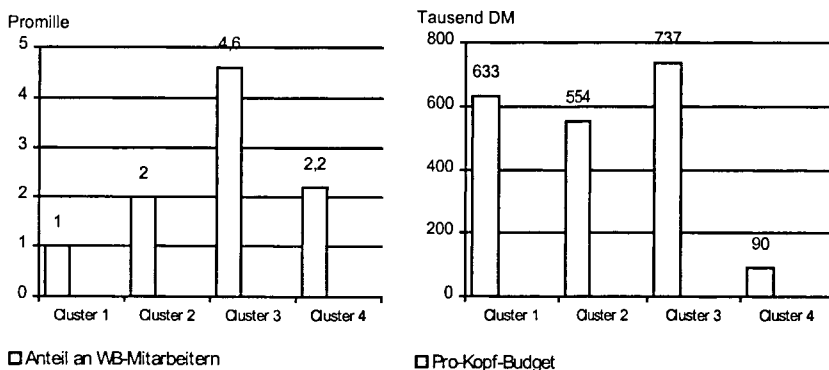
Fragetexte:

- *Wieviele hauptamtliche Mitarbeiter/Innen waren im letzten Geschäftsjahr in Ihrem Betrieb im Bereich Weiterbildung/Fortbildung (ohne betriebliche Erstausbildung) beschäftigt? (hier wurde nur im Hinblick auf „vorhanden - nicht vorhanden ausgewertet); (n = 99); Cramer's V = 0.65*
- *Wie hoch war das Budget für den Bereich Weiterbildung (ohne Erstausbildung) im letzten Geschäftsjahr? (hier wurde zunächst nur im Hinblick auf „vorhanden - nicht vorhanden ausgewertet); (n = 88); Cramer's V = 0.61*

Fraglich ist, ob sich diese Ungleichgewichte zwischen den Gruppen auch im Hinblick auf die relative Höhe der personellen und finanziellen Ressourcen, die der Weiterbildung zur Verfügung stehen, zeigen. Die Unternehmen wurden

gebeten, erstens die Anzahl der hauptamtlich für die Weiterbildung zuständigen Mitarbeiter und zweitens die Höhe des jährlichen Weiterbildungsbudgets anzugeben. Setzt man diese Angaben in das Verhältnis zur jeweiligen Mitarbeiterzahl in den Unternehmen, so läßt sich zum einen der relative Anteil an Weiterbildungsstellen und zum anderen das Pro-Kopf-Budget errechnen. Die einfaktoriellen Varianzanalysen hatten diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede zwischen den vier Weiterbildungsgruppen aufscheinen lassen; dennoch gibt ein Blick auf diese Zahlen nähere Aufschlüsse über die Weiterbildungsmuster (vgl. Abbildung IV.7): Die linke Abbildung zeigt den durchschnittlichen Anteil an Mitarbeitern, die in den vier Weiterbildungsgruppen hauptamtlich für Weiterbildungsfragen verantwortlich sind. Dieser Anteil ist für je Tausend im Unternehmen beschäftigte Mitarbeiter ausgedrückt. Der Mittelwert über alle Unternehmen in der Stichprobe liegt bei 2,2 Mitarbeitern für ein Unternehmen mit tausend Mitarbeitern. Zum Vergleich: in der Untersuchung von Weber (1985: 117) waren es durchschnittlich 0,6 Weiterbildungsmitarbeiter je Tausend Beschäftigte und in der Untersuchung von Maisberger u.a. (1993: 40) waren es deren 4-5 Promille.

Abbildung IV.7: Personelle und finanzielle Ressourcen der Weiterbildungstypen



Auffallend ist an den Befunden, daß die Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung hinsichtlich dieses Aspektes genau auf dem Stichprobenmittelwert liegen und keineswegs, wie bei allen bisherigen Institutionalierungsaspekten, hinter den anderen Weiterbildungstypen zurückstehen. Dennoch darf dies nicht den Blick dafür verstellen, daß die Unternehmen dieses Typus ihre Weiterbildung rudimentär institutionalisieren. So handelt es sich, wie oben gezeigt, lediglich um 6 von 23 Unternehmen, die überhaupt hauptamtliche Mitarbeiter für Weiterbildung beschäftigen. Diese Einschätzung bestätigt sich, wenn der Befund zum in den Unternehmen vorhandenen Pro-Kopf-Budget hinzugezogen wird (rechte Abbildung). Bezogen auf die geregelten finanziellen Ressourcen

cen (das Weiterbildungsbudget) erweist sich diese Gruppe mit durchschnittlich 90 DM pro Jahr und Mitarbeiter als 'unterversorgt'.

Interessant ist ein Vergleich der anderen drei Weiterbildungstypen: Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung, so hatte sich bislang gezeigt, haben durchweg eigene Weiterbildungsmitarbeiter beschäftigt. Der Anteil an Mitarbeitern ist jedoch deutlich geringer als in allen anderen Weiterbildungsgruppen. Diesbezüglich sind es die Unternehmen mit ressourcenorientierter Weiterbildung (Gruppe 3), die mit knapp 5 Weiterbildungsmitarbeitern je Tausend Beschäftigte den höchsten personellen Ausbaustand verzeichnen. Ebenso deutlich liegt diese Gruppe mit durchschnittlich 737 DM je Mitarbeiter hinsichtlich des jährlichen Weiterbildungsbudgets über dem Stichprobendurchschnitt von 487 DM (je Mitarbeiter und Jahr).²¹⁶

Als erstes Zwischenfazit läßt sich festhalten: Mit der Institutionalisierung von Weiterbildung zeichnet sich eine erste deutliche Differenzierungslinie zwischen den Weiterbildungstypen ab:

- *Im Hinblick auf die Indikatoren zur Institutionalisierung von Weiterbildung zeigt sich, daß sich die Unternehmen des vierten Weiterbildungstypus von allen anderen Unternehmen deutlich unterscheiden. Mehrheitlich existiert dort kein eigener Funktionsbereich Weiterbildung, keine Weiterbildungsstelle und kein Weiterbildungsbudget; die Weiterbildung ist in diesen Unternehmen nur schwach ausgebaut, daher „rudimentäre Weiterbildung“.*
- *Die Gruppen mit strategieunterstützender Weiterbildung, mit nachgefragt-dienstleistender Weiterbildung und mit ressourcenbasierter Weiterbildung erweisen sich dagegen als Gruppen von Unternehmen mit stark ausgebauter bzw. institutionalisierter Weiterbildung.*
- *Im Hinblick auf den relativen Umfang an geregelten personellen und finanziellen Mitteln, die der Weiterbildung zur Verfügung stehen, sind die Unternehmen mit ressourcenbasierter Weiterbildung am besten 'versorgt'.*

Um einen ersten Eindruck über die Hintergründe dieser Differenzierungslinie zu vermitteln, ist es sinnvoll, exemplarisch für die Extrempositionen die Weiterbildungsverantwortlichen selbst 'zu Wort kommen zu lassen'. Es wurden Fragen zu den Hintergründen der Institutionalisierung von Weiterbildung gestellt sowie zur Entwicklung der Weiterbildung im Unternehmen.

Der Weiterbildungsverantwortliche eines kleineren Unternehmens mit 155 Mitarbeitern aus der Papierindustrie, das seine Weiterbildung auf rudimentäre Weise praktiziert, beschreibt die Verantwortlichkeit für die Weiterbildung in seinem Unternehmen folgendermaßen:

„[...] wir brauchen keinen Mitarbeiter, der nur für die Weiterbildung zuständig ist, der hätte nicht genug zu tun. Wir sind nur ein kleiner

216 Zum Vergleich des Stichprobenmittelwertes mit anderen Untersuchungen: Aumayr (1994: 37) ermittelt auf der Grundlage von 280 Unternehmen mit mehr als 500 Mitarbeitern aus deutschsprachigen Ländern ein Durchschnittsbudget von DM 670,- pro Mitarbeiter.

Betrieb mit 150 Mitarbeitern, von Geschäftsführung bis zur Reinigungskraft, so daß manches in Personalunion gemacht wird und ansonsten von den leitenden Herrn durchgeführt wird, die in irgendeiner Funktion für ihre Abteilung tätig sind. Ich bin sozusagen etwas rausgerückt, als ich mich für die Betreuung der Azubis verantwortlich fühle und daß ich versuche, auch die Schulungen oder Weiterbildungsmaßnahmen so zu koordinieren, daß die Schlosser ordnungsgemäß einbezogen werden, die Meß- und Regeltechniker, die Elektrotechniker die Papiermacher.“

Dieses 'Modell' „Weiterbildung als additive Aufgabe zu anderen Personalaufgaben“ (in diesem Fall zur Ausbildung) ist charakteristisch für Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung. Die Kompetenzen scheinen von Fall zu Fall zwischen den Abteilungsleitern und dem „rausgerückten“ Weiterbildungsverantwortlichen neu geregelt zu werden. Auf ähnliche Weise, nämlich am unmittelbaren Problem orientiert, erfolgt auch die Zuteilung von finanziellen Mitteln für die Weiterbildung:

„Das Thema [Weiterbildungsbudget, J.B.] war noch nie zur Diskussion gestellt. Wenn wir bestimmte Forderungen hatten, und es hat die betrieblich Situation gegeben, und es wurde die Notwendigkeit richtig dargelegt und dokumentiert, dann hat es keine Probleme gegeben. Dies entscheidet letztlich Herr [nennt Name des Firmeninhabers, J.B.], weil der noch alle Bedingungen im Hause gründlich über- sieht. Wenn ich ihm einen Vorschlag mache, dann ist er dann entgegen- der davon überzeugt, oder er sagt: Das scheint mir nicht der richtige Vorschlag zu sein. Aber meist, wenn die Situation dann reif ist und wirklich dringend Qualifikationen gebraucht werden, dann gibt's die Mittel für Weiterbildung auch.“

Deutlich wird, daß ein fehlendes Weiterbildungsbudget nicht zwangsläufig da- zu führt, daß es keine Spielräume für Weiterbildungsinitiativen von Seiten der Weiterbildungsverantwortlichen gibt. Diese Spielräume, respektive die Zu- teilung von Ressourcen, liegt jedoch zum einen stark zentralisiert in den Hän- den des Firmenchefs, zum anderen scheint den Argumenten des Weiterbil- dungsverantwortlichen hinsichtlich der Notwendigkeit von Weiterbildung eine große Bedeutung zuzukommen. In jedem Fall bedarf jede anvisierte Qualifizie- rungsanstrengung einer Legitimation. Die wichtigste Argumentationsgrundlage, auf die sich der Weiterbildungsverantwortliche dabei stützen kann, ist die Dringlichkeit mit der ein Qualifikationsproblem aufscheint.²¹⁷ Der Befragte

217 Darüber hinaus besteht jedoch Grund zu der Vermutung, daß es diesen Weiterbil- dungsverantwortlichen an weiteren Argumentationsgrundlagen mangelt, da sie in der Regel nicht über die notwendigen Kenntnisse verfügen, was wiederum darauf zurück- zuführen ist, daß sie auf andere Felder spezialisiert sind. Sass/Sengenberger und Weltz (1974: 66) verwenden das Wort „Spielcharakter“, um den Charakter, den die Weiterbildung in Unternehmen ohne eigene Weiterbildungsabteilung hat, zu beschrei- ben. Hinsichtlich der Kompetenzen der Weiterbildungsakteure formulieren sie recht

scheint dies aber keineswegs als Problem wahrzunehmen, sondern sich vielmehr damit arrangiert zu haben.

Ganz anders erlebt der Weiterbildungsverantwortliche eines anderen Papierherstellers mit rudimentärer Weiterbildung seine Situation. Er nimmt die restriktive Handhabung von Weiterbildung im Unternehmen als deutliche Einschränkung seines Handlungsspielraums wahr:

„Ich würde auch gerne einen eigenen Funktionsbereich WB einrichten, aber die Stelle wird mir nicht genehmigt. Der Bedarf wird abteilungsbezogen durch informelle Gespräche mit den Abteilungsleitern und aus den Unternehmenszielen abgeleitet. Und dementsprechend wird dann auch weitergebildet. [...] Weiterbildung hat für mich eine sehr große Bedeutung. Aber das wird im Unternehmen nicht so gesehen. Von der Budgetseite her wird das sehr restriktiv gehandhabt. Zur Zeit ist alles sehr auf Kostenreduzierung ausgerichtet und da kommt dann immer das Argument: 'Wir haben momentan kein Geld dafür.'“

Diese Aussage macht deutlich, daß geschaffene Strukturen, in diesem Fall vor allem eine restriktive Handhabung des Weiterbildungsbudgets, nachfolgende Weiterbildungshandlungen beschränken können. Hieran wird die wechselseitige Beeinflussung von Struktur und Handlung deutlich: Die Struktur dient als Handlungsorientierung, in diesem Fall als Beschränkung, sie ist andererseits erst durch Handlungen entstanden (z.B. Beschluß: „Kein Budget“) und wird durch diese reproduziert (vgl. Giddens 1984: 25; Becker 1994: 60).

Die beiden Aussagen stammen jeweils von Weiterbildungsverantwortlichen aus rudimentär weiterbildenden Unternehmen. Beim Interview mit dem ersten Weiterbildungsverantwortlichen drängte sich die Vermutung auf, daß er bereits durch seine Arbeit mit den Auszubildenden derart überlastet ist, daß es ihm 'ganz gelegen' kommt, bezogen auf die Weiterbildung, nur wenige Gestaltungsmöglichkeiten eingeräumt zu bekommen. Beim zweiten Interview wird die rigide Handhabung der Weiterbildung (von Seiten der Geschäftsleitung) dagegen als echte Handlungsbeschränkung empfunden.

In einem ganz anderen Licht erscheint die Institutionalisierung der Weiterbildung eines Unternehmens mit ressourcenorientierter Weiterbildung. Das Unternehmen beschäftigte zum Zeitpunkt der Erhebung 2761 Mitarbeiter und ist seit 75 Jahren im Bereich der Automobilzulieferindustrie tätig. Gefragt nach den Hintergründen der Implementierung eines eigenen Funktionsbereichs Weiterbildung/PE, antwortet der Leiter der Personalentwicklung:

„Eine Abteilung, die sich Personalentwicklung nennt, gibt es schon elf, zwölf Jahre hier. [...] Heute hat die Personalentwicklung einen integrierten Zuständigkeitsbereich. Dies sind Bereiche, die sich um die Mitarbeiterressourcen und deren Entwicklung kümmern und alles,

was da dran hängt. Zum Beispiel die Themen Ausbildung, jede Form der Mitarbeiterentwicklung, Laufbahnentwicklung. Darüber hinaus kümmert sie sich um Hochschulkontakte, Trainees, Diplomanden etc., kümmert sich auch um die Personalplanung, sowohl quantitativ als auch qualitativ und macht auch die Arbeitsplatzbewertung.“

Das breite Aufgabenspektrum, das der Personalentwicklung in diesem Unternehmen zukommt, räumt ihr gleichzeitig Gestaltungsspielräume ein. Die Personalentwicklung ist ein zentrales Element der gesamten Unternehmensplanung und gilt als Koordinationsinstanz nicht nur für Fragen der Mitarbeiterressourcen, sondern ebenso der Arbeitsorganisation. Das sichert der Personalentwicklung zum einen ein gewisses Machtpotential im Unternehmen zu und zum anderen eine hinreichende personelle und finanzielle Ausstattung. Gefragt nach den Argumenten, mit denen der PE-Verantwortliche sein Budget vertritt bzw. verteidigt, wird bei diesem Unternehmen ein anderes Procedere und eine ganz andere Argumentationsgrundlage erkennbar als bei dem Papierhersteller mit rudimentärer Weiterbildung:

„Ohne Budget geht hier gar nichts! Mit den Aufgaben, die wir hinzu bekommen haben, ist natürlich auch das Budget gewachsen, da mußte nicht lange argumentiert werden. Aber über das Budget hinaus, das ist lediglich ein Grundpolster, fordern wir des öfteren Mittel an.“

Zwischenfrage: Und wie werden die Mittel dann angefordert?

„Das muß natürlich länger geplant werden. Und dann - wir haben sicher das Problem der nicht direkten Meßbarkeit von Weiterbildung. Wir können sicher kaum Berechnungen der Wirtschaftlichkeit vornehmen, aber wir sind uns alle darüber einig, ohne Weiterbildung bricht hier auch alles zusammen, vielleicht nicht heute oder morgen, aber in ein, zwei oder drei Jahren passiert es dann. Ein Merkmal einer erfolgreichen Weiterbildung ist sicherlich Kontinuität. Weiterbildung ad hoc zu machen, heute viel, morgen gar nicht, bringt nichts. Und da ist von besonders großem Vorteil, daß wir die Veränderungsprozesse im Unternehmen von Beginn an begleiten und den Personalaspekt machen. Da haben wir auch schon eine Menge Kompetenzen bei uns.“

Der PE-Verantwortliche dieses Unternehmens mit ressourcenorientierter Weiterbildung versteht seine Funktion in einer Weise, die Bahnmüller/Bispinck und Schmidt (1993: 133ff.) als „offensive Qualifizierer und Dienstleister“ beschreiben. Die PE macht sich für unternehmensbezogene Veränderungsprozesse unentbehrlich und entwickelt ein hohes Maß an Kompetenzen. Auf dieser Basis fußen dann auch die Prinzipien der Ressourcenzuteilung.

Art der organisatorischen Einbindung der Weiterbildung in das Unternehmen: In welcher Weise ist die Weiterbildung in den Kontext des Gesamtunternehmens eingebunden? Wie unterscheiden sich diesbezüglich die Weiterbildungstypen?

Wie in allen bisherigen Untersuchungen (vgl. Weber 1985: 115f.; Maisberger u.a. 1993: 57; auch eine neuere Untersuchung von Aumayr 1994: 29), zeigt ein Blick auf die Ergebnisse der Stichprobe auch hier ein Übergewicht der zentralen Organisationsform von Weiterbildung gegenüber allen anderen Formen (siehe die folgende Tabelle).

Tabelle IV.5: Weiterbildungsorganisation bei den Weiterbildungstypen²¹⁸

(Prozentwerte) Weiterbildungstypen						
Organisationsform der WB	Cluster 1 strategie-unterstützend	Cluster 2 nachgefragt-dienstleistend	Cluster 3 ressourcenbasiert	Cluster 4 rudimentär	Σ	Cramer's V (Sign.)
<i>zentral</i>	100	12	85	4	38	.84 (.000)
<i>dezentral</i>	0	12	8	13	9	(n.s.)
<i>teils/teils (Mischform)</i>	0	69	8	13	33	.66 (.000)
<i>formal nicht organisiert</i>	0	7	0	70	19	(.71) ²¹⁹ (.000)
Σ	21	42	13	23	100	(n = 99)

Fragetext:

- *Wie ist die Weiterbildung in Ihrem Hause organisiert? 4 Antwortkategorien: (1) nicht formal organisiert, (2) zentral, (3) dezentral, (3) teilweise zentral/teilweise dezentral.*

38 Prozent aller untersuchten Unternehmen organisieren ihre Weiterbildung zentral nach funktionalen Prinzipien, 19 Prozent haben ihre Weiterbildung formal nicht organisiert, in 33 Prozent der Unternehmen wird die Weiterbildung teilweise zentral und teilweise dezentral organisiert und lediglich jedes elfte Unternehmen hat eine dezentrale Weiterbildung. Der seit Jahren prognostizierte Trend zur dezentralen Weiterbildung (z.B. Baethge u.a. 1990; Aumayr 1994: 29) kann auf der Grundlage dieser Untersuchung nicht festgestellt werden. Zieht man die Ergebnisse älterer Untersuchungen flankierend hinzu, so scheint sich vielmehr eine Tendenz zur Kombination aus zentraler und dezentraler Weiterbildungsarbeit abzuzeichnen: Der Untersuchung von Weber (1985: 115f.) zufolge hatte noch jedes fünfte Unternehmen seine Weiterbildung zen-

218 Der Sachverhalt wurde in vier einzelne Variablen aufgeteilt, da ansonsten die Anzahl der Zellen mit einer Zellenbelegung < 5 einen Anteil von mehr als 25 Prozent erreicht hätte.

219 Die statistische Prüfung auf signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ist nur dann aussagekräftig, wenn der Anteil der Zellen mit einer erwarteten Zellenbelegung von <5 nicht mehr als 25% der gesamten Zellen ausmacht (z.B. Brosius/Brosius (1994: 358)). Dies ist hier mit 3 von 8 Zellen (37,5%) nicht gegeben, daher ist der Cramer's V-Wert mit Klammer versehen, und die Gruppenunterschiede sind mit Vorsicht zu interpretieren (im weiteren Verlauf der Arbeit auch immer dann, wenn mit Klammer versehen).

tral und dezentral organisiert; bei der Untersuchung von Maisberger u.a. (1993: 57) waren es bereits 31 Prozent der Unternehmen und hier ist es jedes dritte Unternehmen.²²⁰

Im Hinblick auf Differenzierungen zwischen den Strukturtypen lassen sich zwei nennenswerte Befunde hervorheben:

- Erstens unterscheidet sich auch hier wieder der rudimentäre Typus (Gruppe 4) von allen anderen Weiterbildungstypen. Die Weiterbildung ist bei Typus vier überwiegend formal nicht organisiert, was als weiterer Hinweis auf einen geringen Ausbaustand von Weiterbildung in diesen Häusern zu werten ist. Dies war aufgrund des geringen Anteils an Unternehmen mit eigenem Funktionsbereich Weiterbildung nicht anders zu erwarten.
- Der zweite Befund ist im Hinblick auf die Trennung der Gruppen jedoch interessanter: Deutlich wird eine Trennung des Weiterbildungstypus 2 von den Typen 1 und 3: Von den Unternehmen mit einem nachgefragt-dienstleistendem Weiterbildungsmanagement (Typ 2) organisieren 69 Prozent ihre Weiterbildung mit zentralen *und* dezentralen Elementen. In den anderen Weiterbildungsgruppen ist diese Organisationsform dagegen kaum präsent; den Befund anders herum gewendet, befinden sich mehr als 80 Prozent der Unternehmen mit 'mischförmiger' Weiterbildungsorganisation in der Gruppe der nachgefragten Weiterbildungs-Dienstleister. Die Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung (Typus 1) organisieren ihren Bereich dagegen *durchgängig* zentral und die Unternehmen mit ressourcenorientierter Weiterbildung *überwiegend* zentral.

Es läßt sich somit eine weitere Differenzierungslinie für die Weiterbildungstypen ausmachen:

- *Neben der Trennung von rudimentärer Weiterbildung und den anderen Typen hinsichtlich der Institutionalisierung von Weiterbildung erfolgt im Hinblick auf die organisatorische Einbindung der Weiterbildung in das Unternehmen eine Trennung des nachgefragt-dienstleistenden Weiterbildungstypus von den Typen 1 und 3. Auf der Grundlage der skizzierten Indikatoren zur Aufbauorganisation von Weiterbildung konnte dagegen keine signifikante Differenzierung zwischen den Unternehmen mit strategieunterstützender und ressourcenbasierter Weiterbildung nachgewiesen werden.*

Auch hier wieder ein Blick auf ausgewählte exemplarische Fallstudien, damit der Unterschied zwischen der zentralen Weiterbildung und der Mischform betrieblicher Weiterbildungsorganisation etwas plastischer wird. Es wurden Fragen zur organisatorischen Einbindung der Weiterbildung in das Unternehmen gestellt sowie zur Koordination zwischen der Weiterbildung und den anderen Bereichen im Unternehmen.

²²⁰ Eine 'echte' Entwicklung oder eine Tendenz wird hier natürlich im eigentlichen Sinne nicht nachgewiesen, da es sich um drei angeführte Querschnittsuntersuchungen handelt.

Als Prototyp für die Unternehmen vom Typus 2 wird hier ein Medienkonzern zentral-dezentraler (Mischform) Weiterbildungsorganisation herangezogen (vgl. Abbildung IV.8). Dieses Unternehmen organisiert seine Weiterbildung einerseits mit Weiterbildungsspezialisten, die funktional differenziert, in einem Bereich „Zentrale Weiterbildung“ arbeiten, der wiederum als Unterbereich des zentralen Personalwesens am Stab „Hauptverwaltung“ angehängt ist. Zusätzlich wird mit Leitern oder Referenten von Weiterbildung und/oder Personalentwicklung in den dezentralen Organisationseinheiten (hier Profit Center) agiert.

Der Leiter „Zentrale Weiterbildung“ beschreibt die Art der organisatorischen Einbindung der Weiterbildung in die Konzernstruktur auf folgende Weise:

„Zunächst mal gibt es die Zentrale Weiterbildung, das sind wir. Im Regelfall gibt es pro Profitcenter einen Geschäftsführer Personal. Wenn das Profitcenter groß ist, dann ist das eine separate Funktion und wenn das Profitcenter klein ist, dann ist sehr häufig die Personalfunktion aufgehängt am kaufmännischen Bereich. Wenn es einen Geschäftsführer Personal gibt, dann gibt es darunter einen Leiter, also einen Personalleiter und im Glücksfall gibt es auch einen Personalentwickler, der dann sehr unterschiedlich angehängt ist. Das kann ein Leiter Personalentwicklung sein, davon haben wir im Konzern 4. Ansonsten sind es Referenten für Personalentwicklung, Referent Weiterbildung oder er heißt ganz einfach Weiterbildungsbeauftragter. [...] Unsere sehr stark ausgeprägte Profitcenter Organisation und die hohe regionale Autonomie, die wir haben, schlägt auch an dieser Stelle durch.“

Die Zentrale Weiterbildung versteht sich gegenüber den dezentralen Weiterbildungseinheiten als Dienstleister für Expertenwissen,²²¹ als Koordinationsinstanz und als Spezialist für die Entwicklung von umfassenden Weiterbildungskonzepten. Daneben leistet sie die operative Weiterbildungsarbeit für die Profitcenter, die keine eigenständige Weiterbildung/PE haben:

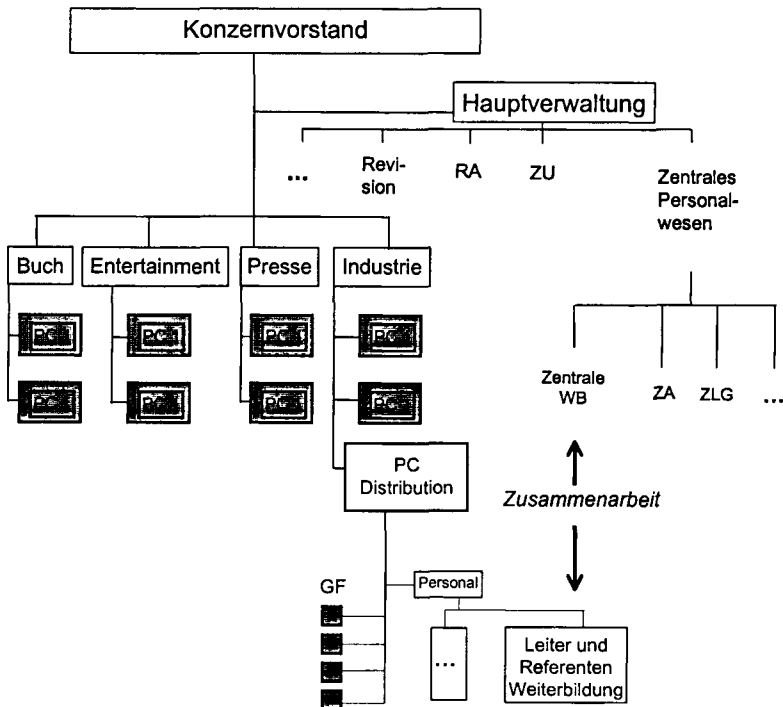
Frage: Wie erfolgt denn die Abstimmung zwischen zentraler Weiterbildung und den dezentralen Weiterbildungseinheiten?

„Die zentrale Weiterbildung koordiniert den Kreis der Personalentwickler und Weiterbildungsbeauftragten im Konzern. Nicht im Sinne von Richtlinienvorgabe, sondern er [der Bereich „Zentrale Weiterbildung“, J.B.] stellt Vernetzungen her, Gruppenszenarien, zweimal im Jahr mindestens Plenumstreffen, die auch zur Weiterqualifizierung genutzt werden, treibt die Inhalte voran, an denen diese Gruppe arbeitet, ist Austauschpartner, Gesprächspartner oder Coach, je nachdem was anfällt und konzipiert darüber hinaus eine Menge für die AG, er ist nicht nur ablaufender Service, Dienstleister, sondern wir sind jemand, der auch den Auftrag hat, für den Konzern übergrei-


221 Kailer (1990: 122) beschreibt diese Form der Weiterbildungsarbeit als „Beratungsmodell“.

fende Konzepte zu kreieren [...]. Also, wir haben auch eine ganze Reihe von Firmen, die haben keine Personalentwicklung, relativ gut florierende, immer in der Aufbauphase bestehende Firmen, aber die sagen, gerade die Investition, die das erfordert, die können wir im Moment noch nicht tätigen, und dafür bin ich dann auch zentral zuständig.“

Abbildung IV.8: Mischform der Weiterbildungsorganisation eines Medienkonzerns (nachgefragt-dienstleistende Weiterbildung)



ZU = Zentrale Unternehmensentwicklung
 ZLG = Zentrale Lohn- und Gehaltsabrechnung
 ZA = Zentrale Ausbildung
 RA = Rechtsabteilung
 PC = Profit Center
 GF = Geschäftsfelder
 HV = Hauptverwaltung

Stäbe
 Linien

Das Aufgabenspektrum dieser zentralen Weiterbildungseinheiten in einer gemischt angelegten organisatorischen Einbindung ist somit sehr umfangreich und überwiegend von Koordinationsaufgaben geprägt. Diese Koordination zwischen zentraler Weiterbildung und dezentralen Weiterbildungsinstanzen ist in hohem Maße von der persönlichen Zusammenarbeit und dem 'good-will' der Vorgesetzten und Geschäftsleiter in den Profitcentern und Geschäftsfeldern abhängig; es bildet sich mit jedem Profitcenter eine eigene Koordinationsroutine heraus:

„Es gibt den Vorgesetzten, der sagt zum Personalleiter oder zum Personalentwickler: 'Sie sind mein Kompetenzpartner. Der politisch arbeiten muß, der das, was seine Fachleute machen, vertritt und sich da mit denen rückkoppelt.' Oder es gibt eben den detailverliebten Vorgesetzten, der gerne auch seine FüÙe mit drin hat und eher versucht, die Dinge an sich zu ziehen. Es gibt keine Reglementierung an dieser Stelle, das kriegt man mit der Zeit mit, wie man mit dem einen oder anderen kann und dann entwickelt sich das.“

Als charakteristisches Beispiel für die zentral organisierte Weiterbildung wird eine Bank mit etwas mehr als 5.000 Mitarbeitern herangezogen (strategieunterstützende Weiterbildung). Anders als in dem soeben skizzierten Beispiel einer zentral-dezentralen Organisation werden hier die einzelnen Unternehmensbereiche und Abteilungen mit zentral entwickelten Weiterbildungsangeboten versorgt. Die Weiterbildung (in der betreffenden Bank heißt die Abteilung „Personalentwicklung“) ist am Unternehmensbereich Personal aufgehängt und ist neben der Personalsteuerung, Personalbetreuung und der Personalwirtschaft eine von vier Abteilungen des Personalbereichs. Unterhalb der Abteilungsebene sind Arbeitsgruppen angesiedelt. Die Arbeitsgruppen in der PE-Abteilung sind einerseits nach Zielgruppen (Führungskräfte, andere Beschäftigte), andererseits nach Funktionen (konzeptionelle Arbeiten, operative Arbeiten) gegliedert, wobei die einzelnen Gruppen aber hierarchisch gleichgestellt sind (siehe die Abbildung IV.9).

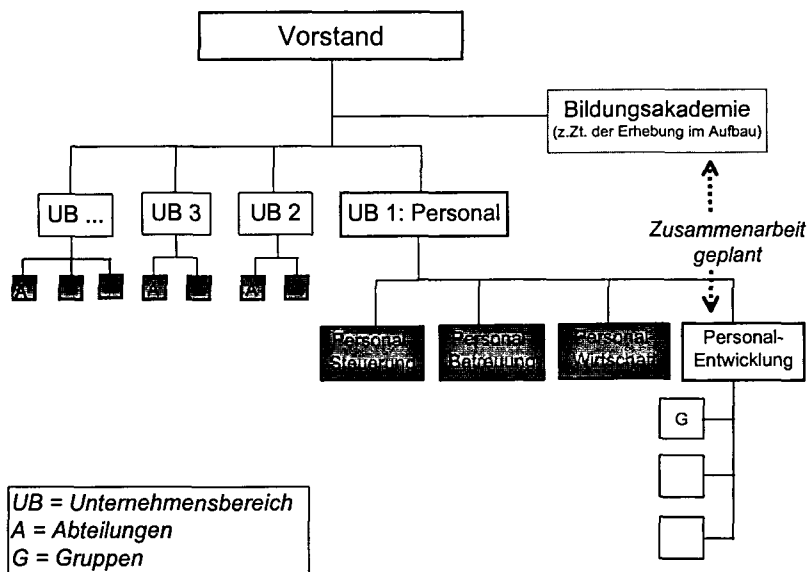
Auch in diesen Unternehmen mit zentral organisierter PE erfolgt eine Abstimmung zwischen den einzelnen Unternehmensbereichen/Abteilungen und der PE-Abteilung. Der Unterschied zur Mischform der Weiterbildungsorganisation besteht jedoch darin, daß hier keine speziellen (*hauptamtlichen*) Weiterbildungsmitarbeiter in den anderen Fachabteilungen verankert sind; die Koordination läuft somit über die Linienvorgesetzten in den Fachabteilungen:

Frage: Besteht eine Tendenz zur stärkeren Zentralisierung der Abteilung „Weiterbildung“ oder eher zur dezentralen Ausübung dieser Funktion?

„[...] wir haben ein dezentrales Personalverständnis oder Personalarbeitsverständnis, Personalarbeit ist Führungsarbeit, so sehen wir das schon, aber es kann ja nicht erwartet werden, daß das spezielle Know-how, instrumentell gesehen, in den Fachbereichen vorhanden ist. Dafür sind dann eben die Personalleute die Spezialisten, das ist das allgemeine Verständnis, da ändert sich auch so viel nicht. Die

[sie meint die Vorgesetzten in den Fachabteilungen, J.B.] kennen dafür besser die Probleme vor Ort.“ (Weiterbildungsverantwortliche der Bank)

Abbildung IV.9: Zentrale Weiterbildungsorganisation einer Bank (strategieunterstützende Weiterbildung)



Die Weiterbildungsverantwortliche vermittelt zugleich einen Eindruck von der Art dieser Abstimmung zwischen den Linienvorgesetzten und dem PE-Bereich:

„Die Realität in den letzten zwei Jahren sah so aus, daß wir diesen Katalog, den ich Ihnen da gegeben habe, genommen haben, ihn in Einzelteile zerlegt und die jeweiligen Verantwortlichen mit ihrem Angebot konfrontiert habe. Und gesagt habe: 'Das habt Ihr in '93 gemacht. Ihr kennt die strategische Ausrichtung Eures Geschäftsfeldes, Ihr kennt die Anforderungen hinsichtlich der Zielvereinbarungen, die Ihr getroffen habt; nun sagt uns mal, mit welchen Inhalten wir Weiterbildner Euch unterstützen können.' [...] Wir haben auch von denen verlangt, daß sie die Zielgruppen benennen, und daß sie sagen, welchen zeitlichen Umfang das haben muß - entweder für die einzelne Veranstaltung oder für die Initiierung und mit welchen Referenten sie sich das vorstellen können.“

Es werden demnach sehr konkrete Vorgaben von Seiten der Abteilungen erwartet. Der Koordinationsmechanismus zwischen der Weiterbildung und den Fachabteilungen scheint hier wesentlich formalisierter zu sein, als in dem Unternehmen mit 'gemischter' (zentral-dezentraler) Weiterbildungsorganisation. Die Personalentwicklung steht den Abteilungen mit ihrem Angebot zur Seite, sie setzt ihr spezifisches Expertenwissen vor allem für die Angebotskonzeption ein und fungiert als „unterstützender Dienstleister“ bei der Umsetzung der strategischen Vorgaben. Die Initiativen und die Entscheidungen für betriebliche Qualifizierungsanstrengungen gehen aber von den Fachabteilungen aus.

Mit der Einrichtung der Bildungsakademie (siehe Abbildung IV.9) erhält die Weiterbildung eine weitere zentralisierte Komponente, von der eine zusätzliche Unterstützung der Fachabteilungen zu erwarten ist. Sie wird als eigenständige GmbH eingerichtet und bietet ihre Leistungen sowohl dem gesamten Konzern als auch am externen Markt an.

Diese zwei Beispiele stehen exemplarisch für ihren jeweiligen Weiterbildungstypus. Es ist jedoch wichtig, festzuhalten, daß es vermutlich ebenso viele 'Spielformen' 'gemischter' und zentraler Weiterbildungsorganisation gibt, wie es Unternehmen gibt. Die formale Regelung der Einordnung von Weiterbildung in das Unternehmen (zentral, dezentral, Mischform) für sich genommen gibt daher nur einen ersten Anhaltspunkt für die Unterschiede zwischen den Weiterbildungsgruppen. Die tatsächlich in den Weiterbildungsgruppen vorhandenen Koordinationsmechanismen sind wesentlich differenzierter. Mit den exemplarischen Beispielen habe ich versucht, diesen Koordinationsaspekt zu vertiefen und plastischer zu machen. Eine weitere Annäherung an die unterschiedlichen Weiterbildungsmechanismen der Weiterbildungstypen ist von den Regelungen zur Ablauforganisation zu erwarten.

2.2.2 Regelungen zur Ablauforganisation bei den Weiterbildungstypen

Zunächst auch hier wieder der Blick auf die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse. Mit Hilfe von Scheffé-Tests wird ermittelt, hinsichtlich welcher Variablen sich welche Gruppen signifikant voneinander unterscheiden. Die folgende Tabelle liefert die dazugehörigen Ergebnisse.

Tabelle IV.6: Ablauforganisatorische Regelungen zur Weiterbildung und Gruppendifferenzen

<i>ablauforganisatorische Regelungen</i>	Mittelwerte	Gruppendifferenzen				F Prob
● regelmäßige Anforderungsermittlung		Cluster 1	2	3	4	.0001
		-,2073	1			
		,3667	2			
		,4087	3			
		-,7114	4	*	*	
● regelmäßige 'Potentialermittlung' ²²²		Cluster 1	2	3	4	.0005
		,2275	1			
		-,1413	2			
		,8857	3	*		
		-,4503	4		*	
● anforderungsorientierte/ ressourcenorientierte Weiterbildung (je höher der Mittelwert, desto eher praktiziert die Gruppe ressourcenorientierte Weiterbildung)		Cluster 1	2	3	4	.0000
		-,2146	1			
		-,3305	2			
		2,1392	3	*	*	
		-,4096	4		*	
● regelmäßige Angebotsplanung		Cluster 1	2	3	4	.0000
		,2443	1			
		,4849	2			
		,4849	3			
		-1,3825	4	*	*	
● Reaktion/Antizipation (je höher der Mittelwert, desto eher praktiziert die Gruppe proaktive Weiterbildung)		Cluster 1	2	3	4	.0001
		-,1886	1			
		-,0866	2			
		1,1132	3	*	*	
		-,2988	4		*	
● zeitgleiche Abstimmung (je höher der Mittelwert, desto eher praktiziert die Gruppe eine zeitgleiche Abstimmung von WB-Planung und Unternehmensplanung)		Cluster 1	2	3	4	.0000
		,8480	1			
		-,4670	2	*		
		,5647	3		*	
		-,2406	4	*		
● Planungshorizont (je höher der Mittelwert, desto länger ist der jeweilige Planungshorizont in der Gruppe)		Cluster 1	2	3	4	.0000
		,4517	1			
		-,4203	2	*		
		1,3174	3	*	*	
		-,3895	4	*	*	
● Lesebeispiel: Unternehmen mit ressourcenorientierter Weiterbildung (Cluster 3) praktizieren durchschnittlich eine eher proaktive Weiterbildung als die Unternehmen der anderen Weiterbildungstypen.						

222 Aufgrund der in Kapitel IV.2.1.1 beschriebenen Probleme bei der Operationalisierung dieses Sachverhalts, ist dieses Ergebnis mit der gebotenen Vorsicht zu bewerten.

Von den in die Varianzanalysen einbezogenen Weiterbildungsmerkmalen, tragen 7 signifikant zur Trennung der Managementtypen bei.²²³ Hinsichtlich der Antworten auf die Fragen, ob im Unternehmen eine regelmäßige Erfolgsermittlung durchgeführt wird und ob die Weiterbildung eher betriebsintern oder betriebsextern praktiziert wird, sind zwischen den Managementtypen betrieblicher Weiterbildung keine signifikanten Unterschiede festzustellen; sie besitzen infolgedessen keine nennenswerten Trenninformationen für die Gruppen und werden zunächst nicht berücksichtigt. Im folgenden geht es daher im wesentlichen um Aspekte der Weiterbildungsplanung der Unternehmen, um die Bedarfsermittlung, um die Abstimmung der Weiterbildungsplanung mit der Unternehmensplanung sowie um die Angebotsplanung und deren Fristigkeit.

Bevor ich mit den Erläuterungen näher in jeden einzelnen der Bereiche hineingehe, ist es sinnvoll, sich beziehend auf die Tabelle einen Überblick zu verschaffen:

- An den durch Sterne ausgewiesenen signifikanten Gruppenunterschieden fällt zunächst auf, daß im Hinblick auf jedes einzelne Weiterbildungsmerkmal eine spezifische Trennungskonstellation zu identifizieren ist. Anders als bei der Institutionalisierung von Weiterbildung (vgl. Kapitel IV.2.2.1) sind hier vielschichtigere Differenzierungen zwischen den Clustern zu erkennen.
- Zweitens wird anhand der Tabelle ersichtlich, daß sich der Weiterbildungstyp 3 (ressourcenorientierte) Weiterbildung hinsichtlich jedes Merkmals mindestens von einer der anderen Weiterbildungsgruppen abgrenzen läßt.
- Drittens werden erstmals auch signifikante Differenzen zwischen den Unternehmen mit ressourcenorientierter Weiterbildung und denen mit strategieunterstützender Weiterbildung ausgewiesen.

Bedarfsermittlung: Die Bedarfsermittlung wurde als Abstimmung zwischen den Arbeitsplatzanforderungen (aktuell und zukünftig) und dem (aktuellen und zukünftig realisierbaren) Arbeitsvermögen der Mitarbeiter definiert (vgl. Kapitel III.1.3.2). Ferner hatte ich die Probleme zu skizzieren versucht, die mit der Operationalisierung dieses Sachverhalts verbunden sind (vgl. Kapitel IV.2.1.1). Hier ist nun neben den Ergebnissen zu typenspezifischen Regelungen der Bedarfsermittlung vor allem die Validität der Messung dieses Sachverhalts relevant („wurde tatsächlich das gemessen, was gemessen werden sollte?“).

Ein erster Blick auf die mengenmäßigen Verteilungen läßt erkennen, daß in insgesamt 75 Prozent aller untersuchten Unternehmen die Qualifikationsanforderungen regelmäßig ermittelt werden, während lediglich in 41 Prozent das betriebliche Qualifikationspotential regelmäßig erfaßt wird.

²²³ Es handelt sich genau genommen um 7 Sachverhalte, die sich zum Teil jedoch aus mehreren Variablen zusammensetzen. So wurde beispielsweise aus den Variablen zum Planungshorizont, die ursprünglich für einen kurzen, mittleren und einen langen Planungshorizont stehen, durch die Transformation in z-Werte eine Variable gebildet (das gleiche gilt für die Variablen zur Abstimmungsrichtung und zum Aspekt „Reaktion/Antizipation“).

Ausgehend von einem präskriptiven Phasenmodell betrieblicher Weiterbildung/PE (z.B. Drumm 1982: 52ff.) erscheint dieser Befund zunächst überraschend. Bevor dieser Sachverhalt differenzierter nach Weiterbildungstypen aufgeschlüsselt wird, ist eine grundlegende Klärung der Frage wichtig, was mit dem Begriff „Potentialermittlung“ gemessen wurde, welches Verständnis die Befragten mit dem Begriff verbinden. Wurde damit ermittelt, ob die Unternehmen regelmäßig das *zukunftsbezogene Arbeitsvermögen* ermitteln, oder umfaßt der Begriff aus Sicht der Befragten (und im Sinne von Bühner 1997: 124) die regelmäßige Ermittlung *des aktuellen und zukünftig realisierbaren Arbeitsvermögens*? Die Möglichkeiten, diese Frage abschließend zu beantworten, sind beschränkt. Eine statistisch 'saubere' Reliabilitätsprüfung ist auf der Grundlage dieser Untersuchung nicht möglich.²²⁴ Auf der Grundlage der durchgeführten Experteninterviews läßt sich jedoch vermuten, daß in weiten Teilen der betrieblichen Praxis keine einheitlichen Auffassungen darüber existieren, was unter Potentialermittlung zu verstehen ist (siehe die Statements unten).

Trotz dieser Problematik, ein Blick auf die Differenzen zwischen den Weiterbildungstypen hinsichtlich der Regelungen zur Bedarfsermittlung (vgl. Abbildung IV.10). Die Befunde lassen sich auf folgende Auffälligkeiten zuspitzen:

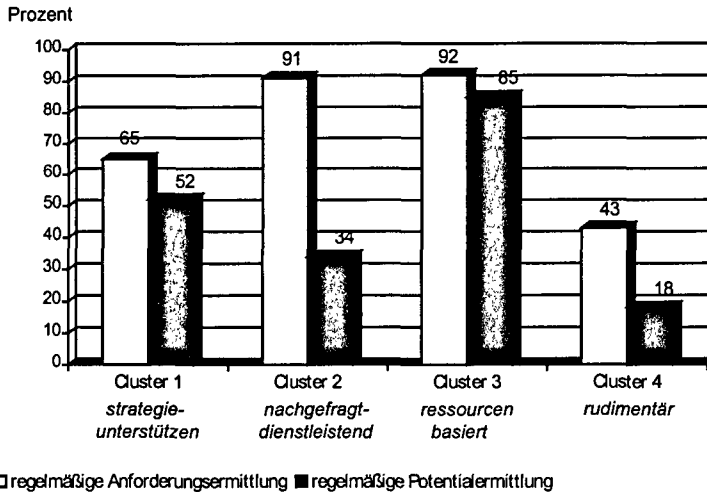
- Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung zeichnen sich dadurch aus, daß sie sowohl bezogen auf die Ermittlung von Qualifikationsanforderungen als auch hinsichtlich der 'Potentialermittlung' gegenüber den anderen Gruppen deutlich zurückstehen. Dieses Ergebnis fügt sich nahtlos in das bisherige Profil, das sich bislang für den rudimentären Typus abgezeichnet hat: ein wenig ausgebautes und wenig professionelles Weiterbildungsmanagement.
- Im Kontrast dazu zeigt sich, daß annähernd jedes Unternehmen mit ressourcenorientierter Weiterbildung regelmäßig seine Anforderungen und Potentiale ermittelt. Besonders der hohe Anteil an Unternehmen mit regelmäßiger 'Potentialermittlung' ist verglichen mit allen anderen Weiterbildungstypen bemerkenswert.

Neben diesen Befunden wird deutlich, daß die zahlenmäßigen Differenzen hinsichtlich der Anforderungsermittlung und der 'Potentialermittlung' bei den Weiterbildungstypen 2 und 4 besonders stark ausgeprägt sind. Da jedoch nicht auszuschließen ist, daß dahinter eine typenspezifische Ungleichverteilung im Umgang mit dem Begriff „Potentialermittlung“ steht, wird dieser Aspekt nicht weiter vertieft. Stattdessen werden ausgewählte Schilderungen der Weiterbil-

224 Zwar wurde ermittelt, ob in den Unternehmen Leistungsbeurteilungen zum Einsatz kommen und/oder, ob das Entwicklungspotential erfaßt wird (vgl. Hauptfragebogen im Anhang, Frage 32). Insoweit beziehen sich diese Aspekte durchaus auf die Differenzierung zwischen aktuellem Arbeitsvermögen (Leistungsbeurteilungen) und zukünftig realisierbarem Arbeitsvermögen (Entwicklungspotential). Der Frage liegt jedoch ein anderer Interessenschwerpunkt zugrunde, der sich in der Operationalisierung ausdrückt: Es geht um die Frage der Verbreitung dieser Instrumente im Unternehmen und nicht um die Frage der Regelmäßigkeit ihres Einsatzes. Daher ist sie als Maßstab für eine Reliabilitätsprüfung nicht geeignet.

dungsverantwortlichen herangezogen, um den Prozeß der Bedarfsermittlung genauer zu hinterfragen.

Abbildung IV.10: Regelungen zur Bedarfsermittlung bei den Weiterbildungstypen



Fragetext:

- Zur Planung, Durchführung und Kontrolle der Weiterbildung gibt es in Ihrem Unternehmen regelmäßig...
- (1) ... Anforderungsermittlung der Qualifikationen (2)... Potentialermittlung der Qualifikationen
- (ad 1) n = 98; Cramer's V = 0.46 (Sign. = .0001)
- (ad 2) n = 97; Cramer's V = 0.42 (Sign. = .0008)

Die folgenden Statements verleihen der Vermutung Plausibilität, daß die Intensität, mit der eine Bedarfsermittlung in den Unternehmen praktiziert wird, von Weiterbildungstypus zu Weiterbildungstypus variiert. Die Befragten wurden gebeten, den Weiterbildungsablauf, von der Bedarfsermittlung bis zur Erfolgsermittlung, an Beispielen detailliert zu schildern. Der Weiterbildungsverantwortliche eines Papierherstellers mit rudimentärer Weiterbildung beschreibt die Vorgehensweise bei der Einführung eines EDV-Systems:

„Wir haben jetzt z.B. unsere Plätze alle besetzt gehabt, und dann haben wir dieses EDV-System eingeführt, dann haben wir die Leute erst mal alle geschult.“

Zwischenfrage: *Haben Sie vorher eine Bestandsaufnahme der Mitarbeiterqualifikationen und -bedarfe gemacht ?* Das brauchten wir nicht, wir wußten ja, daß das [das EDV-System, J.B.] neu ist und keiner damit umgehen kann. Wenn man sich mit einem Mitarbeiter, mit dem Leiter der Elektroabteilung darüber unterhält: 'Sag mal, was

machen wir denn, wie besetzen wir jetzt diesen Platz, wer kann denn das'.... Das erfolgt so gesprächsweise und nicht bewußt.“

Der Weiterbildungsverantwortliche eines anderen rudimentär weiterbildenden Unternehmens mit etwas mehr als 200 Mitarbeitern aus dem High-Tech-Investitionsgüterbereich unterstreicht diese eher informelle Vorgehensweise bei der Potentialermittlung. Gefragt nach den Ablaufschritten der Weiterbildung antwortet dieser:

„Das läuft in der Praxis bei uns so, daß jeder jeden kennt, und wir alles voraussehen oder sehen, voraussehen nicht unbedingt, daß wir jede Entwicklung sehen und darauf hinarbeiten, aber es gibt hier kein planerisches System, außer der Ausbildung. Für die Weiterbildung nicht. Wenn wir Positionen mit höheren Anforderungen frei haben... Wir wissen dann doch, das ist der richtige Mann, der die Abteilung leiten könnte, aber dem fehlt es noch an Benehmen, der schlägt die Leute noch an den Hinterkopf, solche Leute haben wir hier gehabt.“

Die Tatsache, daß es sich bei den Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung um überwiegend kleine Unternehmen handelt, mag den Hintergrund für eine eher informelle Vorgehensweise bei der Potentialermittlung liefern. Jeder einzelne Vorgesetzte kennt seine Mitarbeiter und deren Entwicklung, so daß überwiegend informelle Kanäle über die Vorgesetzten zur Bedarfsermittlung gewählt werden.

Zusätzlich mag gerade in dieser Gruppe von Weiterbildungsverantwortlichen, die größtenteils auf andere Aufgabenbereiche im Unternehmen spezialisiert sind (siehe oben), auch ein sprachlicher Bias der Form hinzukommen, daß einige von den Befragten mit den eher wissenschaftlichen Fachbegriffen nichts verbinden, was (bei aller Vorsicht) auch etwas über die fehlende Professionalisierung aussagt. Diesen Schluß könnte man zumindest aus dem folgenden Statement des Weiterbildungsverantwortlichen eines Papierherstellers ziehen (auch hier wurde nach der Ablaufplanung von Weiterbildung, nach der Anforderungsermittlung, der Potentialermittlung, Teilnehmerselektion und Erfolgskontrolle gefragt):

„Wissen Sie, das ist das, wo ich immer Schwierigkeiten habe, weil wir das Ganze gar nicht bewußt unter diesen Schritten... Sie haben das ja so wissenschaftlich aufbereitet. Das machen wir ganz automatisch, mehr oder weniger intuitiv, nach dem Gefühl, weil wir das bei unserer Größenordnung auch gar nicht alles wieder so splitten müssen, deshalb fällt mir das manchmal so schwierig, zu sagen: 'Machen wir das jetzt so' - rein gefühlsmäßig.“

Wesentlich formalisierter und verbindlicher erscheint dagegen die Vorgehensweise der Bedarfsermittlung bei einem ressourcenbasiert weiterbildenden Verlag mit 2.500 Mitarbeitern. Die Verantwortliche für den Bereich Personalentwicklung schildert in groben Zügen den Ablauf bei der Bedarfsermittlung, wo-

bei auch die aktive Einbeziehung der Mitarbeiter in diesen Prozeß deutlich wird.

„Bei uns wird das meiste über Zielvereinbarungen in Gesprächen gemacht. Diese Gespräche finden mindestens einmal im Jahr statt. Aber wenn ein Mitarbeiter ein Bedürfnis hat oder ein konkretes Problem, z.B. ich habe gerade eine WB-Maßnahme auf den Tisch bekommen, die ich hochinteressant finde, dann warte ich nicht bis ich mein nächstes Jahresgespräch habe, sondern gehe sofort hin [zum Vorgesetzten, J.B.]. In diesen Gesprächen geht es vor allem um... inwieweit wurden die Ziele erreicht, die im letzten Jahr aufgestellt worden sind, wenn ja, wurden sie in allen Bereichen erreicht oder nur in Teilbereichen; dann wird darüber gesprochen und dann gemeinsam mit den Mitarbeitern eine Beurteilung erstellt. Die neuen Ziele werden wiederum gemeinsam festgelegt, und zwar so, daß der Mitarbeiter einen Ansporn hat. Ich verstehe mich da so ein bißchen als Kontrollinstanz. Die Mitarbeiter müssen häufig gebremst werden, damit die Ziele auch erreichbar sind. Die Fragen sind dann: Hat der Mitarbeiter die nötige Qualifikation heute schon, um Ziele zu erreichen? Wenn nein, was fehlt ihm? Es werden also Potential- und Entwicklungsanalysen gemacht.“

An diesen Aussagen wird recht deutlich, daß das Spektrum bezogen auf die Intensität von Regelungen zur Bedarfsermittlung sowie der Charakter dieser Regelungen (mehr oder weniger verbindlich und formalisiert) sehr groß sind. Charakteristisch für die Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung scheint demzufolge eine informale, „gefühlsmäßige“ Erfassung des Weiterbildungsbedarfs zu sein, während sie vor allem in Unternehmen mit ressourcenbasierter Weiterbildung stärker formalisiert und verbindlicher geregelt scheint.

In den Unternehmen mit nachgefragt-dienstleistender Weiterbildung dominieren die Verfahren zur Anforderungsermittlung. Eine Schlüsselrolle zur Ermittlung der Qualifikationsanforderungen scheinen die Weiterbildungsmitarbeiter in den einzelnen Fachabteilungen zu besitzen; die Beschreibung der zentral-dezentralen ('gemischten') organisatorischen Einbettung der Weiterbildung in das Unternehmen hatte dies bereits angedeutet. Der Leiter Zentrale Weiterbildung eines Medienkonzerns pointiert, gefragt nach dem Ablaufprozeß von Weiterbildung, die deutliche Orientierung an den Anforderungen sowie die dominierende Rolle der dezentralen Abteilungen bei der Ermittlung der Bedarfe:

„Wir haben auf jeden Fall die Phase der Bedarfsanalyse. Bei uns geschieht die Bedarfsermittlung größtenteils in den Profit Centern vor Ort. Die Vorgesetzten stimmen das dann mit den jeweils Zuständigen für die Weiterbildung in den Fachabteilungen ab. Das geht dann über unterschiedliche Gremien, das geht über Teilnahme an Führungskreisgesprächen, viele Einzelgespräche, zum Teil Abteilungsgespräche, Betriebsratsgespräche, ein Teil ist natürlich auch Kontinuität, die Teile, die als permanente Bedarfe hier enttarnt sind, die werden auch weiterhin aufrechterhalten, bis klare Signale kommen,

daß man jetzt eindämmen soll. *Verständnisfrage: Bedarfe sind Anforderungen an Mitarbeiter oder Bedürfnisse der Mitarbeiter?* Ja, zunächst mal sind es die Anforderungen, weil, wenn man eine komplette Organisation umstellt von intern mit Hostanschluß aus Windows, dann sind das eine Menge Anforderungen, die an die Mitarbeiter kommen, die bereinigt werden müssen. Bedürfnisse fließen momentan weniger ein, sind stärker rückläufig. Je härter es wird, sich zu orientieren, je härter orientieren wir uns auch an den tatsächlichen Anforderungen.“

Zwischenfrage: Wie stimmen Sie denn die Anforderungen und die Potentiale Ihrer Mitarbeiter dann aufeinander ab?

„Die Anforderungen sind ja nun erstmal da und man muß sehen, was die Mitarbeiter und welche Mitarbeiter was tun müssen. Das läuft aber in den Profit Centern. Die haben ja auch viel engeren Kontakt zu den Mitarbeitern und führen die Gespräche.“

Abstimmungsrichtung von Anforderungen und Potentialen: Die Abstimmungsrichtung, so wurde in Kapitel III.1 betont, ist einer der zentral diskutierten Weiterbildungsaspekte in den letzten Jahren. Die Diskussion kreist um die Frage, ob sich die betriebliche Weiterbildung/PE einseitig an bereits definierten Anforderungen orientieren soll, oder ob auch anforderungsunabhängig Mitarbeiterressourcen aufzubauen sind (ausführlich Kapitel III.1).

Tabelle IV.7: Die Weiterbildungstypen zwischen Anforderungs- und Ressourcenorientierung

(Prozentwerte)	Weiterbildungstypen				Σ	Cramer's V (Sign.)
	<i>Cluster 1</i> strategie-unterstützend	<i>Cluster 2</i> nachgefragt-dienstleistend	<i>Cluster 3</i> ressourcenbasiert	<i>Cluster 4</i> rudimentär		
<i>anforderungsorientiert</i>	68	76	0	85	66	.57 (.000)
<i>weder noch</i>	32	24	0	15	20	(n.s.)
<i>ressourcenorientiert</i>	0	0	100	0	14	(1,0) (.000)
Σ	20	41	14	22	100	(n = 93)

Anmerkung: 6 Fälle wurden herausgenommen, da inkonsistentes Antwortverhalten vorlag.²²⁵

225 Fragetexte/Variablenkonstruktion: Dieser Sachverhalt umfaßt zwei Variablenpaare: Fragetext a: Versuchen Sie bitte einmal, die Weiterbildungsstrategie in Ihrem Unternehmen übergreifend zu beurteilen. Wir bitten Sie, die Weiterbildungsstrategie Ihres Unternehmens anhand der nachfolgenden Dimensionen zu beschreiben! Dimension 3: (1) Eher anforderungsorientiert; Qualifizierungsmaßnahmen setzen bei den Anforderungen, die sich aus dem Arbeitsablauf oder neuen Techniken ergeben, an. (2) Eher

Durch das deutliche Übergewicht regelmäßiger Anforderungsermittlungen gegenüber regelmäßiger Potentialanalysen wurde bereits auf die dominierende Abstimmungsrichtung bei der Bedarfsermittlung hingedeutet. Bezogen auf die abgefragte Abstimmungsrichtung bestätigt sich diese Dominanz: Insgesamt geben 66 Prozent der Unternehmen an, daß sie sich bei der Planung der Weiterbildung (überwiegend) an den betrieblichen Anforderungen orientieren. Lediglich 14 Prozent praktizieren ihre Weiterbildung (überwiegend) an den Mitarbeiterressourcen orientiert. Die übrigen 20 Prozent geben an, daß sie weder der einen noch der anderen Seite eine dominierende Rolle zuweisen. Besonders interessant ist hier die Differenzierung zwischen den Weiterbildungsgruppen.

Bezogen auf die Abstimmungsrichtung unterscheidet sich der ressourcenbasierte Weiterbildungstyp sehr deutlich von allen anderen Unternehmen. Die Planung und Durchführung von Weiterbildung setzt in diesen Unternehmen überwiegend am Mitarbeiterpotential an und zielt darauf ab, dieses zu verbessern. Im Gegensatz dazu setzt die Weiterbildung in den anderen Gruppen überwiegend an den betrieblichen Anforderungen an. Diese Befunde bedürfen der besonderen Illustration mit Hilfe der Fallstudien. Es wurde gefragt, inwieweit das Personalmanagement und die Weiterbildung in Unternehmensplanungen einbezogen werden, inwieweit die Mitarbeiter an Veränderungen im Unternehmen auch aktiv beteiligt werden, und es wurden Fragen nach dem Selbstverständnis und der Zielrichtung der Weiterbildung gestellt. Zusätzliche Informationen über diesen Aspekt waren den Schilderungen über die Abläufe von Weiterbildung zu entnehmen.

Der Leiter der Personalentwicklung des Unternehmens aus dem Automobilzulieferbereich liefert ein Beispiel dafür, wie sich dieser Bereich nicht nur als Dienstleister für das Unternehmen versteht, sondern ebenso als Initialzündung für Projekte, Pläne und Veränderungen:

„Für bestimmte Sachen muß die Personalentwicklung erst das Bewußtsein schaffen. Als wir z.B. die Einführung der Gruppenarbeit forciert haben, da mußten erst einige Vorgesetzte davon überzeugt werden. Wir haben da aber die richtigen Argumente gehabt, auch im

potentialorientiert; Qualifizierungsmaßnahmen setzen bei den verfügbaren Qualifikationspotentialen der Mitarbeiter an und zielen darauf ab, diese zu verbessern. (3) weder noch.

Fragetext b: Wie wird die Weiterbildung in ihrem Hause geplant? (1) noch keine geplante Weiterbildung, Realisierung nach auftretendem Bedarf (2) Mit Gesamtkonzept, das auf Bedarfsanalyse basiert (3) Mit Teilkonzepten für einzelne Bereiche/Abteilungen, die auf Bedarfsanalysen basieren (4) Mit Gesamtkonzept, das auf dem vorhandenen Mitarbeiterpotential basiert (5) Mit Teilkonzepten für einzelne Bereiche/Abteilungen, die auf dem vorhandenen Mitarbeiterpotential basieren.

Es wurden nur die Fälle berücksichtigt, die für beide Fragekomplexe eine eindeutige Anforderungs- oder Ressourcenbasierung erkennen ließen. Daher sind 6 Fälle ausgeschlossen worden.

Sinne der Firma, und von seiten der Mitarbeiter war das auch so gewollt.“

Die Kompetenzen der Weiterbildner und Personalentwickler kristallisieren sich als eine bedeutsame Komponente der Funktionsweise von Weiterbildung/PE heraus. Es gilt für die Weiterbildungsmanager, permanent Überzeugungsarbeit zu leisten und die eigenen Vorhaben zu legitimieren. An den folgenden Ausführungen wird deutlich, daß diese Funktion der Weiterbildung/PE als Initiator von Veränderungen im Unternehmen ihre Grenzen hat; diese Grenze ist dort, wo es um längerfristige und strategische Unternehmensplanungen geht:

Frage: Wird das Personalmanagement und die Weiterbildung in Planungsüberlegungen des Unternehmens einbezogen? Zu welchem Zeitpunkt?

„Wir haben eine rollierende Planung. Jedes Jahr macht unsere Unternehmensleitung eine 10-Jahresplanung. Und wenn die fertig ist, bekommen wir die und müssen eine Schätzung, was das Personal betrifft, abgeben. Wobei 10 Jahre ein sehr weiter Raum ist, und es ist aus Personalsicht schwierig, den Personalbedarf zu schätzen. Da werden wir schon eingebunden.“

Zwischenfrage: Können Sie dort auch eigene Initiativen mit einbringen?

„Was die strategische Unternehmensplanung angeht eher nicht. Ich weiß doch nicht, welche Automobilfirmen welche Modelle auf den Markt bringen und welche Chancen wir haben, da Aufträge zu kriegen. Das können andere besser beurteilen. Und insofern ist diese strategische Planung, wo es in Richtung Absatz und Umsatz geht, nicht unbedingt Personalsache. Nur wenn es um die Umsetzung der strategischen Pläne geht, vor allem um Fragen zu der Organisation der Abläufe, überall dort wo es um Qualifikationen geht, da sind wir dann gefragt, da kennen wir uns auch besser aus.“

An einem Beispiel illustriert der PE-Leiter, wie von den Mitarbeitern im Rahmen eines Programms zur kontinuierlichen Verbesserung von Abläufen Initiativen ausgehen können, das heißt, wie im Unternehmen die Mitarbeiterressourcen genutzt werden. Besonders deutlich kommt dabei heraus, daß die Mitarbeiter über ein hohes Maß an zeitlichem Slack und zeitlicher Souveränität verfügen können, was als Indiz für den hohen Stellenwert der Eigeninitiative von seiten der Mitarbeiter gewertet werden kann.

„Da haben wir so ein Programm, das nennt sich BEST [Name der Firma, Erfolg durch Sparsamkeit und Teamgeist, J.B.], ein eigenes Programm. Das könnte man so in die Kategorie kontinuierliche Verbesserungen einordnen. Da kommen Mitarbeiter zusammen. Die sehen, an ihrem Arbeitsplatz funktioniert etwas nicht richtig oder sie sehen, das könnte man besser machen. Dann können sich die Mitarbeiter mit noch so 5 anderen zusammen für zwei Tage aus ihrer normalen Arbeit ausklinken und sich in einen Raum zurückziehen und solche Problemlösungsvorschläge machen. Das wird dann auch

eingespeist in unser sonstiges betriebliches Vorschlagswesen und ist somit auch prämiendfähig. Das ergibt einen kontinuierlichen Verbesserungsprozeß, wozu die Mitarbeiter immer animiert werden, denn niemand weiß so gut darüber Bescheid, was man besser machen kann als die Mitarbeiter selbst. Wenn also jemand merkt, da könnte man, was besser machen, suche ich mir 3 Leute und gehe zu meinem Vorgesetzten und sage, wir haben das und das vor und dann bekommen die zwei Tage, natürlich wird dabei die betriebliche Notwendigkeit berücksichtigt. Also der Mitarbeiter läuft nicht stehenden Fußes von seinem Arbeitsplatz weg, sondern das ist ein Tag und dann 14 Tage später noch mal einer und dann werden die Vorschläge gemacht. Und die Prämierung erfolgt aber auch für das Team und nicht nur für den, der die Idee hatte.“

Die Ressourcenorientierung dieses Unternehmens kommt vor allem auch im Hinblick auf die Frage zum tragen, wie freie Stellen zu besetzen sind:

„(F)rüher wurde *jede* Stelle vom Markt her besetzt, obwohl wir genügend Potential im Haus hatten. Vor lauter Beschaffung blieb keine Zeit, sich die Mitarbeiter anzusehen oder die vielleicht noch irgendwohin zu entwickeln. Und da haben wir gesagt, das kann doch nicht wahr sein, warum besetzen wir diese Stelle nicht von intern. Wir haben genügend Leute im Haus, die dazu geeignet wären, gerade, wenn man so viel einstellt, sind ja hoffentlich genügend gute dabei. Und das war der wesentliche Grund. [...] Wenn heute die Stellen im Unternehmen besetzt sind, auch die an anderen Standorten, dann sind da Leute, die einen Entwicklungsweg durchgemacht haben. Und wenn heute im Haus eine Stelle zu besetzen ist, wird immer die Personalentwicklung um eine Stellungnahme gefragt.“

Dieses Statement macht noch einmal deutlich, daß die Mitarbeiterpotentiale Ausgangspunkt von Qualifizierungsmaßnahmen sein können. Noch klarer bringt der PE-Leiter das im Hinblick auf die grundlegende Zielorientierung der Personalentwicklung im Unternehmen zum Ausdruck:

„Für uns muß es Ziel sein, dem Unternehmen das Potential an Mitarbeitern zur Verfügung zu stellen, damit es auch mit eigenen Ressourcen die Weiterentwicklung des Unternehmens sicherstellen kann. Die Fortbildungsmaßnahmen sind häufig auch ein bißchen Spekulation in die Zukunft. Da geht es darum, daß Facharbeiter sagen, ich möchte eine Meisterausbildung machen oder eine Techniker Ausbildung, da ist es häufig so, daß diese Maßnahmen zwischen ein und vier Jahren dauern, können sie nicht von einer heutigen Position ausgehen, so daß sie sagen, nach der Maßnahme bekommst du diesen oder jenen Job. Da können sie dann von ihren Erfahrungen aus der Vergangenheit ausgehen und in die Zukunft investieren und spekulieren.“

Als zweites Beispiel aus der Gruppe der ressourcenorientiert weiterbildenden Unternehmen wird der Verlag mit 2.500 Mitarbeitern hinzugezogen. Das Selbstverständnis und die grundlegende Zielrichtung ihrer Personalentwicklung beschreibt die PE-Verantwortliche folgendermaßen:

„Mein Ziel ist letztendlich, Personal zu entwickeln, ich würde eigentlich lieber sagen, Mitarbeiter zu entwickeln, Personal ist so anonym. Daraus schöpfen wir unser Know-How, gerade in der Informationsbranche oder in der Informationsgesellschaft. [...] Zentrale Klammer ist eigentlich, den Mitarbeiter in die Lage zu versetzen, sich selbst permanent in einem Lernprozess zu bewegen und damit Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Ich will, daß der Mitarbeiter selbständig erkennt, ich sehe da einen Bedarf, bespreche das mit meiner Führungskraft, wir versuchen, einen Konsens zu finden. Ich arbeite weniger Defizite auf, sondern trainiere auf zukünftige Aufgaben hin. Dadurch kann dann an manchen Stellen sogar erst Bedarf im Unternehmen entstehen.“

Neben einem Anspruch auf ressourcenbasierte Personalentwicklung geht aus dieser Aussage hervor, daß selbständiges und verantwortungsbewußtes Handeln der Mitarbeiter eine wichtige Zielgröße der Personalentwicklung ist. Den Mitarbeiterressourcen wird zum einen eine zentrale Bedeutung für das Unternehmen zugewiesen, zum anderen wird ihnen aber auch eine Menge zuge-
traut und ein hohes Maß an Eigenverantwortung von ihnen erwartet. Daß dies nicht nur die eigenen Vorstellungen der PE-Verantwortlichen sind, sondern im Unternehmen Akzeptanz und Praxis finden, dies führt die PE-Verantwortliche auf die organisatorische Einbindung der PE in das Unternehmen zurück, die gleichzeitig ihren zentralen Stellenwert dokumentiert:

„Meine Führungskraft [Unternehmensbereichsleiter des Bereiches Personal, J.B.] ist in der Geschäftsleitung und somit ist auch immer der Bereich Personal, der in der Holding angesiedelt ist, bei allen strategischen Entscheidungen vertreten. Er vertritt auch mich und meine Ideen dort. Wir stehen in sehr engem Kontakt. All die Vorschläge, die ich mache, muß ich der Geschäftsleitung präsentieren, das wird diskutiert und dann angenommen, oder ich muß es noch mal überarbeiten.“

Mit Blick auf die für den ressourcenbasierten Typus (scheinbar) charakteristische mitarbeiterorientierte Grundhaltung stellt sich die Frage, ob dies in den Unternehmen tatsächlich realisiert wird und ob tatsächlich alles derart reibungslos funktioniert, wie es die PE-Verantwortliche schildert.

Erste Hinweise darauf, daß es sich nicht lediglich um 'sozial erwünschtes' Antwortverhalten handelt, konnten durch die Beispiele beigebracht werden. Dennoch sind die Zweifel nicht ganz ausgeräumt, daß die Schilderungen der PE-

Verantwortlichen einem plakativen Wunschbild bzw. Lehrbuch entstammen.²²⁶ Als Triangulation der Aussagen der Weiterbildungsverantwortlichen wurden jeweils die Arbeitnehmerinteressenvertretungen in den Unternehmen befragt.²²⁷ Es wurden dabei die selben Beispiele diskutiert, die zuvor von den Weiterbildungsverantwortlichen behandelt wurden, um somit einen Perspektivenabgleich zu ermöglichen. Der folgende Auszug aus dem Interview mit dem Betriebsratsvorsitzenden des Automobilzulieferers unterstreicht den Eindruck der ressourcenorientierten Vorgehensweise in diesem Unternehmen und macht gleichzeitig auf die unternehmensbezogenen Motive aufmerksam, die dahinter stehen:

„Wir haben ja den Taylorismus gehabt. Das heißt, ich sage Dir, was Du machst, denken brauchst Du nicht. Irgendwann hat man dann gemerkt, das Potential, was jemand hat, das kann ich mir holen. Da hat man festgestellt, daß viele aus der Produktion im Privatleben eigentlich ganz gute Macher sind. Ob der im Vereinsvorstand ist, ob das ein Chorleiter ist, da steckt was drin. Das sind ja keine Dummen. Deshalb sagt man jetzt durch die Gruppenarbeit 12 Mann, ihr organisiert euch jetzt. Diese Denkweise geht ja in eine andere Richtung.“

Der folgende Auszug aus dem Interview mit der Betriebsratsvorsitzenden des Verlagsunternehmens unterstreicht tendenziell die aktive Rolle, die den Mitarbeitern und ihrem Vertretungsorgan bei der Entwicklung und Umsetzung neuer Ideen im Unternehmen zukommt:

"Noch ein Punkt: Man kann nicht alles mit 'Inhouse-Seminaren' abdecken, und externe Seminare haben auch den Vorteil, zu sehen, wie machen andere das, weil man auch mit den anderen Seminarteilnehmern ins Gespräch kommt. Es waren aber eben auch genügend Fälle, da haben die Leute externe Seminare besucht und haben hinterher gesagt: 'Das war total daneben, da kann ich überhaupt nichts damit anfangen'. Da haben wir [der Betriebsrat, J.B.] den Vorschlag gemacht, und das ist auch bereits umgesetzt worden, und das ist auch ein Ziel, das mittlerweile von der Firmengruppe so gesehen wird, daß jemand ein externes Seminar besucht und dann sieht, was er da an Kenntnissen vermittelt bekommt und das dann durch seinen eigenen [Firmen-, J.B.] Filter laufen läßt und dann die-

226 Eine 'Kostprobe' dieses Schlagwortcharakters liefert die PE-Verantwortliche des Verlagsunternehmens, gefragt nach den Anreizen zur Qualifizierung, selbst: „Anreize für Qualifizierung? Jobrotation, -enlargement, -enrichment sind für mich Qualifikationsdinge, ist PE. Die Zukunft liegt im Training on the job und nicht off the job, das bedeutet Patenkonzepte, Lernstatt, train the trainer, Teamentwicklung etc.“ (vgl. bereits Sass/Sengenberger/Weltz 1974: 42, die in ihren Interviews auf zahlreiche Äußerungen gestoßen sind, die „[...] wirken, wie aus einem Lehrbuch für betriebliche Weiterbildung“).

227 Ein ausführlicher Ergebnisbericht zu dieser Thematik „Weiterbildung und Arbeitnehmerinteressenvertretung“ wurde bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft eingereicht (vgl. Bäumer/Berger 1996).

se Kombination weitervermittelt. Also das haben wir, das hat zum Beispiel jetzt eine Teamverantwortliche gemacht, die hat ein Seminar besucht und hat sich das herausgesucht, was sie für sinnvoll hielt und das Ganze mit dem, was sie bereits wußte, was in ihrer Abteilung läuft, zusammengeführt und hat dann ein Seminar gegeben." (Betriebsratsvorsitzende)

Recht deutlich kommt das „manageriale Orientierungsmuster“ (Bäumer/Berger 1996: 109) dieses Betriebsrats zum Vorschein, das mit Herrmann Kotthoff (1994) als Co-Management und mit Rainer Trinczek (1993: 215ff.) als „modernistisch“ bezeichnet werden kann. Der Betriebsrat übernimmt die Argumentation des Managements, was in seiner folgenden Skizzierung eines idealtypischen Mitarbeiters des Unternehmens noch deutlicher zum tragen kommt:

„(D)ie Strategie ist nicht irgendwie 'anti-Arbeitnehmer', nur: Sie erfordert einen bestimmten Typ von Arbeitnehmer, sie erfordert einen aktiven Denker. Gut, man kann nicht von jedem verlangen, daß er sich jetzt für alles interessiert, was in seinem Unternehmen abläuft. Es gibt immer auch Leute, das muß man akzeptieren, die gehen da hin, weil sie am Monatsende Geld dafür bekommen. Aber eigentlich müßte man ein bißchen mehr erwarten, und das zahlt sich auch aus. Und das ist eine Haltung, die der Betriebsrat auch vertritt, also Eigeninitiative und eine gewisse Leistungsbereitschaft erwartet auch der Betriebsrat und wir sagen das auch im Einzelfall.“ (Betriebsratsvorsitzende)

Trotz dieser managerialen Grundhaltung versteht sich der Betriebsrats als Anwalt für die Mitarbeiter und als Mittler zwischen Management und Arbeitnehmer und nicht als „Organ der Geschäftsleitung“ im Kotthoffschen (1981) Sinne.²²⁸ Bezogen auf Fragen zur Weiterbildung unterstreicht die Betriebsratsvorsitzende die ressourcenorientierte Vorgehensweise und sieht sich selbst als eine wichtige Co-Managerin (Kotthoff 1994) vor allem in Fragen zur Bedarfsanalyse:

Frage: Worauf führen Sie die hohe Akzeptanz beim Management und der Belegschaft zurück? "Eine Erklärung dürfte sein: Also der Betriebsrat ist nach Definition der Geschäftsleitung wichtig, weil durch den Betriebsrat auch an die Geschäftsleitung Meinungen herangetragen werden, die der einzelne Mitarbeiter dem Geschäftsführer wahrscheinlich nicht sagen würde, weil er sich das nicht traut. Dem Betriebsrat sagt er das aber. Und wir können eben auch gegenüber der Geschäftsleitung ein Stimmungsbild abgeben. Und da gehört natürlich auch dazu, daß die Leute vielleicht irgendwelche Defizite in bestimmten Bereichen ihrer Arbeit haben und dann eben sagen: Ja, das muß ich ja alles lernen und wie soll ich das lernen. Auf diese Weise kann man natürlich auch der Geschäftsleitung sagen:

228 Andernfalls handelte es sich auch um keinen 'echten' Perspektivenabgleich zwischen dem Management und den Arbeitnehmern.

'Da und da besteht Bedarf.' Also wir haben Informationen, die die Geschäftsleitung so leicht vielleicht nicht bekommt, weil die Leute einfach - ja wer geht schon zu seinem Geschäftsführer und sagt: Ich hab das und das Problem; macht ja kaum einer. Zum Betriebsrat geht er aber. [...] Bei uns laufen Informationen zusammen, die auch für das Unternehmen insgesamt wichtig sind, die das Unternehmen ohne den Betriebsrat aber gar nicht bekommt. Und auf diese Weise sind wir unter anderem auch beim Weiterbildungsbedarf gefragt." (Betriebsratsvorsitzende)

Des weiteren beschreibt die Betriebsratsvorsitzende den typischen Mitarbeiter im Unternehmen, seine Ansprüche und Möglichkeiten im Hinblick auf die Weiterbildung und den typischen Führungsstil im Unternehmen:

„Die Ansprüche sind relativ hoch. Ein [Firmen-, J.B.] Mitarbeiter leistet ziemlich viel, er stellt aber auch ziemlich hohe Ansprüche. Da werden Dinge für selbstverständlich genommen, die vermutlich in anderen Unternehmen absolut nicht selbstverständlich sind. Die halten auch Weiterbildung für selbstverständlich und ich meine, es weiß doch jeder, was das kostet. Bei externen Seminaranbietern 1.500-2.000 DM ohne Mehrwertsteuer - das kostet das halt. Und das halten die für selbstverständlich, daß das auch bezahlt wird. Man fordert nicht groß Weiterbildung, man geht davon aus, daß wenn man jetzt eine Weile hier ist, daß das selbstverständlich ist, daß ein "ordentlicher Batzen Geld" für Weiterbildung ausgegeben wird.“

Gefragt nach der Initiative von Weiterbildung: „Also ich gehe auch davon aus, daß 95 Prozent der Weiterbildungsanträge auf Initiative des jeweiligen Mitarbeiters bei uns landen und nicht, weil der Vorgesetzte sagt: 'Du mußt jetzt da hingehen'.“

Wie würden Sie denn den "typischen [Firmen-, J.B.] Mitarbeiter" charakterisieren? „Als erstes sehr jung. Das Durchschnittsalter liegt unter 30. Dann hat er im Schnitt ein relativ hohes Bildungsniveau. Das liegt aber vielleicht auch an der wirtschaftlichen Lage, daß sich alles ein bißchen nach unten orientieren muß, um überhaupt einen Job zu bekommen. Das merken wir tatsächlich; man sieht das ja an Bewerbungen [das Qualifikationsniveau bei den Bewerbungen nimmt zu, J.B.] auf bestimmte Stellenangebote. Eigentlich ist er eher unkonventionell und möchte wenig Befehle empfangen und wenig Regelkorsett haben. Also im Prinzip möchte jeder wurschteln, wie er möchte. Das wird auch im weiten Maße geduldet, weil da tatsächlich etwas dabei herauskommt. Es wird auch als Führungsstil erwartet, also Befehlsverteiler, die hätten auch keinen Stand. Wenn man so einen einstellen würde, der wäre nicht lange da. Der käme einfach nicht durch. Die entsprechenden Mitarbeiter würden wahrscheinlich sagen: 'Ja, schön für dich - interessiert mich nicht.' Einer der es nicht schafft wirklich kooperativ zu führen, der hat wirklich Akzeptanzpro-

bleme. Ein Großteil der Führungskräfte rekrutiert sich aus dem eigenen Fundus und das sind einfach junge, relativ gut gebildete Leute."

Diese Auszüge haben die ressourcenorientierte Vorgehensweise der Unternehmen aus der dritten Weiterbildungsgruppe illustriert und untermauert. Es läßt sich ein Selbstverständnis im Umgang mit den Mitarbeitern erkennen, das mitarbeiterorientiert ist und in hohem Maße von einem potentialorientierten Charakter geprägt ist. Es läßt sich aber auch erkennen, daß die Belegschaft über ein (zumindest formal) hohes Qualifikationsniveau verfügt.²²⁹

Demgegenüber steht die gängige Weiterbildungspraxis, die von einer anforderungsorientierten Vorgehensweise geprägt ist. Es werden verstärkt die kontraproduktiven Aspekte einer ressourcenorientierten Vorgehensweise gesehen - ungenutzte Ressourcen durch die Qualifizierung nach 'irgendwohin' (Verschwendung) - und es wird auch nicht die Notwendigkeit gesehen, die Mitarbeiter aktiver zu beteiligen. Die Beispiele aus einem Chemieunternehmen mit nachgefragt-dienstleistendem Weiterbildungsmanagement und aus zwei Banken mit strategieunterstützender Weiterbildung sollen dies illustrieren (vgl. auch die Statements zur Bedarfsermittlung oben):

„Jede Funktion muß zusehen, daß sie ihre Technologie auf Weltniveau hält. Auf der anderen Seite müssen wir aufpassen, daß wir nicht Veränderungen in der Weiterbildung vorantreiben, die wir dann in der Technologie nicht umsetzen können, also müssen wir uns da an den aktuellen und zukünftigen Anforderungen orientieren. [...] Man muß die Mannschaft schon auf den nächsten Technologiesprung einstellen durch Weiterbildung, die dürfen dann aber nicht so, wie sie wollen.“

Frage: Wird das Personalmanagement und die Weiterbildung in Planungsüberlegungen des Unternehmens einbezogen? Zu welchem Zeitpunkt? „Die werden von den betroffenen Funktionen einbezogen, so als Dienstleistungsfunktion. Wenn jetzt z.B. zu erkennen ist, daß man eine Technologie zurückfährt und eine andere aufbaut, dann ist es dem Vorgesetzten anheim gestellt, dafür zu sorgen, daß die Weiterbildung aktiv wird. Aber es ist nicht der umgekehrte Weg, daß man sagt, die Weiterbildung plant eine Weiterbildungsmaßnahme in bestimmten Funktionsbereichen.“ (Weiterbildungsreferent, Chemiekonzern)

Recht deutlich wird in diesem exemplarischen Auszug der Weiterbildung eine an Anforderungen orientierte Dienstleistungsfunktion zugewiesen. Es werden lediglich Qualifikationen vermittelt, die auch unmittelbar verwertet werden können. Das Problem der Vorratshaltung von Qualifikationen greift der Leiter der Weiterbildung einer Bank auf:

²²⁹ Bezogen auf die höher qualifizierten Führungskräfte hatte sich bereits in einer älteren Untersuchung von Faßbender (1966) gezeigt, daß diese Zielgruppe in hohem Maße anforderungsunabhängig qualifiziert werde (vgl. Kapitel III.1.3.2). Hierin mag also eine Begründung zu finden sein (vgl. Kapitel IV.2).

Frage: Sind die spezifischen Qualifikationen, die notwendig sind, um die Wettbewerbsvorteile voll auszuschöpfen, in Ihrem Unternehmen reichlich verfügbar oder eher knapp? „Das ist unterschiedlich. Eigentlich kann man sagen zu 80 oder 90 % knapp. Wir haben einen Großteil an Spezialisten hier, die tatsächlich nur einen Vertreter haben und wenn der eine im Urlaub ist und der andere krank, dann ist das Problem da. Wir haben fast alle Arbeitsbereiche noch mal in kleine Arbeitsgruppen von 3-5 Leuten unterteilt und weil wir so viele verschiedene Spezialisten haben, sind die Gruppen manchmal auch sehr klein. Und da hohes Spezialistenwissen anzusammeln sehr teuer ist, nicht nur im Gehalt, sondern auch in der Bildung, bis man soweit ist, ist das automatisch auch ausgesprochen knapp.“²³⁰

Die folgende Aussage der Leiterin PE einer Bank bringt noch einmal zum Ausdruck, daß die Mitarbeiterbedürfnisse und -anliegen bei längerfristigen Unternehmensplanungen nicht berücksichtigt werden:

Frage: Werden die Mitarbeiter an Veränderungsprozessen im Unternehmen aktiv beteiligt? „Nein. Wenn ich z.B. an die Umorganisation hier im Haus denke, da waren die Mitarbeiter nicht gefragt. Da hat es geheißen, da wird umorganisiert, und dann ist das so gemacht worden. Da spielen dann die Bedürfnisse der Mitarbeiter keine Rolle.“²³¹

Gewiß ist es auch in diesen Unternehmen das Ziel, möglichst die vorhandenen Ressourcen auszuschöpfen. Dieses Vorhaben konzentriert sich jedoch verstärkt auf spezielle Mitarbeitergruppen, vor allem auf die Führungskräfte und auf die Spezialisten, beispielsweise die Ingenieure (mit ihrem Expertenwissen) sowie die Forscher und Entwickler. Wenn es in diesen Unternehmen auch Ansätze gibt, etwa über das Vorschlagswesen, Mitarbeiter aller Funktionsebenen in den Veränderungsprozeß einzubeziehen, dann wird dies häufig nicht besonders konsequent getan oder die Vorschläge versickern in den hierarchisch ausgeprägten Organisationsstrukturen und scheitern an der 'Trägheit' der Organisation. Beispielhaft seien hier Statements zum betrieblichen Vorschlagswesen angeführt:

-
- 230 Im Vergleich dazu antwortet PE-Verantwortliche des Verlagsunternehmens (ressourcenbasierte Weiterbildung) auf die selbe Frage: "Reichlich verfügbar wäre übertrieben zu sagen, aber ich denke, daß wir im Moment ganz gut gerüstet sind. Vor allem Kreativität und Innovationsfreude der Mitarbeiter, was nicht nur heißt Mobilität, sondern auch im Gedankengut."
- 231 Ähnlich beantwortet der Weiterbildungsverantwortliche aus einer Bank mit 1.800 Mitarbeitern (strategieunterstützende Weiterbildung) die Frage: „Wenn Sie so ganz allgemein fragen, wird es die bestimmt geben. Aber der Weg zwischen dem Vorstand und dem einzelnen Mitarbeiter ist sehr sehr groß und i.d.R. werden Mitarbeiter da kaum Einfluß nehmen können.“ Im Vergleich dazu antwortet der Leiter der Personalentwicklung des Automobilzulieferers (ressourcenbasierte Weiterbildung) auf die selbe Frage: „Ja in vieler Hinsicht. Das fängt an mit kontinuierlichen Verbesserungsvorschlägen, durch BEST, geht weiter mit der Projektarbeit, wo die Mitarbeiter sehr viel Handlungsspielraum haben. Da gibt's vielfältige Möglichkeiten.“

Frage: Gibt es in Ihrem Unternehmen ein betriebliches Vorschlagswesen? Wie ist es organisiert? Wie hoch ist der Umsetzungsgrad von Verbesserungsvorschlägen?

„Doch das gibt es, alteingesessen, uralte. Vorschläge kamen eigentlich immer. Die Umsetzung war eigentlich gering. Wenngleich man auch Beispiele heranziehen kann, die sofort bundesweit umgesetzt wurden. Aber insgesamt, von den Vorschlägen, die gekommen sind und bis so ein Vorschlag über die Gremien hochgeht, ist der ja schon vorgefiltert. Bis der Vorschlag ernsthaft über Formulare zu Papier gebracht wird, in der strengen Form hat es ja schon Filter gegeben, und wenn man dann mal guckt, welche Vorschläge umgesetzt werden, dann ist der Anteil schon gering.“ (Leiter eines dezentralen Weiterbildungsbereichs, Großkonzern aus dem Informations- und Kommunikationsbereich)

„Vorschlagswesen gibt es seit eh und je. Es funktioniert aber nicht gut“, antwortet der Leiter der Unternehmensentwicklung eines Chemieunternehmens etwas knapper.

„Wenn ein Packer merkt, daß etwas an seinem Arbeitsplatz besser gemacht werden kann, hat er die Möglichkeit, zu seinem Meister zu gehen und ihm dieses zu sagen. Wir haben kein betriebliches Vorschlagswesen. Ich bin der Meinung, daß sich jeder Arbeiter Gedanken um seinen Arbeitsplatz und Verbesserungen machen muß. Dafür wird er bezahlt. Es kann nicht angehen, daß erst dann Vorschläge kommen, wenn es dafür Geld gibt. Wir führen [einmal im Jahr, J.B.] eine Veranstaltung durch, wo solche Vorschläge auch vorgebracht werden können. Zum Teil können Sie das vergessen, was da kommt, zum Teil sind die Sachen im Rahmen einer Unternehmensinvestition sowieso schon geplant, zum Teil kommen aber auch sehr gut Vorschläge. Aber in der Regel versickert das, denn eine Organisation ist träge.“ (Personalleiter und Weiterbildungsverantwortlicher, Papierhersteller)

Anhand dieser Ausführungen ist deutlich geworden, daß sich die Abstimmung zwischen Anforderungen und Ressourcen in zwei Spannungsfeldern bewegt:

- Die Knappheit an Mitarbeiterressourcen, verbunden mit der Gefahr zeitlicher Verzögerungen bei Qualifikationsanpassungen, steht einem Überschuß an Mitarbeiterressourcen gegenüber, verbunden mit der Ungewißheit, ob die Ressourcen überhaupt nutzbar sind und verbunden mit (zumindest kurzfristig) höheren Kosten der 'Potentialproduktion'.
- Die Anpassung von Mitarbeitern an bereits vordefinierte Anforderungen, mit dem Risiko, daß möglicherweise wichtige Gestaltungspotentiale der Mitarbeiter 'verschenkt' werden oder sich die Mitarbeiterqualifikationen bei Veränderungen als limitierend erweisen, steht einer auf die (Mit-)Gestaltung von Veränderungen durch Mitarbeiter orientierten Weiterbildung gegenüber, ver-

bunden auch hier wieder mit (zumindest kurzfristig) höheren Kosten (z.B. zeitlicher Art, siehe das Beispiel des Automobilzulieferers oben).

Keine dieser Vorgehensweisen kann generell als besser oder schlechter bewertet werden. Dies muß vor dem Hintergrund der spezifischen Situation eines Unternehmens beurteilt werden. Eine Annäherung an diese Fragestellung ist die Analyse der spezifischen situativen Aspekte der Weiterbildungstypen (vgl. Kapitel IV.3.1). Interessant ist jedoch, daß eine kleine Gruppe von Unternehmen (13) ausfindig gemacht werden konnte, in denen Ansätze einer ressourcenorientierten Vorgehensweise identifiziert wurden. Diese Unternehmen scheinen sich dadurch auszuzeichnen, daß im Rahmen von Weiterbildung/PE Potentiale entwickelt und identifiziert werden,²³² die dann in unternehmensbezogene Planungen einbezogen werden, das heißt *bevor* die Planungen abgeschlossen sind (vgl. auch Pawłowsky/Bäumer 1996: 45ff.).²³³ Es wird (eng damit verbunden) dem eigenständigen und selbstverantwortlichen Denken und Handeln ein größerer Raum zugesprochen, und es werden (auch) Qualifizierungsmaßnahmen eingeleitet, die auf die anforderungsunabhängige Entwicklung der Mitarbeiterressourcen abzielen.²³⁴

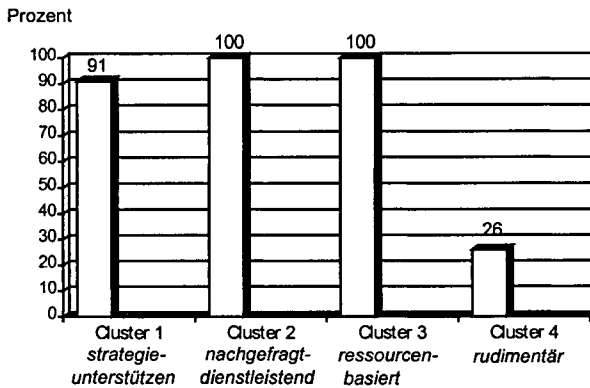
Angebotsplanung: Im Anschluß an die Bedarfsermittlung wird das Weiterbildungsangebot geplant. Mit der Angebotsplanung werden, wie in Kapitel III skizziert, die Weiterbildungsinhalte sowie die Parameter der Lehr-/Lernsituation festgelegt, die schließlich in der Durchführungsphase zur Anwendung kommen. Kailer (1990: 120) sieht in der Angebotsplanung neben der Bedarfsermittlung die „eigentliche Bildungsarbeit“, während er der „[...] Organisation und Durchführung von bzw. Mitarbeit bei Projekten im Zuge organisatorischer Änderungen, der Entwicklung der Mitarbeiter und strategischer Planungen“ den Charakter von Tätigkeiten im „Bildungsumfeld“ zuweist (a.a.O.: 120).

232 Für diesen Zweck werden tendenziell in der Gruppe der ressourcenbasiert weiterbildenden Unternehmen, neben Seminaren, häufiger als bei den anderen Weiterbildungstypen aktive Lernformen wie Qualitätszirkel, Lernstatt, Zukunftswerkstatt eingesetzt.

233 Steinmann/Hennemann (1993: 141) verwenden diesbezüglich die Unterscheidung zwischen dem „Modus des Öffnens von strategischen Plänen“ gegenüber dem „Modus des Schließens“.

234 Anke Hanft (1995: 183) identifiziert auf der Grundlage ihrer Fallstudien ähnliche „Leitbilder“. Sie konstatiert, daß Personalentwickler die Befürchtung äußern „[...] sich in einer Nische zu bewegen, in der sie auf Unternehmensentwicklungen nur reagieren, an der Gestaltung von Veränderungsprozessen aber nicht aktiv beteiligt sind. Die Konzentration ihrer Arbeit auf die Schaffung von Instrumenten und Maßnahmen beinhaltet aus ihrer Sicht die Gefahr, sich in Details zu verstricken und dabei den Blick für das Ganze zu verlieren.“ Hanft entdeckt in diesem Zusammenhang ein Überdenken der konzeptionellen Arbeit der Personalentwickler und das zunehmende Bemühen, sich z.B. mit dem „Veränderungsmanagement“ und dem „organisationalen Lernen“ neue Leitbilder zu verschaffen (a.a.O.: 183).

Abbildung IV.11: Regelmäßig praktizierte Angebotsplanung bei den Weiterbildungstypen



□ regelmäßige Angebotsplanung

- Fragetext: Zur Planung, Durchführung und Kontrolle der Weiterbildung gibt es in Ihrem Unternehmen eine regelmäßige Angebotsplanung
- n = 99; Cramer's V = (.77); (Sign. = .0000)

Es stellt sich zunächst die Frage, ob die untersuchten Unternehmen dieses Angebot in Eigenleistung erstellen oder ob sie es extern beziehen. Ein Blick auf die Daten zeigt, daß 81 Prozent der untersuchten Unternehmen regelmäßig eine eigene Planung ihres Weiterbildungsangebots praktizieren. Abbildung IV.11 zeigt die Differenzen zwischen den Weiterbildungstypen im Hinblick auf die Existenz einer eigenen Angebotsplanung.

Während in der Gruppe mit den rudimentär weiterbildenden Unternehmen lediglich jedes vierte Unternehmen eine regelmäßige Angebotsplanung betreibt, wird sie von annähernd jedem anderen Unternehmen praktiziert. Dieses Phänomen verschärft die Konturen des rudimentären Weiterbildungstyps als eine Form von Weiterbildungsmanagement, das über einen geringen Ausbaustand verfügt. Vordergründig wäre eine ökonomische Erklärung für den Verzicht dieser Unternehmen auf eine eigene Angebotsplanung naheliegend: Bei einem insgesamt geringen Volumen an Weiterbildungsveranstaltungen sind die Erstellungskosten eines eigenen Weiterbildungsangebotes für die Mehrheit an Unternehmen dieser Gruppe vermutlich kostenintensiver als extern eingekaufte Weiterbildungsangebote. Möglicherweise hängt dies auch damit zusammen, daß man davon ausgeht, daß jede Mitarbeitergruppe selbst am besten darüber Bescheid weiß, welches die wichtigen Angebote für den jeweiligen Arbeitsbereich sind und dem Weiterbildungsverantwortlichen, in Anbetracht der Tatsache, daß es sich bei der Weiterbildung nicht um sein Spezialgebiet han-

delt, die Kenntnisse zur eigenständigen Konzipierung eines eigenen Weiterbildungsangebotes fehlen:

„Obwohl wir natürlich da im CAD-Bereich und bei der EDV-Steuerung der Maschinen, die heute alle komplizierte Programme fahren, wissen, daß die Weiterbildung speziell von Drehern, Fräsern, Bohrern gut angenommen wird. Das sind so Standardprogramme, da schicken wir die hin. [...] Die Abteilungsleiter sind auf jeden Fall sehr gefordert, zu gehen. Da bieten natürlich spezielle Firmen wie [nennt Firmennamen, J.B.] speziell hier im Büro an, was immer wahrgenommen wird, und der Einkäufer geht regelmäßig auf Einkäuferseminare, gelegentlich habe ich ihn auch schon mal auf Verkäuferseminare geschickt, damit er die Gegenseite kennenlernt.“ (Weiterbildungsverantwortlicher, Unternehmen des Investitionsgüterbereichs, gefragt nach dem Stellenwert von Weiterbildung für die einzelnen Abteilungen)

Die Tatsache, daß sich die anderen Gruppen hinsichtlich der Frage einer eigenen Angebotserstellung nicht voneinander unterscheiden, sagt noch vergleichsweise wenig über die *Art* der Angebotsplanung aus. Was heißt es letztlich, ein betriebliches Weiterbildungsangebot zu planen bzw. zu erstellen? Im Bankenbereich beispielsweise, der hier exemplarisch für den strategieunterstützenden Weiterbildungstypus steht, werden typischerweise jährlich umfangreiche Schulungsmappen erstellt, in denen den Mitarbeitern Veranstaltungen angeboten werden. In diesen Unternehmen liegt eine zentrale Aufgabe der Weiterbildung/PE in der Erstellung dieser Angebotsmappen.

„Die Realität in den letzten zwei Jahren sah so aus, daß wir diesen Katalog, den ich Ihnen da gegeben habe, genommen haben, ihn in Einzelteile zerlegt, und die jeweiligen Verantwortlichen mit ihrem Angebot konfrontiert habe. Und gesagt habe: 'das habt Ihr in '93 gemacht. Ihr kennt die strategische Ausrichtung Eures Geschäftsfeldes, Ihr kennt die Anforderungen hinsichtlich der Zielvereinbarungen, die Ihr getroffen habt; nun sagt uns mal, mit welchen Inhalten wir Weiterbildner Euch unterstützen können'.“ (Zur Veranschaulichung nochmals die bereits oben verwendete Aussage der Weiterbildungsverantwortlichen einer Bank mit mehr als 5.000 Mitarbeitern)

„Wir schicken im Herbst den Abteilungsleitern eine Liste mit allen Weiterbildungsmaßnahmen, die die Mitarbeiter seiner Abteilung im vergangenen Jahr hatten und sagen: 'Unterstelle mal, das Fortbildungsprogramm für das nächste Jahr wäre genau das gleiche - was nie ganz genau stimmt - und plane nun mal ganz genau für das nächste Jahr Deine Maßnahmen, ohne Rücksicht auf's Budget, sondern das, was Du willst bzw. für erforderlich hältst.'“ (Weiterbildungsleiter, Bank mit 1.800 Mitarbeitern)

Diese Beispiele stehen für eine sogenannte angebotsorientierte Vorgehensweise bei der Erstellung eines Weiterbildungsangebotes. Dabei werden die

Erfahrungen aus der Vergangenheit hinsichtlich der Frequentierung bestimmter Maßnahmen in die Angebotserstellung einbezogen und die Weiterbildungsangebote dann für einen längeren Zeitraum (zumeist ein Jahr) festgelegt.

Es ist jedoch festzustellen, daß Unternehmen zunehmend zu einer eher bedarfsorientierten Vorgehensweise übergehen; dies gilt auch für das dritte exemplarische Unternehmen des strategieunterstützenden Weiterbildungstypus, die Bank mit knapp 5.000 Mitarbeitern:

„Was wir nicht mehr anbieten, oder fast nicht mehr anbieten, das ist der 'Volkshochschulkatalog' mit vielen Kursen. Es gibt noch ein paar, die stehen den Mitarbeitern offen. Es kommt jedes Jahr ein Informationsheft raus, und da steht auch drin, welche Kriterien man eben erfüllen muß, um sich für solche bestimmte Maßnahmen überhaupt zu melden. Aber 70 % vielleicht der Maßnahmen, die machen wir ja jetzt aufgrund der Bedarfsmeldungen. Da haben wir keinen vorgefertigten Kurs, sondern da kommt es eben darauf an, welcher Bedarf da ist. Da braucht auch der Mitarbeiter keine Kriterien zu erfüllen, sondern wir müssen ihm etwas zu Verfügung stellen, wo seine Kriterien ausreichen. Das Kriterium ist dann diese Deckungslücke.“

Unternehmen mit nachgefragt-dienstleistender Weiterbildung (Typus 2) leiten dagegen ihr Weiterbildungsangebot sehr konsequent aus dem jeweiligen Bedarfsanmeldungen der Fachbereiche ab, wie das folgende Beispiel eines Konzerns aus dem Informations- und Kommunikationsbereich dokumentiert:

„Jetzt um diese Zeit [Mai, J.B.] beginnen die ersten Aktivitäten für's Folgejahr. Bedarfsabfragung im Mai. Das trudelt so alles im Juni ungefähr ein. Wahrscheinlich haben die einzelnen Bereiche aber bloß eine Woche Zeit, den echten Bedarf zu ermitteln. Die müssen ja den Bedarf für das ganze nächste Jahr absehen. Und das wird dann zentral gesammelt. Und wird je nach Zuständigkeit - manches findet ja dezentral statt - wird das dann festgelegt, jede einzelne Maßnahme. Dann werden diese Bedarfszahlen an die zuständigen Leute, die von der Durchführung betroffen sind, verteilt und daraus - das ist jetzt im August - daraus machen die dann ihr Jahresprogramm. Vielleicht hat es personelle Konsequenzen, Bedarf an Lehrern etc., das sind dann noch vier Monate, um evtl. Personen zu wechseln. Dann ist ein Jahresplan da“ (Leiter eines dezentralen Weiterbildungsbereichs).

Ein Weiterbildungsreferent eines Chemieunternehmens mit nachgefragt-dienstleistender Weiterbildung beschreibt die Entwicklung zu einer am Bedarf orientierten Angebotserstellung, die für das Unternehmen nicht immer selbstverständlich war:

„Wissen Sie, wir befinden uns zur Zeit in einer Kostensenkungsphase, die wird auch Effizienzsteigerungsphase bei uns genannt. Wir in der Weiterbildung leisten unseren Beitrag, indem wir Weiterbildungsangebote, die jährlich angeboten wurden, überprüfen, ob die

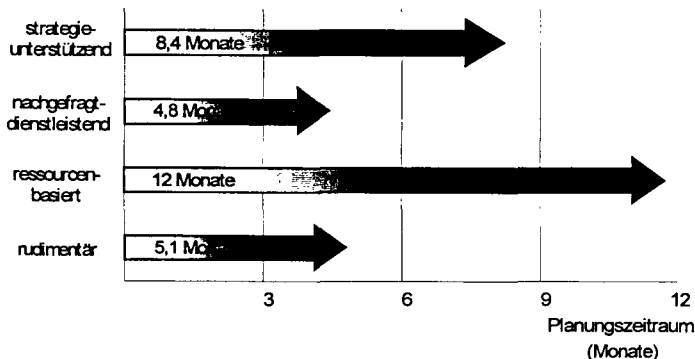
sich noch lohnen. Veranstaltungen, die keine Nachfrage haben, werden zur Zeit rigoros gestrichen.“

Die Art der Angebotserstellung variiert demnach zwischen den Weiterbildungstypen folgendermaßen:

- Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung und Unternehmen mit ressourcenorientierter Weiterbildung planen die Weiterbildung eher angebotsorientiert.
- Unternehmen mit nachgefragt-dienstleistender Weiterbildung planen ihre Weiterbildung dagegen sehr eng am Bedarf ausgerichtet.
- Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung haben im Gegensatz zu allen anderen Weiterbildungstypen mehrheitlich keine eigene Angebotsplanung.

Zu vermuten ist, daß der *zeitliche Horizont der Programmplanung* in ähnlicher Weise variiert. So ist es beispielsweise plausibel, daß diejenigen Unternehmen, die aufwendige Schulungsprogramme konzipieren, diese eher für einen längeren Zeitraum planen und einsetzen, als Unternehmen, die lediglich ad hoc ihre Angebote planen. Ein Blick auf alle Unternehmen aus der Stichprobe zeigt einen aggregierten durchschnittlichen Planungszeitraum für das Weiterbildungsprogramm von knapp 7 Monaten. Verglichen mit anderen Untersuchungen ist der Zeithorizont damit nur unwesentlich kürzer (vgl. z.B. Maisberger u.a. 1993: 82). Die durchschnittlichen Planungszeiträume eines jeden Weiterbildungstypus sind der folgenden Abbildung zu entnehmen.

Abbildung IV.12: Planungszeiträume der Weiterbildungstypen



- Fragetext: Für welchen Zeitraum wird das Weiterbildungsprogramm im voraus geplant? (1) für einen Monat (2) für ½ Jahr (3) für 1 Jahr (4) für über 1 Jahr bis 3 Jahre (5) für mehr als 3 Jahre
- n = 96; Cramer's V = .538; Sign. = .0000

Den längsten Planungshorizont haben die ressourcenbasiert weiterbildenden Unternehmen mit einer durchschnittlichen Einjahessplanung. Am kürzesten planen die Unternehmen mit nachgefragt-dienstleistender Weiterbildung ihr Angebot.

Im Hinblick auf eine Langfristplanung ist grundsätzlich die Frage zu stellen, wie sich eine derartig langfristige Planung mit kurzfristigen Veränderungen verträgt. Vor dem Hintergrund sich verändernder Umwelthanforderungen ist es zunächst einmal fraglich, ob Weiterbildungsprogramme für einen längeren Zeitraum überhaupt sinnvoll festgelegt werden können (vgl. auch die Diskussion in Kapitel III.1).

Um den vermeintlichen Widerspruch zwischen einer langfristigen Programmplanung und kurzfristigen Veränderungsprozessen näher beleuchten zu können ist es sinnvoll, einen zusätzlichen Weiterbildungsaspekt in die Analyse 'einzufüttern'.

Die Angebotsplanung, die, wie gesehen, mit mehr oder weniger langfristigen Programmen und mehr oder weniger formalisiert vollzogen werden kann, ist die Grundlage für die Durchführung konkreter Qualifizierungsmaßnahmen. Es wurde gefragt, ob die Weiterbildungsmaßnahmen dann ansetzen, wenn bereits Qualifikationsdefizite zu erkennen sind (reaktive Vorgehensweise), oder ob das Weiterbildungsangebot einen Planungsvorlauf hat und Qualifizierung bereits dann vollzogen wird, bevor Qualifikationslücken erkennbar sind (proaktive Vorgehensweise). Die folgende Tabelle gibt die Ergebnisse wider.²³⁵

Die Tabelle zeigt, daß sich auch hier wiederum die Unternehmen mit ressourcenbasierter Weiterbildung von den anderen Weiterbildungstypen unterscheiden. Die proaktive Vorgehensweise ergibt sich vor allem aus der Tatsache, daß in diesen Unternehmen häufig Qualifizierungsmaßnahmen anforderungsunabhängig eingeleitet werden. Das heißt, das noch keine konkreten Anforderungen existieren und infolgedessen es auch keine qualifikatorischen Deckungslücken zu füllen gilt. Auf diese Weise ließe sich auch die extrem langfristige Programmplanung (durchschnittlich 12 Monate) in diesen Unternehmen begründen: Die langfristigen Planungen sind weitgehend entkoppelt von den (kurzfristigen) Anforderungen und zielen auf 'Potentialproduktion' ab. Dennoch berichten die Weiterbildungsverantwortlichen aus den ressourcenorientiert weiterbildenden Unternehmen von Problemen hinsichtlich der Qualifikationsent-

235 Hier ist nachdrücklich darauf hinzuweisen, daß die eigene Operationalisierung dieses Sachverhalts nicht besonders 'glücklich' ist! Die ursprüngliche Absicht, etwas über den Vorlauf von Qualifizierungsmaßnahmen zu erfahren, kommt zwar in dem Text zum Ausdruck, die dazugesetzten Begriffe (bedarfsorientiert - angebotsorientiert) treffen diesen Sachverhalt jedoch nur bedingt. Während der Text den Ansatzpunkt der Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen abfragt, beziehen sich die Begriffe stärker auf die Art des Angebotes. Zwar ist eine angebotsorientierte Vorgehensweise mit einem Planungsvorlauf verbunden, eine bedarfsorientierte Vorgehensweise kann allerdings ebenso proaktiv sein. Es ist daher nicht auszuschließen, daß sich die Befragten an dem jeweiligen Begriff orientiert haben und nicht an dem dazugehörigen Text. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse mit Zurückhaltung zu bewerten.

sprechung. So weist beispielsweise die PE-Verantwortliche des Verlagsunternehmens darauf hin, daß man bei langfristigen Planungen zum Teil die Potentiale nicht richtig einschätzen könne:

Frage: *Gab es bei Veränderungen der Arbeitsanforderungen schon mal Fiktionen bzw. Stillstandzeiten, weil die benötigten Qualifikationen zur Bewältigung der Arbeitsanforderungen nicht rechtzeitig bereitgestellt werden konnten?*
 „Sicher. Das ist ganz normal. Es gibt Mitarbeiter, wo ich das Gefühl habe, der kann das jetzt noch nicht leisten... Natürlich passiert auch mal sowas, daß Ziele nicht erreicht werden, weil wir Potentiale falsch eingeschätzt haben. Ganz klar.“

Tabelle IV.8: Reaktive und proaktive Vorgehensweise der Weiterbildungstypen

<i>Reaktion / Antizipation</i>	Weiterbildungstypen				Σ	Cramer's V (Sign.)
	<i>Cluster 1</i> <i>strategie-</i> <i>unterstützend</i>	<i>Cluster 2</i> <i>nachgefragt-</i> <i>dienstleistend</i>	<i>Cluster 3</i> <i>ressourcen-</i> <i>basiert</i>	<i>Cluster 4</i> <i>rudimentär</i>		
<i>reaktiv</i>	57	59	0	65	52	.41 (.000)
<i>weder noch</i>	24	12	23	17	17	(n.s.)
<i>proaktiv</i>	19	29	77	17	31	.41 (.000)
Σ	21	42	13	23	100	(n = 98)

- Fragetext: *Versuchen Sie bitte einmal, die Weiterbildungsstrategie in Ihrem Unternehmen übergreifend zu beurteilen. Wir bitten Sie, die Weiterbildungsstrategie Ihres Unternehmens anhand der nachfolgenden Dimensionen zu beschreiben! Dimension 1: (1) Eher bedarfsorientiert; erst nachdem Qualifikationsdefizite offensichtlich sind, werden Qualifizierungsmaßnahmen eingeleitet (reaktiv). (2) Eher angebotsorientiert; bereits bevor Qualifikationslücken entstehen, werden Qualifizierungsmaßnahmen eingeleitet (proaktiv). (3) Weder noch.*

In den anderen Weiterbildungsgruppen sind es dagegen häufig Qualifikationsdefizite, die den Ausgangspunkt für Qualifizierungsmaßnahmen darstellen.

Erinnert man sich daran, daß Unternehmen des Typs „strategieunterstützende Weiterbildung“ die einzelnen Fachabteilungen verstärkt mit umfangreichen und längerfristigen Programmen versorgen (durchschnittlich mehr als 8 Monate), so stellt sich die Frage, wie es in diesen Unternehmen dennoch häufig zu einer reaktiven Qualifizierung kommt. Mit Hilfe ausgewählter Passagen aus den Interviews mit den entsprechenden Weiterbildungs- bzw. PE-Verantwortlichen werden die zum Teil vielschichtigen Hintergründe etwas deutlicher. Der Weiterbildungsverantwortliche einer Bank mit 1.800 Mitarbeitern:

„Neben dem strukturierten Prozeß über die Planung, Analyse und Bedarf ist die andere Schiene, die also von konkreten Dingen ab-

hängt, genauso wichtig, daß im Rahmen von Marktveränderungen ad hoc Dinge zu planen sind, die nicht mit der Jahresplanung zusammenhängen. [...] Wenn die Dinge wirklich so schnell umgestellt werden müssen, daß die Anforderung von heute auf morgen kommt, dann wird die Weiterbildungsmaßnahmen selten off the job gemacht, sondern i.d.R. am Arbeitsplatz und dann bleibt eben im Zweifelsfall auch mal was anderes liegen.“

„Ein Schwerpunkt war Nachholbedarf bei Führungskräften, weil wir mit der Expansion Ost ja sehr viele Mitarbeiter in Führungsfunktionen gesetzt haben, ohne daß wir sie vorher ausgebildet haben. Da wurden Leute aufgrund fachlicher und persönlicher Kompetenz von heute auf morgen Filialleiter. Manche haben sich ganz gut geschlagen, hätten das aber besser machen können, wenn sie eine Grundausbildung "Führung" gehabt hätten. Wir hatten also einen Riesen-Nachholbedarf und haben den, angefangen vor zwei Jahren, bis zu diesem Jahr auch so langsam abgearbeitet“ (Weiterbildungsverantwortliche, Bank mit mehr als 5.000 Mitarbeitern).

Auch die PE-Verantwortliche der dritten Bank mit strategieunterstützender Weiterbildung sieht dieses Problem der verspäteten Qualifizierung:

Frage: Gab es bei Veränderungen der Arbeitsanforderungen schon mal Friktionen bzw. Stillstandzeiten, weil die benötigten Qualifikationen zur Bewältigung der Arbeitsanforderungen nicht rechtzeitig bereitgestellt werden konnten? „Das gibt es laufend. Das ist ja das, wo wir ansetzen müssen. Wenn alles reibungslos laufen würde, dann wäre die gesamte Personalentwicklung eigentlich überflüssig. Wir sind ja auch Nothelfer bei Veränderungen. Und es ist ja ständig alles im Fluß. Also, das alles so reibungslos läuft, das wäre ein Trugschluß. Ich kann mir auch nicht vorstellen, daß es das irgendwo gibt.“

Einen zentralen Stellenwert für die Probleme rechtzeitiger Qualifizierung macht sie an der raschen Veränderung der Produkte fest. Gefragt nach den zur Ausschöpfung der Wettbewerbsvorteile vorhandenen Qualifikationen, antwortet sie:

„Sagen wir so, wir müssen ständig daran arbeiten, daß die nicht knapp werden. Weil die Produkte sich ständig verändern und die Kunden immer anspruchsvoller werden, müssen die Qualifikationen ständig angepaßt werden. Bei der Unterscheidung zwischen reichlich und knapp, sind sie mit Sicherheit knapp. [...] Es vergeht kaum eine Woche, in der nicht von irgendeiner Bank ein neues Produkt angeboten wird. Wir müssen da mithalten, sonst kommt ein Kunde und verlangt nach dem Produkt - anschließend sind wir ihn los. [...] Das hat natürlich auch Konsequenzen für die Weiterentwicklung von Qualifikationen.“

In den Unternehmen mit einer Weiterbildung vom Typus „nachgefragte Dienstleister“ scheint dagegen der Koordinationsaufwand - zur Erinnerung: Diese Unternehmen haben ihre Weiterbildung überwiegend in Mischform organisiert - das zentrale Problem bei dem Versuch einer zeitgerechten Qualifizierung zu sein; die Zuständigkeiten scheinen auf mehrere dezentrale und zentrale Einheiten verteilt.²³⁶

„Die müssen ja den Bedarf für das ganze nächste Jahr absehen. Und das wird dann zentral gesammelt. Und wird je nach Zuständigkeit - manches findet ja dezentral statt - wird das dann festgelegt, jede einzelne Maßnahme. Dann werden diese Bedarfszahlen an die zuständigen Leute, die von der Durchführung betroffen sind, verteilt und daraus - das ist jetzt im August - daraus machen die dann ihr Jahresprogramm. Vielleicht hat es personelle Konsequenzen, Bedarf an Lehrern etc., das sind dann noch vier Monate, um evtl. Personen zu wechseln. Dann ist ein Jahresplan da. Hoffentlich kommt der noch vor Jahresbeginn. Der Bedarf ist für sämtliche Fortbildungsmaßnahmen. Die Durchführung ist aber hier, da, dort und dort. Bundesweit. Da sitzt eine Sachbearbeiterin, die macht nichts weiter, als den Bedarf aus den einzelnen Bezirken auf die Durchführer zu verteilen. Ob der, für den die Maßnahme gebucht war, auch wirklich kommt, interessiert nicht. Wir haben nur die Zahlen. Die Teilnehmer sucht der entsprechende Bereichsleiter aus.“

Zwischenfrage: *Was ist, wenn außerhalb der Jahresplanung ein Bedarf entsteht?* „Das ist der Regelfall. [...] Die fatale Folge ist, daß die vielleicht sogar die Fortbildung als Personalpuffer verwenden. Und deshalb sind wir jetzt dabei und wollen weg von dieser Bedarfsabfrage. Das kostet zu viel Geld. Das Programm wird aufgestellt und dann doch noch ständig verändert und die eigentliche Qualifizierung erfolgt dann doch noch zu spät.“ (Leiter eines dezentralen Weiterbildungsbereichs, Großkonzern aus dem Informations- und Kommunikationsbereich)

Recht ähnlich betont auch der Leiter Zentrale Weiterbildung des Medienkonzerns dieses Koordinationsproblem und die damit verbundenen Konsequenzen:

„In Teilbereichen kommt es vor, daß dann doch mal ein Gremium nicht gehört worden ist, von den 27, die man befragen muß, und es verschleppt sich etwas stärker und es kommt zu Verzögerungen. Hier ist, im Kontrast zu dem, was ich eben gesagt habe, eine der zentralen Mitarbeiterkompetenzen zusätzlich auch ein langer Atem, auch ein hohes Maß an Rücksichtnahme, Netzwerkmanagement gefragt.“

²³⁶ Auch Gaugler und Mungenast (1992: 245) befürchten in Unternehmen mit matrixförmiger Verknüpfung der Weiterbildung aufwendige Kompetenzregelungen und einen erheblichen Koordinierungsbedarf.

Der Weiterbildungsverantwortliche eines Unternehmens mit rudimentärer Weiterbildung (Papierhersteller) sieht die Gründe defizitorientierter Qualifizierung eher im arbeitsorganisatorischen und vor allem produktionstechnischen Bereich angesiedelt. Die Defizite resultieren aus (den Veränderungen) der Arbeitstätigkeit und vor allem der Technik.

„Sie haben nur relativ kurze Zeit, die Qualität des Papiers zu bestimmen. Entweder es kommt eine schlechte Qualität raus, oder gar nichts ... Das Personal muß bei hoher Disziplin hohe Verantwortung tragen. Da müssen Sie also über 5 Schichten eine einheitliche Denke zu einem technischen, technologischen Vorgang bringen. Und da gibt es manchmal an einzelnen Punkten Defizite, die man dann durch Schulungen und Weiterbildungsmaßnahmen ausgleichen muß.“

Die Probleme verspäteter Qualifizierung scheinen in erster Linie auf nicht vorhersehbare Veränderungen zurückgeführt zu werden, die dann ad hoc-Planungen erfordern (Unternehmen vom Typ 1), oder auf die Koordinationsinstanzen, durch die Entscheidungen derart verschleppt werden, daß keine rechtzeitige Qualifizierung mehr möglich ist (Unternehmen vom Typ 2).

Bezogen auf die Planungsunsicherheit betont Schreyögg (1984: 72ff.), daß das Unternehmensumfeld gewiß unkalkulierbarer geworden sei, daß sich aber parallel auch die Instrumente und Mechanismen zur adäquaten Bewältigung dieser Unsicherheit verbessert haben, so daß vor diesem Hintergrund eine strategische Langfristplanung keineswegs im Widerspruch zu einer unsicheren Umwelt stehe. Bezogen auf die Weiterbildung sind hier zum einen die systematisch genutzten Informationsquellen über potentielle Umweltveränderungen sowie über die Entwicklung der Mitarbeiterpotentiale im Unternehmen (Thom 1987: 18 bezeichnet diese als „informatrische Grundlagen“) als relevante Instrumentarien zu nennen, zum anderen sind dies die zeitlichen Abstimmungsmechanismen zwischen den Unternehmensplanungen und den personalen und qualifikatorischen Aspekten („zu welchem Zeitpunkt der Unternehmensplanung werden diese Aspekte einbezogen, wieviel Planungsvorlauf bleibt der Weiterbildung?“).

Die Steuerung dieser Problematik kann demnach an zwei Punkten ansetzen:

- An der frühzeitigen Einbeziehung von personalen und qualifikatorischen Aspekten bei unternehmensbezogenen Veränderungen und
- an dem systematischen Einsatz von relevanten Instrumenten zur „Frühaufklärung“ (Ansoff 1976).

Betrachtet man zunächst den Indikator, der stärker auf die *zeitliche Abstimmung* von Weiterbildung und den Gegebenheiten im Unternehmen abstellt, so zeigt sich, daß von allen untersuchten Unternehmen lediglich 28 Prozent eine zeitlich parallele Abstimmung zwischen der Weiterbildungsplanung und den

Gegebenheiten im Unternehmen anvisieren.²³⁷ Hinsichtlich der Weiterbildungstypen lassen sich zum Teil deutliche Unterschiede erkennen (Cramer's $V = .55$; Sign. = .0000):

- 67 Prozent der Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung beanspruchen diese enge Verzahnung zwischen Unternehmensplanung und Weiterbildungsplanung für sich. Diesbezüglich unterscheidet sich diese Gruppe signifikant von der Gruppe der Unternehmen mit nachgefragt-dienstleistender und mit rudimentärer Weiterbildung (vgl. Tabelle IV.6).
- Etwas mehr als die Hälfte der Unternehmen mit ressourcenorientierter Weiterbildung (7 von 13 Unternehmen) praktizieren die Weiterbildungsplanung in enger Abstimmung mit der Unternehmensplanung; sie unterscheiden sich diesbezüglich signifikant von der Gruppe 2.
- Dagegen ist diese unter dem Begriff der Synchronisierung von Weiterbildung und Unternehmensplanung in der Literatur beschriebene Vorgehensweise der Weiterbildungsplanung lediglich in 7 Prozent der Unternehmen vom Typus 2 präsent und in 17 Prozent der Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung.

Das heißt, vor allem in den Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung erfolgt die Abstimmung von strategischen Planungen im Unternehmen und personalen sowie qualifikatorischen Aspekten sehr früh. Das Personalmanagement wird in strategische Entscheidungen zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Planungen einbezogen. Jedoch in aller Regel erst dann, wenn die Entscheidungen bereits getroffen sind. Widmen wir uns den Hintergründen dieses Merkmals strategieunterstützender Weiterbildung etwas näher und betrachten exemplarische Auszüge aus den Experteninterviews in diesen Unternehmen:

Fragen: Wird das Personalmanagement frühzeitig in die strategische Planung auf Unternehmensebene miteinbezogen? Zu welchem Zeitpunkt der Planung erfolgt diese Einbeziehung? Bitte nennen Sie ein Beispiel. „Ich denke ja. Der Vorstandsvorsitzende ist gleichzeitig Personaldezernent und von daher denke ich, ist auch unser Abteilungsleiter hier in der Personalabteilung in sehr vielen wichtigen Gremien oder wird sehr frühzeitig in wichtige Planungen mit eingebunden. Der Abteilungsleiter der Personalabteilung war z.B. im Vorfeld der Planung der Projektgruppen für die strategische Allianz einer der ganz wichtigen Leute, so daß ich davon ausgehe, daß i.d.R. der Draht zwischen Personalchef und Vorstand sehr gut ist. Wir hatten z.B. vor kurzem eine Sitzung über die Strategie der Bank in den nächsten 2-3 Jahren, und da hat unser Personalchef einen Großteil der Informationen, die das Personal betreffen, ausgearbeitet und vorgestellt. [...] Engpässe wird es immer geben. Weil manche Dinge wirklich so

237 Zur Erinnerung: Hierbei handelte es sich um eine nicht unproblematische single-Itemmessung. Der Fragetext lautete: Wie wird Weiterbildung in Ihrem Hause geplant? Weitgehend zeitgleiche Abstimmung zwischen Weiterbildung und Gegebenheiten des Unternehmens (trifft zu).

knapp waren, daß in vielen Einzelfällen neue Maßnahmen geschaffen oder erfunden werden mußten, weil schon mal durchgeführte Maßnahmen nicht passen. Aber ich denke, wir wissen wirklich sehr sehr früh über solche Dinge bescheid.“ (Weiterbildungsleiter, Bank mit 1.800 Mitarbeitern)

„Ich denke im Grundsatz schon bei Aufsetzen eines Projektes, also wenn es darum geht, neue Filialen zu gründen, dann wird Personal von Anfang an mit einbezogen“ (Referentin Organisationsentwicklung, Bank mit mehr als 5.000 Mitarbeitern).

„Ja. Wenn z.B. beschlossen wird, daß wir eine neue Niederlassung im Ausland aufmachen. In dem Moment, wo beschlossen wird, sagen wir mal, wir machen eine Niederlassung in Tokio auf. In dem Moment wird auch das Personalmanagement mit einbezogen, weil es ja dann darum geht, wie viele Personen dort arbeiten sollen, und was das für Leute sein sollen. Und das muß man ja auch wissen, z.B. welche Aufgabe diese Niederlassung dort haben soll, denn danach richtet sich ja, welche Leute wir einstellen müssen, mit welchen Qualifikationen, mit welchem Gehalt usw.“

Zwischenfrage: *Wenn Sie sagen, in dem Moment, wo beschlossen wird, ist das nach dem Beschluß?* „Das ist nach dem Beschluß. Weil der Beschluß, eine Niederlassung in Tokio aufzumachen, ja kein Personalbeschluß ist. Der Personalmensch kann ja dazu auch keinen Beitrag bringen, ob es was bringt, in Tokio eine Niederlassung aufzumachen. Was soll er dazu sagen? Das ist eine Geschäftsentscheidung. Er kann erst hinterher etwas zum Personal sagen.“ (PE-Leiterin, Bank mit knapp 5.000 Mitarbeitern)

Eine Referentin des Bereichs „Organisation“ der selben Bank, die ebenfalls nach dem Abstimmungsprozeß zwischen Unternehmensplanung und Personalmanagement gefragt wurde, sieht diesen Aspekt, bezogen auf ein anderes Beispiel, etwas anders:

„Unternehmensplanung wird gemacht, Personalbereich ist daran anfolgend gefragt. Er reagiert, er agiert nicht. Er ist nicht mitsteuernd bei der Unternehmensplanung.“

Zwischenfrage: *Zu welchem Zeitpunkt wird der Personalbereich einbezogen?* „Wenn beschlossen wurde. Die Entwicklung von Primär- und Produktbetreuern; es wurde beschlossen, wir haben die Umstrukturierung gemacht und eben erst dann wurde bewußt, daß man 'ne Zwei-Klassen-Gesellschaft gebildet hatte. Die Gründe waren marktbezogen, was sich intern abspielte, wurde nicht berücksichtigt. [...] Und jetzt geht es darum, das nachzubereiten, das Feld wieder zu glätten.“

Anhand dieses Statements ist zu erkennen, in welcher Weise eine zwar frühzeitig einbezogene, aber dennoch an bereits existierenden Plänen orientierte Qualifikationsplanung zu Problemen führen kann. Anders als beim ressour-

cenorientierten Typus, wird in dieser Gruppe die limitierende Rolle, die Mitarbeiterressourcen für unternehmensbezogene Veränderungen haben können, nicht berücksichtigt. Strategische Pläne werden in jedem Fall als umsetzbar und Qualifikationen als relativ kurzfristig beschaffbar und/oder entwickelbar angesehen.

Diesem Konzept liegt die Idee zugrunde, durch die frühzeitige Berücksichtigung von personalen und qualifikatorischen Aspekten Verzögerungen und Friktionen, die durch fehlende Qualifikationen auftreten können, zu vermeiden, gleichzeitig dabei jedoch an einer bedarfsorientierten Vorgehensweise festzuhalten. Das lenkt den Blick auf den zweiten Steuerungsaspekt zur zeitgerechten Versorgung des Unternehmens mit Qualifikationen: Den systematischen Einsatz von Prognoseinstrumenten. Gelingt es einem Unternehmen mit dieser „synchronisierten“ Vorgehensweise, geeignete Prognoseinstrumente einzusetzen, um die zukünftig zu erwartenden Anforderungen möglichst ohne Verzerrungen und Ungenauigkeiten abzuschätzen, so können rechtzeitig Qualifizierungsanstrengungen unternommen werden, bevor eine Veränderung im Unternehmen implementiert wird (vgl. z.B. Staudt 1990: 37ff.).

Die Befunde hinsichtlich eines regelmäßigen Einsatzes von Instrumenten zur Analyse von Umweltanforderungen zeigen keine statistisch signifikanten Differenzen zwischen den Weiterbildungsgruppen. Regelmäßige Umweltanalysen (Konkurrenzanalysen, Arbeitsmarktanalysen, Kundenanalysen oder Lieferantanalysen)²³⁸ werden von

- 67 Prozent der Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung durchgeführt,
- von 80 Prozent der Unternehmen mit einer Weiterbildung als nachgefragter Dienstleister,
- von 67 Prozent der Unternehmen mit ressourcenbasierter Weiterbildung
- und von 46 Prozent der Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung.

Dies allein sagt noch relativ wenig darüber aus, wie mit den gewonnenen Informationen umgegangen wird und vor allem zu welchem Zeitpunkt der Weiterbildungsbereich von diesen Informationen erfährt und seine Planung daran ausrichten kann. In den für die strategieunterstützende Vorgehensweise exemplarischen Banken scheint dieser Informationsfluß geradezu akribisch geregelt zu sein. Befragt zu der Relevanz der ständig neu auf den Markt kommenden Bankprodukte (siehe das Zitat oben), antwortet die PE-Leiterin aus der Bank mit knapp 5.000 Mitarbeitern:

„Das bedeutet, daß wir ständig im Kontakt mit unseren Führungskräften und Mitarbeitern sein müssen, um zu wissen, was sie brauchen. [...] Das hat einen ganz genauen zeitlichen Ablauf. Wir haben einen zuständigen Mitarbeiter hier in der Abteilung für jeden Unternehmensbereich, der mit dem dezentralen Personal im jeweiligen

238 Fragetext: Falls in Ihrem Unternehmen regelmäßig Umweltanalysen durchgeführt werden, können Sie bitte angeben, welche der folgenden Analysen regelmäßig erfolgen.

Unternehmensbereich in engem Kontakt steht. Wenn jetzt einer von beiden mitbekommt, da verändert sich so viel, da müssen wir was tun, dann sprechen die miteinander. Das soll keine einseitige Kommunikation sein. Wenn immer nur wir nachfragen müssten, dann wären wir wahrscheinlich oft zu spät dran.“

Zwischenfrage: *Läuft das über informelle Kommunikation?* „Nein, das steht in den AKV - Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen - das sind Arbeitsrichtlinien, da steht für jeden Mitarbeiter drin, was er zu tun hat. Da stehen die Kontakte drin, daß die stattfinden müssen.“

Ähnlich geregelt ist der Informationsfluß bei Veränderungen in der Bank mit mehr als 5.000 Mitarbeitern:

„Das wesentliche Umfeld ist natürlich der Markt. Und der setzt sich zusammen aus Kunden, Mitbewerbern, Rahmenbedingungen gesetzlicher Art oder wie auch immer. [...] Wir betreiben Marktforschung, auch über Dritte, die wir beauftragen. Wir analysieren natürlich uns selbst, d.h. wir überprüfen unsere Absatzzahlen, wir machen Soll-Ist-Vergleiche in der Jahresplanung, aber auch in einer Mittelfristplanung, wir wissen, was wir erreichen müssen, um unsere Aktionäre einigermaßen zufriedenzustellen, wir wissen, wie die Entwicklung auf die Mitarbeiter in etwa aussieht.“

Zwischenfrage: *Wie schätzen Sie ihre Informationsmöglichkeiten über Umweltfaktoren ein?* „Ich glaube, daß es gute Möglichkeiten gibt und daß es eher eine Frage ist, die richtigen Quellen auszuwählen, als daß es etwa zu wenig gibt.“

Zwischenfrage: *Welchem Personenkreis werden die Ergebnisse dieser Analysen zugänglich gemacht? Findet eine Diskussion über diese Analysen statt?* „Wenn es gravierende Veränderungen gibt und es liegt also an, ein Projekt zu machen, unmittelbar nachdem die Entscheidung getroffen wurde, da ist es dann üblich, daß man aus allen Teilen des Unternehmens Mitarbeiter in einem Projektteam zusammenbringt, da sind auch wir beteiligt. Dieses Projektteam plant - unter Federführung natürlich der Fachverantwortlichen - dieses entsprechende Projekt und ist sozusagen der Obermultiplikator für die andere Bevölkerung [sie meint die Mitarbeiter, J.B.]. Und in der Gesamtbevölkerung gibt es dann Unter- und Untermultiplikatoren oder Zweit- und Drittmultiplikatoren, um das freundlicher zu sagen, die dieses neue Wissen an ihre Kollegen oder auch an größere Kreise weitergeben, und auch bei der Umsetzung zur Verfügung stehen.“

Die Statements aus den Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung verdeutlichen, daß es dort einen stark reglementierten Informationsfluß gibt, hinsichtlich der relevanten Umwelt- und Unternehmensveränderungen. Diese Form der Standardisierung garantiert, daß die Informationen regelmäßig an die relevanten Stellen geleitet werden. Sie birgt jedoch die Gefahr der zeitlichen Verzögerung durch Überregulierung. In jedem Fall werden die Informa-

tionen, die dann auch qualifikationsrelevant werden, durch die einzelnen Fachabteilungen vorgefiltert, bevor die Weiterbildung beteiligt wird. Dies bestätigen noch einmal die Statements der Vertreter der Banken:

„Es gibt wenig direkte Interaktion zwischen der Personalentwicklung und der Umwelt. Eher über Umwege. Immer über den Bedarf der Unternehmensbereiche, und der richtet sich natürlich nach dem Bedarf der Kunden.“ (PE-Leiterin, Bank mit knapp 5.000 Mitarbeitern)

„Sie werden immer wieder vor ganz neue Situationen gestellt, die Sie über 3 oder 4 Jahre gar nicht vorplanen können. Wir haben einen sehr hohen Umschwung an Marktveränderungen, die teilweise recht kurzfristig auf uns zukommen. Oder nehmen Sie z.B. die Zinsabschlagssteuer, was einen unwahrscheinlichen Aufwand für die Banken erfordert, wo Sie neue Technik brauchen, wo das Personal geschult werden muß.“

Zwischenfrage: *Wie informieren Sie sich denn über derartige Veränderungen?* „Wir haben bestimmte Abteilungen, die den Markt speziell beobachten, z.B. unsere Marketingabteilung.“

Zwischenfrage: *Und wem werden diese Informationen dann zugänglich gemacht?* „Dem Vorstand immer und dann aber eigentlich nur noch den Abteilungsleitern, die direkt davon betroffen sind, und von da geht es dann runter und auch zu uns.“ (Weiterbildungsleiter, Bank mit 1.800 Mitarbeitern)

Im Hinblick auf die *Ermittlung des Weiterbildungserfolges* unterscheiden sich die Weiterbildungstypen kaum voneinander. Von den Unternehmen werden überwiegend sogenannte pädagogische Instrumente zur Erfolgsermittlung eingesetzt, während sie sich nur selten auch ökonomischer Instrumente zur Evaluierung bedienen. Die erste Form ist verstärkt orientiert am Nachweis des Lernerfolgs. Das heißt, sie ist auf den Binnenbereich von Weiterbildungsmaßnahmen (Lernfeld) bezogen. Im Vordergrund stehen dabei teilnehmerbezogene Erfolgsindikatoren. Die ökonomische Variante der Erfolgsermittlung hingegen orientiert sich verstärkt am *Verhaltenserfolg betrieblicher Weiterbildung* im Funktionsfeld und am *Investitionserfolg*. Überwiegend werden Feedbacks der Teilnehmer durch Befragung im Anschluß an Weiterbildungsveranstaltungen eingeholt; in mehr als 80 Prozent der untersuchten Unternehmen wird die Erfolgsermittlung auf diese Weise praktiziert. Wie die Fallstudien zeigen, wird mit dieser Art der Erfolgsermittlung ein breites Spektrum tatsächlicher Handhabung von „Mitarbeiterbefragungen“ aufgespannt. Dahinter stehen ebenso *informale Gespräche mit Teilnehmern*, wie *formalisierte Fragebogenerhebungen*, die *Trainerbeurteilung* ist ebenso eine weit verbreitete Evaluierungsmethode (etwa die Hälfte der untersuchten Unternehmen). Daneben geben etwa ein Drittel der Unternehmen an, daß die Vorgesetzten der Teilnehmer regelmäßig Feedback zu deren Lernerfolg geben, und in knapp einem Drittel der untersuchten Unternehmen werden die Weiterbildungsteilnehmer am Arbeitsplatz beobachtet. Letzteres geht über die Ermittlung des Lernerfolgs hinaus und fokussiert auf die Evaluierung des Anwendungserfolgs.

In nahezu allen Unternehmen wird in der Erfolgsermittlung das Hauptproblem der Weiterbildung ausgemacht. Die Weiterbildungsverantwortlichen haben sich zum Teil bereits intensiv mit dem Problem und mit den Möglichkeiten befaßt, sind aber mit dem bisherigen Instrumentarium nicht zufrieden:

„Was wir nicht wollen, ist daß die Leute hinterher irgendeine Klausur schreiben, damit wir wissen, ob sie was gelernt haben, sondern wir wollen ein Bildungscontrolling, aber da sind wir noch nicht weit. Es gibt natürlich verschiedene Arten der Beurteilung, das macht uns aber nicht so glücklich.“ (PE-Leiterin, Bank mit knapp 5.000 Mitarbeitern)

„Ja, das ist ein ganz großes Problem, wie stellen wir eigentlich den Erfolg unserer Tätigkeit fest? Wir sind da nicht besonders innovativ gewesen. Wir machen das bei Seminaren, in der Abschlußbesprechung haben wir Fragebögen. Ich finde, das reicht nicht aus, aber wir haben nichts besseres aktuell.“ (Weiterbildungsreferent, Chemiekonzern)

„Es gibt Standards, d.h. Mitarbeitergespräche. [...] Nur, hier muß man wirklich sagen: Da haben wir noch einen weiten Weg vor uns. Das einzige, was mich tröstet, ist, daß ich das aus anderen Häusern von meinen Kollegen auch immer höre.“ (Weiterbildungsverantwortliche, Bank mit mehr als 5.000 Mitarbeitern)

Lediglich in den kleineren Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung wird mit diesem Problem recht pragmatisch umgegangen und diesbezüglich auch kein Problemfeld gesehen. Ökonomische Kriterien, wie die Überprüfung der Fehlerraten, werden hier im Rahmen einer eher zufälligen Erfolgsermittlung einbezogen:

„[...] Also manchmal ist die Erfolgskontrolle im Ergebnis der Arbeit.“ (Ausbildungsleiter und Weiterbildungsverantwortlicher, Papierhersteller mit ca. 150 Mitarbeitern)

„Aus dem Gefühl heraus, man beobachtet jeden, man kennt jeden. Meine anderen Kollegen, die auch dafür zuständig sind, Abteilungsleiter, Meister, die sehen die, dann spricht man mal über die: Wie macht der sich denn jetzt eigentlich, hat sich da irgendwas geändert, das war doch so ein Stoffel. So haben wir eine Erfolgskontrolle. Aber weil es eben noch alles so klein und überschaubar ist, geht das alles ohne Personalakteneintragung. Ich glaube noch nicht einmal, daß wir lückenlos die Seminarunterlagen, die Teilnahmen ... Trotzdem wissen wir ... ich kenne jeden Mitarbeiter.“ (Weiterbildungsverantwortlicher, High-Tech-Investitionsgüterbereich)

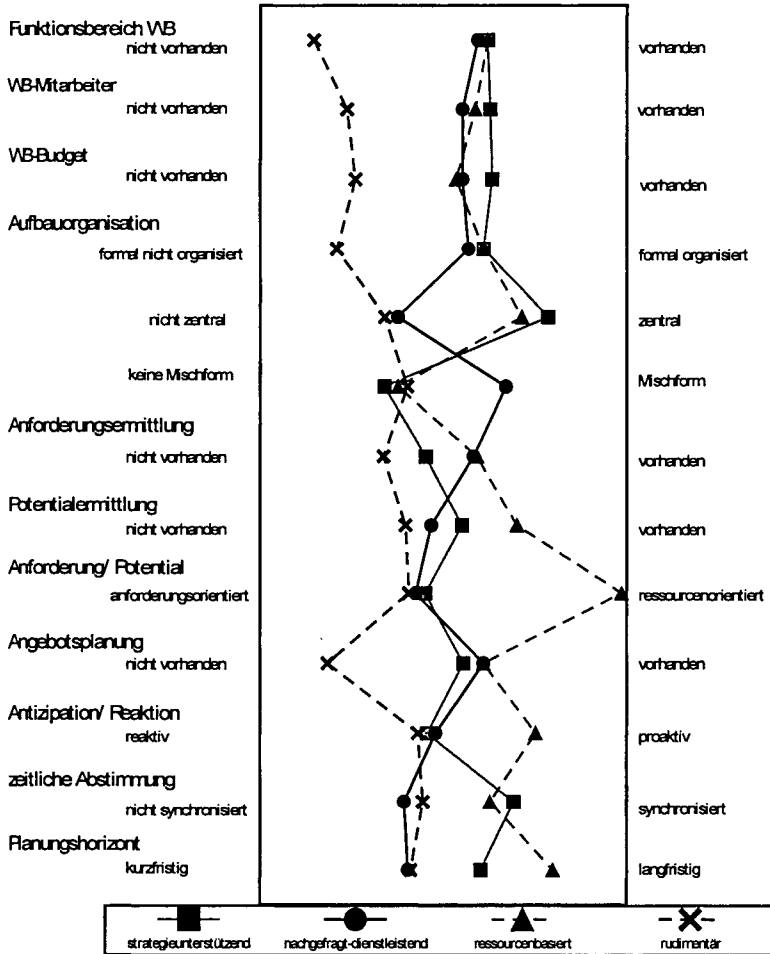
2.2.3 Zusammenfassung: Profile betrieblichen Weiterbildungsmanagements

Es wurden mit Hilfe einer Clusteranalyse vier Typen betrieblichen Weiterbildungsmanagements identifiziert. Diese Typen vereinen Unternehmen, die im Hinblick auf ihr Weiterbildungsmanagement, das heißt hinsichtlich der Regelungen zu den Rahmenbedingungen organisierter Lernprozesse, große Ähnlichkeiten aufweisen. Sie besitzen spezifische Weiterbildungsmerkmale, die die anderen Typen nicht oder weit weniger ausgeprägt haben. Rohstoff für die Ermittlung und Charakterisierung der Weiterbildungstypen waren die in Kapitel III.1 generierten Regelungen zur betrieblichen Weiterbildung. Die vorgenommene Charakterisierung erfolgte in einer Weise, daß sowohl die Hauptunterschiede zwischen den Typen, als auch die Hauptcharakteristika jedes einzelnen Typus herausgearbeitet wurden. Für diesen Zweck wurden sowohl auf statistische Verfahren zur Berechnung der signifikanten Differenzen zugegriffen, als auch auf die illustrierenden Fallstudien.²³⁹

Die vier Profile betrieblichen Weiterbildungsmanagements, die sich im Verlaufe der Beschreibungen herausgebildet haben, sind in der folgenden Abbildung nochmal visualisiert. Grundlage der abgebildeten Profile sind die Mittelwertvergleiche der einfaktoriellen Varianzanalysen (vgl. die Tabellen IV.4 und IV.6).

239 Mit den Fallstudien wurden gleichsam bereits Hintergründe und Motive für bestimmte Weiterbildungspraktiken geliefert und damit dem folgenden Kapitel IV.3 (insbesondere IV.3.2) vorgegriffen.

Abbildung IV.13: Profile betrieblichen Weiterbildungsmanagements



Am deutlichsten gehen aus der Abbildung die Profile der ressourcenorientierten sowie der rudimentären Weiterbildung hervor. In vielen Weiterbildungsaspekten charakterisieren die beiden Gruppen zwei Pole eines Spektrums an Managementaktivitäten betrieblicher Weiterbildung.

- Die Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung sind dadurch gekennzeichnet, daß sie ihre Weiterbildung kaum institutionalisieren, daß sie nur wenige Ressourcen für die Weiterbildung zur Verfügung stellen und es nur in Ausnahmen geregelte Verfahren zur Planung, Durchführung und Kontrolle von Weiterbildung gibt. Es dominiert ein kurzfristiges, ungeplantes und wenig geregeltes 'Durchwursteln', das von den zumeist technischen Notwendigkeiten bestimmt wird.²⁴⁰ Regelungen zur Weiterbildung haben eher unverbindlichen Charakter und scheinen nur sehr lose miteinander verbunden bzw. aufeinander bezogen. Alle Weiterbildungsaspekte deuten darauf hin, daß die interne Qualifizierung in diesen Unternehmen keinen hohen Stellenwert hat. Es wird lediglich das Notwendigste für die Qualifizierung der Mitarbeiter getan, damit die Funktionsweise des Betriebes aufrechterhalten werden kann; die Weiterbildung wirkt in diesen Unternehmen wie ein 'notwendiges Übel'. Die Weiterbildungsverantwortlichen in diesen Betrieben verfügen auch gar nicht über die zeitlichen und finanziellen Mittel sowie über die Kompetenzen in puncto Weiterbildung, um sie beispielsweise professioneller organisieren und planen zu können. Die Handlungsspielräume der Weiterbildungsmanager in rudimentär weiterbildenden Unternehmen scheinen wesentlich stärker eingeschränkt zu sein, als in den anderen Unternehmen. Es hat sich dabei jedoch gezeigt, daß ein eingeschränkter Handlungsspielraum aus der Sicht der Weiterbildungsmanager nicht zwingend als ein Problem angesehen wird. Beispielsweise dem Weiterbildungsverantwortlichen des Papierherstellers mit ca. 150 Mitarbeitern kommt es ganz entgegen, daß er wenig Gestaltungsmöglichkeiten im Aufgabenbereich „Weiterbildung“ hat, da er mit den anderen Aufgaben (vor allem die betriebliche Ausbildung) bereits zeitlich ausgelastet ist.
- Ein dazu gegensätzliches Weiterbildungsprofil haben die Unternehmen mit ressourcenbasierter Weiterbildung (Typ 3): Die Weiterbildung in diesen Häusern ist im hohen Maße institutionalisiert und professionalisiert. Mit langfristig angelegten Konzepten wird eine Mischung aus Dienstleistung für das Unternehmen und aktivem ressourcenbasierten Veränderungsmanagement realisiert. Entscheidend ist dabei das Selbstverständnis, wonach die Mitarbeiter als Ressourcen, als Faktor 'Disposition' angesehen werden und nicht ausschließlich als Faktor 'ausführende Arbeitskraft'. Daneben haben die Fallstudien vermuten lassen, daß sich in diesen Unternehmen eine Form von Lern- und Veränderungsklima herausgebildet hat, welches sich in der permanenten Bereitschaft zu Verbesserungen niederschlägt. Die Indikatoren weisen deut-

240 Um das deutlich zu betonen: Diese Vorgehensweise muß keineswegs ineffektiv sein (vgl. z.B. Quinn 1980; vgl. auch die Anmerkungen zu Kurz- und Langfristplanungen in Kapitel III.1 sowie die Konsistenzüberlegungen in Kapitel IV.4).

lich darauf hin, daß die Weiterbildung in diesen Unternehmen einen hohen Stellenwert genießt. Im Vergleich zu allen anderen Weiterbildungstypen ist der Handlungsspielraum der Weiterbildungsmanager aus ressourcenorientiert weiterbildenden Unternehmen weit gespannt. Die (Mit-) Gestaltungsmöglichkeiten reichen bis hin zur Initiierung von unternehmensbezogenen Projekten und Veränderungen im Unternehmen.

Die Unternehmen mit strategieunterstützender und mit nachgefragt-dienstleistender Weiterbildung weisen in einigen Weiterbildungsaspekten ähnliche Profileigenschaften auf (siehe Abbildung IV.12). Beide verfügen über ein hohes Maß an Institutionalisierung und Professionalisierung der Weiterbildung, beide verstehen sich als Dienstleister für das Unternehmen und beide reagieren auf Anforderungen, die von den Fachabteilungen und dezentralen Einheiten an sie gestellt werden. Der Hauptunterschied zwischen den Gruppen liegt in der Art und Weise, die Weiterbildung im organisatorischen Gefüge des Unternehmens einzubinden und damit verbundenen Konsequenzen für die Abläufe.

- Unternehmen mit nachgefragt-dienstleistender Weiterbildung operieren mit zentralen und dezentralen Weiterbildungsmitarbeitern. Die Zentrale Weiterbildung wird immer dann kurzfristig nachgefragt, wenn ein Bedarf besteht ('Weiterbildung auf Abruf'). Sie tritt dann entweder als Dienstleister auf, als Berater für die dezentralen Weiterbildungsmitarbeiter, als Koordinator für mehrere dezentrale Einheiten oder auch als durchführende Instanz von Schulungen (zumeist für den Führungskräftebereich bzw. für überfachliche Dinge). Das Aufgabenspektrum ist somit vielfältig. Durch die Trennung der Weiterbildungsfunktion in zentrale und dezentrale Einheiten sind die zentralen Einheiten zwar diejenigen, in denen das weiterbildungsspezifische Expertenwissen vorhanden ist, sie sind jedoch inhaltlich derart weit von den einzelnen Geschäftsfeldern entfernt (je heterogener die Geschäftsfelder, desto weiter), so daß sie, wenn überhaupt erforderlich, erst zu einem späten Zeitpunkt in Veränderungsplanungen einbezogen werden. Dadurch, daß die dezentralen Einheiten häufig ein eigenes Weiterbildungsbudget zur Verfügung haben, können sie sich vollständig von der zentralen Weiterbildung abkoppeln und die notwendige Qualifizierung in Eigenregie durchführen. Die dezentralen Weiterbildungseinheiten sind enger an den Anliegen der Geschäftsfelder dran, sie vermitteln dann jeweils die zumeist fachlichen Inhalte, die von ihnen abgefordert werden und agieren stets reaktiv.
- Die Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung sind im Gegensatz zu den nachgefragt-dienstleistenden Unternehmen in ihrer Weiterbildung zentral organisiert. Aber auch hier ist die Weiterbildung ein 'defensiver' Dienstleister für die Fachabteilungen, die Initiative für Weiterbildungsanstrengungen geht auch hier stets von den Fachabteilungen aus, und die Weiterbildung orientiert sich an deren Anforderungen. Der Unterschied besteht vor allem darin, daß in den Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung ein engerer Zusammenhang zur Veränderungen begleitenden Weiterbildung mit einer engeren zeitlichen und inhaltlichen Abstimmung zwischen den Planungsüberlegungen im Unternehmen und den Weiterbildungsplanun-

gen zu verzeichnen ist. Dies mag zum einen im Zusammenhang mit der hierarchisch hohen Anbindung der Weiterbildung im Unternehmen stehen; sie ist zumeist ein Teilbereich des Unternehmensbereichs Personal, der wiederum auf Vorstandsebene angesiedelt ist, zum anderen existiert aber auch eine engere inhaltliche Nähe der Weiterbildung zu den Fachabteilungen. Die Fachabteilungen sind auf die Weiterbildung angewiesen, sie können sich nicht von ihr abkoppeln (wie bei Typ 2). Stärker als in den Unternehmen mit nachgefragt dienstleistender Weiterbildung operieren diese Unternehmen mit Standard-Angeboten, die sie auch längerfristig planen und anbieten können. Die Weiterbildung ist hier insgesamt aktiver und wird stärker eingebunden, als in den Unternehmen vom Typus 2. Des weiteren verfügen diese Unternehmen über ein hohes Maß an Standardisierung ihrer Weiterbildungsregelungen, wobei die einzelnen Regelungen sehr eng aufeinander bezogen sind. Abschließend wird versucht, die Hauptmerkmale der Weiterbildungstypen mit Hilfe von charakteristischen Aussagen der Weiterbildungsmanager noch einmal auf den Punkt zu bringen:

Typ 1: Strategieunterstützende Weiterbildung

PE-Leiterin, Bank mit knapp 5.000 Mitarbeitern: „Wir halten uns für den Nabel der Welt, das wird natürlich in den Unternehmensbereichen nicht so gesehen. [...] Wir sind sehr wichtig für Bereiche, die sich gerade verändern. Die sehen, die können Veränderungsprozesse besser bewältigen mit Hilfe der Abteilung Personalentwicklung.“

Weiterbildungsleiter, Bank mit 1.800 Mitarbeiter: „Für mich ist der Erfolg der Weiterbildung dann vorhanden, wenn die Führungskraft oder der Abteilungsleiter konkret diese Dinge [die operativen Weiterbildungsaspekte, J.B.] als seine Aufgabe ansieht und ich im wesentlichen entweder Strategien begleite oder für die Leute dann die Unterstützung übernehme.“

Typ 2: Nachgefragt-dienstleistende Weiterbildung

Weiterbildungsreferent, Chemiekonzern: „Wir stellen diese Dienstleistung hier zur Verfügung. Wir sind nicht verantwortlich für die Förderung des einzelnen Mitarbeiters. Das ist Vorgesetztenaufgabe.“

Leiter eines dezentralen Weiterbildungsbereichs, Großkonzern aus dem Informations- und Kommunikationsbereich: „Zur Zeit bin ich ein Dienstleistungsbetrieb, der vorgegebene Lehrinhalte zu vermitteln hat. Ich habe keinen Einfluß darauf. Indirekt schon, ich könnte mich ja an solchen Arbeitsgruppen beteiligen. Also man müßte eigentlich auch sagen Inhalte. Auf Inhalte können wir auch Einfluß nehmen, aber nur begrenzt. Das macht man meistens an zentraler Stelle.“

Weiterbildungsreferent, Chemiekonzern: „Die werden von den betroffenen Funktionen einbezogen, so als Dienstleistungsfunktion. Wenn jetzt z.B. zu erkennen ist, daß man eine Technologie zurückfährt und eine andere aufbaut, dann ist es dem Vorgesetzten anheim gestellt, dafür zu sorgen, daß die Weiterbildung aktiv wird. Aber es ist nicht der umgekehrte Weg, daß man sagt, die Weiterbildung plant eine Weiterbildungsmaßnahme in bestimmten Funktionsbereichen.“

Weiterbildungsleiter, Medienkonzern: „[Die Zentrale Weiterbildung] ist Austauschpartner, Gesprächspartner oder Coach, je nachdem was anfällt.“

Typ 3: Ressourcenbasierte Weiterbildung

PE-Leiterin, Verlagsunternehmen: „Mein Ziel ist letztendlich, Personal zu entwickeln, ich würde eigentlich lieber sagen, Mitarbeiter zu entwickeln, Personal ist so anonym. Daraus schöpfen wir unser Know-How, gerade in der Informationsbranche oder in der Informationsgesellschaft. [...] Zentrale Klammer ist eigentlich, den Mitarbeiter in die Lage zu versetzen, sich selbst permanent in einem Lernprozeß zu bewegen und damit Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Ich will, daß der Mitarbeiter selbständig erkennt, ich sehe da einen Bedarf, bespreche das mit meiner Führungskraft, wir versuchen, einen Konsens zu finden. Ich arbeite weniger Defizite auf, sondern trainiere auf zukünftige Aufgaben hin. Dadurch kann dann an manchen Stellen sogar erst Bedarf im Unternehmen entstehen.“

Betriebsratsvorsitzende Verlagsunternehmen: „Also ich gehe auch davon aus, daß 95 Prozent der Weiterbildungsanträge auf Initiative des jeweiligen Mitarbeiters bei uns landen und nicht, weil der Vorgesetzte sagt: 'Du mußt jetzt da hingehen'.“

PE-Leiter, Automobilzulieferer: „Für uns muß es Ziel sein, dem Unternehmen das Potential an Mitarbeitern zur Verfügung zu stellen, damit es auch mit eigenen Ressourcen die Weiterentwicklung des Unternehmens sicherstellen kann. Die Fortbildungsmaßnahmen sind häufig auch ein bißchen Spekulation in die Zukunft.“

Typ 4: Rudimentäre Weiterbildung

Ausbildungsleiter und Weiterbildungsverantwortlicher, Papierhersteller mit ca. 150 Mitarbeitern: „Die Weiterbildung wird einmal von der Technologie und von der Technik selbst beeinflusst. [...] Das ist einer der wichtigsten Punkte der Weiterbildung.“

Ausbildungsleiter und Weiterbildungsverantwortlicher, Papierhersteller mit ca. 150 Mitarbeitern: „[...] wir brauchen keinen Mitarbeiter, der nur für die Weiterbildung zuständig ist, der hätte nicht genug zu tun. Wir sind nur ein kleiner Betrieb mit 150 Mitarbeitern, von Geschäftsführung bis zur Reinigungskraft, so daß manches in Personalunion

gemacht wird und ansonsten von den leitenden Herren durchgeführt wird, die in irgendeiner Funktion für ihre Abteilung tätig sind.“

Weiterbildungsverantwortlicher, Unternehmen mit ca. 200 Mitarbeitern aus dem High-Tech-Investitionsgüterbereich: „Das läuft in der Praxis bei uns so, daß jeder jeden kennt und wir alles voraussehen oder sehen, voraussehen nicht unbedingt, daß wir jede Entwicklung sehen und darauf hinarbeiten, aber es gibt hier kein planerisches System.“

Personalleiter und Weiterbildungsverantwortlicher, Papierhersteller mit ca. 400 Mitarbeitern: „Ich würde auch gerne einen eigenen Funktionsbereich WB einrichten, aber die Stelle wird mir nicht genehmigt. Der Bedarf wird abteilungsbezogen durch informelle Gespräche mit den Abteilungsleitern und aus den Unternehmenszielen abgeleitet. Und dementsprechend wird dann auch weitergebildet. [...] Von der Budgetseite her wird das sehr restriktiv gehandhabt. Zur Zeit ist alles sehr auf Kostenreduzierung ausgerichtet, und da kommt dann immer das Argument: 'Wir haben momentan kein Geld dafür'.“

3 Ergebnisse: Begründungen des Weiterbildungsmanagements

3.1 Situationsbezogene Begründungen des Weiterbildungsmanagements

Im Kapitel III.2 wurden auf der Grundlage bisheriger Weiterbildungsuntersuchungen mögliche Begründungsdimensionen für das betriebliche Weiterbildungsmanagement generiert. Es handelt sich dabei um situationsbezogene bzw. um situative Aspekte, für die in der Weiterbildungsliteratur, analog zum klassisch situativen Ansatz, üblicherweise ein *Einfluß*, eine *Wirkung* oder eine *Determinanz* auf die Weiterbildung angenommen wird (vgl. auch Kapitel II.4.3). Damit wird ein Kausalzusammenhang unterstellt. Eine kausalanalytische Betrachtung ist hier jedoch erstens aufgrund der methodischen Anlage der Untersuchung nicht geboten - es können lediglich empirische Zusammenhänge aufgezeigt werden und keine Ursache- Wirkungsbeziehungen - und zweitens entspricht sie nicht dem hier zugrundegelegten Verständnis von Weiterbildung als einem betrieblichen Handlungsfeld, in dem Gestaltungsspielräume existieren und eben nicht alles determiniert ist.

Die generierten situativen Aspekte werden hier herangezogen, um die für jeden Weiterbildungstypus *charakteristische* Situation zu rekonstruieren. Eine charakteristische Situation ist dadurch gekennzeichnet, daß sich erstens die Unternehmen eines Weiterbildungstypus bezogen auf die Situationsmerkmale sehr ähnlich sind und zweitens, sich diesbezüglich signifikant von den Unter-

nehmen der anderen Weiterbildungstypen unterscheiden. Welches sind also die typischen situativen Rahmenbedingungen, in denen die vier Managementtypen betrieblicher Weiterbildung anzutreffen sind?

Um dies zu hinterfragen, werden Kontingenzanalysen und Tests auf Unabhängigkeit durchgeführt:

- Mit Hilfe von einfaktoriellen Varianzanalysen wird untersucht, ob sich die Unternehmen eines Weiterbildungstyps statistisch signifikant von den Unternehmen eines anderen Weiterbildungstyps unterscheiden. Dieses Verfahren wird für die situativen Variablen mit metrischem Skalenniveau (z.B. Unternehmensgröße) mittels Scheffé-Tests durchgeführt (vgl. auch Abschnitt IV.2).
- Für alle nicht-metrischen situativen Variablen (z.B. Branche) wird mit Cramer's V ein auf Chiquadrat basierendes Zusammenhangsmaß verwendet, das die Frage beantworten hilft, ob sich mehrere Gruppen im Hinblick auf eine Variable signifikant voneinander unterscheiden oder ob die Gruppenzugehörigkeit unabhängig von der jeweils betrachteten situativen Variable ist. Da es sich hier um vier Weiterbildungsgruppen handelt, die jeweils miteinander verglichen werden sollen, ist Cramer's V ein geeigneteres Maß als beispielsweise der Kontingenzkoeffizient oder der Phi-Koeffizient, die lediglich für den Vergleich zweier Gruppen herangezogen werden können (vgl. Bortz 1993; vgl. auch Brosius 1988: 226; vgl. auch Kapitel IV.2).

Die empirischen Analysen haben für einige situationsbezogene Aspekte signifikante Gruppenunterschiede aufscheinen lassen, bezogen auf andere situative Aspekte unterscheiden sich die Weiterbildungstypen hingegen nicht signifikant voneinander. Da es mir im Kern darum geht, die situationsbezogenen *Unterschiede* zwischen den Weiterbildungstypen herauszuarbeiten, wird ausführlich nur von denjenigen Aspekten berichtet, die nennenswerte, weil statistisch signifikante, Zusammenhänge zu den Managementtypen aufweisen. Die anderen Aspekte seien in der gebotenen Kürze skizziert:

- (1) Es wurde kein systematischer Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen *Arbeitsmarktsituation* und den Weiterbildungstypen identifiziert. Knapp die Hälfte aller Unternehmen aus der Stichprobe gibt an, in den letzten drei Jahren Schwierigkeiten gehabt zu haben, für bestimmte Positionen geeignete Mitarbeiter zu finden. Die Unterschiede zwischen den Weiterbildungstypen sind dabei vernachlässigbar gering. Differenziert man die Rekrutierungsschwierigkeiten nach Berufsgruppen, so ergeben sich ebenfalls keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Weiterbildungsgruppen.²⁴¹ Zwar haben die Unternehmen mit ressourcenorientierter Wei-

241 Mit Rainer Marr und Michael Stitzel (1979: 144) hätte man unter ökonomischen Gesichtspunkten einen engeren Zusammenhang erwarten können: „Je größer die Ungewißheit über den zukünftigen Personalbedarf ist und je schwieriger sich die Personalbeschaffung auf dem externen Arbeitsmarkt erweist, desto mehr ist auch aus ökonomischer Sicht eine Strategie der permanenten Knapphaltung des Arbeitskräftepotentials

- terbildung, bezogen auf alle Berufsgruppen, durchschnittlich die größten und Unternehmen mit nachgefragt-dienstleistender Weiterbildung die geringsten Schwierigkeiten, geeignete Mitarbeiter zu finden, die Differenzen zwischen den Weiterbildungstypen sind jedoch nicht statistisch signifikant.²⁴²
- (2) Die ökonomischen Rahmenbedingungen waren insofern interessant, als zu vermuten war, daß Unternehmen mit einer günstigen Ertragssituation mehr Ressourcen für die Weiterbildung bereitstellen und eher in der Lage sind, ihre Weiterbildung professionell zu gestalten, als Unternehmen mit einer weniger günstigen Ertragssituation. Dieser Zusammenhang war vor allem vor dem Hintergrund der in zahlreichen Unternehmen zum Zeitpunkt der Befragungen beginnenden 'Verschlankungswelle', die auch zu einem kritischeren Blick der Unternehmen auf den Weiterbildungsbereich geführt hat (vgl. Eicher 1994; Staudt/Siebecke/Stute 1995: 3ff.; Voß/Chalupsky 1995: 63ff.; Boehme 1996; Heidack/Hummelstein 1996: 40ff.), relevant. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung lag beispielsweise die Vermutung nahe, daß Unternehmen mit einer rudimentären Weiterbildung tendenziell über ökonomisch weniger günstige Bedingungen verfügen, als die anderen Unternehmen. Auf der Basis der Untersuchungsergebnisse konnten bezüglich ihrer Ertragssituation jedoch keine nennenswerten Differenzen zwischen den Managementtypen identifiziert werden.²⁴³
- (3) Die Analyse der bisherigen Weiterbildungsuntersuchungen hatte gezeigt, daß die Anzahl der Veränderungen in einer Organisation bzw. die Änderungsdynamik (analog zu der in der Organisationsforschung betrachteten Umweltdynamik) eine der „Haupteinflußgrößen“ auf betriebliche Weiterbildungsaktivitäten zu sein scheint. Vor diesem Hintergrund ist es ein überraschender Befund, daß zwischen den hier ermittelten Weiterbildungstypen

zu ersetzen durch eine Bedarfsfestlegung, die Arbeitskräftereserven berücksichtigt, um sie bei entsprechendem Bedarf kurzfristig einsetzen zu können.“

- 242 Gefragt wurde (mit einer Dreier-Skala) nach den Schwierigkeiten, die es für die Unternehmen in den letzten Jahren gab, für bestimmte Berufsgruppen geeignete Mitarbeiter zu finden: (1) an- und ungelernete Arbeiter, (2) Facharbeiter, (3) nicht-leitende kaufmännische Angestellte, (4) nicht-leitende technische Angestellte, (5) leitende kaufmännische Angestellte, (6) leitende technische Angestellte. Für alle Berufsgruppen wurden Scheffé-Tests auf einem Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ durchgeführt.
- 243 Um sich ein Bild von der Ertragssituation der Unternehmen zu machen, wurden folgende Indikatoren herangezogen: Erstens wurde der Unternehmensgewinn des letzten Geschäftsjahres (offen) erfaßt (Hauptfragebogen, Frage 5). Um zusätzlich einen Eindruck von der Entwicklung der Ertragssituation über einen längeren Zeitraum zu erhalten, wurde zweitens nach der Gewinnentwicklung in den letzten 5 Jahren gefragt und nach der Prognose für die Gewinnentwicklung für die nächsten 5 Jahre (Hauptfragebogen, Frage 6). Ergebnisse: Es zeigt sich, daß die Unternehmensgewinne in Gruppe 1 am höchsten sind und in Gruppe 4 am geringsten. Dennoch sind diese Differenzen (auf Basis eines Scheffé-Tests mit einem Signifikanzniveau von $\alpha = .05$) nicht signifikant, was möglicherweise damit zusammenhängt, daß hinsichtlich des Unternehmensgewinns eine hohe Anzahl fehlender Werte zu verzeichnen ist (35 Unternehmen).

keine nennenswerten Unterschiede hinsichtlich der im Unternehmen stattfindenden Veränderungen zu verzeichnen sind. Dies gilt für alle drei von mir betrachteten Arten von Änderungsbereichen: Für technische Veränderungen²⁴⁴, für produktbezogene Veränderungen²⁴⁵ und für organisatorische Veränderungen.²⁴⁶

- (4) Daß bestimmte Belegschaftsgruppen eher in den Genuß von Weiterbildung kommen als andere, gehört zu den (durch repräsentative Personenbefragungen) empirisch am besten abgesicherten Erkenntnissen in der Weiterbildungsforschung. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse stellte sich im Kontext der Arbeit die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Weiterbildungsmanagement eines Unternehmens und seiner Belegschaftsstruktur gibt. Wie in Kapitel III ausgeführt, war diese Frage insofern interessant, als man bei unterschiedlichen Berufsgruppen, Altersgruppen und Qualifikationsgruppen unterschiedliche Motive und Erwartungen hinsichtlich der Weiterbildung vermuten konnte (demzufolge wurde hier nach indirekten Zusammenhängen gesucht). Es wurde auf drei Ebenen der Belegschaftsstruktur nach möglichen Zusammenhängen zum Weiterbildungsmanagement gesucht: „Qualifikationsstruktur“, „Altersstruktur“ und „Struktur der Berufskreise“ (Stellung im Beruf). Für keine der Dimensionen konnten statistisch signifikante Differenzen zwischen den Weiterbildungstypen ermittelt werden. Zwar zeigt sich, daß Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung und mit ressourcenbasierter Weiterbildung im Durchschnitt über formal höher qualifizierte Belegschaften verfügen und einen höheren Anteil leitender Mitarbeiter beschäftigt haben, als Unternehmen mit nachgefragt-dienstleistender und mit rudimentärer Weiterbildung, und es zeigt sich ferner, daß Unternehmen der Weiterbildungstypen 3 und 4

244 In Anlehnung an Weber (1985), Gebert/Steinkamp (1990) und Weber u.a. (1991) wurde der Technikaspekt auf die Frage zugespißt, ob es innerhalb der letzten 5 Jahre im Unternehmen technische Veränderungen, insbesondere in der Fertigungstechnik und in der EDV gegeben hat (Kieser/Kubicek 1992: 307ff., 349ff. treffen für die Messung des Einflusses der Technik auf die Organisationsstruktur eine ähnliche Unterscheidung zwischen Fertigungstechnik und Büro- und Kommunikationstechnik; vgl. auch Tilch 1993). Ergebnisse: Weder für Veränderungen im EDV-Bereich noch für Veränderungen der technische Verfahren lassen sich signifikante Unterschiede zwischen den Weiterbildungstypen identifizieren.

245 In Anlehnung an Winter/Tholen (1983: 25ff.) und Kailer (1990: 100) wurde die subjektive Einschätzung über die Veränderungsgeschwindigkeit der Produkte/Dienstleistungen abgefragt, ohne dabei signifikante Differenzen zwischen Weiterbildungstypen ermitteln zu können.

246 Die organisatorischen Änderungen wurden auf eine ähnliche Weise gemessen, wie bei Weber (1985) und bei Bahnmüller/Bispinck/Schmidt (1993). Es wurden insgesamt 10 Antwortkategorien mit möglichen organisatorischen Veränderungen vorgegeben, eine Kategorie für sonstige organisatorische Veränderungen in den letzten 5 Jahren wurde offen abgefragt (jedoch lediglich von 8 Unternehmen genutzt). Um einen Eindruck von der mengenmäßigen Verbreitung organisatorischer Veränderungen zu erhalten, wurde ein additiver Index gebildet, für den jedoch ebenso, wie für alle Einzelausprägungen, keine signifikanten Gruppenunterschiede ausgewiesen wurden.

tendenziell über eine jüngere Altersstruktur verfügen, als Unternehmen vom Typus 1 und 2; es handelt sich dabei aber um keine signifikanten Differenzen.

Statistisch signifikante Zusammenhänge weisen dagegen die folgenden situativen Aspekte auf:

- Unternehmensgröße
- Branche/Wirtschaftssektor
- Wettbewerbsbedingungen
- Wettbewerbsfaktoren
- Personalmanagement
- (proklamierte) Weiterbildungsziele/Weiterbildungsstrategien

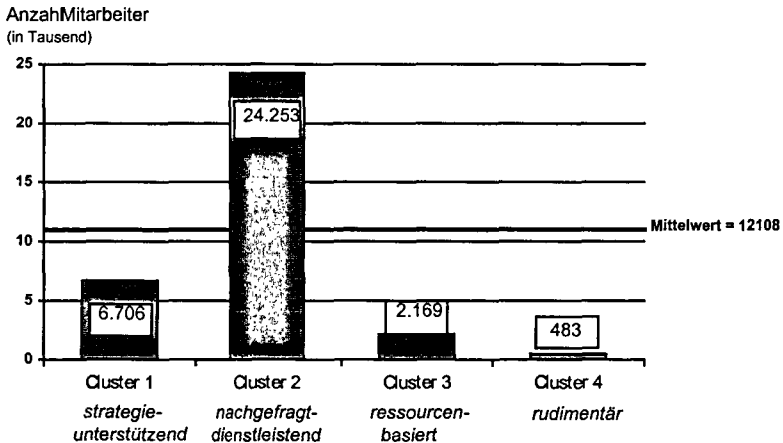
3.1.1 Die Unternehmensgröße der Weiterbildungstypen

Während im vorangegangenen Kapitel die Weiterbildungstypen charakterisiert wurden, hat der Leser möglicherweise bereits eine Vorstellung davon entwickelt, welche Charakteristika die Unternehmen eines jeden Weiterbildungstypus aufweisen könnten. Die Größe eines Unternehmens dürfte dabei eine der zentralen Kategorien gewesen sein. So drängt sich geradezu die These auf, daß Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung eher zu den kleineren Unternehmen in der Stichprobe gehören.

Die Betriebsgröße wurde anhand der Mitarbeiterzahl (offen) erfaßt.²⁴⁷ Wie bereits die Beschreibung der Stichprobe (Kapitel IV.1.3) gezeigt hat, handelt es sich bei den untersuchten Unternehmen durchweg um Unternehmen mit mindestens 50 Mitarbeitern und überwiegend um große Unternehmen mit mehr als 500 Mitarbeitern; kleine Unternehmen und Kleinstunternehmen sind in die Analysen nicht einbezogen worden. Die Mitarbeiterzahl der untersuchten Unternehmen liegt zwischen 50 und 229.000 Beschäftigten, im Durchschnitt liegt die Zahl bei 12.108 Beschäftigten pro Unternehmen. Ein Mittelwertvergleich der Weiterbildungstypen hinsichtlich ihrer durchschnittlichen Unternehmensgröße ergibt folgendes Bild:

247 Eine andere Operationalisierung, die häufig für die Unternehmensgröße gewählt wird, ist der Jahresumsatz. Diese Operationalisierung erscheint hier jedoch aus folgenden Gründen weniger sinnvoll: Die Überlegung, die hinter einem möglichen Zusammenhang zwischen Betriebsgröße und Weiterbildungstypus steht, setzt an der Menge zu qualifizierender Mitarbeiter an sowie an organisatorischen Aspekten, von denen man vermutet, daß sie in Großunternehmen anders beschaffen sind als in kleinen Unternehmen. Die Umsatzstärke sagt dagegen eher etwas über die Märkte aus, in denen sich ein Unternehmen bewegt sowie (mit Einschränkung) auch über die Finanzkraft eines Unternehmens. Daß zwischen der Mitarbeiterzahl und der Umsatzhöhe eines Unternehmens keine eindeutige Beziehung besteht und daß nicht davon ausgegangen werden kann, daß der Unternehmensumsatz ohnehin ein Abbild der Mitarbeiterzahl (et vice versa) ist, zeigt die statistisch nicht signifikante (bei $\alpha = .005$) bivariate Korrelation der beiden Größen von $r = .22$.

Abbildung IV.14: Differenzen der durchschnittlichen Unternehmensgröße zwischen den Weiterbildungstypen



- n=99
- Scheffé-Test weist signifikante Gruppenunterschiede zwischen nachgefragt-dienstleistender und rudimentärer Weiterbildung aus (Sign. = .003)

Zwischen den Gruppen sind deutliche Unterschiede hinsichtlich ihrer Betriebsgröße festzustellen. Unternehmen vom Weiterbildungstyp 2 (nachgefragt-dienstleistend) liegen mit durchschnittlich weit über 20.000 Mitarbeitern deutlich über dem Durchschnitt in der Stichprobe und repräsentieren die Gruppe der Großkonzerne. Bei den Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung handelt es sich im Gruppendurchschnitt um mittelständische Unternehmen mit knapp 500 Mitarbeitern. Zwischen diesen beiden Gruppen existiert ein signifikanter Größenunterschied. Das heißt, daß es sich um keinen Zufall handelt, daß die kleineren Unternehmen eine rudimentäre Weiterbildung praktizieren und die Großunternehmen eher in der nachgefragt-dienstleistenden Weiterbildungsgruppe zu finden sind. Obwohl die Differenzen zwischen dem nachgefragt-dienstleistenden Weiterbildungstypus und den Weiterbildungstypen 1 und 3 ebenfalls deutlich ausfallen, sind sie dennoch auf einem Niveau von $\alpha=0.05$ nicht signifikant. Der Grund dafür liegt primär in den Gruppenstreuungen, das heißt in den Heterogenitäten der Weiterbildungsgruppen hinsichtlich ihrer Mitarbeiterzahlen (Bortz 1993: 225ff.).

Weitere wichtige Informationen, insbesondere über die Homogenität der Weiterbildungstypen hinsichtlich ihrer Betriebsgröße, sind somit von der Verteilung der Unternehmen auf Unternehmensgrößenklassen zu erwarten. Für diesen Zweck wurden vier gleichgroße Klassen gebildet, auf die sich die Unternehmen der jeweiligen Weiterbildungstypen folgendermaßen verteilen:

Tabelle IV.9: Die Verteilung der Weiterbildungstypen auf Unternehmensgrößenklassen

(Prozent- werte)	Weiterbildungstypen				Σ
	Cluster 1 <i>strategie-unterstützend</i>	Cluster 2 <i>nachgefragt-dienstleistend</i>	Cluster 3 <i>ressourcenbasiert</i>	Cluster 4 <i>rudimentär</i>	
Unternehmensgröße					
<i>Klein- und Mittel-Unternehmen (50-572)</i>	5	7	23	78	25
<i>Mittel- und Großunternehmen (600-2.761)</i>	29	19	46	22	25
<i>Großunternehmen (2.800-7.714)</i>	48	26	31	0	25
<i>Großunternehmen (8.300-229.000)</i>	19	48	0	0	24
Σ	21	42	13	23	100

• n=99; Cramer's V = .63; Sign. = .0000

- Anhand der Tabelle läßt sich nochmals deutlich erkennen, daß es sich bei den Unternehmen mit einer nachgefragt-dienstleistenden Weiterbildung überwiegend um Großkonzerne handelt. Knapp die Hälfte (48 Prozent) von ihnen ist in der Klasse mit den größten Unternehmen zu finden. Liest man zeilenweise und betrachtet nur die Klasse mit den größten Unternehmen (insgesamt 24 Prozent), so wird der Zusammenhang noch deutlicher: Etwa 83 Prozent der Unternehmen mit mehr als 8.300 Mitarbeitern ist in der Gruppe des nachgefragt-dienstleistenden Weiterbildungsmanagement zu finden. Die Tatsache, daß diese Unternehmen ihre Weiterbildung mehrheitlich matrix-förmig organisieren, hatte bereits auf konzernmäßig angelegte Organisationsstrukturen (mit zentralen und dezentralen Unternehmensbereichen) und damit auf eine höhere Mitarbeiterzahl hingedeutet.
- Ganz im Gegensatz zu diesen Unternehmen verteilen sich die Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung auf die Klassen der kleinen und mittelständischen Unternehmen, und keines dieser Unternehmen verfügt über mehr als 2.800 Mitarbeiter. Dieser Befund ist vor dem Hintergrund der Charakterisierung des rudimentären Typus nicht besonders überraschend. Beispielsweise die Tatsache, daß es in annähernd keinem dieser Unternehmen hauptamtliche Weiterbildungsstellen gibt, hatte bereits erahnen lassen, daß die Menge zu qualifizierender Mitarbeiter und eng damit verbunden, der Mitarbeiter im Unternehmen, nicht besonders groß ist.
- Die anderen beiden Weiterbildungstypen verteilen sich dagegen gleichmäßiger auf die Größenklassen, wobei Unternehmen mit strategieunterstützen-

der Weiterbildung tendenziell in der Gruppe der Unternehmen mit mehr als 2.800 Mitarbeitern zu finden sind und Unternehmen mit ressourcenorientierter Weiterbildung in der Gruppe mit weniger als 2.800 Mitarbeitern.

Mit der Unternehmensgröße existiert somit ein erstes situationsbezogenes Differenzierungsmerkmal zwischen den Weiterbildungstypen. Obwohl die Unternehmen eines jeden Weiterbildungstypus Streuungen über die Unternehmensgröße aufweisen, lassen sich doch deutliche typenspezifische Tendenzen aufzeigen: In der Reihenfolge Typ 4, Typ 3, Typ 1 und Typ 2 nimmt die durchschnittliche Unternehmensgröße (quasi exponential) zu.

3.1.2 *Wirtschaftssektor und Branche der Weiterbildungstypen*

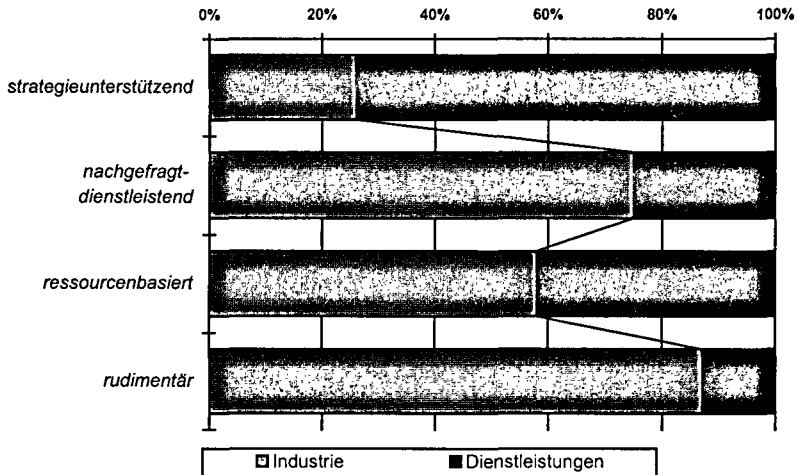
Durch zahlreiche Untersuchungen gilt es als empirisch abgesichert, daß das Ausmaß an betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten nach Wirtschaftssektoren und Branchen variiert. Bekannt ist, daß im Dienstleistungssektor ein insgesamt höheres Gewicht auf die Weiterbildung gelegt wird als im industriellen Sektor und daß im Banken- und Versicherungsgewerbe sowie in der Chemie- und Elektroindustrie der Ausbaustand der Weiterbildung höher ist als beispielsweise im Handel oder im Maschinenbau (vgl. Kapitel III.2). Interessant ist vor diesem Hintergrund die Frage, ob sich, bezogen auf die vier ermittelten Weiterbildungstypen, auch branchen- und sektorenspezifische Schwerpunkte betrieblicher Weiterbildung herauskristallisieren. Es wurden Unternehmen aus dem Industrie- und Dienstleistungsbereich erfaßt. Die überwiegend kleineren Handwerksbetriebe wurden aus der Untersuchung ebenso ausgeklammert, wie öffentliche Verwaltungen (zur Begründung vgl. Kapitel IV.1.3). Ein Blick auf Abbildung IV. 15 zeigt, daß sich die Weiterbildungstypen sehr ungleich auf die zwei Wirtschaftssektoren verteilen.

Die Abbildung läßt erkennen, daß Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung überwiegend im industriellen Sektor zu finden sind. Es handelt sich bei dieser Gruppe also um klein- bis mittelständische Unternehmen aus dem Industriebereich. Auch der nachgefragt-dienstleistende Weiterbildungstypus hat seinen Schwerpunkt im industriellen Sektor und verkörpert damit gewissermaßen die Großkonzerne der Industrie. Im Gegensatz dazu, sind die Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung verstärkt im Dienstleistungsbereich zu finden. Lediglich für den ressourcenorientierten Typus zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede; er ist auf die Wirtschaftssektoren in etwa gleichverteilt.

Hinter einer Analyse der vier Weiterbildungstypen hinsichtlich des Wirtschaftssektors, in dem sie hauptsächlich anzutreffen sind, steht die Überlegung, daß im Dienstleistungsbereich andere Tätigkeiten und Aufgabenbereiche relevant sind als im Industriebereich und daß dementsprechend auch ein anderes Weiterbildungsmanagement verlangt wird. Die Differenzierung nach Wirtschaftssektoren kann dabei lediglich als erste Annäherung an typenspezifische Differenzen in den Tätigkeiten und Aufgabenbereichen gewertet werden, wobei ohnehin fraglich ist, ob die Sektorendifferenzierung im Hinblick auf die betriebli-

chen Weiterbildungsaktivitäten (noch) trennscharf ist. So wurde bereits seit langem eine Verschiebung von Tätigkeiten im Industriebereich prognostiziert (vgl. IAB/Prognos 1989), die eine klassische Trennung von Dienstleistungs- und Industrie-Sektor in bezug auf die Weiterbildung in Frage stellen (vgl. Bäumer/Pawlowsky 1994: 4f.). Danach hat das „Herstellen und Gewinnen von Erzeugnissen und Gütern“ gegenüber Tätigkeiten, wie „Aufstellung und Wartung von Maschinen und Geräten“, die eher den Dienstleistungstätigkeiten entsprechen, an Bedeutung verloren (vgl. IAB/Prognos 1989).²⁴⁸ Das heißt, daß Tätigkeitsarten, die normalerweise nur im Dienstleistungsbereich vorzufinden sind, zunehmend auch im Industriebereich anzutreffen sein werden.

Abbildung IV.15: Die Verteilung der Weiterbildungstypen auf die Wirtschaftssektoren



- n=90 (9 Fälle konnten nicht eindeutig zugeordnet werden); Cramer's V = .42; Sign. = .000

Mit Hilfe der Branchenkategorien ist man in der Lage, differenziertere Aufschlüsse über den Zusammenhang von Aufgabe/Tätigkeit/Leistungsprogramm einerseits und betrieblichem Weiterbildungsmanagement andererseits zu erhalten. In der Stichprobenbeschreibung (Abschnitt IV.1.3) wurde gezeigt, daß in der Untersuchung ein breites Spektrum an Branchen vertreten ist. Dieses

²⁴⁸ Es zeichnet sich danach neben einem sektoralen Strukturwandel (vom Industrie- zum Dienstleistungsbereich) ein Wandel von Tätigkeitsbereichen innerhalb der einzelnen Sektoren ab. Prognosen von IAB/Prognos (1989) zufolge entfallen im Jahre 2010 annähernd 40 Prozent der Tätigkeiten im produzierenden Gewerbe auf das "Einrichten, Einstellen und Warten von Maschinen" gegenüber 23,5 Prozent im Jahre 1985.

reicht von den Banken und Versicherungen bis hin zum Stahl-/Maschinen- und Fahrzeugbau. Nun ist das Erfassen der Zugehörigkeit von Unternehmen zu Branchen nicht unproblematisch, weil das richtige Maß an Differenzierung der Branchenkategorien zu treffen ist.²⁴⁹ Hier wurde ein Kompromiß zwischen einer differenzierten und einer groben Kategorisierung gewählt, und es wurden 10 Branchenkategorien vorgegeben (zzgl. einer offenen Kategorie für sonstige Branchenzugehörigkeiten).²⁵⁰ Da die Zellenbelegungen in den einzelnen Branchenkategorien keine statistisch einwandfreien Aussagen zulassen, wurden hier lediglich für jeden Weiterbildungs-Typus Branchenauffälligkeiten skizziert, die jedoch im statistischen Sinne nicht überinterpretiert werden dürfen.

- Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung sind am häufigsten im Banken- und Versicherungsbereich vertreten. Jedes dritte Unternehmen dieser Gruppe gehört dieser Branche an. Andersherum betrachtet, gehören von den 10 Unternehmen des Banken- und Versicherungsbereichs aus der Stichprobe 7 diesem Weiterbildungstypus an.
- Der rudimentäre Weiterbildungstypus ist schwerpunktmäßig im Stahl-/ Maschinen- und Fahrzeugbau zu finden. Mehr als die Hälfte aller Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung zählen sich zu dieser Branchenkategorie.
- Der wichtigste Befund für den nachgefragt-dienstleistenden Weiterbildungstypus ist sein zahlenmäßiger Überhang in der Chemie- und in der Elektroindustrie. Der Befund wird deutlich, wenn man sich nur die Unternehmen aus diesen beiden Branchen herausnimmt (insgesamt 21 Unternehmen). Von diesen 21 Unternehmen sind immerhin 14 (zwei Drittel) dem Weiterbildungstypus „nachgefragter Dienstleister“ zugeordnet worden.
- Ein vierter interessanter Befund ist, daß sich der ressourcenorientierte Weiterbildungstypus auf die Branchen in etwa gleich verteilt. Während somit die anderen Weiterbildungstypen bereits erste Konturen erhalten haben, ist für den ressourcenorientierten Weiterbildungstypus weder ein (unternehmens-) größenspezifisches noch ein wirtschaftssektorales oder branchenspezifisches Unternehmensprofil zu erkennen.

249 Ein stark differenziertes Kategorienraster, wie es in amtlichen Statistiken verwendet wird, hat den Vorteil, daß die Kategorien einerseits im Anschluß an die Erhebung zusammengefaßt werden können, andererseits aber auch differenziert betrachtet werden können. Problematisch ist daran jedoch, daß es zumindest für Großunternehmen mit einem breiten Leistungsprogramm zunehmend schwierig ist, sich eindeutig in ein differenziertes Raster einzuordnen. Ein wesentlicher Vorzug einer stark differenzierten Kategorisierung, nämlich die Meßgenauigkeit, ist damit in Frage gestellt. Mit einer zu groben Kategorisierung der Branchen läuft man jedoch Gefahr, die wichtigsten Differenzierungsmerkmale künstlich zu „glätten“.

250 Eine Kategorie „öffentliche Unternehmen“ diente einer Überprüfung der „Reinheit“ der Stichprobe. Eine zusätzliche stichpunktartige Validierung der von den Unternehmen angegebenen Branchenkategorien erfolgte durch die Überprüfung in Nachschlagewerken (z.B. Hoppenstedt's TOP 500); zu einer Korrektur der Zuordnung kam es jedoch nicht.

Die Argumentation eines Zusammenhangs zwischen der Branche eines Unternehmens und seiner Weiterbildung ist indirekter Art. Nicht, weil ein Unternehmen innerhalb einer bestimmten Branche angesiedelt ist, praktiziert es seine Weiterbildung auf eine bestimmte Weise. Die Branche ist vielmehr ein Hilfsindikator für ein bestimmtes Leistungsprogramm, das angeboten wird und für bestimmte Wettbewerbsbedingungen und Wettbewerbsstrategien, die in einer Branche vorherrschen (siehe die beiden nachfolgenden Abschnitte).

3.1.3 Die Wettbewerbsbedingungen der Weiterbildungstypen

Mit den Stichworten „Globalisierung“, „verschärfter Wettbewerb“, „kürzere Innovationszyklen“ und „Qualitäts- und Kostenwettbewerb“ werden bereits seit Jahren die Wettbewerbsbedingungen deutscher Unternehmen beschrieben (Jürgens/Naschold 1994; Porter 1992; Bahnmüller/Bispinck/Schmidt 1993: 121; Staudt/Frieling 1994). Fraglich ist, ob die aktuelle Wettbewerbssituation auch ihre Spuren in der Weiterbildungspolitik der Unternehmen hinterläßt. Anders gefragt: Unterscheiden sich die Weiterbildungstypen systematisch im Hinblick auf ihre Wettbewerbsbedingungen?

Es werden drei Aspekte berücksichtigt, die einen Einblick in die Wettbewerbsbedingungen der Unternehmen ermöglichen sollen:²⁵¹

- Die *relative Marktstellung* der untersuchten Unternehmen gibt Informationen über die Marktmacht bzw. über die Abhängigkeit eines Unternehmens von anderen Marktteilnehmern. Analog zu Weber (1985: 81) könnte man die Fragen stellen: Haben die Unternehmen eine dominierende Stellung im Markt oder sind sie, das andere Extrem, abhängig von anderen Unternehmen?
- Die Einschätzung über die *wichtigsten Wettbewerbs Herausforderungen* im Markt vermittelt einen Eindruck über die prognostizierten relevanten Wettbewerbsbedingungen für die Unternehmen. Befinden sich die Unternehmen in Märkten, in denen ein hartnäckiger Preis-, Innovations- und/oder Qualitätswettbewerb existiert? Agieren sie dabei in schrumpfenden Märkten?

251 In der Organisationsforschung wurde lange Zeit die 'richtige' Art der Operationalisierung der Unternehmensumwelt diskutiert. Einer (vermeintlich) 'objektiven' Beschreibung der Umwelt wurde in zunehmendem Maße die Bedeutung der subjektiven Wahrnehmung eines Entscheidungsträgers als Indikator für die Umweltbedingungen entgegengesetzt. Kieser und Kubicek (1992: 374) betonen: „Ausschlaggebend für die organisatorischen Maßnahmen, die Organisationsgestalter ergreifen, wenn sie sich bestimmten Umweltbedingungen konfrontiert sehen, sind nicht die objektiven Sachverhalte, sondern die subjektiven Einschätzungen.“ Ähnlich hebt Khandwalla (1977) hervor: "One management may interpret the same environment quite differently from another management. It is important therefore, to take into account the way the management of an organization perceives the external environment and the organizational consequences of this perception" (Khandwalla 1977: 342). Auf diese Weise wurden die Wettbewerbsbedingungen der Unternehmen im Kontext dieser Untersuchung 'subjektiv' aus der Perspektive der Weiterbildungsverantwortlichen erfaßt.

- Der dritte Aspekt, mit dem die Wettbewerbssituation eingefangen werden soll, ist die Stabilität und Sicherheit bzw. die *Verlässlichkeit eines Marktes*, in dem die Unternehmen agieren sowie der Wettbewerbsdruck, mit dem die Unternehmen konfrontiert sind.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Marktstellung der untersuchten Unternehmen und läßt die typenspezifischen Unterschiede aufscheinen:

Tabelle IV.10: Die Marktstellung der Weiterbildungstypen

<i>(Prozentwerte)</i>	Weiterbildungstypen				Σ
	Cluster 1 <i>strategie-unterstützend</i>	Cluster 2 <i>nachgefragt-dienstleistend</i>	Cluster 3 <i>ressourcenbasiert</i>	Cluster 4 <i>rudimentär</i>	
<i>Dominierend (kaum unmittelbare Konkurrenz)</i>	10	22	8	0	12
<i>Einer unter wenigen wichtigen Anbietern</i>	60	66	62	26	55
<i>Einer unter vielen (weniger wichtigen) Anbietern</i>	25	12	23	44	24
<i>Abhängig von einem oder wenigen anderen Unternehmen</i>	5	0	8	30	9
Σ	21	42	13	24	100

- Fragetext: *Bitte geben Sie anhand der folgenden Alternativen an, welche Marktstellung ihr Unternehmen einnimmt! Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an!*
- $n=97$; Cramer's $V = (.33)^{252}$; Sign. = .000

Die Tabelle weist einen deutlichen Unterschied zwischen den Unternehmen mit nachgefragt-dienstleistender Weiterbildung (Typ 2) und den Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung (Typ 4) aus. Erstere schätzen ihr Unternehmen entweder als Marktführer oder als gleichberechtigten wichtigen Mitbewerber auf dem Markt ein, während letztere immerhin zu knapp einem Drittel eine Abhängigkeit von anderen Unternehmen auf dem Markt wahrnehmen und zu 44 Prozent angeben, sie seien einer unter vielen (weniger wichtigen) Anbietern. Betrachtet man nur die Extremausprägungen der Marktstellung, so ist der Anteil der im Markt dominierenden Unternehmen, die eine nachgefragt-dienstleistende Weiterbildung praktizieren, bei 75 Prozent und der Anteil der Unternehmen, die abhängig von anderen Unternehmen sind und eine rudimentäre Weiterbildung verfolgen, bei 78 Prozent. Das heißt, wenn ein Unternehmen

252 Der Anteil der Zellen mit einer erwarteten Zellenbelegung von <5 beträgt 56,3 Prozent (9 von 16 Zellen). Die Gruppenunterschiede sind daher mit Zurückhaltung zu interpretieren.

sich in einer abhängigen Position zu anderen Unternehmen befindet, dann praktiziert es mit hoher Wahrscheinlichkeit eine rudimentäre Weiterbildung, und wenn es den Markt (oder ein Marktsegment) dominiert, dann ist es mit hoher Wahrscheinlichkeit in der Gruppe der nachgefragt-dienstleistenden Unternehmen zu finden.

Ein Hinweis darauf, daß es sich hier um statistisch signifikante Unterschiede der Managementtypen hinsichtlich ihrer Marktform handelt, ist der Cramer's V-Wert von .33 (mit der in der Fußnote gemachten Einschränkung). Wenn man nun argumentiert, daß dieser Sachverhalt so etwas wie die Marktmacht bzw. andersherum, die Abhängigkeit eines Unternehmens von anderen Unternehmen zum Ausdruck bringt (Westphal 1991: 158), dann lassen sich die Ausprägungen wie eine Ordinalskala ('quasi-metrisch') behandeln, und es läßt sich (mit einfaktoriellen Varianzanalysen auf der Basis der Mittelwerte) feststellen, *welche* Managementtypen sich bezüglich ihrer Marktform signifikant voneinander unterscheiden.

Ergebnis: Die Varianzanalyse (Scheffé-Test) weist aus, daß sich der rudimentäre Weiterbildungstypus hinsichtlich seiner Marktstellung von den drei anderen Weiterbildungstypen signifikant unterscheidet. Der rudimentäre Typus verkörpert 'idealtypisch' die mittelständischen (abhängigen) Industrieunternehmen aus dem Stahl-, Maschinen- und Fahrzeugbau mit einer geringen Marktmacht, wie sie beispielsweise verstärkt bei den Automobilzulieferern anzutreffen sind. Zur Interpretation dieses Befundes läßt sich an die Überlegungen von Hartmut Wächter (1992: 331) zur Begründung einer Varianz der betrieblichen Personalpolitik deutscher Unternehmen anknüpfen. Wächter sucht nach plausiblen Gründen dafür, warum nicht alle Unternehmen in einem Hochlohnland wie Deutschland eine an den Personalressourcen orientierte Personalpolitik praktizieren. Eine seiner Vermutungen kreist um den (wechselseitigen) Einfluß der Markt- und Wettbewerbsbedingungen einerseits und der Personalpolitik andererseits. Es sei nicht weiter verwunderlich, daß Unternehmen, die sich einem harten Preiskampf gegenüber sehen und abhängig sind von anderen Unternehmen, wie etwa Zulieferbetriebe, einen geringen Spielraum bei der Gestaltung ihrer Personalpolitik haben.

Wenn man den zweiten Indikator für die Wettbewerbssituation der Unternehmen, die wichtigsten Wettbewerbs Herausforderungen, hinzuzieht, so verdichtet sich für den rudimentären Weiterbildungstypus das von Wächter skizzierte Profil. Es zeigen sich leichte typenspezifische (wenn auch statistisch nicht signifikante) Tendenzen, mit denen der oben gewonnene Eindruck über die Marktstellung der Unternehmen flankiert werden kann: Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung fühlen sich stärker als alle anderen Unternehmen einem Preis- und einem Qualitätswettbewerb ausgesetzt, und sie geben weit überdurchschnittlich häufig an, daß sie sich in schrumpfenden Märkten bewegen. Unternehmen mit ressourcenorientierter Weiterbildung geben dagegen überdurchschnittlich häufig an, mit einem kräftigen Innovationswettbewerb im Markt konfrontiert zu sein.

Bezogen auf die Stabilität der Märkte wurden die Unvorhersagbarkeit bzw. die Unberechenbarkeit von Marktaktivitäten der Konkurrenz und der Kundenbedürfnisse erfaßt. Diesbezüglich läßt sich ebenfalls nur eine leichte und nicht signifikante Tendenz ablesen. So geben Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung überdurchschnittlich häufig an, daß die Marktaktivitäten ihrer Konkurrenten sowie der Kundenbedarf und -geschmack fast nicht vorhersagbar seien.

Wenn auch die Befunde zu den wichtigsten Wettbewerbs Herausforderungen und zu der Stabilität und Berechenbarkeit der Märkte im statistischen Sinne nicht signifikant sind, so deuten die Ergebnisse doch tendenziell in die selbe Richtung, wie die Ergebnisse zur relativen Marktstellung der Unternehmen. Es verdichtet sich ein Muster des rudimentären Weiterbildungstypus, das geprägt ist von einem extremen Wettbewerbsdruck in zum Teil schrumpfenden Märkten mit vielen Unwägbarkeiten. Das „Wettbewerbsmuster“ der anderen drei Weiterbildungstypen unterscheidet sich in diesen Punkten z.T. erheblich vom rudimentären Typus. Mendius u.a. (1987) stellen im Rahmen ihrer Untersuchungen zur Situation von kleinen und mittleren Unternehmen bezüglich der Arbeitsgestaltung, Qualifizierung und Beschäftigungspolitik die Frage nach der „Strategiefähigkeit“ kleiner Unternehmen. Haben die kleinen (abhängigen) Unternehmen überhaupt die Möglichkeit und den Spielraum, ein eigenes Qualifizierungsprofil herauszubilden?

3.1.4 Die wichtigsten Wettbewerbsfaktoren der Weiterbildungstypen

Den Untersuchungen zu nationalen Wettbewerbsvorteilen von Michael E. Porter (1991) zufolge, sind seit Jahren vor allem die Humanressourcen bzw. das Know-how die zentralen faktorbildenden Ressourcen der deutschen Wirtschaft. Deutschland verfüge über eine große Zahl qualifizierter Beschäftigter in geistigen Berufen, insbesondere auf wissenschaftlichen und technischen Gebieten und habe damit einen großen Fundus an wissenschaftlichem und technischem Wissen. Der zentrale Wettbewerbsfaktor deutscher Unternehmen bestehe nun darin, daß deutsche Beschäftigte auf „[...] Spezialgebieten nicht nur besser ausgebildet sind als ihre Kollegen in den meisten anderen Ländern, sondern auch eine bessere theoretische Grundlage haben, auf der sie sich weiterbilden können. Das fördert die Fähigkeit, Güter von steigender Qualität und Differenziertheit herzustellen“ (Porter 1991: 392). Die in den 80er Jahren entwickelten Szenarien für die deutsche Wirtschaft, die unter den Begriffen „Low volume, high margin manufacturing policies“ (Cox/Kriegbaum 1980), „Economies of scope“ (Streeck 1986) und „Flexible Spezialisierung“ (Piore/Sabel 1985) thematisiert wurden, weisen der deutschen Wirtschaft eine ähnliche Rolle zu: Die Herstellung von sogenannten „intelligenten“ (service- und betreuungsintensiven) Produkten und Dienstleistungen.

Kern und Sabel (1994: 605ff.) äußern sich in ihrer Analyse des deutschen Produktionsmodells wesentlich kritischer, wenn sie die vormals wichtigsten Wettbewerbsfaktoren „Know-how“ und „Intelligenz“ als verblaßte deutsche Tugenden kennzeichnen. Ähnlich betont Volker Wittke (1995: 5) in seinem Beitrag

zum Wandel des deutschen Produktionsmodells, daß die in den 80er Jahren proklamierte Nischenpolitik lediglich *ein* Pfad möglicher und vor allem realistischer Wettbewerbsstrategien sei: „Ganz offensichtlich ist die Vorstellung nicht aufgegangen, sich durch das Ausweichen in qualitativ hochwertige und technisch anspruchsvolle Marktsegmente dem Preiswettbewerb entziehen zu können. Nicht daß anwenderspezifische Problemlösungen und technische Exzellenz nirgends mehr honoriert würden, aber die entsprechenden Marktsegmente werden schmaler [...] Die 'Nischenstrategie' droht, zumindest perspektivisch, in die Sackgasse zu führen. Für Automobil- und Elektroindustrie scheint mittlerweile klar, daß die Massenmärkte nicht aufgegeben werden dürfen, und die Hersteller sich den dort geltenden Bedingungen stellen müssen.“ Vor diesem Hintergrund ist auch Birgit Mahnkopf (1989: 2) zu verstehen, wenn sie zwar einerseits eine enge Verbindung zwischen den spezifischen Produktmärkten und Wettbewerbsstrategien eines jeden Unternehmens und der Strategie betrieblicher Qualifizierung vermutet, aber andererseits darauf hinweist, daß man keineswegs ein durchgängiges Interesse aller Unternehmen an betrieblicher Qualifizierung unterstellen könne. Für die Frage, ob ein Unternehmen eine „upgrading“- oder eine „downgrading“-Strategie betrieblicher Qualifizierung verfolge, sei im hohen Maße die verfolgte Wettbewerbsstrategie eines Unternehmens verantwortlich.

Aufbauend auf diesen Argumentationen müßte vermutet werden, daß sich die vier Managementtypen mit unterschiedlichen Wettbewerbsfaktoren in den für sie relevanten Märkten bewegen. Um dieser Vermutung nachzugehen, wurden die Weiterbildungsverantwortlichen nach den strategischen Vorteilen des Unternehmens gefragt. Es wurden in Anlehnung an die Operationalisierungen von Bahnmüller/Bispinck und Schmidt (1993: 105), Lengnick-Hall/Lengnick-Hall (1990: Anhang) und Porter (1983) 17 mögliche Wettbewerbsvorteile aufgelistet, die die Weiterbildungsmanager jeweils auf einer 4er Skala²⁵³ im Hinblick auf deren Wichtigkeit für das Unternehmen einstufen sollten.²⁵⁴ Ein Vergleich der durchschnittlichen Einschätzungen über die strategischen Wettbewerbsvorteile der Weiterbildungstypen ergibt folgende Befunde:

253 Eine 4er-Skala wurde gewählt, um den potentiellen Bias 'Tendenz zur Mitte' auszuschalten (vgl. auch Rohrmann 1978).

254 Im Rahmen der Experteninterviews wurden die Weiterbildungsmanager gebeten, ihre Angaben hinsichtlich der Wettbewerbsfaktoren, die sie im Fragebogen gemacht haben, näher zu erläutern und zu begründen. Die Statements haben erkennen lassen, daß die Angaben durchaus reflektiert waren. Ein Beispiel: „Die Angaben im Fragebogen kamen zustande auf Grundlage einer Untersuchung, die eine Unternehmensberatung durchgeführt hat. Wir haben untersuchen lassen, wie die Marktposition ist, und was von den Kunden als Vor- oder Nachteil gesehen wird. Insofern wissen wir ganz gut, was tatsächlich unsere Vorteile sind. Da können wir auch als Personalentwicklung ansetzen“ (PE-Leiterin, Bank mit knapp 5.000 Mitarbeitern).

Tabelle IV.11: Die Weiterbildungstypen und ihre strat. Wettbewerbsvorteile

Strategische Wettbewerbsvorteile	Weiterbildungstypen					Signifikanz d. Gruppendifferenzen
	strategie-unterstützend 1	nachgefragt-dienstleistend 2	ressourcenbasiert 3	rudimentär 4	∅	
Produktmarketing	1.8	1.8	2.2	2.3	1.9	n.s.
Die Varietät/ Vielzahl der Produkte (Produktportfolio)	1.9	1.9	2.0	2.6	2.1	4 2*
Vertriebswege/-netze	1.8	1.6	2.4	2.1	1.9	3 2*
Gut eingeführte Produkte/ Image/ Markenname	1.6	1.5	1.8	1.8	1.6	n.s.
Qualität, Zuverlässigkeit und Haltbarkeit der Prod.	1.2	1.2	1.1	1.4	1.3	n.s.
Schnelle Entwicklung neuer Produkte/ Produktinnovationen	1.4	2.1	1.5	2.4	2.0	1 3 4* *
Technisch versierter Kundendienst	1.8	2.1	1.8	2.1	2.0	n.s.
Lieferzeiten/ Zuverlässigkeit/ Verbindlichkeit	1.9	1.8	1.5	1.3	1.6	n.s.
Technische Reife der Produkte	1.9	1.5	1.8	2.3	1.8	4 2*
Design der Produkte	2.6	2.9	2.6	3.0	2.8	n.s.
Die besonderen Kenntnisse/ Erfahrungen der Mitarbeiter in diesem Feld	1.6	1.7	1.1	1.8	1.6	2 4 3* *
Zusatzangebote, wie Service/ Wartung/ Betreuung/ Training	2.1	2.2	1.2	2.2	2.0	1 2 4 3 * * *
Maßgeschneiderte Einzellösungen f. spezielle Kundenanforderungen	2.1	2.1	1.6	1.9	2.0	n.s.
Produktionskosten	2.1	2.1	2.5	1.6	2.0	3 4*
Preis	1.9	2.2	2.3	1.5	2.0	2 3 4* *
Standortvorteile	2.8	2.3	3.2	2.5	2.6	3 2*
Patente/ Rechte/ geschützte Muster	2.3	2.6	2.7	3.3	2.7	4 1*

- n=99 (fehlende Werte wurden auf Stichprobenmittelwerte gesetzt)
- Fragetext: *Welches sind die wichtigsten **strategischen Vorteile** gegenüber Ihren Hauptkonkurrenten? Geben Sie bitte bei jedem Punkt an, wie wichtig er als strategischer Wettbewerbsvorteil für Ihr Unternehmen ist! (Skala von 1: sehr wichtig bis 4: unwichtig)*
- Lesebeispiel: *Bezogen auf den Preis als strategischer Wettbewerbsvorteil unterscheiden sich die Gruppen 2 und 3 signifikant von der Gruppe 4. Die Mittelwerte zeigen, daß der Preis für Weiterbildungstyp 4 ein sehr wichtiger Wettbewerbsvorteil ist, während er für die Typen 2 und 3 weit weniger von Bedeutung zu sein scheint.*

Die Mittelwerte kennzeichnen die durchschnittlichen Einschätzungen in den Weiterbildungsgruppen hinsichtlich der Bedeutung eines jeden strategischen Wettbewerbsfaktors gegenüber der Hauptkonkurrenz. Die grauen Rahmen sind das Ergebnis einer Faktorenanalyse über alle 17 strategischen Wettbewerbsaspekte und zeigen an, welche der Aspekte inhaltlich zusammenhängen und durch einen gemeinsamen Faktor repräsentiert werden. Betrachten wir zunächst die Mittelwerte:

Es gibt zwei Lesearten für die Mittelwerte in der Tabelle: Zum einen der (separierende) Blick auf jeden einzelnen der vier Weiterbildungstypen entlang aller 17 Wettbewerbsfaktoren. Diese Leseart ist sinnvoll, um eine Vorstellung vom strategischen Profil eines jeden Typus zu gewinnen. Gleichzeitig sollte dabei aber der Blick parallel zu den signifikanten Typenunterschieden gehen, um das je *Spezifische* herausfiltern zu können. So zeigt sich beispielsweise, daß die Produktqualität für alle vier Weiterbildungstypen ein zentraler Wettbewerbsfaktor zu sein scheint (dieser Aspekt weist in allen Gruppen den geringsten Mittelwert auf). Da sich die Mittelwerte jedoch nicht signifikant voneinander unterscheiden, ist es kein typenspezifisches Merkmal.

- Unternehmen vom Weiterbildungstyp 1 zielen in hohem Maße auf die schnelle Entwicklung von neuen Produkten und Dienstleistungen ab.²⁵⁵ Diesbezüglich unterscheiden sie sich signifikant von den Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung. Für diesen Typus scheinen die Hauptwettbewerbsvorteile ohnehin rund um das Produkt zu liegen; Produktmarketing, Produktvielfalt, Produktqualität und Bekanntheitsgrad von Produkten spielen für diese Unternehmen eine entscheidende Rolle. Vermutlich werden neu entwickelte Produkte durch Patente bzw. geschützte Muster abgesichert; so wäre die überdurchschnittlich hohe Zahl an Unternehmen zu verstehen, die dies als wichtigen Wettbewerbsvorteil angibt.
- Typ 2 zeichnet sich ebenso wie Typ 1 durch eine ausgeprägte Produktorientierung aus. Anders als die Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung zielt dieser Typus aber nicht auf die schnelle Entwicklung neuer Produkte, sondern scheint in hohem Maße von der technischen Reife seiner gut eingeführten, imagerächtigen Produkte zu profitieren. Möglicherweise steht dahinter die Unterscheidung zwischen Produktneuentwicklung und Produktweiterentwicklung. Während Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung permanent neue Produkte entwickeln oder nachahmen, mögen die nachgefragt-dienstleistenden Unternehmen ihre Wettbewerbs-

255 Die PE-Leiterin einer Bank mit knapp 5.000 Mitarbeitern (strategieunterstützender Typus) bringt die Notwendigkeit zur permanenten Produktentwicklung zum Ausdruck: „Der Kunde wird anspruchsvoller, die Bankprodukte verändern sich immer schneller; z.B. im Wertpapierbereich oder Passivbereich, bei der Refinanzierung, da kommen fast täglich neue Produkte auf den Markt, die müssen wir kennen. Die werden von Banken entwickelt und angeboten und dann von Kunden auch bei uns nachgefragt. Wir können dann nicht unwissend sein. [...] Weil die Produkte sich ständig verändern und die Kunden immer immer anspruchsvoller werden, müssen die Qualifikationen ständig angepaßt werden.“

vorteile aus dem sukzessiven Verbessern bereits bestehender Produkte (mit Zielrichtung auf ein hohes technisches Niveau) schöpfen. Des weiteren scheinen diese Unternehmen in besonderem Maße von ihrem Standort und von ihren Vertriebsnetzen zu profitieren, worin sie sich jeweils signifikant von den Unternehmen des Weiterbildungstypus 3 unterscheiden.

- Das situationsbezogene Profil des ressourcenbasiert weiterbildenden Typus erhält mit dem Aspekt der Wettbewerbsfaktoren erstmals Konturen. Seine Hauptcharakteristika sind, daß er von den besonderen Kenntnissen seiner Mitarbeiter zehrt, in der Lage ist, mit maßgeschneiderten Einzellösungen auf individuelle Kundenbedürfnisse einzugehen und zusätzlich von seinem ausgeprägt kundenorientierten Service profitiert. Weitere strategische Wettbewerbsvorteile sind die schnelle Entwicklung von neuen Produkten und Dienstleistungen sowie die Verbindlichkeit und Liefertreue, die wiederum sein ausgeprägt kundenorientiertes Profil zum Ausdruck bringen.
- Das strategische Profil der Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung ist vor allem durch Preis- und Kostenvorteile gegenüber der Hauptkonkurrenz geprägt. In beiden Punkten unterscheidet sich dieser Typus signifikant von den Unternehmen mit nachgefragt-dienstleistender und mit ressourcenorientierter Weiterbildung. Daneben werden als hauptsächliche Wettbewerbsfaktoren von diesen Unternehmen angegeben, daß sie auf individuelle Kundenbedürfnisse zugeschnittene 'Lösungen' anbieten und sich durch ihre Verbindlichkeit und Liefertreue gegenüber den Hauptkonkurrenten abheben.

In einem zweiten Schritt wurde nun versucht, das sich bereits abzeichnende strategische Profil eines jeden Weiterbildungstyps deutlicher herauszuarbeiten. Dafür wurde zunächst eine Faktorenanalyse für die 17 erfaßten strategischen Wettbewerbsvorteile durchgeführt. Ziel dieses Schrittes war es, diejenigen Wettbewerbsfaktoren zu identifizieren, die vergleichsweise häufig *gemeinsam* genannt werden.

Es wurden 6 Faktoren extrahiert, die jeweils einen Eigenwert von größer als eins besitzen (vgl. die Ausführungen zur Faktorenanalyse im Anhang). Das heißt, daß sie einen sinnvollen Beitrag zur Varianzaufklärung der Wettbewerbsvorteile leisten. Gewiß ist mit einer Faktorenanalyse stets eine Reduzierung von Informationen verbunden, dennoch macht sie die Summe an Einzelvariablen handhabbarer. Diese sechs Faktoren erklären zusammen 65 Prozent der Varianzen aller Wettbewerbskategorien. Die Kästen in der Tabelle zeigen an, welche der Wettbewerbsvorteile einen gemeinsamen Faktor repräsentieren. Faktor 3 und Faktor 6 lassen sich inhaltlich nur schwer interpretieren. So kennzeichnet der Faktor 3 mit den Wettbewerbsvorteilen „technisch versierter Kundendienst“, „Lieferzeiten/Zuverlässigkeit/Verbindlichkeit“ und „Design der Produkte“ eine gemeinsame Klammer um recht heterogene Aspekte.²⁵⁶ Ähnlich verhält es sich mit den Aspekten „Standortvorteil“ und „Patente“, die zwar

256 Der Wettbewerbsvorteil „technische Reife der Produkte“ kann nicht eindeutig dem Faktor 3 zugerechnet werden, da er mit $>.5$ auch auf den Faktor 2 läd (vgl. Tabelle 12 im Anhang).

einen statistisch engen Zusammenhang aufweisen (beide laden auf Faktor 6), jedoch inhaltlich nur schwer 'zusammenzubringen' sind. Aus diesem Grund wurden die zwei Faktoren aus der Betrachtung herausgenommen (vgl. auch Überla 1968), womit sich die Analyse auf die folgenden Faktoren reduziert:

- *Faktor 1: Produkt- und marketingorientierte Strategie*
- *Faktor 2: Qualitäts- und entwicklungsorientierte Strategie*
- *Faktor 3: Kunden- und serviceorientierte Strategie*
- *Faktor 4: Preis- und kostenorientierte Strategie*

Diese vier Faktoren erklären noch etwa die Hälfte der Varianzen aller Wettbewerbsvorteile. Im weiteren wurde nun ein Mittelwertvergleich zwischen den Weiterbildungstypen hinsichtlich der vier Faktoren durchgeführt. Die folgende Abbildung zeigt die wettbewerbsstrategischen Profile der Weiterbildungstypen.

In der Abbildung sind die Profile für die Weiterbildungstypen entlang von fünf extrahierten Faktoren dargestellt, die so etwas wie die strategische Stoßrichtung der Unternehmen kennzeichnen.²⁵⁷ Die Faktoren können Werte zwischen -1 und +1 annehmen, der Mittelwert für alle Faktoren liegt bei 0.²⁵⁸

Mit Hilfe der Faktorenanalyse konnten die Konturen der Wettbewerbsprofile für den Weiterbildungstyp 3 und für den Typ 4 deutlich herausgearbeitet werden: Das kunden- und serviceorientierte Profil des ressourcenbasierten Typus ist ebenso markant (und signifikant verschieden von den anderen Unternehmen), wie die Preis- und Kostenorientierung von rudimentär weiterbildenden Unternehmen.

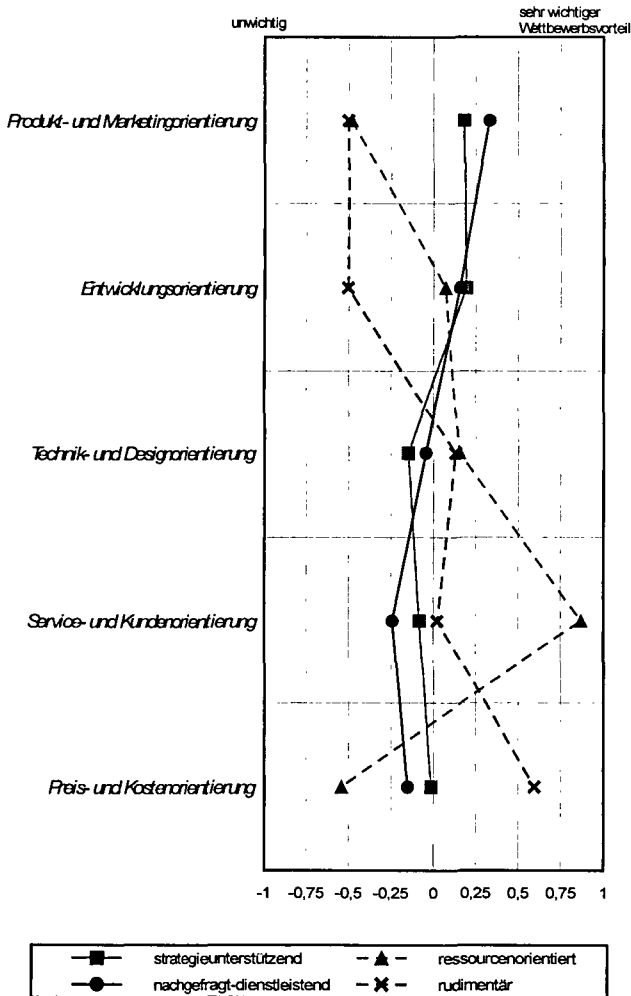
Die bisherigen Differenzierungslinien zwischen dem Typ 1 und dem Typ 2 wurden hingegen durch die Faktorbildung verwischt. Die ursprünglich vorhandene Differenz zwischen diesen Gruppen hinsichtlich der Entwicklungsorientierung (vgl. Tabelle IV.11) hat sich im Zuge der Faktorbildung nivelliert.²⁵⁹

257 Der sechste Faktor, der den Standort eines Unternehmens als wesentlichen Wettbewerbsfaktor sowie die Patente/Rechte/geschützten Muster eines Unternehmens kennzeichnet, läßt sich nur schwer interpretieren und ist daher ausgeschlossen worden. Da er auch den geringsten Anteil aller Faktoren an der gesamten Varianzaufklärung besitzt, ist dieser Verlust zu verkraften.

258 Das ergibt sich aus der Berechnung der Faktoren. Die Faktorenanalyse extrahiert die Faktoren auf eine Weise, daß die Mittelwerte über alle Gruppen 0 und die Standardabweichungen 1 betragen.

259 Obwohl sich die Mittelwerte zwischen Typ 1 und Typ 2 hinsichtlich des Aspekts „Produktinnovationen“ deutlich voneinander unterscheiden (siehe Tabelle IV.11), ist eine Differenzierung der Gruppen im Hinblick auf den Faktor „Qualität und Entwicklung“ im Anschluß an die Faktorenanalyse nicht mehr möglich. Dieser Befund ist recht einfach zu erklären: Zunächst einmal ist zu bedenken, daß dieser Faktor aus den beiden Aspekten „Qualität“ und „Entwicklung“ besteht und sich die zwei Gruppen im Hinblick auf den Qualitätsaspekt nicht voneinander unterscheiden (beide weisen Mittelwerte von 1.2 auf, siehe Tabelle IV.11). Nun lädt der Qualitätsaspekt mit .82 deutlich höher auf den gemeinsamen Faktor als der Entwicklungsaspekt mit .65 (siehe Faktorladungsmatrix im Anhang). Das heißt, der Qualitätsaspekt hat ein höheres Gewicht für den gemeinsamen Faktor zugewiesen bekommen. Dadurch werden die Differenzen zwischen den Gruppen bezüglich des Entwicklungsaspekts abgeschwächt. Verstärkt wird dieser

Abbildung IV.16: Wettbewerbsprofile der Weiterbildungstypen



Effekt dadurch, daß es sich bei den Mittelwertvergleichen um ungleich große Stichproben handelt (Typ 2 ist mit 42 Unternehmen doppelt so häufig vertreten wie Typ 1) und die größere Gruppe eine zusätzliche Gewichtung erhält (vgl. Bortz 1993: 237). Das heißt, die Tatsache, daß die Qualität der Produkte von den (vielen) Unternehmen des Typus 2 besonders hohe Relevanz hat, fällt doppelt ins Gewicht und nivelliert die Unterschiede zwischen Weiterbildungstyp 1 und 2 bezogen auf den Faktor „Qualität und Entwicklung“.

Des weiteren ist die technische Reife der Produkte, von dem der nachgefragt-dienstleistende Weiterbildungstyp in besonderem Maße zu profitieren scheint, gewissermaßen im Verbund mit den anderen drei Variablen („technisch verzierter Kundendienst“, „Liefertreue/Verbindlichkeit“ und „Produktdesign“) unbedeutender geworden.

Trotz dieser Einschränkungen lassen sich ein paar bemerkenswerte Verbindungslinien ziehen, insbesondere zu den Ansätzen aus der Industriesoziologie. Die strategischen Wettbewerbsmuster, die sich herauszukristallisieren beginnen, lassen sich am klarsten mit der von Cox und Kriegbaum (1980) getroffenen Unterscheidung von drei Wettbewerbsstrategien präzisieren. Danach sind zu unterscheiden (vgl. auch Sorge 1990: 76ff.):

- Erfolg durch Preisvorteile: Es werden alle Möglichkeiten der Kostenminimierung gesucht, entweder auf Basis der Kostendegression durch die produzierte Menge oder durch andere kostenreduzierende Maßnahmen.
- Erfolg durch Qualitätsvorsprünge des Produktes oder der Produktpalette. Das Produkt kann zum einen durch Innovationen derart verändert werden, daß es qualitativ hochwertiger wird. Es kann aber auch mit einem besonderen Image bzw. Markennamen versehen sein. Durch eine (zumindest kurzfristige) monopolartige Stellung im Markt (z.B. durch 'Innovationsmonopole') kann die Gewinnmarge erhöht werden.
- Drittens eine Strategie, bei der mit den Produkten flexibel auf Kundenbedürfnisse eingegangen wird. Stichworte sind hier die „flexible Spezialisierung“ (Piore/Sabel 1985), „differenzierte Qualitätsproduktion“ (Streeck 1986 und Sorge 1990) und „maßgeschneiderte Einzellösungen“.

Die erste von Cox/Kriegbaum (1980) beschriebene Strategie weist Ähnlichkeiten mit den zentralen Wettbewerbsfaktoren des rudimentären Typus' auf. Die Tatsache, daß es sich bei den Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung durchweg um kleine und mittelständische Unternehmen handelt, läßt vermuten, daß es nicht die Menge an produziertem Ausstoß ist, die ihnen eine Preisführerschaft im Markt einbringt. Es handelt sich aller Wahrscheinlichkeit nach um andere Möglichkeiten, die zur Preisreduzierung genutzt werden. Dies können beispielsweise Einsparungen im Bereich der Qualifizierung sein, oder allgemeiner im Personalmanagement; letzteres bleibt zu prüfen (siehe IV.3.1.5).²⁶⁰

Die zweite, von Cox/Kriegbaum (1980) skizzierte Strategie, ist durch eine starke Produktorientierung gekennzeichnet. Dieses strategische Vorgehen weist Ähnlichkeiten mit den Profilen des strategieunterstützenden und des nachgefragt-dienstleistenden Typus auf. Beide Gruppen von Unternehmen verfügen über eine breite Palette gut eingeführter Produkte mit einem Markenimage.

260 Um das nochmal deutlich zu machen: Natürlich sind die Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung nicht nur preis- und kostenorientiert, sondern beispielsweise auch qualitätsorientiert (vgl. Tabelle IV.11). Bemerkenswert sind hier jedoch die deutlichen Differenzen zu allen anderen Unternehmen, die den Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung ein ganz spezifisches strategisches Profil als Preisführer verleiht.

Ebenso zentral ist in diesen Unternehmen der Vermarktungsaspekt für diese Produkte; ausgeprägte Vertriebsnetze sind dafür vermutlich wichtige unterstützende Instrumente. Die Qualität der Produkte hat ebenfalls eine hohe Relevanz, ist aber *nicht spezifisch* für diese Unternehmen (s.o.). Die Gewinnmargen werden vermutlich auf unterschiedliche Weise erzielt; beim strategieunterstützenden Weiterbildungstyp mag dies seiner Innovationsorientierung geschuldet sein, beim nachgefragt-dienstleistenden Weiterbildungstypus sind es möglicherweise die technische Reife seiner Produkte oder die Vertriebskanäle, von denen er im besonderen Maße profitiert.

Besonders bemerkenswert sind die Parallelen zwischen dem von Cox/Kriegbaum (1980) skizzierten dritten Strategietypus und den Unternehmen mit ressourcenorientierter Weiterbildung: Es werden maßgeschneiderte Lösungen für spezielle Kundenbedürfnisse bereitgestellt. Vermutlich handelt es sich um erklärungsbedürftige und betreuungsintensive Produkte, die durch ausgeprägte Service- und Kundenorientierung flankiert werden sowie erst auf der Grundlage der besonderen Kenntnisse der Mitarbeiter realisiert werden können. Der Begriff der differenzierten Qualitätsproduktion (vgl. Streeck 1986 und die Hinweise bei Sorge 1990) trifft dieses Vorgehen vermutlich am besten.

Bezieht man in die Charakterisierung die anderen Merkmale mit ein, so kommt man für die vier Mangementtypen zu folgendem *Zwischenfazit*:

- Unternehmen, die als innovative Dienstleister mit einer ausgeprägten Marketing- und Produktorientierung agieren, sind mehrheitlich in der Gruppe mit strategieunterstützender Weiterbildung zu finden.
- Industrielle Großunternehmen, überwiegend aus der Chemie- und Elektroindustrie mit dominierender Marktstellung, die ihre wichtigsten strategischen Wettbewerbsvorteile in der Vermarktung ihrer imageträchtigen (breiten) Produktpalette sehen, praktizieren mehrheitlich eine nachgefragt-dienstleistende Weiterbildung.
- Unternehmen mit einem Wettbewerbsprofil, das Züge einer differenzierten Qualitätsproduktion oder einer Marktnischenstrategie aufweist, agieren überwiegend mit einer ressourcenbasierten Weiterbildung.
- Klein- bis mittelgroße Unternehmen aus den industriellen Kernsektoren, wie Stahl-, Maschinen- und Fahrzeugbau (alles Bereiche, die zum Befragungszeitpunkt durch sinkende Beschäftigungsvolumen gekennzeichnet waren), die abhängig sind von anderen Unternehmen oder sich in einer polypolistischen Marktsituation mit starkem Preiskampf befinden und deren Wettbewerbsvorteile auf die Preis- und Kostenführerschaft im Markt ausgerichtet sind, praktizieren überwiegend eine rudimentäre Weiterbildung.

3.1.5 Das Personalmanagement der Weiterbildungstypen

Die Weiterbildung/PE hatte ich als Teilsystem eines übergeordneten Systems „Personalmanagement“ gekennzeichnet. Im Zusammenhang mit der seit einiger Zeit (konzeptionell) formulierten Neuorientierung des Funktionsbereichs „Personal“ von einer Personalverwaltung, bei der die operative Erledigung des

Tagesgeschäfts im Vordergrund stand (Ackermann 1989), hin zu einer „[...] integrativen, proaktiven und strategischen Sichtweise des Faktors Arbeit“ (Staehele 1989: 719), wird der betrieblichen Weiterbildung/Personalentwicklung eine zentrale Rolle im Kanon der Gestaltungsfelder des Personalmanagements zugewiesen (z.B. Kossbiel 1982: 5f.; Drumm 1989). Um so erstaunlicher ist es, daß in empirischen Untersuchungen bislang die Rolle der Weiterbildung im Kontext des Personalmanagements weitgehend vernachlässigt wurde. Die wenigen Hinweise über Zusammenhänge zwischen der Weiterbildung und anderen Feldern des Personalmanagements fokussieren vor allem deren (quantitativen) Ausbaustand und konstatieren einen positiven Zusammenhang zwischen beiden Feldern (vgl. Abschnitt III.2).

Im folgenden wird nach möglichen Zusammenhängen zwischen den ermittelten Weiterbildungstypen und dem jeweilig verfolgten Personalmanagement auf zwei Analyseebenen recherchiert:

- Der Ausbaustand des Personalmanagements: Die *Menge* an Personalmanagement-Praktiken/Instrumenten, die von den Unternehmen eingesetzt werden.
- Die Personalstrategie: Die Schwerpunktsetzung des Personalmanagements, also die *Art* der Personalmanagement-Praktiken, die von den Unternehmen eingesetzt werden.

Ausbaustand des Personalmanagements

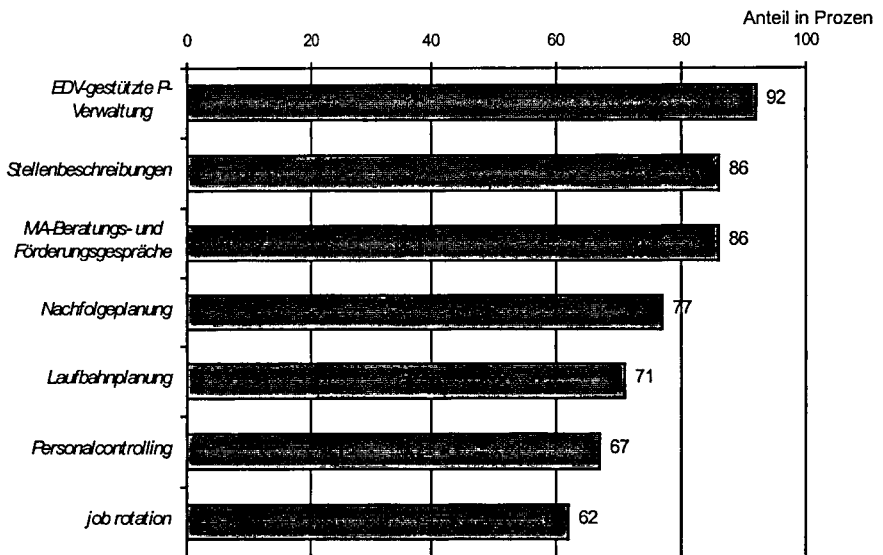
Als Voraussetzung für einen systematischen Vollzug des betrieblichen Personalmanagements wird üblicherweise die Personalplanung verstanden (z.B. Berthel 1995: 117). Dies gilt für jedes der Aufgabenfelder des Personalmanagements: Für die Personalbedarfsermittlung, die Personalbeschaffung, -freisetzung, -entwicklung und für den Personaleinsatz. Jedes dieser Gestaltungsfelder kann auf mehr oder weniger systematischen Planungen basieren. Um einen Vergleich des Ausbaustands der Personalplanungen zwischen den Weiterbildungstypen zu ermöglichen, wurde ein Index aus den Teilplanungen gebildet.²⁶¹ Dieser Index konnte Werte zwischen 0 und 6 annehmen. Ein Mittelwertvergleich zwischen den Weiterbildungstypen ergibt folgende Befunde:

- Insgesamt existiert über alle Unternehmen ein hoher Ausbaustand der Personalplanung; es existieren in den Unternehmen durchschnittlich für knapp fünf von sechs Personalfeldern systematische Planungen. Die Schwerpunkte der Planungen weisen insgesamt nur geringe Streuungen zwischen den Personalfeldern auf:
 - An erster Stelle der Rangliste liegt die Personalkostenplanung (88 Prozent), gefolgt von der Personalbedarfsplanung mit insgesamt 86 Prozent.

261 Für folgende Felder des Personalmanagements wurden in Anlehnung an Winter/Tholen (1983) und Berthel (1995: 117ff.) abgefragt, ob systematische Planungen existieren: Personalbedarf, die Personalbeschaffung, Personaleinsatz, Personalentwicklung, Personalfreisetzung und Personalkosten.

- Etwas weniger ausgeprägt ist die Personalbeschaffungsplanung mit 72 Prozent.
 - Eine systematische PE-Planung verfolgen 77 Prozent und eine Personaleinsatzplanung 74 Prozent aller untersuchten Unternehmen.
 - Am Ende der Rangreihe steht die Personalfreisetzungsplanung, die von 63 Prozent aller untersuchten Unternehmen praktiziert wird.
- Unternehmen mit ressourcenbasierter Weiterbildung praktizieren durchschnittlich 5,4 der oben genannten Planungen des Personalmanagements systematisch und verfügen somit über den höchsten Ausbaustand an Personalmanagement-Planung. Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung sind dagegen mit durchschnittlich praktizierten 4,2 Planungen am unteren Ende der Rangreihe zu finden. Die anderen Weiterbildungstypen liegen mit 4,5 (strategieunterstützende Weiterbildung) und 4,6 (nachgefragt-dienstleistende Weiterbildung) geplanten Personalmanagement-Aktivitäten zwischen den beiden Extremgruppen. Die Gruppenunterschiede sind jedoch nicht gravierend, sie werden als statistisch nicht signifikant ausgegeben.

Abbildung IV.17: Eingesetzte Personalinstrumente



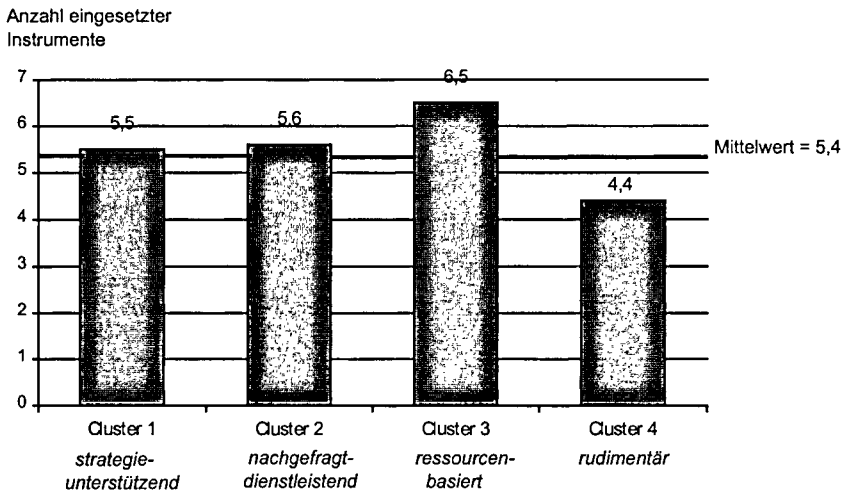
- n = 99 (sortiert nach Ausprägung)

Gehen wir einen Schritt weiter, weg von den Planungsbereichen des Personalmanagements, hin zu den Personalmanagement-*Instrumenten*. Auch hier ist zunächst vor allem der Ausbaustand an Personalmanagement-Instrumenten relevant, also die Frage nach einer rein mengenmäßigen Differenzierung zwi-

schen den Weiterbildungstypen. Die Instrumente wurden in Anlehnung an die Untersuchungen von Weber (1985: 238; auch Martin/Weber 1982) erfaßt. Dabei handelte es sich um Instrumente, die in einer inhaltlichen Nähe zum Weiterbildungssystem stehen, da sie qualifikationsrelevante Aspekte regeln.

Zunächst ein Blick auf die Verbreitung der Instrumente über alle untersuchten Unternehmen: Abbildung IV. 18 zeigt, daß alle aufgeführten Instrumente von der Mehrheit der Unternehmen eingesetzt werden, was einen insgesamt hohen Ausbaustand des Personalmanagements in den untersuchten Unternehmen erkennen läßt. Bevor inhaltlich näher auf die einzelnen Praktiken eingegangen wird, geht es hier zunächst um eine rein mengenmäßige Betrachtung. Aus den elf (weiterbildungsnahen) Personalinstrumenten wurde ein additiver Index gebildet, der Auskünfte über die Anzahl eingesetzter Personalinstrumente der einzelnen Weiterbildungstypen geben soll. Dieser Index kann als ein Indikator für den Ausbaustand des Personalmanagements herangezogen werden. Bezogen auf die Weiterbildungstypen zeigen sich folgende Differenzen:

Abbildung IV.18: Ausbaustand der Personalinstrumente bei den Weiterbildungstypen



• n=99 (missings auf Stichprobenmittelwerte gesetzt)

Den Ergebnissen zufolge ist der Ausbaustand an Personalinstrumenten in den Unternehmen sehr hoch. Durchschnittlich werden von den Unternehmen aus der Stichprobe 5,4 Personalinstrumente eingesetzt. Bezogen auf die Differenzen zwischen den Weiterbildungstypen wird auf der Grundlage eines Scheffé-

Tests eine signifikante Differenz zwischen den Unternehmen mit ressourcenbasierter Weiterbildung und den Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung ausgewiesen. Das heißt, der Ausbaustand des Personalmanagements ist in Unternehmen mit ressourcenbasierter Weiterbildung signifikant höher als in Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung.

Es ist festzuhalten: Unternehmen mit ressourcenbasierter Weiterbildung verfügen über einen höheren Ausbaustand ihrer Personalinstrumente als die anderen Weiterbildungstypen.

Eine rein mengenmäßige Betrachtung des Ausbaustands des Personalmanagements sagt noch nichts über dessen Qualität und Ausrichtung in den untersuchten Unternehmen aus. Es läßt sich lediglich daraus ableiten, daß Unternehmen mit ressourcenbasierter Weiterbildung mit einem breiteren Spektrum an Personalinstrumenten agieren, es läßt sich jedoch nicht einmal etwas über die Intensität des Personalmanagements aussagen; beim Schluß vom Ausbaustand des Personalmanagements auf dessen Bedeutung im Unternehmen ist ohnehin große Vorsicht geboten. Aufschlußreicher für die Charakterisierung von Rahmenbedingungen der Weiterbildungstypen mögen Aspekte sein, mit denen die Personalstrategie gekennzeichnet werden kann.

Personalstrategie

Ein erster Hinweis auf die Art des Personalmanagements in den Unternehmen ist von den eingesetzten Personalinstrumenten zu erwarten. Weiter oben wurden die Weiterbildungstypen hinsichtlich ihrer eingesetzten Personalinstrumente einem rein mengenmäßigen Vergleich unterzogen. Hier geht es nun um die Frage, ob zwischen den Weiterbildungstypen unterschiedliche Schwerpunkte bezüglich ihres Instrumenteneinsatzes zu identifizieren sind. Die Unternehmen wurden bezüglich der Verbreitung der in Abbildung IV.17 (oben) dargestellten Personalinstrumente befragt. Niedrige Werte bringen zum Ausdruck, daß das entsprechende Personalmanagementinstrument eine weite Verbreitung im Unternehmen hat (Tabelle IV. 12).

Die Tabelle enthält Informationen über die durchschnittliche Verbreitung von Personalinstrumenten in den Weiterbildungsgruppen und über die signifikanten Differenzen zwischen den Gruppen (rechte Spalte). Je geringer der jeweilige Wert ausgeprägt ist, desto weiter ist das betreffende Instrument im Unternehmen verbreitet. Ein Blick auf die Tabelle zeigt, daß in Unternehmen mit ressourcenbasierter Weiterbildung fast alle Personalinstrumente weiter verbreitet sind, als in den anderen Weiterbildungsgruppen; mit Ausnahme des systematisch wechselnden Arbeitseinsatzes im Unternehmen (job rotation) werden bei dieser Gruppe für jedes Personalmanagement-Instrument vergleichsweise niedrige Werte ausgewiesen.

Tabelle IV.12: Verbreitung von Personalinstrumenten bei den Weiterbildungstypen

Personalinstrumente	Weiterbildungstypen					Signifikanz d. Gruppen- differenzen.
	strategie-un- terstützend 1	nachgefragt- dienstleistend 2	ressourcen- basiert 3	rudimentär 4	∅	
Mitarbeiterberatungs- und Förderungsgesprä- che	2.7	2.6	1.8	3.0	2.6	1 2 4 3 * * *
Nachfolgeplanung	2.9	3.0	2.2	3.4	3.0	1 2 4 3 * * *
Laufbahnplanung	3.0	3.0	2.3	3.6	3.0	1 2 4 3 * * *
Systematisch wech- selnder Arbeitseinsatz	3.1	3.2	3.4	3.3	3.3	n.s.
Stellenbeschreibungen	2.2	2.3	1.7	2.4	2.2	n.s.
Personalcontrolling	2.5	2.4	1.8	2.5	2.4	n.s.
EDV-gestützte Perso- nalverwaltung	1.2	1.3	1.4	1.4	1.3	n.s.

- n=99 (fehlende Werte auf Stichprobenmittelwerte gesetzt)
- Fragetext: *Welche personalwirtschaftlichen Instrumente sind in Ihrem Unternehmen vorhanden? Bitte kreuzen Sie für jeden Punkt an, ob das Instrument in Ihrem Betrieb für alle, für die meisten Beschäftigten, für wenige Beschäftigte oder gar nicht zum Einsatz kommt!*
- Lesebeispiel: *Das Instrument „Laufbahnplanung“ ist bei den Unternehmen mit ressourcenbasierter Weiterbildung signifikant stärker verbreitet, als bei den anderen Unternehmen(sgruppen).*

Um nun inhaltlich etwas über die jeweilige Vorgehensweise des Personalmanagements aussagen zu können, ist es sinnvoll, die einzelnen Instrumente etwas näher zu betrachten: Den drei in der Tabelle oben aufgeführten Instrumenten gilt das Hauptaugenmerk, weil diesbezüglich signifikante Gruppendifferenzen existieren. Bezogen auf die Mitarbeiterberatungs- und Förderungsgespräche sowie die Nachfolge- und Laufbahnplanung unterscheiden sich Unternehmen mit ressourcenbasierter Weiterbildung von allen anderen Weiterbildungstypen signifikant. Es handelt sich dabei um Instrumente, die den Aspekt der Entwicklungsplanung in den Mittelpunkt rücken. Fokus ist die Entwicklung der Mitarbeiter im Unternehmen und insofern eine Personalstrategie, die im Sinne von Personalpflege als Human-Ressourcenorientiertes Personalmanagement bezeichnet werden kann. Vor dem Hintergrund der Datenbasis ist nicht abschließend zu klären, mit welchen Motiven die Instrumente von den Unternehmen eingesetzt werden. Die Kombination dieser drei Instrumente, vor allem mit dem Schwerpunkt auf Mitarbeiterberatungs- und Förderungsgesprächen (siehe Tabelle IV.12), läßt jedoch vermuten, daß es sich weniger um ein reines Planungsinstrumentarium handelt, mit dem (lediglich) dafür Sorge getragen wird, daß die benötigte Anzahl und Qualität an Arbeitskräften zur richtigen Zeit verfügbar ist, sondern daß es sich eher um eine im Sinne von Wächter (1992: 330ff.) ressourcenorientierte Personalstrategie handelt. Letztere ist stärker von dem Leitgedanken geprägt, daß in der Mobilisierung von Mitarbei-

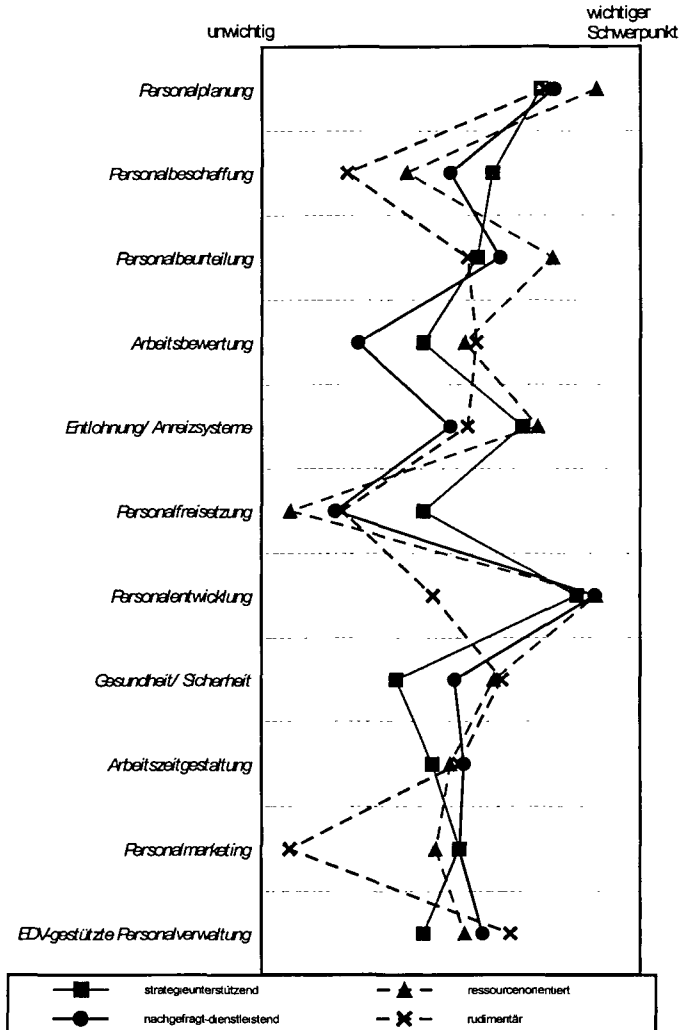
terressourcen wichtige Wettbewerbsvorteile begründet sind. Wächter (1992: 331) weist mit Bezug auf eine Untersuchung in der Automobilindustrie von Wolfgang Streeck (1988) darauf hin, daß eine Personalpolitik, die an den Humanressourcen ansetzt, all diejenigen Bedingungen als Chancen auszunutzen vermag, die spezifisch für den Wirtschaftsstandort Deutschland seien.²⁶² Streeck (1988) weist in diesem Zusammenhang vor allem auf die im internationalen Vergleich rigideren Kündigungsschutzgesetze hin, auf das hohe Lohnniveau und auf die institutionellen Arrangements zwischen Arbeitgeber und Mitarbeitervertretung. Erst diese vermeintlichen Nachteile des Wirtschaftsstandorts Deutschland (im Gegensatz zum 'Thatcherismus' und zur 'Reaganomics') hätten die Unternehmen in den 80er Jahren dazu veranlaßt, nach anderen Wettbewerbsvorteilen zu suchen, die sie nicht zuletzt in den Humanressourcen vermutet haben (vgl. auch Sorge 1990: 75ff.). Die Unternehmen mit ressourcenorientierter Personal- und Weiterbildungspolitik kommen diesem skizzierten Prototyp recht nahe. Auf der Grundlage der Daten ist des weiteren zu vermuten, daß sich Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung weitgehend auf die Verwaltung ihres Personals (sensu Ackermann 1985) beschränken (vgl. Tabelle IV.12).

Um das Personalmanagement-Muster eines jeden Weiterbildungstypus' näher zu beleuchten, hatte ich als einen weiteren Aspekt die „Schwerpunkte der Personalarbeit“ generiert (Kapitel III.2). Wo sehen die Unternehmen selbst die Schwerpunkte ihrer Personalarbeit? In Anlehnung an die Untersuchungen von Winter/Tholen (1983), Töpfer/Zeidler (1987: 200f.), Gaugier (1991) und in Anlehnung an die in der personalwirtschaftlichen Literatur diskutierten Felder betrieblicher Personalarbeit (z.B. Drumm 1989; Berthel 1995: 117) wurden den Weiterbildungsverantwortlichen 11 Bereiche vorgegeben, für die sie jeweils (auf einer 4er-Skala von sehr wichtig bis unwichtig) einstufen sollten, ob die Bereiche einen zentralen Stellenwert im Rahmen des betrieblichen Personalmanagements haben oder weniger zentral sind.

Auf der Grundlage der Mittelwerte für die vier Weiterbildungstypen lassen sich Profile von 'Akzentsetzungen' des Personalmanagements identifizieren (vgl. Abbildung IV.19). Auf den ersten Blick verdeutlicht die Abbildung, daß die Prioritäten der Personalmanagement-Felder zum Teil deutlich voneinander differieren. Den Feldern „Personalplanung“ und „Personalentwicklung“ wird von den Befragten eine deutliche Vorrangstellung zum Beispiel gegenüber den Bereichen „Personalfreisetzung“ und „Personalbeschaffung“ zugewiesen.

262 Gleichsam vermutet Wächter (1992: 330f.) mit Bezug zu Wolfgang Staehle (1989), daß eine ressourcenorientierte Personalpolitik aufgrund spezifischer institutioneller Bedingungen (er nennt primär die Berufsausbildung und die Mitbestimmung) in vielen Bereichen der deutschen Wirtschaft ohnehin eine reale Strategie sei und wendet sich damit gegen all diejenigen, die darin eine dringend erforderliche Umkehr für das deutsche Personalmanagement sehen.

Abbildung IV.19: Schwerpunkte des Personalmanagements bei den Weiterbildungstypen



Die Profile der Weiterbildungstypen 1-3 sind sich sehr ähnlich, sie verlaufen in den selben Bahnen. Bei genauerer Betrachtung lassen sich vereinzelt Schwerpunkte erkennen. So etwa bezogen auf die Personalplanung und auf die Personalbeurteilung beim ressourcenbasierten Typus (Typ 3) sowie bezogen auf die Personalbeschaffung und die Personalfreisetzung beim strategieunterstützenden Typus (Typ 1). Es handelt sich bei diesen Unterschieden jedoch um keine statistisch signifikanten Differenzierungslinien zwischen den Gruppen.

Deutlicher sind die Unterschiede hingegen zwischen diesen Unternehmen und den Unternehmen des rudimentären Weiterbildungstypus. Dies gilt vor allem für die Bereiche „Personalentwicklung“ und „Personalmarketing“. In beiden Fällen zeichnen sich die Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung dadurch aus, daß sie den Personalmanagement-Feldern signifikant weniger Bedeutung einräumen als die Unternehmen der anderen Weiterbildungstypen. Die deutlich geringere Bedeutung, die von den Befragten aus rudimentär weiterbildenden Unternehmen der PE zugesprochen wird, bestätigt den in Kapitel IV.2 gewonnenen Eindruck des rudimentären Weiterbildungsprofils. Das Personalmanagement scheint sich in diesen Unternehmen auf den verwaltenden Bereich zu konzentrieren; bezeichnenderweise ist es der Aspekt „EDV-gestützte Personalverwaltung“, für den es in rudimentär weiterbildenden Unternehmen eine höhere Priorität gibt als in den anderen Weiterbildungsgruppen.

Im letzten Aspekt zur Personalstrategie der Unternehmen geht es um die Frage, wie die Unternehmen ihren Personalbedarf decken. Liegt der Schwerpunkt dabei auf der externen Beschaffung von Personal oder wird der Bedarf überwiegend intern abgedeckt? Im ersten Fall ist die Personalrekrutierung von externen Arbeitsmärkten angesprochen, im zweiten Fall sind betriebsinterne Versetzungen gemeint, seien es vertikale Versetzungen in hierarchisch höher angesiedelte Positionen oder horizontale Versetzungen beispielsweise in andere Arbeitsfelder auf der selben Hierarchieebene. Da mit der betriebsinternen Deckung des Personalbedarfs in der Regel Qualifizierungsaktivitäten verbunden sind, könnte man in Anlehnung an Lutz (1987) den Aspekt auf die Frage zuspitzen, ob die Beschaffung von Qualifikationen eher durch externe Rekrutierung oder durch interne Qualifizierung vollzogen wird.

Mit Lutz (1987: 272) ist davon auszugehen, daß die unterschiedlichen Formen der Qualifikationsbeschaffung innerhalb eines Unternehmens parallel anzutreffen sind: Der Qualifikationsbedarf wird sowohl durch extern rekrutiertes Personal als auch durch interne Qualifizierung und Versetzung realisiert. In den segmentationstheoretisch geleiteten Ansätzen werden als Trennungslinien Betriebsteile und vor allem Belegschaftsgruppen akzentuiert (vgl. Doeringer/ Piore 1971; Sengenberger 1978, 1979: 20ff.; bezogen auf die Personalpolitik z.B. Krell 1994): Während ein Teil der Belegschaft in den „Genuß“ von interner Qualifizierung und Personalpflege komme, werde ein anderer Teil der Belegschaft extern rekrutiert, häufig mit befristeten Verträgen versorgt (vgl. Hardes 1990: 110ff.), Aufstiegschancen seien für diese Gruppe zementiert, und es werde für sie weitgehend auf interne Qualifizierung verzichtet. Als Annäherung an den Sachverhalt der differenziellen Personalarbeit wurde die Frage gestellt,

auf welche Weise sich die Unternehmen für unterschiedliche Belegschaftsgruppen mit den benötigten Qualifikationen versorgen (interne Qualifizierung versus externe Rekrutierung).

Die Tabelle zeigt zunächst für alle Unternehmen, daß an- und ungelernete Arbeiter überwiegend extern rekrutiert werden (vergleiche den Wert von 2.6). Im Gegensatz dazu sind die Positionen der leitenden kaufmännischen Angestellten diejenigen, die am ehesten intern besetzt werden und deren Inhaber am ehesten in den Genuß von interner Qualifizierung gekommen sind.

Tabelle IV.13: Die Versorgung des Unternehmens mit Personal bei den Weiterbildungstypen

<i>Personaldeckung der Berufsgruppen</i>	<i>Weiterbildungstypen</i>					<i>Signifikanz d. Gruppendifferenzen</i>
	<i>strategie-unterstützend</i>	<i>nachgefragt-dienstleistend</i>	<i>ressourcen-basiert</i>	<i>rudimentär</i>	\emptyset	
	1	2	3	4		
<i>an- und ungelernete Arbeiter</i>	2.5	2.6	2.9	2.6	2.6	<i>n.s.</i>
<i>Facharbeiter</i>	2.0	1.8	2.3	2.4	2.0	<i>n.s.</i>
<i>nicht-leitende kaufmännische Angestellte</i>	2.5	1.9	2.2	2.4	2.2	^{1 4} _{2 * *}
<i>nicht-leitende technische Angestellte</i>	2.3	2.0	2.1	2.4	2.2	<i>n.s.</i>
<i>leitende kaufmännische Angestellte</i>	1.6	1.8	1.8	2.3	1.9	⁴ _{1 *}
<i>leitende technische Angestellte</i>	1.8	1.8	2.4	2.5	2.1	⁴ _{2 *}
Σ (Berufsgruppen)	2.2	1.9	2.3	2.5	2.2	⁴ _{2 *}

- n=99 (fehlende Werte auf Stichprobenmittelwerte gesetzt)
- Fragetext: *Wie decken Sie Ihren Bedarf an Personal für die folgenden Mitarbeitergruppen, überwiegend intern oder extern? Kreuzen Sie bitte bei jeder Beschäftigungsgruppe an, wie die Personalbedarfsdeckung überwiegend erfolgt!*
- Lesebeispiel: *Weiterbildungstyp 2 deckt im Durchschnitt signifikant häufiger seinen Bedarf an nicht-leitenden kaufmännischen Angestellten über interne Qualifizierung ab. Das heißt, geringe Mittelwerte deuten auf eine eher interne Qualifizierung und Versetzung hin, hohe Mittelwerte auf eine eher externe Rekrutierung.*

Zu den typenspezifischen Differenzen: Die letzte Zeile der Tabelle weist das Ergebnis über alle Berufsgruppen aus. Es zeigt sich, daß Unternehmen mit nachgefragt-dienstleistender Weiterbildung signifikant häufiger ihre Qualifikationsprobleme durch interne Besetzung/Qualifizierung lösen, als dies Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung tun. Eine vordergründig plausible Interpretation wäre es, anzunehmen, daß Unternehmen nur deshalb verstärkt auf den Pfad der internen Qualifizierung setzen, weil sie Probleme bei der externen Rekrutierung von Personal haben. Da jedoch diesbezüglich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Weiterbildungsgruppen identifiziert werden konnten, müssen die Differenzen zwischen Typus 2 und Typus 4 andere Hintergründe haben. Es könnte vermutet werden, daß die Voraussetzungen für eine interne Besetzung von Stellen verstärkt in Großunternehmen (vor

allem Typ 2) realisiert werden können als in kleinen Unternehmen (vor allem Typ 4). In Großunternehmen sind interne Versetzungen vor allem durch hierarchisch stärker gegliederte Organisationsstrukturen eher gewährleistet als in kleineren Unternehmen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß die Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung, trotz ausgeprägter externer Rekrutierung von Personal, das Personalmarketing als ein unbedeutendes Handlungsfeld betrachten (vgl. Abbildung IV.19). Dies mag u.a. darauf zurückzuführen sein, daß diese Unternehmen mehrheitlich angeben, daß sie sinkende Kapazitätsauslastungen haben und dementsprechend aktuell kaum neues Personal benötigen. Darüber hinaus ist zu vermuten, daß diese Unternehmen auf eine ähnlich informale Weise, wie sie ihre Weiterbildung praktizieren, auch das Personal rekrutieren und dementsprechend auf kein systematischeres Personalmarketing angewiesen sind.

Überraschend ist an den Befunden in der Tabelle, daß die Unternehmen mit ressourcenbasierter Weiterbildung keine stärkere Tendenz zur internen Personalbedarfsdeckung (in Verbindung mit Qualifizierung) aufweisen. Vor allem an- und ungelernete Arbeiter sowie Facharbeiter werden überwiegend über den externen Arbeitsmarkt rekrutiert, während die Personalbedarfsdeckung für Positionen leitender Angestellter intern erfolgt. Vor dem Hintergrund des Weiterbildungsprofils dieses Managertypus hätte man verstärkt eine 'interne Lösung' von Qualifikationsproblemen erwarten können.

Beim strategieunterstützenden Weiterbildungstypus sind Tendenzen einer belegschaftsspaltenden Vorgehensweise bei der Deckung des Personalbedarfs zu erkennen. Im Bereich der leitenden kaufmännischen Angestellten dominiert die interne Besetzung. Für die Positionen der nicht-leitenden kaufmännischen Angestellten ist hingegen eine deutliche Orientierung an der externen Rekrutierung festzustellen. Diese Vorgehensweise ähnelt dem Vorgehen, das Ines Fredecker (1991: 12ff.) bezogen auf die Weiterbildung in Anlehnung an die Konzepte des ISF (Doeringer/Piore 1971; Sengenberger 1978) als „Aufbau eines betriebsinternen Arbeitsmarktes“ bezeichnet (vgl. auch bereits Fürstenberg 1970: 162ff.). Betriebe bauen eine Stammbesellschaft auf, die in den Genuß von intensiver Qualifizierung durch Weiterbildung kommt, die unterste Hierarchieebene mit un- und angelernten Arbeitskräften dient als Puffer, sie werden kurzfristig bei Bedarf vom externen Arbeitsmarkt abgerufen. Beim strategieunterstützenden Weiterbildungstypus ist bereits eine Differenzierung in der Rekrutierungspolitik zwischen nicht-leitenden kaufmännischen Angestellten und leitenden kaufmännischen Angestellten zu erkennen.²⁶³

263 Geht man den Charakteristika eines „betriebsinternen Arbeitsmarktes“ weiter auf den Grund, so ist das hire- und fire-Prinzip ein weiteres Merkmal dieser Unternehmen. Dies müßte sich dann auch im Anteil der vom Unternehmen abgeschlossenen befristeten Verträge niederschlagen (vgl. Harges 1990: 110ff.). Eine Prüfung dieses Sachverhalts zeigt jedoch keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Weiterbildungsgruppen hinsichtlich ihres Anteils an befristeten Verträgen.

Bezogen auf die Personalstrategien ist festzuhalten:

- Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung und Unternehmen mit nachgefragt-dienstleistender Weiterbildung weisen große Ähnlichkeiten in ihren Personalstrategien auf. In beiden Weiterbildungsgruppen existiert eine vergleichbare Verbreitung der Personalinstrumente, die bezogen auf die gesamte Untersuchungsstichprobe in etwa den Durchschnittswerten entspricht (Tabelle IV.12). Des weiteren weisen beide Gruppen ähnliche personalpolitische Schwerpunkte auf (Abbildung IV.19).
- Unternehmen mit ressourcenbasiertem Weiterbildungsmanagement zeichnen sich erwartungsgemäß dadurch aus, daß sie Instrumente (für einen großen Teil der Belegschaft) einsetzen, die ein ressourcenorientiertes Personalmanagement-Profil erkennen lassen. Die Schwerpunkte des Personalmanagements dieser Unternehmen liegen in der PE, in der Personalplanung und in der Personalbeurteilung (worin sie sich von den anderen Gruppen unterscheiden).
- Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung zeichnen sich durch eine geringe Verbreitung von Personalinstrumenten aus sowie durch ein signifikant geringeres Gewicht, das sie im Vergleich zu den anderen Typen dem Personalmarketing und der PE zuschreiben.

3.1.6 (Proklamierte) Weiterbildungsziele der Weiterbildungstypen

Geht man davon aus, daß die Gestaltung betrieblicher Weiterbildung de jure und de facto in den Händen der Unternehmen liegt, so stellt sich die Frage nach dem Sinn und Zweck, der aus Sicht der Unternehmen mit der Weiterbildung verfolgt wird. Betriebliche Weiterbildungsziele sind Sollvorstellungen, die einen zukünftigen gewünschten Zustand beschreiben. Um diese proklamierten Weiterbildungsziele zu erfassen, muß man sich zunächst vergegenwärtigen, daß es unterschiedliche Ebenen von Weiterbildungszielen gibt, zwischen denen eine mehr oder weniger enge Zweck-Mittelbeziehung bestehen kann. Das heißt, ein Ziel kann einerseits einen angestrebten zukünftigen Zustand beschreiben, andererseits aber auch Mittel für übergeordnete Weiterbildungsziele sein (vgl. Reichwald 1979: 530f.; vgl. auch Thom 1987: 100f.). Um die verschiedenen Ziel- und Funktionsebenen auseinanderzuhalten, bietet es sich an, in übergeordnete *Funktionen von Weiterbildung* und in konkretere *Weiterbildungsziele* zu differenzieren (vgl. Dieterle 1983: 18; Pawlowsky/Bäumer 1996: 31).²⁶⁴ Erstere sind dadurch gekennzeichnet, daß sie allgemeine Aussagen

264 Ähnlich beschreibt Steinkamp (1989:174) mit Bezug zu Möller (1975) eine 3-stufige Zielhierarchie: Richtziele (höchste Abstraktionsebene, allg. ökonomische und gesellschaftspolitische Ziele), Grobziele (Aussagen über Bildungsinhalte), Feinziele (konkret zu erkennende Verhaltensweisen). Weber (1985: 46) trifft in Anlehnung an Mayntz (1963) eine andere Art von Differenzierung zwischen Weiterbildungszielen und Weiterbildungsfunktionen. Danach kennzeichnen Ziele die beabsichtigten Wirkungen eines Systems (normative Sicht), und Funktionen kennzeichnen alle Wirkungen eines Systems, auch wenn sie nicht beabsichtigt sind und quasi „Nebenprodukte“ sind (deskriptive Sicht).

über den Zweck der Weiterbildung im Unternehmen treffen („Warum haben wir überhaupt eine Weiterbildung in unserem Unternehmen?“, „Was soll die Weiterbildung generell für das Unternehmen leisten?“). Mit den Weiterbildungszielen sind dagegen konkrete Erwartungen an die Resultate von Weiterbildungsveranstaltungen gerichtet.

Es ist davon auszugehen, daß Unternehmen, wenn sie sich dazu entschließen, eigene Ressourcen für die betriebliche Weiterbildung bereitzustellen, eine Funktion bzw. eine Absicht mit dieser Entscheidung verbinden.²⁶⁵ Das kann im Extremfall eine wohlkalkulierte Kosten-Nutzen-Erwägung sein, von der diese Entscheidung motiviert wird. Es kann aber auch das Resultat von „Modeerscheinungen“ („man praktiziert Weiterbildung, weil es andere Unternehmen auch tun“), von Imageerwägungen („man praktiziert Weiterbildung, um die Attraktivität des Unternehmens zu erhöhen“), von rational nicht begründbaren Instinkten, Gefühlen (Witte 1962) oder von irrationalen persönlichen Vorlieben sowie von traditionellen Fixierungen sein.²⁶⁶ Diese übergeordnete Funktionsebene wird hier fokussiert.²⁶⁷ Zu vermuten ist, daß die Funktionen einen längeren Zeitraum überdauern und nur unwesentlich von aktuellen betrieblichen Bedarfen beeinflußt werden, während die konkreteren Weiterbildungsziele eher im Zusammenhang mit dem 'Tagesgeschäft' der Weiterbildung zu sehen sind. Es geht somit um so etwas, wie die 'Stoßrichtung' der Weiterbildung im Unternehmen, die Anforderungen, die an ein Weiterbildungssystem gestellt werden, die Funktionen, die Weiterbildung im Unternehmen zu erfüllen hat (vgl. die Differenzierung von unterschiedlichen Zielebenen in der Weiterbildung bei Pawlowsky/Bäumer 1996: 31ff.).

Auf einer eher 'populistischen' Ebene wird die Funktion der Weiterbildung zu meist auf 'Allgemeinplätze', wie „Erhaltung und Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit“ oder „Bewältigung des Strukturwandels“ reduziert (z.B. Riekhof

265 Diese grundlegenden Funktionen, die Weiterbildung erfüllen kann und soll, läßt sich auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene auch sehr schön historisch aufzeigen. Dabei zeigt sich, daß sie mit den Funktionen der „Herrschaftssicherung“ und der „Versorgung mit benötigten Qualifikationen“ (z.B. Baethge 1970; vgl. den Überblick über die historische Veränderung von (Weiter-)Bildungsfunktionen in den letzten 100 Jahren bei Pawlowsky/Bäumer 1996: 15ff.) schon immer der Zweckrationalität einer Verwertbarkeit im Arbeitsprozeß unterlag (vgl. auch Art 1975; Wittwer 1982: 26ff.).

266 Eberhard Witte (1962: 214) stellt den investiven Charakter von (Aus-) Bildungsausgaben heraus: „Die entstehenden Ausgaben sind nicht soziale Geschenke an die Belegschaft, sondern sinnvolle Investitionen.“ Danach ist die Funktion der Weiterbildung primär darin zu sehen, daß zukünftige Einnahmen ausgelöst oder zukünftige Ausgaben verringert werden können (vgl. z.B. Ackermann/Maier 1976: 388). Bereits damals weist Witte (1962) darauf hin, daß die Unternehmen aber eher von einem Investitionsgefühl als von einem Investitionsbewußtsein geleitet werden.

267 Es ist darauf hinzuweisen, daß beide Zielebenen nicht eindeutig voneinander zu trennen sind. Zum Beispiel kann eine Funktion der Weiterbildung im Unternehmen sein, die Mitarbeiter an neue Arbeitsverfahren anzupassen. Diese erwartete Wirkung kann aber gleichsam das Ziel einer konkreten Veranstaltung im Anschluß an die Einführung eines neuen Arbeitsverfahrens sein.

1986; Stihl 1995; Riester 1995). Damit das Spektrum an Weiterbildungsfunktionen möglichst die in der Realität anzutreffenden Weiterbildungsfunktionen abdeckt, wurde die Operationalisierung an den Resultaten zweier offener Abfragen orientiert. Weber (1985) fragte in den Unternehmen nach den drei wichtigsten Weiterbildungszielen, und in der Untersuchung von impulse (1990) sollten die Weiterbildungsverantwortlichen ebenfalls offen ihre mit der Weiterbildung verfolgten Zwecke skizzieren. In Anlehnung an die dort ermittelten Zieldimensionen wurden 20 mögliche Funktionen von Weiterbildung vorgegeben und die Weiterbildungsverantwortlichen auf einer 4er Skala jeweils nach deren Wichtigkeit für die eigene betriebliche Weiterbildung gefragt (vgl. ähnlich auch Thom 1987: 104). Tabelle IV.14 zeigt die Weiterbildungsfunktionen aus der Sicht der Weiterbildungsverantwortlichen.

Die Tabelle enthält Informationen über die durchschnittliche Bedeutung einer jeden Weiterbildungsfunktion für die Weiterbildungstypen sowie die Durchschnittswerte über alle Unternehmen. Des weiteren ist ausgewiesen, bezogen auf welche der Weiterbildungsfunktionen sich die Typen signifikant voneinander unterscheiden (rechte Spalte). Schließlich zeigen die Kästen in der linken Spalte das Ergebnis einer Faktorenanalyse an und verdeutlichen, welche Weiterbildungsfunktionen gemeinsam auf einen übergeordneten Faktor zurückzuführen sind (vgl. ähnlich die Zielbündel von Kailer 1990: 43). Zunächst zu den Mittelwerten und deren Signifikanzen:

Betrachtet man die Mittelwerte über alle untersuchten Unternehmen, so zeigt sich eine recht deutliche Varianz hinsichtlich der einzelnen Funktionen. Der Weiterbildung wird von der überwiegenden Mehrheit der Unternehmen eine zentrale Funktion zur Förderung der Kundenorientierung, zur Erhöhung der Einsatzmöglichkeiten von Mitarbeitern im Unternehmen und zur Anpassung der Mitarbeiter an neue Arbeitsverfahren zugewiesen. Weit weniger relevant scheint die Weiterbildung für die Behebung von Personalmangel, für die Reduzierung der Fluktuation und für die Reduzierung von Stillstandzeiten und Auslastungsdefiziten zu sein.

Betrachtet man die signifikanten Gruppenunterschiede, so lassen sich drei Muster ausmachen:

- Erstens gibt es eine Gruppe von Zielen, die einen gemeinsamen Faktor abbilden, die für Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen mit strategieunterstützender und mit nachgefragt-dienstleistender Weiterbildung eine große Rolle zu spielen scheinen (die obersten fünf Ziele). Mit einer Ausnahme unterscheiden sich jeweils beide Weiterbildungstypen signifikant von dem rudimentären Typus.
- Zweitens gibt es Bündel von Zielen, in dem die Unternehmen des rudimentären Typus verstärkt die Funktion ihrer Weiterbildung sehen.
- Drittens existiert eine Gruppe von Weiterbildungsfunktionen, in denen die Unternehmen mit ressourcenbasierter Weiterbildung eine deutlich höhere Relevanz für die Weiterbildung sehen als Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung.

Tabelle IV.14: Die Weiterbildungsfunktionen bei den Weiterbildungstypen

Weiterbildungsfunktionen	Weiterbildungstypen					Ø	Signifikanz d. Gruppendifferenzen
	strategieunterstützend	nachgefragter Dienstleister	ressourcenbasiert	rudimentär			
	1	2	3	4			
Unterstützung der Unternehmenskultur	1.9	1.9	2.1	2.7	2.1	2.1	1 2 4 . . *
Integration der Mitarbeiter in das Unternehmen	1.9	1.9	2.0	2.6	2.1	2.1	1 2 4 . . *
Förderung d. Loyalität, Bindung d. Mitarbeiter	2.1	1.9	2.2	2.4	2.1	2.1	4 2 . *
Erhöhung der Attraktivität des Unternehmens	1.8	2.0	2.2	2.6	2.1	2.1	1 2 4 . . *
Verb. d. Mitarbeitermotivation	1.6	1.6	1.7	2.2	1.8	1.8	1 2 4 . . *
Senkung des Krankenstandes	2.8	2.9	3.0	1.8	2.6	2.6	1 2 3 4 . . *
Reduzierung der Fluktuation	3.0	2.9	3.0	2.0	2.7	2.7	1 2 3 4 . . *
Abbau von Stillstandszeiten und Auslastungsdefiziten	3.1	3.0	2.8	1.9	2.7	2.7	1 2 3 4 . . *
Anreiz und Belohnung für Mitarbeiter	2.6	2.6	2.2	2.3	2.5	2.5	n.s.
Einführung neuer Mitarbeiter-einsatzkonzepte	2.2	2.2	1.9	2.5	2.3	2.3	n.s.
Förderung der Kundenorientierung	1.3	1.6	1.2	1.9	1.6	1.6	4 3 . *
Förderung der Lernfähigkeit der Mitarbeiter	2.1	2.0	1.6	2.5	2.1	2.1	4 3 . *
Persönlichkeitsförderung der Mitarbeiter	1.8	1.9	1.3	2.4	1.9	1.9	4 3 . *
Vorsorgliche Qualifizierung (Potentialentwicklung)	2.1	2.5	1.4	2.8	2.3	2.3	1 2 4 3 . . *
System. Nachfolgepläne	2.3	2.4	2.3	2.7	2.4	2.4	n.s.
Abbau von Unzufriedenheit	2.1	2.1	2.4	2.7	2.3	2.3	n.s.
Erhöhung der Einsatzmöglichkeiten d. Mitarbeiter	1.8	1.8	1.3	1.9	1.7	1.7	n.s.
Förderung geschäfts-politischer Veränderungen	2.5	2.3	1.7	3.0	2.4	2.4	2 3 4 . . *
Anpassung d. Mitarbeiter an neue Arbeitsverfahren	1.9	1.7	1.9	1.8	1.8	1.8	n.s.
Behebung v. Personalmangel	3.0	3.1	2.9	3.0	3.0	3.0	n.s.

- n=99 (fehlende Werte auf Stichprobenmittelwerte gesetzt)
- Fragetext: Welchen Stellenwert haben derzeit die folgenden Ziele für die Planung der Weiterbildung in Ihrem Unternehmen? Antwortskala von 1 (sehr wichtig) bis 4 (unwichtig)
- Lesebeispiel: Der Aspekt „Förderung der Kundenorientierung“ hat für die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten des ressourcenbasierten Weiterbildungstypus eine signifikant höhere Bedeutung als für die des Typus 2.

Es scheint sinnvoll, diese Zielbündel etwas näher zu betrachten. Mittels Faktorenanalyse wurden 6 Faktoren mit einem Eigenwert von größer als eins extrahiert (vgl. die Ausführungen und Tabellen zur Faktorenanalyse im Anhang).

Der erste Faktor umfaßt Aspekte, die in der sogenannten „verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie“ als Teilnahme- und Beitragsentscheidungen diskutiert werden (vgl. March/Simon 1958; die Übersicht bei Berger/Bernhard-Mehlich 1993: 131ff.). Im Kern geht es dabei um die Balance zwischen den Anreizen, die ein Unternehmen bietet und den Beiträgen, die es im Gegenzug erhält (zur Anreiz-Beitrags-Theorie vgl. Barnard 1938: 92f.; March/Simon 1958: 84ff.). In diesem Sinne kann die betriebliche Weiterbildung als *Anreiz* verstanden werden, und zwar zum einen als Anreiz nach 'außen' und zum anderen als Anreiz nach 'innen'. Im ersten Fall hat sie eine Akquisitions- und Imagefunktion und zielt auf die Darstellung des Unternehmens nach außen, etwa gegenüber der Gesellschaft und dem Arbeitsmarkt. Durch die Erhöhung der Attraktivität des Unternehmens, aber auch durch die Integration von neuen Mitarbeitern in das Unternehmen könnte die Weiterbildung zur *Teilnahmeentscheidung* anreizen. Mit Diedrich (1988: 92) könnte man die Summe der Anreizwirkungen, die von den Weiterbildungsaktivitäten eines Unternehmens ausgelöst und von Unternehmensexternen wahrgenommen werden, analog zu einem Markenimage als Weiterbildungsimage charakterisieren. Eine positive Außendarstellung durch betriebliche Weiterbildung kann neben der Beitragsmotivation für potentielle Mitarbeiter ganz allgemein zum Aufbau eines Sozialimages beitragen (vgl. z.B. Levering u.a. 1984). Die Weiterbildung kann aber auch als Anreiz für bereits im Unternehmen tätige Mitarbeiter verstanden werden. Diesbezüglich ist die Integration eine Daueraufgabe, die nach innen gerichtet ist und auf die im Unternehmen Beschäftigten abzielt; in diesem Sinne könnten die Aspekte „Unterstützung der Unternehmenskultur“²⁶⁸, „Förderung der Loyalität der Mitarbeiter“ und „Erhöhung der Mitarbeitermotivation“ zu interpretieren sein. Dieser erste Faktor wird als „*Motivations- und Integrationsfunktion*“ gekennzeichnet (vgl. auch Diedrich 1988: 90ff.).

Der zweite Faktor beinhaltet im wesentlichen Aspekte, die der Weiterbildung eine Funktion als '*Defizitminderer*' zuweisen (vgl. auch Bronner/Schröder 1983). Bereits bestehende Defizite (hohe Fluktuation, hoher Krankenstand und

268 Die Weiterbildung kann mehrere Funktionen im Zusammenhang mit der Unternehmenskultur haben: Neben der Verbesserung des „Lernklimas“ bzw. der „Lernkultur“ kann die Weiterbildung dazu dienen, direkt oder indirekt unternehmensspezifische Normen, Werthaltungen und Zielvorstellungen sowie das Selbstverständnis der Unternehmung, die corporate identity im Sinne einer betrieblichen Sozialisationsinstanz auf die Mitarbeiter zu übertragen (Diedrich 1988: 93). Die Unternehmenskultur selbst kann dann gewiß sowohl Wirkung nach „innen“ als auch nach „außen“ haben. Sie könnte daher im Sinne von Teilnahme- und Beitragsentscheidung interpretiert werden.

hohe Stillstandzeiten/Auslastungsdefizite) sollen durch Weiterbildung reduziert werden.²⁶⁹

Der dritte Faktor hat im Gegensatz zur Defizitminderungsfunktion eine in die Zukunft gerichtete Komponente, eine *Entwicklungskomponente* (vgl. auch den Begriff der Qualifizierungsfunktion bei Diedrich 1988: 89f.). Dies betrifft zum einen die Förderung von eher mitarbeiterorientierten Aspekten (Persönlichkeit, Lernfähigkeit) und zum anderen die Förderung von unternehmensorientierten Aspekten (Kundenorientierung, Arbeitseinsatzkonzepte).²⁷⁰

Der vierte Faktor läßt sich inhaltlich nur schwer vom dritten Faktor differenzieren. Stärker noch fokussiert dieser Faktor die *Mitarbeiterorientierung*; zum einen in einer proaktiven Weise (Potentialentwicklung, systematische Nachfolgepläne) und zum anderen in einer Defizite ausgleichenden Weise (Abbau von Unzufriedenheit).

Der fünfte Faktor beinhaltet zum einen eine *Flexibilitäts-* und zum anderen eine *Innovationskomponente*. Weiterbildung hat dann eine Flexibilitätsfunktion oder auch Mobilitätsfunktion, wenn sie darauf ausgerichtet ist, arbeitsplatzübergreifende Qualifikationen und Zusammenhänge zu vermitteln, um benötigte Flexibilitätsspielräume zu schaffen und die bei Umstellungsprozessen notwendige Mobilität zu gewährleisten (Weber 1985: 64).²⁷¹ Die Innovationskomponente „Förderung geschäftspolitischer Veränderungen“ ist, ähnlich wie bei Faktor drei, in die Zukunft gerichtet. In diesem Fall mag jedoch eine ressourcenorientierte Ausrichtung noch stärker im Vordergrund stehen; Weiterbildung soll dazu dienen, Veränderungen im Unternehmen aktiv zu befördern.

Der letzte Faktor könnte mit der *Anpassungsfunktion* beschrieben werden (vgl. auch den Begriff der Versorgungsfunktion bei Diedrich 1988: 88f.). Durch Weiterbildung soll das Unternehmen rechtzeitig mit den benötigten personellen Ressourcen versorgt werden. Hierbei handelt es sich um die, allen bisherigen Studien zufolge, dominierende Weiterbildungsfunktion für das Unternehmen (vgl. z.B. Weber 1985; Hofstetter/Lünendonk/Streicher (1985: 21; Bardeleben/Böll/Kühn 1986: 49; Übersicht bei Baethge u.a. 1990: 432; Maisberger u.a. 1993) und um eine Optimierungsaufgabe im traditionellen betriebswirtschaft-

269 Der vierte Aspekt dieses Faktors „Anreiz und Belohnung für Mitarbeiter“ läßt sich in dieser Weise nicht interpretieren. Da er mit .55 aber ohnehin über die geringste Faktorladung verfügt, ist er zu vernachlässigen.

270 Es kann zwar nicht ausgeschlossen werden, daß es sich dabei um einen rein semantischen Zusammenhang zwischen den Aspekten handelt, die den Begriff „Förderung“ in sich tragen. Dagegen spricht jedoch, daß die Aspekte „Förderung der Loyalität der Mitarbeiter“ und „Förderung geschäftspolitischer Veränderungen“ auf jeweils andere Faktoren laden.

271 Im Kern können davon alle Formen betrieblicher Flexibilisierung betroffen sein: Mengenfähigkeit (Anpassung an quantitative Beschäftigungsschwankungen), Teileflexibilität (Möglichkeit, mehrere unterschiedliche Teile zur gleichen Zeit zu bearbeiten), Terminflexibilität (Möglichkeit, zum Beispiel bestimmte Teile vorziehen zu können) sowie Gestaltungsflexibilität (Möglichkeit der raschen Anpassung an Konstruktionsänderungen) (vgl. etwa Meffert/Wagner 1985; Bühner 1986).

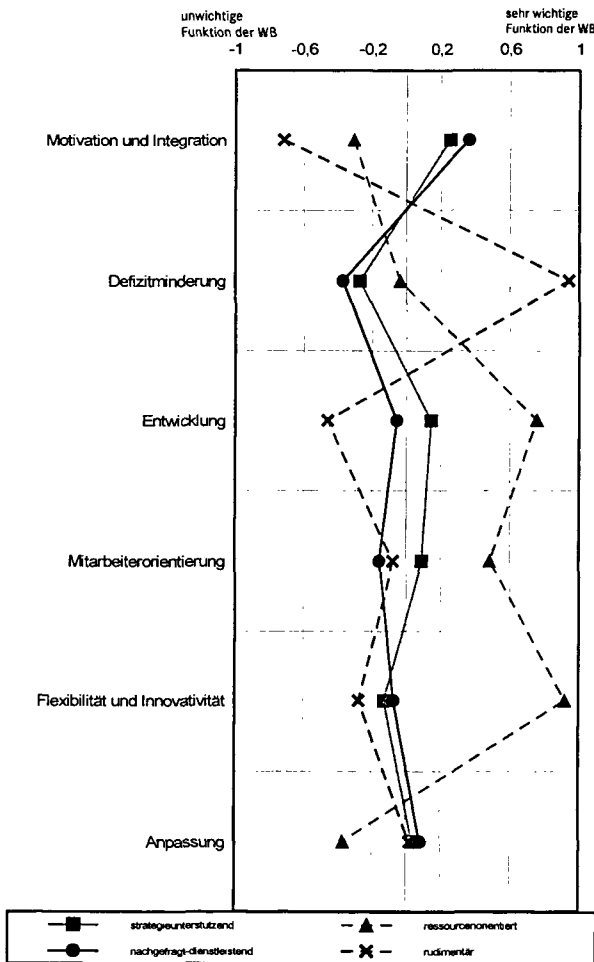
lichen Sinne. Die betriebliche Weiterbildung soll kostenorientiert dazu beitragen, Leerkapazitäten und Überbeschäftigung gleichermaßen abzubauen und die Qualifikationen der Mitarbeiter kontinuierlich an veränderte Arbeitsanforderungen anzupassen. Aktuelle oder prognostizierte Probleme werden zum Gegenstand betrieblicher Weiterbildungsanstrengungen. Die Weiterbildung hat die Aufgabe, diese Probleme zu lösen. Solche können etwa Personalmangel oder Veränderungen im technisch-organisatorischen Ablauf sein. In dieser Hinsicht hat diese Funktion Ähnlichkeit mit der Defizitminderungsfunktion, ist jedoch nicht nur auf die Beseitigung von Mängeln ausgerichtet, sondern auch auf die (möglicherweise zeitgleiche) Anpassung an veränderte betriebliche Bedingungen.

Abbildung IV.21 zeigt einen Mittelwertvergleich für die sechs Faktoren zwischen den Weiterbildungsgruppen und läßt deren Zielprofile erkennen. Die Faktoren können Werte zwischen -1 und +1 annehmen; je wichtiger eine Weiterbildungsfunktion für einen Weiterbildungstypus ist, desto eher nähert sich der Wert an +1 an. Eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Scheffé-Tests auf der Basis der Faktoren hat signifikante Gruppenunterschiede für die Faktoren 1, 2, 3 und 5 ausgewiesen. Im einzelnen zeigen sich folgende Profile:

- Unternehmen mit strategieunterstützender (Typ 1) und mit nachgefragt-leistender (Typ 2) Weiterbildung sind in ihren Funktionsprofilen fast identisch und liegen bezogen auf fast alle Weiterbildungsfunktionen um den Mittelwert von 0. Lediglich hinsichtlich der Motivationsfunktion unterscheiden sich diese Unternehmen (signifikant) von den anderen Unternehmen. Führt man sich noch einmal vor Augen, daß diese Unternehmen im hohen Maße auf die Imagewirkung des Unternehmens nach außen abzielen, so fügt sich dieser Befund zu den Weiterbildungsfunktionen nahtlos in dieses Bild ein: Weiterbildung dient hier u.a. dazu, die Außenwirkung des Unternehmens zu verbessern und möglicherweise ein Sozialimage aufzubauen. Des weiteren hatten sich diese Unternehmen durch ein ausgeprägtes Personalmarketing ausgezeichnet. Auch diesbezüglich hat die Weiterbildung vermutlich eine Unterstützungsfunktion, um neue Mitarbeiter zu akquirieren und zu integrieren. Weiterbildung ist für diese Unternehmen außerdem ein Mittel, um die Motivation der im Unternehmen beschäftigten Mitarbeiter zu erhöhen.
- Vielleicht am interessantesten ist das Profil der Unternehmen mit ressourcenbasierter Weiterbildung. Das Bild, das bislang von diesem Typus gewonnen werden konnte, als eine Gruppe von Unternehmen, die im hohen Maße auf die Ressourcen der Mitarbeiter bauen und diese auch zu 'pflegen' scheinen, wird durch den Befund zu den Weiterbildungsfunktionen untermauert. Die wichtigsten Weiterbildungsfunktionen für diese Unternehmen sind die Flexibilität und Innovativität, die Entwicklung und die Mitarbeiterorientierung. Auch in diesen Weiterbildungsfunktionen kommt somit eine deutliche Ressourcen- und Potentialorientierung zum Ausdruck sowie die proaktive Perspektive, die die Weiterbildung im Unternehmen besitzt. Des weiteren wird das Selbstverständnis der intensiven 'Personalpflege' durch die (proklamierte) Mitarbeiterorientierung der Weiterbildung in diesen Unter-

nehmen zum Ausdruck gebracht. Es ergibt sich für diesen Typus ein insgesamt sehr konsistentes Bild von Weiterbildungspraktiken und proklamierten Funktionen der Weiterbildung.

Abbildung IV.20: Funktionsprofile der Weiterbildungstypen



- Ähnlich konsistent scheinen Weiterbildungspraxis und Weiterbildungsfunktionen beim rudimentären Weiterbildungstypus gelagert. Die Weiterbildung ist auch hinsichtlich Zielvorstellungen der Befragten weitgehend ein 'notwendiges Übel'. Wenn alle anderen Instrumente versagt haben, wird die Weiterbildung quasi als 'Feuerwehr' eingesetzt, um bereits aktuelle Defizite zu vermindern.²⁷² Vor allem die Motivationsfunktion und die Entwicklungsfunktion der Weiterbildung scheint diesen Unternehmen wenig bedeutsam.

2.3 Individuelle Begründungen - eine heuristische Annäherung an die Alltagstheorien von Weiterbildungsmanagern

Die vorangegangenen Analysen haben eine Vielzahl an statistischen Zusammenhängen zwischen situationsbezogenen Faktoren der Weiterbildung und dem Weiterbildungsmanagement hervorgebracht. Auf der Grundlage dieser Korrelationen ist für jeden Weiterbildungstyp ein spezifisches situatives Umfeld herausgearbeitet worden. Es kann somit die Aussage getroffen werden, daß Unternehmen, die ihre Weiterbildung auf eine bestimmte Weise managen, überzufällig häufig in einem (jetzt) spezifizierbaren Umfeld anzutreffen sind. Es kann jedoch keine Aussage darüber getroffen werden, ob das Weiterbildungsmanagement in kausalem Zusammenhang zu den situationsbezogenen Aspekten steht oder ob es sich nicht vielmehr um zwei voneinander inhaltlich unabhängige Phänomene handelt.

Die Frage nach den Begründungen für ein Weiterbildungsmanagement wird deshalb hier noch einmal gestellt, und zwar aus einer akteursbezogenen Perspektive: Welche Begründungen liefern die Weiterbildungsverantwortlichen selbst dafür, warum ihr Weiterbildungsmanagement so beschaffen ist und nicht anders?

Bezogen auf die Beantwortung dieser Frage sind zwei Dinge auseinanderzuhalten:

- Erstens, die Begründungen für den status quo der Weiterbildungsstruktur aus der Sicht der Weiterbildungsverantwortlichen. Auf der Grundlage von narrativen Textpassagen, zum Beispiel über die Entwicklung der Weiterbildung im Unternehmen und die jeweiligen Anlässe für die Entwicklungsschritte, werden diese subjektiven Begründungen eruiert.
- Zweitens, die Begründungen für das aktuelle Weiterbildungsmanagement der Befragten selbst. Hier wird ermittelt, von welchen Einflüssen die Weiterbildungsmanager ihr Handeln beeinflußt sehen. Dies erfolgt mit Hilfe von visualisierten kognitiven Landkarten (vgl. Axelrod 1976; Lehner 1996: 83ff.) der Weiterbildungsverantwortlichen. Es werden die kognitiven Repräsen-

272 Es könnte vermutet werden, daß Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung auch in höherem Maße mit diesen Defiziten konfrontiert sind, als andere Unternehmen. Ein Vergleich der Weiterbildungstypen hinsichtlich der durchschnittlichen Fluktuations- und Absentismusrate hat jedoch keine Differenzen aufscheinen lassen.

tionen der Weiterbildungsmanager hinsichtlich der Funktionszusammenhänge ihres Weiterbildungsmanagements (in Form von Kausalkarten) erfaßt.

Die nachfolgenden Ausführungen sind relativ knapp gehalten und sollen lediglich als eine heuristische Ergänzung der bisherigen Analysen zur Begründung des Weiterbildungsmanagements verstanden werden. Zunächst wird die Analyse auf die individuellen Begründungen zum status quo konzentriert. Im Anschluß daran werden Entwürfe kognitiver Kausalkarten dargestellt, mit denen die individuellen Begründungen des (aktuellen) Managements der Weiterbildungsverantwortlichen erfaßt werden.

Individuelle Begründungsmuster für die Entstehung und Entwicklung von Weiterbildungsstrukturen

Die individuellen Begründungsmuster lassen sich auf folgende prägnante Argumentationsstränge verdichten:

- a) Die Weiterbildung als Entwicklungsprozeß mit Eigendynamik
- b) Die Weiterbildung als persönliche Vorliebe eines (wichtigen) Entscheidungsträgers
- c) Die Weiterbildung als 'Spielball' ökonomischer Verhältnisse
- d) Die Weiterbildung als Spiegelbild der branchenüblichen Weiterbildung

(ad a) Die Weiterbildung als Entwicklungsprozeß mit Eigendynamik

Zu Beginn dieser Arbeit hatte ich betont, daß eine Weiterbildungsstruktur nicht das Resultat einer einmaligen Entscheidung ist, sondern daß sich eine Ordnung in einem Weiterbildungssystem schrittweise entwickelt. Analog zur Entwicklung und Reifung von Organisationen wird in der Literatur auch von einer Entwicklung eines Weiterbildungssystems im Laufe der Zeit ausgegangen. Manfred Becker (1992: 14ff.) differenziert analog zu den Entwicklungsphasen im Leben einer Organisation (z.B. Lievegood 1974: 44ff.) drei charakteristische Entwicklungsphasen bei der Strukturierung von Weiterbildung (vgl. auch Hölterhoff 1989: 28):

- Institutionalisierungsphase („Wir müssen etwas tun!“)
- Differenzierungsphase („Wir müssen systematisch vorgehen!“)
- Integrationsphase („Wir müssen Betroffene zu Beteiligten machen!“)

Eine stärker auf verschiedene Stufen der Institutionalisierung und Aufbauorganisation zugespitze Unterscheidung von Entwicklungsstufen habe ich an anderer Stelle zusammen mit Pawlowsky (1996: 73f.) skizziert (zu anderen Reifephasenmodellen vgl. z.B. Stiefel 1982: 72; Arnold 1991: 140):

- Personengebundene Institutionalisierung
Ein Mitarbeiter der Personalabteilung oder der Ausbildungsabteilung erhält additiv zu seiner bisherigen Tätigkeit Weiterbildungsaufgaben und ein zu meist den Erfordernissen entsprechendes geringes Weiterbildungsbudget. Diese Form von Institutionalisierung ist typisch für kleine und mittelständische Unternehmen.

- Funktionsgebundene Institutionalisierung
Der Schritt zu einem eigenständigen Weiterbildungsreferat und zu einem eigenständigen Funktionsbereich Weiterbildung kennzeichnet die zweite Entwicklungsstufe des Weiterbildungsbereichs. Es werden hauptamtliche Mitarbeiter für die betriebliche Weiterbildung abgestellt.
- Institutionalisierung als Bildungswerk
Die dritte Entwicklungsstufe ist durch eine Professionalisierung des Weiterbildungsbereichs gekennzeichnet. Derartige Funktionsbereiche betrieblicher Weiterbildung können in bestimmten Branchen (vor allem im Banken-, Chemie- und Automobilbereich) die Stellung von Bildungswerken oder Bildungsakademien (im Bankenbereich) einnehmen.
- Institutionalisierung als Profit Center²⁷³
Als letzte Ausbaustufe kann die Institutionalisierung von betrieblichen Bildungsstätten gesehen werden, die nicht nur den betriebseigenen Weiterbildungsbedarf abdecken, sondern ihre Leistungen als Profit Center auch am externen Markt anbieten.

In den Interviews wurden die Weiterbildungsmanager gebeten, die Entwicklung der Weiterbildung im Unternehmen (narrativ) wiederzugeben. Es zeigte sich, daß längst nicht alle Gesprächspartner von Beginn an die Entwicklung der Weiterbildung im Unternehmen mitverfolgt haben. Sie mußten sich dabei auf die 'überlieferte' Geschichte der Weiterbildung im Unternehmen berufen. Im Rückblick erscheint einem Teil der Weiterbildungsmanager die Entwicklung der Weiterbildung quasi als zwingende Notwendigkeit und scheinbar ohne aktive Einwirkung:

„Wenn ich so in Ihren Unterlagen lese: In 10 Jahren verdoppelt - das war bei mir schon fast noch mehr. Weil man das am Anfang nur als Anpassungsbildung gesehen hat, und im Laufe der Zeit kamen dann auch Personalinstrumente dazu, wie Bedarfsanalysen, Potentialanalysen, und das natürlich auch automatisch Kapazität gebunden hat und eine Menge Geld kostet. Das hat sich also alles kontinuierlich entwickelt.“ (Weiterbildungsleiter, Bank mit 1.800 Mitarbeiter)

Die Entwicklung zum Status quo der Weiterbildung wird dabei als eine Art evolutorischer Prozeß mit Eigendynamik beschrieben, und man gewinnt den Eindruck, als sei das System nicht immer steuerbar (vgl. den systemischen Ansatz der PE von Neuberger in Kapitel II.4):

„Das [sie meint die Entwicklung der Weiterbildung, J.B.] hängt mit dem Aufwand zusammen. Erst gab es nur die Lehrlingsausbildung, dann fing das an, daß die Führungskräfte auch mal einen Kurs machen wollten, das konnte noch so nebenher von der Sekretärin ge-

273 Mittlerweile zeichnet sich eine Form der (De-)Institutionalisierung ab, und zwar die Auslagerung der Weiterbildungsabteilungen zum Markt, zu professionalisierten Weiterbildungsinstituten. Diese Form liegt gewissermaßen "quer" zu dem Reifeprozess betrieblicher Weiterbildung.

bucht werden. Das hat dann eine große Eigendynamik entwickelt. Dann wurde eine eigene Funktion geschaffen und daraus ein eigener Bereich. Das war ein Prozeß und kein konkreter Anlaß.“ (PE-Leiterin, Bank mit knapp 5.000 Mitarbeitern)

Den Übergang von der Institutionalisierungsphase in die Differenzierungsphase (sensu Becker 1992) beschreibt der Weiterbildungsleiter eines Medienkonzerns:

„Vorher wurde Weiterbildung ein bißchen mitgemacht an verschiedenen Stellen, sehr situativ, eher sporadisch, eher unsystematisch. Und mit diesem Zeitpunkt, wo ich begonnen habe, wurden dann auch eine Reihe mehr Kollegen eingestellt. Das war 1987. Da wurde gesagt Weiterbildung, Weiterbildungschancen ein riesen Defizit. Daraufhin hat man '88 begonnen, darüber nachzudenken und '89 die ersten systematischen Maßnahmen gesetzt.“

Der folgende Auszug aus dem Statement eines Weiterbildungsreferenten des Chemiekonzerns bringt die Entwicklung der Weiterbildung als einen kontinuierlichen Prozeß, von einer personenbezogenen Institutionalisierung bis hin zu einem eigenen Bildungswerk zum Ausdruck:

„Also eine systematische Weiterbildung gibt es seit den frühen 70er Jahren bei [nennt Namen des Unternehmens, J.B.]. Systematisch heißt, daß jemand mal den Auftrag bekommen hat, für eine ganz bestimmte Zielgruppe Seminare zu entwickeln. Ich nehme an, daß auch davor schon Leute zu Veranstaltungen geschickt worden sind, möglicherweise hauptsächlich fachlicher Art. [...] Aber Mitte der 70er Jahre gab es ein Vorstandsmitglied, der gesagt hat: 'Fangt doch mal an, unsere Mitarbeiter zu schulen!' [...] Und das sind so die Ursprünge einer Weiterbildungsabteilung gewesen. Ich denke, das war so um 1975/76. [...] Und das entwickelte sich dann langsam weiter und dann gab es erste Aufträge, etwas mehr zu machen, so etwas aufzugliedern oder auch neue Themen zu machen. Und ich denke, das war eine sehr langsame Entwicklung bis Anfang der 80er Jahre [...]. Dieses Gebäude hier ist, glaube ich, 1986 gebaut worden. Also Aus- und Weiterbildung war nicht mehr irgendwie verstreut im Unternehmen, sondern die Leute hatten auf einmal ein eigenes Gebäude, Seminarräume usw., eine echte Bildungszentrale im Unternehmen.“ (Weiterbildungsreferent, Chemiekonzern)

Die im Chemieunternehmen beschriebene Entwicklung ist eines der Hauptbegründungsmuster für die Entwicklung und den status quo der Weiterbildung. Häufig werden größere Veränderungen in der Weiterbildung oder die Institutionalisierungsphase von Weiterbildung von einer Person im Unternehmen angestoßen und die nachfolgenden Entwicklungen verlaufen dann fast automatisch. Ähnlich wie Greiner (1972: 41) es bezogen auf eine Gesamtorganisation konzipiert hat, kann auch für die Entwicklung von Weiterbildung von evolutionären und von revolutionären Phasen gesprochen werden. Dabei scheinen

sich die evolutionären Entwicklungsphasen aus den Anforderungen des Tagesgeschäftes zu ergeben und die revolutionären Einschnitte sehr häufig von den Vorlieben der Entscheidungsträger diktiert zu sein.

(ad b) Die Weiterbildung als persönliche Vorliebe eines (wichtigen) Entscheidungsträgers

In Kapitel III.2.2 hatte ich anhand der Untersuchung von Hanft (1995: 180) aufgezeigt, daß individuelle Vorlieben und Interessen hinsichtlich der Weiterbildung von Entscheidungsträgern in hohem Maße das Weiterbildungsmanagement zu bestimmen scheinen. Hanft (180) hatte festgestellt, daß es häufig Personalwechsel (neue Mitarbeiter) sind, die dazu führen, daß es zu einer grundlegenden Umstrukturierung von PE kommt. Recht ähnliche Befunde sind auf der Grundlage des vorliegenden Interviewmaterials zu konstatieren. Es sind individuelle Anstöße, zum Teil von Personen, die zuvor in anderen Unternehmen andere Formen der Weiterbildung kennengelernt haben, die zu radikalen Veränderungen in der Weiterbildung führen. Im Gegensatz zum zuvor aufgezeigten Begründungsmuster ist das Weiterbildungssystem hier stärker an eine einzelne Person bzw. an seine Vorlieben gebunden:

„Also bis vor drei Jahren hat die Weiterbildung, war so eine kleine Abteilung, die undercover, also nicht so auffällig agiert hat, ein paar Seminare veranstaltet hat. Wenn jemand kam, wurde ihm eben etwas Nettes angeboten. So ungefähr. Ich möchte da jetzt keinem Unrecht tun. Und dann wurde dann mit dem Herrn E., damals, der von [nennt früheres Unternehmen, J.B.] kam, dort die zentrale Weiterbildung geleitet hatte, jemand geholt, der das Geschäft sehr gut kannte, der auch bei [nennt weiteres Unternehmen, J.B.] im Personalentwicklungsbereich eine Menge gemacht hat und jetzt hier wirklich was Neues und mit einem ganz anderen Anspruch aufbauen sollte. Herr E. hat sich relativ schnell eine kleine Mannschaft zusammengestellt. [...] Wir versuchen jetzt eben seit zwei Jahren hier so eine Bildungskultur zu schaffen. Hier so einen ganz anderen Anspruch reinzubringen. Erstmal mit dem Anspruch, bedarfsorientiert zu arbeiten und so mit dem weiteren Ziel, immer stärker an die strategische Komponente heranzukommen und wirklich im großen Stil etwas machen zu können.“ (Weiterbildungsverantwortlicher eines Handelsunternehmens)

In eine ähnliche Richtung gehen die folgenden Statements; es werden jeweils die Beiträge und Initiativen einzelner Personen an der Entwicklung von Weiterbildung/PE hervorgehoben.

„Es gibt einen Geschäftsführer, der für Personal zuständig ist. Der hat den Bedarf erkannt, daß wir dringend etwas für unsere Führungskräfte tun müssen. Und dann wurde das von der Geschäftsleitung so entschieden. [...] Ja, PE war immer ein großes Thema, vom Inhaber initiiert.“ (PE-Leiterin, Verlagsunternehmen)

„Der Herr P. [Firmeninhaber, J.B.] legt großen Wert auf die Personalentwicklung, wobei wir uns von einem relativ niedrigen Level zu einem höheren Level entwickeln müssen.“ (Ausbildungsleiter und Weiterbildungsverantwortlicher, Papierhersteller mit ca. 150 Mitarbeitern)

„Vor fünf Jahren gab es einen ziemlichen Umbruch. Die Vorstandsmitglieder wurden jünger und die haben uns erheblich geholfen. Bis dahin hatten wir teilweise Probleme - sowohl vom Budget, als auch von der Durchsetzung - weil wir einen alten Vorstand hatten, der es nicht für notwendig erachtete. Durch die Umwandlung ist die Offenheit im Vorstand gegenüber Personalentwicklung wesentlich größer geworden.“ (PE-Leiterin, Bank mit knapp 5.000 Mitarbeitern)

(ad c) Die Weiterbildung als 'Spielball' ökonomischer Verhältnisse

Neben diesen beiden Begründungsansätzen, scheint aus der Sicht der Weiterbildungsverantwortlichen die jeweilige ökonomische Situation des Unternehmens eine zentrale Rolle in puncto Weiterbildung zu spielen. Von einer Vielzahl von Gesprächspartnern wurden die momentanen wirtschaftlichen Probleme dafür verantwortlich gemacht, daß man mit der Weiterbildung nicht so könne, wie man wolle.

„Hier im Unternehmen hat sie [die Weiterbildung, J.B.] in der Zwischenzeit einen sehr hohen Stellenwert, wird aber jetzt durch die wirtschaftlich schwierigeren Zeiten wieder einmal härter beschossen. Die unterschiedlichen Formen der Weiterbildung werden sehr viel kritischer beäugt, als das vorher der Fall gewesen ist. Allein mit dem Thema 'auf ein Seminar gehen' geht man halt in Zeiten, wo es wirtschaftlich unproblematisch ist, leichter, um als wenn es enger wird, wo auch mal rote Zahlen geschrieben werden. Dann beginnen alle möglichen Führungskräfte sich mit dem Thema auseinanderzusetzen: Macht das überhaupt Sinn? Welchen Effekt bringt ein Training? Da denkt man nicht so viel drüber nach, wenn es einem gut geht.“ (Weiterbildungsleiter, Medienkonzern)

„Nur, wenn die Geschäftsergebnisse besser werden oder den Erwartungen entsprechen, dann redet auch keiner über die Weiterbildung oder den Weiterbildungserfolg. Nur wenn es einen Einbruch gibt, dann wird natürlich sofort gefragt, wozu machen wir diese Weiterbildung, wenn *das* passiert.“ (Weiterbildungsverantwortliche, Bank mit mehr als 5.000 Mitarbeitern)

„[...] Weiterbildung hat für mich eine sehr große Bedeutung. Aber das wird im Unternehmen nicht so gesehen. Von der Budgetseite her wird das sehr restriktiv gehandhabt. Zur Zeit ist alles sehr auf Kostenreduzierung ausgerichtet und da kommt dann immer das Argument: 'Wir haben momentan kein Geld dafür.'“ (Personalleiter und Weiterbildungsverantwortlicher, Papierhersteller mit ca. 400 Mitarbeitern)

Deutlich geht aus diesen Statements hervor, daß die Weiterbildung unter einem ökonomischen Legitimationsdruck steht und vor allem in finanziellen Krisenzeiten zur Disposition gestellt wird:

„Ein Konflikt ist die Kostenfrage. In Zeiten, wo man Kosten reduziert, schaut man immer auf die Bereiche, die nicht direkt zum Ertrag beitragen. Das ist ein grundsätzliches Problem von Abteilungen wie dieser.“ (Weiterbildungsreferent, Chemiekonzern)

Die folgende Aussage von Eberhard Witte (1962: 223) zu den immateriellen Investitionen (u.a. Ausbildung) in Unternehmen scheint (auch heute noch) die Situation der Weiterbildung widerzuspiegeln: „Die Folge einer derartigen ‘Etat’-Einstellung ist allerdings, daß man in Jahren rückläufiger Erfolgsentwicklung eine eigenartige Reaktion zeigt. Man fühlt sich zu Sparmaßnahmen verpflichtet und kürzt die genannten Etat-Positionen. Im Grunde offenbart eine solche Entscheidung, daß man nicht an den Erfolg immaterieller Investitionen glaubt. Denn sonst müßte man gerade umgekehrt reagieren.“

(ad d) Die Weiterbildung als Spiegelbild des ‘Zeitgeistes’

Als ein viertes Begründungsmuster konnte so etwas wie der Zeitgeist identifiziert werden, der die Unternehmen dazu veranlaßt hat, ihre Weiterbildung (auf eine bestimmte Weise) zu praktizieren, weil es andere Unternehmen auch tun und weil es gerade ‘Mode’ ist (vgl. auch die Ergebnisse von Sass/Sengenberger/Weltz 1974: 103; Kieser 1996; vgl. Kapitel III.2.2).

„Ich kann mir vorstellen, das lag in der Luft. Andere Unternehmen machten das schon.“ (Weiterbildungsreferent, Chemiekonzern)

„Ich bin seit 1980 da. Vorher war das im wesentlichen die Ausbildung der Azubis und ein bißchen Anpassungsweiterbildung - da wo es notwendig war. Aber eine Weiterbildung so extra organisiert und auch mit extra Leuten gab es vorher nicht. Zu der Zeit war eine Unternehmensberatung im Haus: Da tauchte dann auch so was auf wie: Sie haben keine Unternehmenskultur, Sie machen keine regelmäßigen Führungsschulungen und Sie haben überhaupt keine Weiterbildung. Und das war mit der konkrete Anlaß, weil andere Unternehmen das ja schon längst gemacht hatten.“ (Weiterbildungsleiter, Bank mit 1.800 Mitarbeitern)

Eine indirekte Begründung für die Entwicklung der Weiterbildung läßt sich mit dem ‘Zeitgeist’ des Qualitätsmanagements und der für viele (vor allem mittelständische) Unternehmen damit verbundenen Zertifizierungsnotwendigkeit nach ISO 9001 identifizieren:

„Der große Hit ist ja die Qualifizierung nach ISO-9001. Da wir international tätig sind, aber Gott sei Dank nicht von der Autoindustrie abhängig sind, machen wir auf eigene Initiative diese Zertifizierung, um unsere Niederlassungen in England und Frankreich, wo so etwas mehr gefragt wird, die Engländer z.B., die auch heute noch über ihr

Commonwealth verfügen und einen großen Einfluß dort haben und das als Absatzmärkte betrachten, fordern so etwas. Wir haben die einzelnen Niederlassungen in England und Frankreich zertifiziert und gehen nun als Mutter oder Stammhaus hinterher. Wir versprechen uns einen Werbeeffect davon, und wir versprechen uns das, was Sie mich jetzt hier abfragen, geleitete Linien zu bekommen. Das, was wir bis jetzt nicht hatten, diese Organisationsrichtlinien. Das ist ein notwendiges Übel, sobald Sie mit der Zertifizierung anfangen und jeder im Betrieb ist jetzt gefragt, seine Stellung zu beschreiben, sein Umfeld zu beschreiben und diese ganzen Dinge. Wenn wir jetzt also in einem halben Jahr diese Gespräch geführt hätten, dann wären meine Aussagen wesentlich qualifizierter und bestimmter. Und wenn man jetzt diese Qualifizierung noch dazunimmt, dann könnte man diese Dinge besser darstellen." (Personalleiter und Weiterbildungsverantwortlicher, High-Tech-Investitionsgüterbereich)

„Das geht uns ja auch bei ISO 9001 so. Wir haben ja 80 Prozent unserer Arbeit schon vor ISO 9001 so gemacht. Es geht jetzt nur darum, daß man alles das bewußter und systematischer und konzentrierter macht." (Ausbildungsleiter und Weiterbildungsverantwortlicher, Papierhersteller mit ca. 150 Mitarbeitern)

Entwürfe kognitiver Kausalkarten der Weiterbildungsverantwortlichen

Im zweiten Analyseschritt geht es jetzt verstärkt um die Einschätzungen der Weiterbildungsverantwortlichen hinsichtlich der Einflüsse auf ihr (aktuelles) Weiterbildungsmanagement. Dafür wurden die Befragten gebeten, auf ein Din A3-Blatt aufzuzeichnen, von welchen Aspekten das eigene Handeln beeinflusst wird und welche Aspekte (im Unternehmen) wiederum vom eigenen Handeln beeinflusst werden.²⁷⁴ Somit entstanden „kognitive Karten“ der Ursachen-Wirkungszusammenhänge im Weiterbildungsbereich, wobei ich mich hier schwerpunktmäßig auf die Ursachen konzentrieren möchte.

Zum Teil ist diese Art der Erhebung auf Unverständnis und Ablehnung gestoßen:

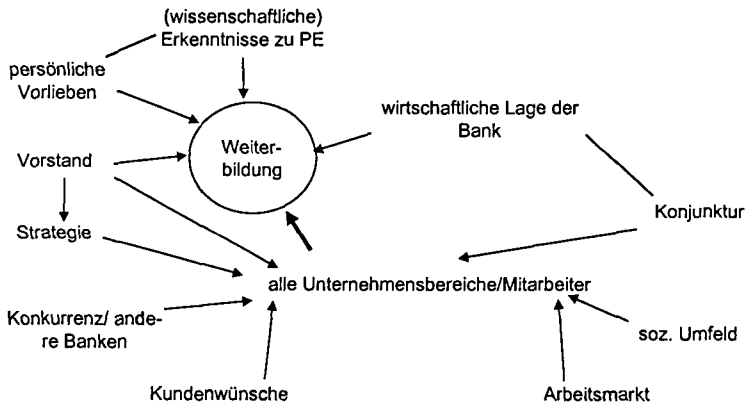
„Malen Sie es doch selber, wie soll das denn aussehen? Ich kann mich nicht so schnell in so eine Sache reindenken [...].“ (Personalleiter und Weiterbildungsverantwortlicher, High-Tech-Investitionsgüterbereich)

Dennoch konnte letztlich in jedem Unternehmen dem Weiterbildungsmanager eine solche Skizze abgerungen werden, wobei sicherlich die Varianz in den Skizzen nicht immer der Varianz in den kognitiven Ordnungen der Befragten entspricht, sondern auch dem Interesse und der Zeit geschuldet ist, die jeder

274 Der genaue Aufforderungstext lautete: „Ich habe hier ein [Din A3-] Blatt vorbereitet, bei dem ich in die Mitte den Bereich Weiterbildung eingetragen habe. Bitte zeichnen Sie ein, von welchen Dingen oder Aspekten Ihr Handeln beeinflusst wird und welche Konsequenzen Ihr Handeln für andere Dinge oder Aspekte hat.“

Befragte jeweils dafür verwendet hat. Diese individuellen „kognitiven Karten“ werden auf der Grundlage der Kommentare der Gesprächspartner während des „mind-mappings“ ergänzt, so daß für jedes Unternehmen ein Gesamtbild individueller Begründungen des aktuellen Weiterbildungsmanagements entsteht. Die Darstellung wird hier reduziert auf vier charakteristische „kognitive Landkarten“, die jeweils für ein eigenständiges Begründungsmuster stehen. Dabei handelt es sich um Kausalkarten (Lehner 1996: 102ff.), bei denen Pfeile anzeigen, daß ein Ereignis bzw. Phänomen, in diesem Fall das Weiterbildungsmanagement, durch einen anderen Faktor ausgelöst oder beeinflußt wird (Lehner 1996: 103).

Abbildung IV.21: Kognitive Kausalkarte zum eigenen Weiterbildungsmanagement (strategieunterstützende Weiterbildung)



PE-Leiterin, Bank mit knapp 5.000 Mitarbeitern (strategieunterstützende Weiterbildung)

Die Abbildung zeigt die verschiedenen Bereiche, die das Handeln der PE-Leiterin aus ihrer Sicht zu beeinflussen scheinen. Deutlich ist hier zu erkennen, daß viele der Einflußfaktoren von den einzelnen Unternehmensbereichen vermittelt werden. Zentraler Einfluß ist der Bedarf, der von den Unternehmensbereichen angemeldet wird. Die zentrale Funktion, die Weiterbildungsmanagement in diesem Unternehmen (und auch in den anderen Unternehmen des strategieunterstützenden Weiterbildungstyps) hat, ist die eines Dienstleisters für die Fachabteilungen, im Dienste der Strategie:

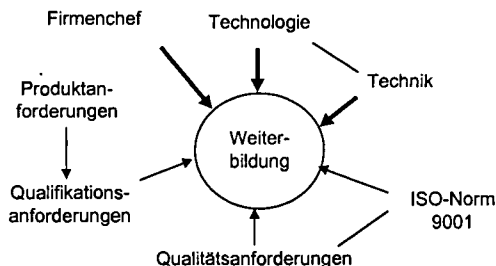
„Die Planung wird durch den gemeldeten Bedarf der Unternehmensbereiche beeinflußt. [...] Es gibt wenig direkte Interaktion zwischen der Personalentwicklung und der Umwelt. Eher über Umwege. Immer über den Bedarf der Unternehmensbereiche, und der richtet sich

natürlich nach dem Bedarf der Kunden. [...] Wir, mit unserem Spezialwissen, verstehen uns als Dienstleister für die Fachabteilungen. Wir verstehen uns überhaupt als Dienstleister.“ (PE-Leiterin, Bank mit knapp 5.000 Mitarbeitern)

Bezogen auf die Ausgestaltung dieser Dienstleistung scheint die PE-Leiterin ihre persönlichen Interessen und Vorstellungen einbringen zu können. Sie setzt ihr Spezialwissen ein, um etwa die PE-Instrumente festzulegen und geeignete Methoden auszuwählen. Dieses Spezialwissen formiert vor allem auf der Grundlage von neueren wissenschaftlichen Entwicklungen (sie nennt in diesem Zusammenhang ein Entscheidungskonzept nach Stiefel). Das bedeutet, daß auf der Ebene von Instrumenten und Methoden durchaus Handlungsspielräume wahrgenommen werden.

Das zweite Beispiel läßt auch diese Handlungsspielräume vermissen; das Weiterbildungsmanagement scheint hier, sofern man überhaupt von Management im Sinne des Wortes sprechen kann, vor allem von der Technik, den Arbeitsabläufen und den aktuellen Erfordernissen geprägt. Hierbei handelt es sich um die kognitive Kausalkarte ... aus einem rudimentär weiterbildenden Unternehmen.

Abbildung IV.22: Kognitive Kausalkarte zum eigenen Weiterbildungsmanagement (rudimentäre Weiterbildung)



Ausbildungsleiter und Weiterbildungsverantwortlicher, Papierhersteller mit ca. 150 Mitarbeitern (rudimentäre Weiterbildung)²⁷⁵

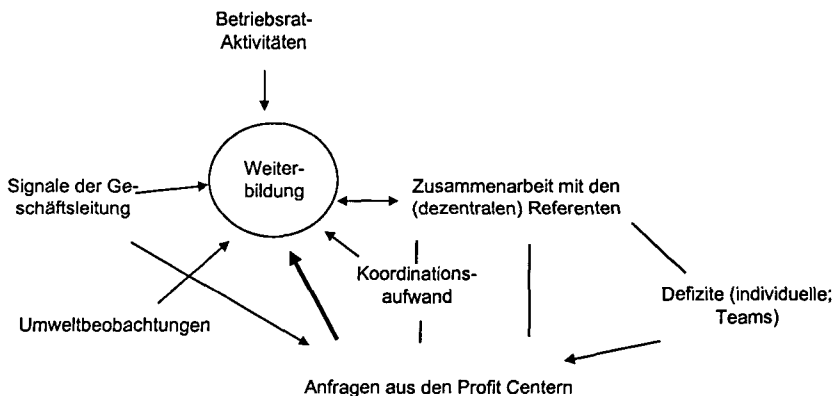
Einerseits wird anhand der kognitiven Karte die dominierende Technikorientierung ersichtlich, die charakteristisch für alle untersuchten Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung ist (vgl. auch Kapitel IV.2). Zum zweiten geht hieraus die besondere Rolle des Firmenchefs hervor, der quasi patriarchalisch seine 'Familie' (die Mitarbeiter) mit Weiterbildung versorgt:

275 Das Fette der Pfeile resultiert aus der besonderen Betonung von Zusammenhängen durch die Befragten.

„Die betriebliche Weiterbildung auf unsere Erzeugnisse machen wir regelmäßig einmal im Jahr für die meisten kaufmännisch-technischen Beschäftigten, um unsere Weiterbildung der betrieblichen Mitarbeiter, was natürlich auch sehr wichtig ist, um ein Zusammenhörigkeitsgefühl zu behalten, wir betrachten uns immer noch als große Familie, darauf legte der Firmenchef immer sehr viel Wert.“

Das dritte Beispiel einer kognitiven Kausalkarte stammt von dem Leiter Zentrale Weiterbildung eines Medienkonzerns (Weiterbildung als nachgefragter Dienstleister).

Abbildung IV.23: Kognitive Kausalkarte zum eigenen Weiterbildungsmanagement (nachgefragt-dienstleistende Weiterbildung)

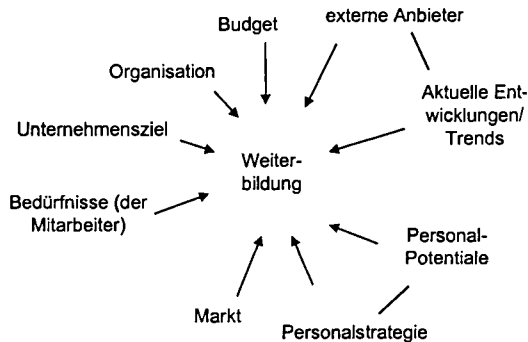


Weiterbildungsleiter, Medienkonzern (nachgefragt-dienstleistende Weiterbildung)

Das Selbstverständnis als Dienstleister geht aus dieser Karte deutlich hervor. Und zwar Dienstleister vor allem für die Anfragen aus den Profit Centern, aber auch für die Geschäftsleitung und für die Weiterbildungsreferenten in den dezentralen Bereichen. Dieser Koordinationsaufwand zwischen diesen Bereichen scheint das Weiterbildungsmanagement zu einem hohen Maße zu bestimmen: „[Zentrale Weiterbildung] ist Austauschpartner, Gesprächspartner oder Coach, je nachdem was anfällt“ (Weiterbildungsleiter, Medienkonzern). Interessant ist hier die Defizitorientierung. Individuelle und gruppenbezogene Defizite führen zu Anfragen aus den Profit Centern, die wiederum mit Hilfe der Dienstleistung der Zentralen Weiterbildung ausgeglichen werden sollen. Als einen weiteren Aspekt ist der Einfluß des Betriebsrates hervorzuheben, wobei dieser Aspekt

spezifisch für dieses eine Unternehmen zu sein scheint (Partnerschaftsunternehmen).

Abbildung IV.24: Kognitive Kausalkarte zum eigenen Weiterbildungsmanagement (ressourcenbasierte Weiterbildung)



PE-Leiter, Automobilzulieferer (ressourcenbasierte Weiterbildung)

Auffallend an dieser kognitiven Kausalkarte ist, daß neben den Einflüssen auf das Weiterbildungsmanagement, die vom Markt, von der Unternehmensstrategie und von der Organisation ausgehen, auch personale Aspekte, wie die Potentiale und Bedürfnisse der Mitarbeiter als Einflußgrößen genannt werden. Dies wurde bereits aus der Zielstellung der Weiterbildung in diesem Unternehmen erkennbar (vgl. Kapitel IV.2): „Für uns muß es Ziel sein, dem Unternehmen das Potential an Mitarbeitern zur Verfügung zu stellen, damit es auch mit eigenen Ressourcen die Weiterentwicklung des Unternehmens sicherstellen kann.“

Weiterhin ist die starke Fokussierung auf externe Anbieter von PE auffallend, was vom PE-Leiter wie folgt begründet wird: „Überwiegend sind das externe Veranstaltungen. Ich möchte nicht an aktuellen Entwicklungen und Trends vorbeigehen und hier im eigenen Saft schmoren.“

Jede weitere erfaßte kognitive Karte hat ihr eigenes Gesicht, und es ist bezogen auf eine Verallgemeinerung für die Weiterbildungstypen Vorsicht geboten. Dennoch sind mit den vier kognitiven Karten noch einmal charakteristische Eigenschaften der Weiterbildungstypen zum Vorschein gekommen. Die strategieunterstützende Dienstleistungsorientierung der Weiterbildung von Typus 1, eine stark technikorientierte Weiterbildung des rudimentären Typus, die 'Rund um'-Dienstleistungsfunktion von Typus 2 und die Ressourcenorientierung von Typus 3.

Daneben sind mit den individuellen Begründungen für die Entstehung und Entwicklung der hausinternen Weiterbildung Aspekte hervorgetreten, die mit am Rationalprinzip orientierten Erklärungsansätzen, wie sie in Kapitel II.4 skizziert

wurden, nicht erfaßbar sind. Bemerkenswert ist hier die Tatsache, daß es häufig einzelne Personen sind, die mit ihren Vorlieben und vor allem mit ihrem Wissen in puncto Weiterbildung deren Funktionsweise zu prägen scheinen. Das Wissen um Handlungsalternativen (vgl. auch Sydow 1985: 437; Diedrich 1988: 101; Steinkamp 1989: 39) und damit verbunden auch die Argumentationskompetenz in Fragen betrieblicher Weiterbildung scheinen im hohen Maße Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen oder einzuschränken.²⁷⁶

4 Die Schwierigkeiten bei der Bestimmung von „best practices“ - Überlegungen zur Konsistenz der Weiterbildungstypen

In den vorangegangenen Kapiteln wurden vier unterschiedliche Arten des Weiterbildungsmanagements empirisch identifiziert und charakterisiert. Des weiteren wurden Begründungen dafür geliefert, worauf die Unterschiede im Weiterbildungsmanagement zurückzuführen sein könnten.

Aus der Perspektive des Managements drängt sich nun die Frage auf, welcher dieser Managementtypen betrieblicher Weiterbildung in seinem spezifischen Umfeld besonders erfolgreich ist und welcher weniger erfolgreich ist. Diese Frage, soviel kann vorweggenommen werden, wird nicht abschließend beantwortet. Sie ließe sich nur dann beantworten, wenn sinnvolle Indikatoren zur Messung des Erfolgs von Weiterbildung in die vorliegende Analyse einbezogen worden wären. Betrachtet man jedoch die Erkenntnislage in der (Weiter-) Bildungsforschung, so zeigt sich, daß die Frage nach sinnvollen Erfolgsindikatoren von Bildung und Weiterbildung bislang ebensowenig zufriedenstellend beantwortet ist, wie die Frage nach dem Erfolg von Bildung und Weiterbildung. Zwar wird die produktive Wirkung von Humankapital und Bildung bereits seit mehr als einem Jahrhundert zunächst von deutschen Nationalökonomern (vgl. z.B. die Quellen bei von Recum 1969), später von den amerikanischen und deutschen Bildungsökonomern (vgl. vor allem den Abriß bei Becker 1969: 9ff) intensiv diskutiert, die Schwierigkeiten, die mit der Berechnung und Bilanzierung von Bildungs- und Weiterbildungsinvestitionen sowie deren Erträge verbunden waren (vgl. Witte 1962: 216), sind jedoch bis heute nicht gelöst.²⁷⁷

276 Als zentrale Begründungsvariable für die betriebliche Personalentwicklungsaktivität wird das Personalentwicklungswissen eines Unternehmers/Geschäftsführers herausgehoben (Steinkamp 1989: 39). Die Erfassung der Personalentwicklungsaktivität beruht bei Steinkamp (1989: 16ff.) auf einer Kennziffer, die den quantitativen Umfang externer Qualifizierungsprogramme anzeigt.

277 Es existiert in der Bilanzierung keine Möglichkeit zur Aktivierung und Abschreibung von Bildungsinvestitionen; während Sachinvestitionen als Aktiva gelten und über einen bestimmten Zeitraum abgeschrieben werden können, gelten (Weiter-)Bildungsinvestitionen als Kosten, die gewinnmindernd sind und die Bilanz belasten (vgl. Witte 1962: 216). In den 70er Jahren hat es verstärkt Bestrebungen gegeben, mit Hilfe von Humanvermögensrechnungsansätzen den Geldwert von Mitarbeitern zu bestimmen (vgl.

Neben der Bildungsrendite wurden andere (Hilfs-) Indikatoren für den Nutzen von Bildung und Weiterbildung festgelegt. Diedrich (1988) verwendet ein Effizienzkonzept, mit dem der Weiterbildungserfolg mittels fünf verschiedener Effizienzkriterien (Qualifizierungs- und Versorgungserfolg, Akquisitions- und Imageerfolg, Integrationserfolg, Selektionserfolg, Legitimationserfolg) ermittelt werden soll (angelehnt an Sadowski 1980). Lengnick-Hall und Lengnick-Hall (1988) verwenden mit dem Konstrukt des „Organizational Readiness“ einen Ansatz, der die Verfügbarkeit von Qualifikationen im Unternehmen in den Mittelpunkt von Erfolgsüberlegungen rückt (vgl. ähnlich bereits Flohr/Niederfeichtner 1982: 35f., die auf die Flexibilität und Fungibilität abheben).²⁷⁸ Bezogen auf die Operationalisierbarkeit dieser Größen sind die Anregungen jedoch nicht besonders ergiebig (Lengnick-Hall und Lengnick-Hall 1990). Gebert und Steinkamp (1990) stellen in ihrer empirischen Untersuchung auf die betriebliche Innovativität und Produktivität durch betriebliche Weiterbildung ab. Sie drücken die Problematik im Hinblick auf die ökonomische Relevanz von Weiterbildung realistisch aus, wenn sie schreiben: „Dem Leser muß dabei nicht näher erläutert werden, warum es einer Utopie gleichkäme, zweifelsfreie Belege für die ökonomische Wirksamkeit von Weiterbildung erbringen zu wollen“ (vgl. Gebert/Steinkamp 1990: 3).

Es wird deutlich, daß es auf die Frage, welches Weiterbildungsmanagement vor dem Hintergrund der spezifischen Situation, in der es angewendet wird, das erfolgreichste ist, keine ökonomisch gesicherte Antwort gibt. Eine Beurteilungsmöglichkeit besteht darin, daß die vier Managementtypen betrieblicher Weiterbildung im Hinblick auf die Konsistenz beurteilt werden.²⁷⁹ Es handelt sich dabei um ein Kriterium für die Güte der Balancierung des Managements von betrieblicher Weiterbildung. Insofern ist es als ein 'weiches' Kriterium zu verstehen, bei dessen Anwendung die argumentative Verknüpfung von Plausibilitäten im Vordergrund steht. Überlegungen zur Konsistenz des Weiterbildungsmanagements lassen sich auf zwei Ebenen anstellen (vgl. Staehle 1989: 59):

- *interne Konsistenz*; diese bezieht sich auf das Binnenverhältnis der Regelungen im Weiterbildungssystem und damit auf die Frage: „Wie 'passen' die einzelnen Weiterbildungsregelungen eines jeden Weiterbildungsmanagements 'technisch' zusammen ('Binnenlogik der Weiterbildung'; vgl. analog Kieser 1993: 191)?“

z.B. Schoenfeld 1974; Dierkes/Coppock 1975), dennoch sind die praktischen Voraussetzungen zur Behandlung von Bildungserträgen bis heute nicht gelöst.

- 278 In eine ähnlich flexibilitätsorientierte Richtung geht auch der Vorschlag von Steinmann/Hennemann (1993: 148). In Anlehnung an Kolb wird als Erfolgskriterium von Personalentwicklung das Repertoire an vorhandenen, situationsspezifisch aktivierbaren Lernstilen angeregt.
- 279 Der Konsistenzgedanke ist einer der Kerngedanken der managementorientierten Systemansätze (vgl. z.B. Staehle 1989: 46).

- *externe Konsistenz*; diese bezieht sich auf das „fit“ zwischen der Umwelt eines Weiterbildungssystems und dem Weiterbildungsmanagement und damit auf die Frage: „Wie paßt das jeweilige Weiterbildungsmanagement zur jeweiligen Weiterbildungsumwelt?“

Bei der Einschätzung der Managementtypen im Hinblick auf deren Konsistenz ist man jedoch unweigerlich mit dem Frage konfrontiert, welche Quellen und Informationen sinnvollerweise herangezogen werden sollen, vor deren Hintergrund die Managementtypen zu beurteilen sind. Im wesentlichen wird hierfür auf die bisherigen (eher spärlichen) Erkenntnisse aus der Weiterbildungsforschung und auf die Erkenntnisse aus der Organisationsforschung zugegriffen. Hauptsächlich handelt es sich dabei jedoch um Plausibilitäten und nicht um zweifelsfreie Belege für 'passendes' und weniger 'passendes' (Weiterbildungs-) Management. Aufgrund dieser Mangellage werden die Konsistenzüberlegungen, die zum Teil bereits bei der Ergebnisdarstellung (Kapitel IV.2-3) angeführt wurden, hier thesenförmig zusammengeführt.

Interne Konsistenz des Weiterbildungsmanagements - Thesen

Geht man davon aus, daß jedes System aus Teilen besteht, die so miteinander verknüpft sind, daß kein Teil unabhängig von den anderen Teilen ist (Luhmann 1984: 35), so handelt es sich zwangsläufig um eine Form von Ordnung in einem System. Fraglich ist jedoch, ob es sich um eine sinnvolle Ordnung handelt. In Anlehnung an Ulrich (1970: 105) könnte vermutet werden, daß die einzelnen Weiterbildungsregelungen in der Ganzheit nicht irgendwie und unbestimmbar vorhanden sind, sondern daß die Anordnungsmuster wohl organisiert sind. Dies wirft zugleich ein empirisches Problem auf: Wie beurteilt man, ob eine beobachtete „Ganzheit“, bestehend aus den Beziehungen zwischen einer Menge einzelner Teile, *wohl* organisiert ist (konsistent ist) oder nicht?

Ein erster Überblick über die Konsistenzüberlegungen betrieblicher Weiterbildung wurde bereits in Kapitel II.3.3 vermittelt. Die dort ausgebreiteten Typisierungen betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten basieren zu einem Großteil auf Annahmen über deren 'Passung'. Diese Typisierungen dienen hier als 'Folie' für die Überlegungen zur Konsistenz der empirisch ermittelten vier Managementtypen.

Ein Befund hatte Managementtypen-übergreifende Inkonsistenzen erkennen lassen: Die Tatsache, daß zwar etwa 80 Prozent aller Unternehmen Weiterbildung (mehr oder weniger langfristig) planen, aber nicht einmal die Hälfte der Unternehmen eine regelmäßige Erfolgsermittlung praktiziert, erscheint wenig plausibel. So kann in Anlehnung an Wild (1981: 44) die These vertreten werden, daß Planung ohne Kontrolle sinnlos ist. Für die Mehrheit der Unternehmen wird dieser Umstand auf den Mangel an geeigneten Instrumenten und auf die Kosten zur Erfolgsermittlung zurückzuführen sein (vgl. die Statements in Kapitel IV.2). Die Argumentation bezogen auf die Erfolgsermittlung trägt zuweilen paradoxe Züge, wie anhand der Aussage eines Weiterbildungsverantwortlichen deutlich wurde: „Wir sind dabei, die Kosten zu reduzieren, da kön-

nen wir uns eine systematische Erfolgskontrolle nicht erlauben.“

Bezogen auf den ersten Typus betrieblichen Weiterbildungsmanagements, die *strategieunterstützende Weiterbildung*, hatte sich gezeigt, daß diese Unternehmen über ein in hohem Maße institutionalisiertes und professionalisiertes Weiterbildungsmanagement verfügen, mit einem hohen Weiterbildungsbudget ausgestattet sind, eine zentral organisierte Weiterbildung besitzen, mit tendenziell langfristigen Programmen ihr Weiterbildungsangebot planen und in enger zeitlicher und inhaltlicher (aber reaktiver) Abstimmung mit der Unternehmensplanung agieren.

Norbert Thom (1987: 371ff.) berichtet von einem ähnlichen PE-Modell, bei dem eine zentrale Weiterbildung über ein fest geregelt Budget verfügt und die Fachbereiche mit langfristig angelegten und professionellen Weiterbildungsdienstleistungen mit einem hohen Formalisierungsgrad versorgt. Im Hinblick auf ausgewählte Effizienzkriterien (z.B. Höhe des Koordinationsaufwands, Anpassungsflexibilität) beurteilt Thom (1987: 384) diesen Typus wie folgt: Durch das hohe Maß an Standardisierung von PE-Prozessen (zur Erinnerung: Die Fallstudien hatten erkennen lassen, daß dies auf die Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung zutrifft) schätzt Thom den Koordinationsaufwand dieses Typus als extrem hoch ein. Darüber hinaus verfüge dieser Typus über eine geringe Anpassungsflexibilität, da die langfristigen Planungssperioden kaum kurzfristige Anpassungsspielräume zulassen.

Bezogen auf die vorliegende Untersuchung hatte sich die frühzeitige Einbeziehung von personalen und qualifikatorischen Überlegungen in die Unternehmensplanungen als eine Strategie dieser Unternehmen herausgestellt, einen Planungsvorlauf zu erzielen und damit die Anpassungsmöglichkeiten zu erhöhen. Gleichsam hatte sich jedoch gezeigt, daß in den Unternehmen selbst auf diese Weise eine Verspätung der Qualifizierungsleistungen nicht ganz auszuschalten ist.

Nun könnte analog zu Thom (1987: 384) die These vertreten werden, daß aufgrund der hochgradig standardisierten Prozesse bei der Koordination von Fachabteilungen und zentraler Weiterbildung die Qualifizierungsleistungen verspätet bereitgestellt werden. Eine Gegenthese dazu könnte aber (ebenso plausibel) lauten, daß die Standardisierung erstens der Garant dafür ist, daß überhaupt Koordination und Austausch von Informationen stattfinden und zweitens, daß nicht bei jedem neuen Koordinationsproblem die Koordinationsmechanismen (zeitaufwendig) aufs neue festzulegen sind. These und Gegenthese zusammengenommen, würden ein mittleres Niveau an Standardisierung der Koordinationsroutinen nahelegen, bei dem einerseits garantiert ist, daß Koordination und Absprachen zustande kommen, andererseits noch Spielräume für (weniger zeitaufwendige) informelle Koordinationsprozesse gegeben sind.

Darüber hinaus wird in diesen Unternehmen deutlich, daß sich die langfristig angelegten Programme nicht immer mit den zum Teil kurzfristig auftretenden Anforderungen der Fachabteilungen zur Deckung bringen lassen (vgl. das Zitat des Weiterbildungsleiters, Bank mit 1.800 Mitarbeitern, Kapitel IV.2). Vor die-

sem Hintergrund ist die These plausibel, wonach die Unternehmen neben der Langfristplanung mehr personelle und finanzielle Kapazitäten zur kurzfristigen Anpassungsflexibilität zur Verfügung stellen müßten. In dieser Hinsicht sind auch die Tendenzen von Unternehmen zu bewerten, die sich von einer langfristig angebotsorientierten Vorgehensweise bei der Programmplanung stückweise zu distanzieren beginnen (vgl. Zitat der PE-Leiterin, Bank mit knapp 5.000 Mitarbeitern, Kapitel IV.2), um damit möglicherweise ein inhaltlich besseres und zeitgerechteres „fit“ zwischen Qualifikationsnachfrage aus den Abteilungen und der Qualifikationsbereitsstellung durch die Weiterbildung realisieren zu können.

Das *nachgefragt-dienstleistende* Weiterbildungsmanagement ist durch seine zentral und dezentral organisierte Weiterbildung gekennzeichnet, durch seine nachfrageorientierte Ausrichtung („immer dann, wenn gerade etwas anfällt“) und durch seinen kurzfristigen Planungshorizont. Im Gegensatz zum soeben skizzierten Typus strategieunterstützender Weiterbildung agiert dieser Managementtyp nicht mit längerfristigen Angeboten, sondern reagiert auf die Nachfrage aus den dezentralen Bereichen vergleichsweise kurzfristig.

Thom (1987: 384) beschreibt wiederum ein sehr ähnliches PE-Modell. Er weist dieser Organisationsform eine tendenziell höhere Anpassungsflexibilität zu, als dem zuvor beschriebenen Typus (vgl. auch die „konsultative PE-Organisation bei Thielenhaus 1981: 289). Durch die enge inhaltliche und zeitliche Anbindung der Weiterbildung an die dezentralen Abteilungen (oder auch Profit Center) müßte ein kurzfristiges Reagieren tendenziell eher möglich sein.

Demgegenüber haben jedoch die Befunde aufgezeigt, daß, vor allem bei betrieblichen Veränderungen, die Qualifizierungsmaßnahmen nach sich ziehen, der Koordinationsaufwand zwischen zentraler Weiterbildung, dezentralen Weiterbildungsreferenten, Bereichsleitern, dem Betriebsrat und ggf. der Geschäftsleitung bzw. dem Vorstand als extrem hoch eingeschätzt wird, so daß auch hier Probleme bei der zeitgerechten Versorgung der Bereiche mit Qualifikationen wahrgenommen werden und, abweichend von den Annahmen von Thom (1987: 384), die Anpassungsflexibilität nicht besonders hoch zu sein scheint. Im Gegenteil: Durch die Trennung der Weiterbildungsfunktion in zentrale und dezentrale Einheiten sind die zentralen Einheiten zwar diejenigen, in denen das weiterbildungsspezifische Expertenwissen vorhanden ist, sie sind jedoch inhaltlich derart weit von den einzelnen Geschäftsfeldern entfernt (je heterogener die Geschäftsfelder, desto weiter), so daß sie, wenn überhaupt erforderlich, erst zu einem späten Zeitpunkt in Veränderungsplanungen einbezogen werden. Hinzu kommt die besondere Rolle der dezentralen Weiterbildungseinheiten, als Schnittstelle zwischen den Erfordernissen der dezentralen Bereiche und der Zentralen Weiterbildung. Hier scheinen häufig persönliche Beziehungen zwischen den dezentral agierenden Weiterbildungsreferenten und den Managern der zentralen Weiterbildung die Funktionsweise von Weiterbildung zu bestimmen.

Darüber hinaus ist die Funktionsweise dieser Koordinationsmechanismen nicht unwesentlich davon abhängig, wie groß die Akzeptanz der zentralen Weiter-

bildung (von seiten der Fachabteilungen) ist. Hanft (1995: 185ff.) zeichnet diesbezüglich auf der Grundlage ihrer Fallstudien ein wenig positives Fremdbild der Personalentwickler generell. Danach werden Personalentwickler im Unternehmen nur wenig akzeptiert, weil sie nach Ansicht der Führungskräfte und Mitarbeiter aus den Fachabteilungen die eigentlichen Probleme im Betrieb nicht kennen (a.a.O.: 187). Sie gelten ferner als arrogant (a.a.O.: 187) und unzuverlässig (a.a.O.: 188) und neigen dazu, sich und ihre Funktion zu überschätzen (a.a.O. 186). Vor dem Hintergrund dieser Einschätzungen, die in Ansätzen (als entworfenes Fremdbild aus Sicht der Weiterbildungsverantwortlichen selbst) auch in dieser Untersuchung zu erkennen war, ist die Funktionsweise der Koordinationsmechanismen zwischen zentraler Weiterbildung und dezentralen Bereichen (wovon vor allem der Typ 2 betroffen ist) wenig euphorisch zu beurteilen.

Dementsprechend ist es auch nicht verwunderlich, wenn einzelne Bereiche in Unternehmen dazu tendieren, sich auf der Grundlage eines eigenen Budgets möglichst vollständig von der zentralen Weiterbildung abzukoppeln und die notwendige Qualifizierung in Eigenregie durchzuführen. Den zentralen Weiterbildungsbereichen verbleibt in diesen Fällen zumeist die fachbereichsübergreifenden Führungskräfteentwicklungen und EDV-Schulungen, wodurch sie sich wiederum inhaltlich immer weiter von den Problemen der dezentralen Bereiche entfernen.

Das *ressourcenbasierte Weiterbildungsmanagement* (Typ 3) wurde beschrieben als ein in hohem Maße institutionalisiertes Management, mit einer zentral aufgehängten Weiterbildung, langfristiger Planung und einer an Mitarbeiterressourcen orientierten Weiterbildungspolitik. Dieser Typus weist Ähnlichkeit mit der von Backes-Gellner (1991) konzipierten, aktiv gestaltenden Strategie auf. Diese 'idealtypische' Strategie weist einen langfristigen Planungshorizont und eine proaktive Art der Vermittlung von zum Teil überschüssigen Potentialen auf. Unter der Prämisse, daß es sich bei dieser von Backes-Gellner (1991; vgl. ähnlich Staudt 1990) entworfenen Strategie um ein in sich konsistentes Muster handelt, kann man dem empirisch ermittelten ressourcenbasierten Weiterbildungsmanagement eine konsistente Ausprägung attestieren. Es werden mit extrem langfristigen Planungen Qualifizierungsmaßnahmen bereits dann eingeleitet, bevor (akute) Defizite zu erkennen sind, und die Weiterbildung betätigt sich auch als Initiator für Veränderungen im Unternehmen. Anhand der Fallstudien ist aber auch deutlich geworden, daß von den Unternehmen mit ressourcenorientiertem Weiterbildungsmanagement nicht nur Pläne und Veränderungen initiiert werden, sondern ein großer Teil der Aufgaben auch im *Umsetzen* von Plänen und Veränderungen liegt. Die Tatsache, daß in diesen Unternehmen qualifikationsrelevante Veränderungen u.a. vom PE-Bereich mitgeplant werden, gibt zur zeitgerechten Umsetzung den notwendigen zeitlichen Spielraum, so daß in diese Richtung vermutlich auch der langfristige Planungshorizont zu interpretieren ist. Insoweit sind die von den ressourcenorientiert weiterbildenden Unternehmen praktizierten Managementaktivitäten ohne Frage in sich konsistent. Fraglich ist jedoch, wie beispielsweise auf kurzfristige

Veränderungen, auf Überraschungen mit einer derartig proaktiven Langfrist-Programmplanung reagiert werden kann. Diesbezüglich wären von den Unternehmen kurzfristig verfügbare Anpassungsreserven vorzuhalten, um zeitgerecht reagieren zu können.

Das *rudimentäre Weiterbildungsmanagement* wurde charakterisiert als wenig institutionalisiert, weitgehend ungeplant und kurzfristig mit Weiterbildung auf aktuelle Anforderungen reagierend. Die vordergründig defizitären Weiterbildungscharakteristika dieser Unternehmen wurden auf der Grundlage der Fallstudien näher hinterfragt. In den zumeist kleineren Unternehmen dominieren informelle Kanäle bei der Bedarfsermittlung und Erfolgskontrolle. „Jeder kennt Jeden“, Potentialanalysen werden quasi dadurch als überflüssig angesehen, die Anforderungen ergeben sich unmittelbar aus der Arbeitstätigkeit, Veränderungen läßt man weitgehend auf sich zukommen und die Kontrolle des Weiterbildungserfolges ergibt sich aus der Arbeitstätigkeit selbst: „Das machen wir ganz automatisch, mehr oder weniger intuitiv, nach dem Gefühl, weil wir das bei unserer Größenordnung auch gar nicht alles wieder so splitten müssen [...]“ (Weiterbildungsverantwortlicher, High-Tech-Investitions Güterbereich).

In diesen Unternehmen wird somit die Weiterbildung 'konsequent' auf einem minimalen Niveau gehalten, die Weiterbildung ist lediglich ein „notwendiges Übel“, die dann eingesetzt wird, wenn alle anderen Anpassungsformen nicht greifen. Insofern ist dieses Weiterbildungsmuster für sich genommen nicht per se als inkonsistent zu beurteilen. Es stellt sich jedoch für diesen Managementtypus verstärkt die Frage, wie er vor dem Hintergrund der organisationsinternen und vor allem der wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen zu beurteilen ist (vgl. die Ausführungen zur externen Konsistenz).

Externe Konsistenz des Weiterbildungsmanagements - Thesen

In diesem Abschnitt werden die vier Managementtypen betrieblicher Weiterbildung vor dem Hintergrund ihrer spezifischen organisationsinternen und -externen Bedingungen reflektiert. Dies ist ansatzweise bereits in Kapitel IV.3.1 geleistet worden, als die spezifischen situationsbezogenen Merkmale der Managementtypen herausgearbeitet wurden. Insofern hat diese Reflektion den Charakter einer Zusammenfassung:

Die Unternehmen mit *strategieunterstützender Weiterbildung* hatten sich als innovative Dienstleister mit einer ausgeprägten Marketing- und Produktorientierung herausgestellt. Darüber hinaus liegen die Hauptwettbewerbsvorteile dieser Unternehmen in der Entwicklung neuer Produkte, mit denen sie sich an schnell verändernde Marktbedingungen anpassen. Vorwiegend waren diese Unternehmen im Banken- und Versicherungsbereich anzutreffen. Es hatte sich auf der Grundlage der Fallstudien die Vermutung erhärtet, daß diese Unternehmen mit sich schnell verändernden Märkten konfrontiert sind, so daß die Entwicklung von neuen Produkten und Dienstleistungen eine zwingende Notwendigkeit zu sein scheint, um mit der Konkurrenz mithalten zu können. Das Weiterbildungsmanagement hat in diesem permanenten Innovationsprozeß eine wichtige unterstützende Rolle. Dieses Weiterbildungsmanagement unter-

stützt somit die Unternehmensführung bei der Implementation von Veränderungen (vgl. auch die Konzepte von Tichy/Fombrum/Devanna 1982). Es wird bei unternehmensbezogenen Veränderungen bereits frühzeitig einbezogen, um eine zeitgerechte Versorgung der betroffenen Fachabteilungen mit benötigten Qualifikationen zu realisieren. Die Tatsache, daß es dabei dennoch häufig zu Qualifikationsengpässen kommt, hatten die Befunde zu diesem Weiterbildungstypus gezeigt. Zunächst wurde dies auf die extrem formalisierten Koordinationsmechanismen zurückgeführt. Es ist jedoch zusätzlich die These plausibel, daß eine 'verordnete' permanente Änderungsbereitschaft und -fähigkeit der Mitarbeiter, auf die diese Unternehmen zwangsläufig angewiesen sind, kein geeigneter Weg ist (vgl. auch das Zitat einer Referentin aus dem Bereich „Organisation“, 209), um Innovationen zu befördern. Vielmehr scheint es sinnvoll, bereits bei der Entwicklung von neuen Projekten, Ideen usw., die initiiende und die limitierende Rolle, die Mitarbeiterressourcen haben können, stärker zu berücksichtigen, um Innovation besser realisieren und umsetzen zu können (vgl. Laukamm 1986: 105).

Daneben hatte sich für diese Unternehmen gezeigt, daß sie mit umfangreichen langfristigen Programmen ihre Weiterbildung bestreiten; den Vorgesetzten werden von seiten der Weiterbildung Programme vorgelegt, aus denen sie sich für ihre Mitarbeiter geeignete Maßnahmen auswählen. Diese Form von Weiterbildungsprogrammen war lange Zeit typisch für den Banken- und Versicherungsbereich, da dort am ehesten homogene Leistungsstandards gegeben waren, die von einem größeren Teil der Belegschaft erfüllt werden müssen (vgl. z.B. Baethge/Oberbeck 1986). Dennoch hatte sich auf der Grundlage der Fallstudien tendenziell eine Abkehr von den angebotsorientierten Langfristprogrammen und eine Hinwendung zu kurz-mittelfristigen bedarfsorientierten Konzepten gezeigt.

Diese Form der eher kurzfristigen Anpassung wurde parallel immer schon verfolgt, sie wird vermutlich einen höheren Stellenwert bekommen. So werden zusätzlich zu den langfristigen Weiterbildungsprogrammen weniger weitreichende Veränderungen der Qualifikationsanforderungen durch kurze Einführungen bzw. Einweisungen am Arbeitsplatz vorgenommen: „Der Mitarbeiter lernt am besten am Kunden“ (PE-Leiterin, Bank mit knapp 5.000 Mitarbeitern).²⁸⁰

Die eher zentrale Form der Weiterbildungsorganisation erscheint aus zweierlei Hinsicht konsistent: Erstens hat sich gezeigt, daß die zentrale Gliederungsform stets mit einer hohen hierarchischen Anbindung in der Organisationsstruktur verbunden ist (häufig wird direkt an den Personalleiter berichtet, der Mitglied

280 An anderer Stelle habe ich auf der Grundlage der Auswertungen einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage aufgezeigt, daß die Dauer von besuchten Weiterbildungsmaßnahmen nach den Merkmalen „Geschlecht“, „Schulabschluß“ und „berufliche Position“ variiert. Danach nehmen Frauen, formal geringer Qualifizierte und Beschäftigte in hierarchisch niedrigeren Positionen tendenziell an kürzeren Weiterbildungsmaßnahmen teil, als die jeweilige Kontrastgruppe.

des Vorstands ist), was tendenziell eine frühzeitige Einbeziehung der Weiterbildung/PE bei Veränderungen begünstigt. Zweitens sind die Banken und Versicherungen überwiegend in Form von Filialsystemen organisiert, wobei das Leistungsprogramm der einzelnen Filialen sehr homogen ist und daher kaum Notwendigkeit für dezentral organisierte Weiterbildungsabteilungen besteht.

Unternehmen vom Typus „*nachgefragte Dienstleister*“ sind industrielle Großunternehmen, überwiegend aus der Chemie- und Elektroindustrie, die häufig eine dominierende Marktstellung haben und ihre wichtigsten strategischen Wettbewerbsvorteile in der Vermarktung ihrer imageträchtigen (breiten) Produktpalette sehen.

Als charakteristisches Weiterbildungsmerkmal dieser Unternehmen hatte ich die Weiterbildungsorganisation herausgestellt; diese Unternehmen agieren mit einer zentralen Weiterbildung und mit dezentralen Weiterbildungsreferenten. Vor dem Hintergrund der Tatsache, daß es sich bei den Unternehmen dieser Gruppe überwiegend um Großunternehmen mit Konzernstrukturen handelt, scheint diese Form der Weiterbildungsorganisation sinnvoll. Die dezentralen Bereiche bzw. Profit Center bieten in der Regel sehr unterschiedliche Leistungen an und sind mit sehr unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen konfrontiert, so daß die dezentralen Weiterbildungseinheiten eine notwendige Schnittstelle zwischen den Problemen der Bereiche und der zentralen Weiterbildung darstellen. Auf der Grundlage der Untersuchungsbefunde kann vermutet werden, daß in dem Maße, in dem Unternehmen ihre Aufbauorganisation im Hinblick auf kleinere dezentrale Einheiten umstrukturieren und diesen Unternehmensbereichen zunehmend Eigeninitiative und Selbstregulation zugestanden wird, damit zu rechnen ist, daß die Linienvorgesetzten mehr als bislang in die Weiterbildungsarbeit einbezogen und mit Kompetenzen ausgestattet werden. In Anbetracht der Tatsache, daß der Weiterbildungsmarkt - hier vor allem die privaten Anbieter sowie die Palette an Weiterbildungsprodukten und neuen Medien - kontinuierlich anwächst und intransparenter wird, ist neben der Dezentralisierung eine Professionalisierung und Marktübersicht durch eine zentrale Weiterbildung gewährleistet. Das bedeutet aber gleichzeitig, daß der Arbeitsteilung, Koordination und Zusammenarbeit zwischen zentraler Weiterbildung und dezentralen Weiterbildungsbereichen entscheidende Bedeutung zukommt, diesbezüglich hatte ich bereits auf die Problempunkte hingewiesen (vgl. auch die Implikationen für die Weiterbildungspraxis). Es kann vor diesem Hintergrund die These vertreten werden, daß mit zunehmender Selbstregulation dezentraler Einheiten eine verstärkte Distanzierung von den Zentraleinheiten verbunden ist und die Zusammenarbeit neu geordnet werden muß (vgl. analog auch Drumm 1996). Wenn dies nicht geschieht, so die Annahme, dann werden vermutlich die zentralen Anbieter zukünftig im Wettbewerb zu externen Weiterbildungsanbietern stehen, da es keinen rationalen Grund dafür gibt, beispielsweise Standard-Führungskräfteprogramme nicht auch über den Markt einzukaufen, wenn die zentrale Weiterbildung ohnehin nur über geringe bereichsspezifische Kenntnisse verfügt.

Für die Unternehmen mit *ressourcenbasierter Weiterbildung* wurde vor allem ein markantes Wettbewerbsprofil, das Züge einer differenzierten Qualitätsproduktion bzw. einer Marktnischenstrategie aufweist, identifiziert sowie eine Personalstrategie, die ein hohes Maß an 'Pflege der Humanressourcen' erkennen läßt. Insoweit scheint ein konsistentes Muster zwischen dem Leistungsprogramm, das von betreuungsintensiven Produkten und Kundenorientierung geprägt ist, einer ressourcenorientierten Personal- und einer ebensolchen Weiterbildungspolitik vorzuliegen. Bei diesen Unternehmen konnte der Eindruck gewonnen werden, daß eine fruchtbare Balance zwischen Veränderungsmanagement und Anpassungsmanagement der Weiterbildung/PE gefunden wurde.

Staehe (1991: 336) verweist auf eine gemeinsame Untersuchung mit Deters und Stirn (1989), bei der ermittelt wurde, daß Unternehmen weitgehend die wichtige Rolle ihrer Mitarbeiterressourcen erkannt haben: „Ganz offensichtlich ist gegenüber dem Faktor 'Arbeit' von seiten des Managements ein Einstellungswandel erkennbar. Nicht zuletzt aufgrund der chronischen Knappheit hochqualifizierter Fachleute und der zentralen Bedeutung einer hochmotivierten Stammebelegschaft für den Unternehmenserfolg wird heute das Personal (mit Ausnahme einer beliebig disponierbaren Randbelegschaft, die in aller Regel kein Adressat betrieblicher Weiterbildung ist) als Pool von Ressourcen angesehen, den es gezielt aufzubauen gilt. Da das Qualifikationspotential den Kern des Humanpotentials ausmacht, stehen Maßnahmen der Personalentwicklung (PE) im Mittelpunkt des HRM.“

Wesentlich pessimistischer ist diesbezüglich das Resümee von Kern und Sabel (1994: 606) zum Grad der Nutzung von Humanpotentialen: „Doch wir behaupten zugleich, daß diese Potentiale in einer Form gefangen sind, die ihre Nutzbarkeit als komparativen Vorteil einschränkt und die dementsprechend aufgesprengt werden muß, sollen die Potentiale in reale Wettbewerbsvorteile umgemünzt werden.“ Sie unterstreichen die Rolle von Humanpotentialen für die Wettbewerbsfähigkeit des Standortes „Deutschland“ und sprechen in diesem Zusammenhang von „verblaßten Tugenden“.

Ähnlich pessimistisch muß die Situation der Personal- und Weiterbildungspolitik auf der Basis dieser Untersuchung bewertet werden. Es handelt sich lediglich um eine kleine Gruppe von 13 Unternehmen, die dem ressourcenorientierten Typus entsprechen. In allen anderen Unternehmen scheinen die Ressourcen in einer Form gefangen, daß aufgrund der einseitigen Anforderungsorientierung nicht einmal theoretisch die Chance besteht, Humanpotentiale wettbewerbsgewinnend einzubringen (vgl. auch die Argumentation bei Pawlowsky/Bäumer 1995).

Die Unternehmen mit *rudimentärer Weiterbildung* sind überwiegend klein bis mittelgroß und mehrheitlich im industriellen Sektor anzutreffen. Es sind vorzugsweise Unternehmen aus dem Stahl-, Maschinen- und Fahrzeugbau (alles Bereiche, die zum Befragungszeitpunkt durch sinkende Beschäftigungsvolumen gekennzeichnet waren), die abhängig sind von anderen Unternehmen oder sich einer polyolistischen Marktsituation mit starkem Preiskampf befinden.

den. Ihre Wettbewerbsvorteile sind dementsprechend auf die Preis- und Kostenführerschaft im Markt ausgerichtet. Die betriebliche Weiterbildung und das Personalmanagement reduziert sich in diesen Unternehmen auf ein Minimum und wird als zwingende Notwendigkeit gesehen, wenn alle anderen Instrumente versagen.

Dies wäre nicht weiter problematisch, wenn große Teile des Leistungserstellungsprozesses in den Unternehmen statt von Menschen von Maschinen oder anderen Ressourcen ausgeführt werden könnten. Gibt es jedoch "[...] Aktivitäten, die nur der Mensch mit seinen spezifischen Fähigkeiten und Möglichkeiten erdenken und durchführen kann, so ist in diesem Zusammenhang der Grenznutzen seines Einsatzes allen anderen Ressourcen unendlich überlegen" (Kappler 1993: 66).

Die Frage richtet sich somit noch einmal auf die Faktoren, mit denen diese Unternehmen ihre Wettbewerbsvorteile realisieren. Neben dem Preis und den Produktionskosten sind dies vor allem die Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und Qualität, mit denen sie gegenüber anderen Unternehmen in der Pflicht stehen. Wächter (1992: 332) weist mit Blick auf die Untersuchungen des ISF (vor allem Mendius/Sengenberger/Weimer 1987) darauf hin, daß kleineren Unternehmen mit einer geringen Marktmacht kaum Spielräume bleiben, um eine eigene PE-Politik auszubilden. Diese sei aber gerade die Voraussetzung für diese Unternehmen, die hohen Anforderungen an Präzision, Qualität und Zuverlässigkeit, mit denen abhängige (Zuliefer-) Betriebe konfrontiert sind, zu gewährleisten. Eine vordergründige These wäre somit, daß diese Strategie im Umgang mit den Humanressourcen („nur das Nötigste“) längerfristig nicht erfolgreich ist, da sich ein sich selbst bestärkender Negativ-Zirkel (Wächter 1992: 331) entwickeln kann, bei dem die Unternehmen dem Marktdruck nicht länger standhalten können.

Kapitel V: Schluß - Implikationen für die Forschung und Praxis betrieblicher Weiterbildung

Zu Beginn dieser Arbeit wurden Defizite der bisherigen Weiterbildungsfor- schung benannt. Einer der zentralen Kritikpunkte war, daß die empirischen Un- tersuchungen nicht aufeinander aufbauen, daß die Erkenntnisse bisheriger Un- tersuchungen nur selten für nachfolgende Studien genutzt werden. In diesem Abschnitt werden nun die Erkenntnisse, die im Laufe der theoretischen Aus- einandersetzung mit dem Weiterbildungsthema und vor allem in den Gesprä- chen mit den Weiterbildungsmanagern gesammelt werden konnten, skizziert. Dabei scheint mir ein (selbst-) kritischer Umgang mit der Untersuchung am gewinnbringendsten, damit vor allem aus den Fehlern dieser Untersuchung Schlüsse für nachfolgende Untersuchungen gezogen werden können.

- Der hier verwendete Systemansatz als genereller Bezugsrahmen für die Analyse betrieblichen Weiterbildungsmanagements hat sich m.E. als sinn- voll erwiesen. Im Gegensatz zu einem klassischen Managementansatz konnten auch die Zusammenhänge im Weiterbildungsfeld aufgezeigt wer- den, die sich nicht in eindimensionale Phasenschemata einordnen lassen, und es konnte der Blick auf die Zusammenhänge von Managementpraktiken betrieblicher Weiterbildung sowie deren Interdependenzen zu anderen Um- systemen gerichtet werden. Von Vorteil war es, daß sich die Bestandsauf- nahme des Weiterbildungssystems nicht auf Handlungen der Weiterbil- dungsmanager konzentriert hat, sondern auf die zu einem Zeitpunkt existie- renden Regelungen. Nur so konnten Weiterbildungspraktiken eingefangen werden, die entkoppelt von handelnden Personen als Regelungen im Unter- nehmen existieren.
- Ich hatte dabei das Weiterbildungssystem als ineinander verschachtelte Be- grenzungen und Möglichkeiten für das Weiterbildungsmanagement zu kon- zipieren versucht, wobei getroffene Regelungen selbst als Begrenzungen und Ermöglichkeiten für nachgeordnete Regelungen fungieren. Hierbei sind in der Untersuchung gewiß die Fragen zu kurz gekommen, wie sich die von den Weiterbildungsmanagern wahrgenommenen Handlungsspielräume von den tatsächlich existierenden Spielräumen unterscheiden. Dafür wäre in je- dem Fall eine Analyse der Funktionsträger aus den Fachabteilungen wichtig gewesen. Die Rolle der Linienvorgesetzten ist in der Anlage der Untersu- chung deutlich zu kurz gekommen. Diese kann aber für die Funktionsweise der Weiterbildung nicht hoch genug eingeschätzt werden, da vor dem Hin- tergrund der Erkenntnisse dieser Untersuchung das Weiterbildungsmanage- ment als „Dienstleistungsmodell“ gegenüber den Fachabteilungen zu domi- nieren scheint. Das heißt, zukünftige Untersuchungen sind in jedem Fall als Mehr-Ebenen-Analysen anzulegen, wobei Linienvorgesetzte einzubeziehen sind.

- Zu kurz kam in der Untersuchung auch die Differenzierung verschiedener Arten von Weiterbildungsregelungen. Zwar hatte sich gezeigt, daß Regelungen mehr oder weniger miteinander verbunden sein können, impliziten oder expliziten Charakter haben können, vor- oder nachgelagert sein können, eine konsequente empirische Ausleuchtung verschiedener Regelungsarten wurde jedoch nicht geleistet und steht noch aus.
- Der Ansatz, die Weiterbildung als ein System von stabilen Praktiken zu konzipieren, scheint sinnvoll und weiter verfolgenswert. Er schärft den Blick für eine Differenzierung in „sporadische Aktionen“ bzw. „einmaliges Ausprobieren“ und geregelte Tatbestände, die nicht zuletzt den Weiterbildungsmanagern Systematik und Handlungssicherheit geben und ein Abrücken von „Stückwerkstechnologien“ (Neuberger 1991) ermöglichen kann. Diesbezüglich erscheint mir die unbeantwortet gebliebene Frage relevant, wie stabile Regelungen entstehen. Dabei ist auch hinsichtlich der empirischen Erfassung, noch stärker als in dieser Untersuchung, auf die Differenzierung zwischen stabilen und weniger stabilen Praktiken zu achten.
- Es ist deutlich geworden, daß im Weiterbildungsbereich häufig mit Schlagworten und lehrbuchartig argumentiert wird. Um auch hinter die Fassaden blicken zu können, wurde versucht, mit Beispielen zu operieren und diese mit Hilfe anderer Befragungspersonen zu triangulieren. Eine sehr interessante Technik verwendet Steinkamp (1989) mit der Störfragenmethode. Durch kurzzeitige Verunsicherung der Befragten werden die in ihrer vermeintlichen ‘Standard-Lehrbuch-Argumentation’ verhafteten Befragungspersonen mit gezielten Gegenargumenten dazu gezwungen, ihre ‘Schablonen’ zu verlassen.
- In eine ähnliche erhebungstechnische Richtung zielt der Kritikpunkt, daß es nicht immer gelungen ist, ein einheitliches Verständnis der Befragten von den verwendeten Begriffen zu gewährleisten. Dies hatte beispielsweise zu den unterschiedlichen Interpretationen des Potentialbegriffs geführt (vgl. Kapitel IV.2). Eine Möglichkeit, diese Problematik aufzufangen, liegt darin, sich bei der Erhebung noch stärker an den konkreten Aktivitäten zu orientieren (was konkret wird getan?) und das eigene Verständnis von Begriffen, die nicht eindeutig sind, zu explizieren.
- Vielleicht das für empirische Untersuchungen Entscheidende (wenn auch nicht Neue) ist die Wahl der Bezugsperson bei Weiterbildungsbefragungen. So ist es bei mischförmig organisierter Weiterbildung bedeutend, ob die Weiterbildung aus der Perspektive eines zentral operierenden oder eines dezentral operierenden Weiterbildungsmanagers beschrieben wird. Dementsprechend sind bereits vor einer Untersuchung Kenntnisse über die Unternehmens- und Weiterbildungsstrukturen erforderlich, was bei postalischen Erhebungen nur schwer zu realisieren sein dürfte. Ein weiteres Problem entsteht immer dann, wenn in einem Unternehmen neben der Weiterbildung ein Bereich PE oder Mitarbeiterentwicklung existiert. Es sind dann jeweils die Kompetenzen und Zuständigkeiten zu analysieren, um beispielsweise nicht die Weiterbildung aufgrund fehlender Praktiken als defizitär zu bewerten,

wenn diese Praktiken von einem anderen Bereich geregelt werden. Um diese Fragen vorab zu klären, scheint das Design mit vorgeschalteten Kurzfragebogen sinnvoll.

- Aus der Perspektive der Weiterbildungspraxis hat die Arbeit gewiß dazu beigetragen, daß Diskussionen um die Funktion von Weiterbildung/PE im Unternehmen und über die Rolle der Weiterbildungner/PEler differenzierter geführt werden können. Zum einen wurde plausibel gemacht, daß kein „one best way“ des Weiterbildungsmanagements existiert, sondern daß die Qualität, respektive der Erfolg des Weiterbildungsmanagements eines Unternehmens, vor dem Hintergrund der spezifischen Rahmenbedingungen der Weiterbildung im Unternehmen zu interpretieren ist. In diesem Zusammenhang sind auch die in der Literatur vorherrschenden präskriptiven Modelle der Weiterbildung/PE (für die Praxis) zumindest zu relativieren. Zu differenzieren sind vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit auch die in der Literatur verbreiteten Stereotype für Weiterbildung/PE, wie etwa „PEler sind Mimosen, ohne eigene Positionen und ohne Standing“, „PEler sind arrogant“, „PE agiert nicht, sondern reagiert lediglich“ (vgl. z.B. Schneider 1993: 41ff.; Hanft 1995; Personal Potential 1996). Als Differenzierungsraaster kann die Vierteilung in Weiterbildungstypen herangezogen werden. So hatten sich zum Beispiel die Weiterbildungsverantwortlichen der Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung als Weiterbildungner mit einem geringen Standing im Unternehmen herauskristallisiert, diejenigen aus ressourcenbasiert weiterbildenden Unternehmen wurden dagegen als Weiterbildungner mit einem hohen Standing im Unternehmen identifiziert. Auch in puncto „agierende versus reagierende Weiterbildung“ hatte sich bekanntlich eine Differenzierungslinie zwischen den ressourcenbasiert weiterbildenden Unternehmen (agierend) und den anderen Unternehmen (reagierende Weiterbildung) herauskristallisiert.
- Die Untersuchung hat gezeigt, daß Weiterbildungsmanager über Gestaltungsspielräume verfügen. Das heißt, daß Möglichkeiten existieren, die eigene Weiterbildung zu verändern. Es ist jedoch ebenso deutlich geworden, daß der Handlungsspielraum zwischen den Weiterbildungstypen variiert, daß es Weiterbildungsmanager gibt (hier vor allem aus rudimentär weiterbildenden Unternehmen), die im eigentlichen Sinne nicht handeln (als absichtsgeleitetes und reflektiertes Tun), sondern sich „verhalten“, und zwar so, wie es von ihnen verlangt wird, daß es aber auch Weiterbildungsmanager gibt, die in höherem Maße in der Lage sind, ihre eigenen Vorstellungen in das Weiterbildungsmanagement einzubringen. In dieser Hinsicht ist die vorliegende Arbeit als ein Baustein für Praktiker zu werten, sich einen Überblick über unterschiedliche Formen betrieblichen Weiterbildungsmanagements zu verschaffen und vor diesem Hintergrund das eigene Handeln zu reflektieren. Dem Praktiker (nicht nur dem) wurden die Zusammenhänge einzelner ineinandergreifender Teilaspekte und Instrumente betrieblicher Weiterbildung transparenter gemacht. Darüber hinaus sind auch die Zusammenhänge zwischen den Weiterbildungspraktiken einerseits und den

personalpolitischen Praktiken, den Wettbewerbsstrategien und außerbetrieblichen Faktoren andererseits aufgehellt worden, so daß der Blick für die sogenannten „verschlüsselten Botschaften“ (Schreyögg 1987) geschärft wurde. Auf diese Weise sind auch die eigenen Einflußzonen („für welche Bereiche im Unternehmen ist das eigene Handeln von Bedeutung“) im Unternehmen besser zu erkennen, die letztlich, wie die Untersuchung gezeigt hat, die Voraussetzung dafür ist, eigene Vorstellungen durchzusetzen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, K. (1957): Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Freiburg.
- Achtenhagen, F. (1995): Lehr-Lern-Forschung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 465-481.
- Ackermann, K.-F. (1985): Personalstrategien bei alternativen Unternehmensstrategien. In: Bühler, W. u.a. (Hrsg.): Die ganzheitlich-verstehende Betrachtung der sozialen Leistungsordnung. Wien, New York, S. 347-373.
- Ackermann, K.-F. (1987): Konzeption des strategischen Personalmanagements für die Unternehmenspraxis. In: Glaubrecht, H.; Wagner, D. (Hrsg.): Humanität und Rationalität in Personalpolitik und Personalführung (Beiträge zum 60. Geburtstag von Ernst Zander). Freiburg, S. 39-68.
- Ackermann, K.-F. (1989): Strategisches Personalmanagement im Visier der Wissenschaft. In: Weber, W./Weinmann, J. (Hrsg.): Strategisches Personalmanagement. Stuttgart, S.13-31.
- Ackermann, K.-F.; Maier, K.-D. (1976): Stand und Entwicklungstendenzen der investitionstheoretischen Analyse einzelbetrieblicher Ausbildungsentscheidungen. In: BFuP 28(7), S. 309-323.
- Alewel, D. (1996): Zum Verhältnis von Arbeitsökonomik und Verhaltenswissenschaften. In: DBW 56(5), S. 667-684.
- Allerbeck, K. (1981): Die Entscheidung über Erhebungsmethode und Methoden-Mix in der Wirtschafts- und Sozialforschung. München.
- Altmann, N.; Bechtle, G. (1971): Betriebliche Herrschaftsstruktur und industrielle Gesellschaft. München.
- Ansoff, H.I. (1976): Managing Surprise and Discontinuity-Strategic Response to Weak Signals. In: ZfbF S. 129-152.
- Antoni, M. (1989): Menschliche Arbeit: Grundbedürfnis oder fremdgesetzte Norm? Konsequenzen für die Personalentwicklung. In: Riekhof, H.-C. (Hrsg.): Strategien der Personalentwicklung (2. Auflage). Wiesbaden.
- Artt, F. (1975): Geschichte der Erwachsenenbildung durch Unternehmerorganisationen. In: Pöggeler, F. (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung (Handbuch der Erwachsenenbildung Band 4). Stuttgart u.a., S. 276-286.
- Arndt, H.-J.; Faßbender, S. (1971): Management - Weiterbildung im Betrieb (Erfahrungen aus Feldstudien in Deutschland). Frankfurt/M.
- Arnold, R. (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn.
- Auer, M. (1994): Personalentwicklung und betriebliche Mitbestimmung. Eine mikropolitische Analyse. Wiesbaden.
- Aumayr, K. J. (1994): Personalentwicklung - Quo Vadis? St. Gallen.
- Averitt, R. T. (1968): The Dual Economy - The Dynamics of American Industry Structure. New York.
- Axelrod, R. (1976): Structure of Decision (The Cognitive Maps of Political Elites). Princeton.
- Backes-Gellner, U. (1990): Diskussionsprotokoll des Referats von Prof. Dr. Joachim Münch „Betriebliche Aus- und Weiterbildung in den USA“. In:

- Sadowski, D.; Backes-Gellner, U. (Hrsg.): Unternehmerische Qualifikationsstrategien im internationalen Wettbewerb (Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Band 200). Berlin, S. 109-110.
- Backes-Gellner, U. (1991): Berufsausbildungssysteme und die Logik betrieblicher Qualifizierungsstrategien im internationalen Vergleich. Gibt es einen "Wettbewerb der Systeme"? (unveröffentlichtes Manuskript). Trier.
- Backes-Gellner, U. (1996a): Personalwirtschaftslehre - eine ökonomische Disziplin?! In: Weber, W. (Hrsg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Wiesbaden, S. 297-316.
- Backes-Gellner, U. (1996b): Personalökonomie und Verhaltenswissenschaften. In: DBW-Dialog, DBW 56(6), S. 855-858.
- Backhaus, K. (1990): Entwicklung einer Marketingkonzeption mit SPSS/PC360. Berlin u.a.
- Backhaus, K.; Erichson, B.; Plinke, W.; Schuchard-Fischer, C.; Weiber, R. (1986, 1994): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung (7. Auflage). Berlin u.a.
- Baethge, M. (1970): Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt/M.
- Baethge, M.; Dobischat, R.; Husemann, R.; Lipsmeier, A.; Schiersmann, C.; Wedding, D. (1990): Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung - aus Sicht von Arbeitnehmern (SO-FI, Gutachten im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft). Göttingen.
- Baethge, M.; Oberbeck, H. (1986): Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt/M.
- Bahn Müller, R.; Bispinck, R.; Schmidt, W. (1993): Betriebliche Weiterbildung und Tarifvertrag. Eine Studie über Probleme qualitativer Tarifpolitik in der Metallindustrie. In: Müller-Jentsch (Hrsg.): Schriftenreihe Industrielle Beziehungen, Band 6. München, Mering.
- Baitsch, C. (1993): Was bewegt Organisationen? Selbstorganisation aus psychologischer Perspektive. Frankfurt, New York.
- Baitsch, C.; Frei, F. (1980): Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit (Schriften zur Arbeitspsychologie, Hrsg. Ulich, E., Band 30). Bern.
- Balli, C.; Sauter, E. (1994): Medien und Fernunterricht. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 654-670.
- Bardeleben, R. v.; Böll, G.; Kühn, H. (1986): Strukturen der betrieblichen Weiterbildung (Berichte zur beruflichen Bildung, Nr. 83). Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bardeleben, R. v.; Böll, G.; Drieling, C.; Gnahn, D.; Seusing, B.; Waiden, G. (1990): Strukturen beruflicher Weiterbildung. Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen (Berichte zur beruflichen Bildung Nr. 114).
- Barnard, C. I. (1938): The Function of the Executive, Cambridge, Mass.

- Bartölke, K.; Grieger, J. (1993): Defizitabbau und Potentialproduktion als Perspektiven von Personalentwicklung: Grundlagen und Probleme zweier Orientierungen. In: Laske, S.; Gorbach, S. (Hrsg.): Spannungsfeld Personalentwicklung. Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 93-111.
- Bäumer, J. (1994): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitnehmerinteressenvertretung. In: F. U. B. DGB-Kooperationsstelle (Hrsg.): Tagungsband zur Tagung "Konfrontation - Kooperation - Innovation". Neue Organisations-, Produktions- und Managementkonzepte in Industrie und Dienstleistungsunternehmen und die Zukunft der Interessenvertretung. Berlin.
- Bäumer, J.; Berger, F. (1996): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitnehmerinteressenvertretung. Unveröffentlichter DFG-Endbericht zum Projekt „Betriebliche Weiterbildung und organisationales Lernen“ (Teil 2). Leipzig.
- Bäumer, J.; Pawlowsky, P. (1994): Planung und Steuerung betrieblicher Weiterbildung - Ergebnisse einer empirischen Analyse über betriebliche Weiterbildungsaktivitäten. Forschungsstelle Sozialökonomik der Arbeit. Print 1/94. Berlin.
- Becker, A. (1994): Strategie und Rationalität. Ein strukturrationaltheoretisches Konzept der Rationalität strategischer Planung. Berlin (Diss.).
- Becker, A.; Küpper, W.; Ortmann, G. (1988): Revisionen der Rationalität. In: Küpper, W.; Ortmann, G. (Hrsg.): Mikropolitik - Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen.
- Becker, F. (1992): Potentialbeurteilung. In: Gaugler, E.; Weber, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart, Sp. 1921-1929.
- Becker, G. S. (1964): Human Capital (A theoretical and empirical analysis, with special reference to education). New York.
- Becker, H. (1969): Friedrich Eddings Beitrag zur Bildungsökonomie und Bildungsforschung. In: Hüfner, K.; Naumann, J. (Hrsg.): Bildungsökonomie - Eine Zwischenbilanz (Economics of Education in Transition). Stuttgart.
- Becker, H. (1992): Widersprüche aushalten. Aufgaben der Bildung in unserer Zeit. München, Zürich.
- Becker, M. (1992): Entwicklungstendenzen der Industriegesellschaft und Auswirkungen auf die berufliche Bildung als Teilbereich einer dynamischen Personalentwicklung (Arbeitspapier Juni 1992). Ohne Ort.
- Beer, M.; Spector, B.; Lawrence, P. R.; Mills, D. Q.; Walton, R. E. (1985): Human Resource Management. New York, London.
- Bengtsson, J. (1994): Qualifikationsbedarf bei unterschiedlichen Unternehmensstrukturen und -konzepten. In: Arbeitsgemeinschaft Quem (Hrsg.): Schriften zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern. Analysen - Diskussionen - Ergebnisse. Heft 16, Teil II, Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Berger, U.; Bernhard-Mehlich, I. (1993): Die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, Berlin, Köln, S. 127-160.

- Bertalanffy, L.v. (1951): General Systems Theory: A New Approach to the Unity of Science. In: Human Biology (23), S. 302-361.
- Berthel, J. (1977): Betriebliche Personal-Fortbildung in Theorie und Praxis. Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (29), S. 80-88.
- Berthel, J. (1986): Aktives Personalmanagement: Notwendiger Promotor für innovationsorientierte Unternehmensführung. In: Die Betriebswirtschaft (6), S. 695-706.
- Berthel, J. (1987): Verhindern Führungsdefizite Innovationen? In: Zeitschrift Führung und Organisation (1), S. 5-13.
- Berthel, J. (1995): Personal-Management (Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit; 4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart.
- Beuschel, W.; Gensior, S.; Sorge, A. (1988): Mikroelektronik, Qualifikation und Produktinnovation. Berlin.
- BIBB; Statistisches Bundesamt (1994): Force - Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Berlin, Bonn.
- Binkelmann, P.; Braczyk, H.-J.; Seltz, R. (Hrsg.) (1993): Entwicklung der Gruppenarbeit in Deutschland. Frankfurt, New York.
- Bisani, F. (1995): Personalwesen und Personalführung. Der State of the Art der betrieblichen Personalarbeit (4. Aufl.). Wiesbaden.
- Bittner, E. (1965): The Concept of Organisation. In: Social Research 32, S. 239-255.
- Blau, P.M. (1956): Bureaucracy in Modern Society. New York.
- Blauner, R. (1964): Alienation and freedom. The factory worker and his industry. Chicago u.a.
- BMBW (1990): Betriebliche Weiterbildung, Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bonn.
- Boehme, T. (1996): Qualifizierungsdienstleistungen. Studie über das Marktverhalten von Weiterbildungsanbietern (unveröffentlicht). Chemnitz.
- Boes, A.; Knöß, P.; Nispel, A. (1989): Entwicklung eines Konzeptes für innovationsorientierte Personalentwicklung und Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben (Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung Marburg, Arbeitsbericht). Marburg.
- Bortz, J. (1984): Lehrbuch der empirischen Forschung. Berlin u.a.
- Bortz, J. (1993): Statistik für Sozialwissenschaftler (4. Auflage). Berlin u.a.
- Bos, W.; Tarnai, C. (1989): Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In: Dieselben (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster, New York, S. 1-13.
- Bower, J. L. (1972): Managing the Resource Allocation Process. A Study of corporate Planning and Investment. Boston.
- Brasche, U. (1989): Qualifikation - Engpaß im Innovationsprozeß? Die Diffusion von Mikroelektronik und die Veränderung der Qualifikationsanforderung. Berlin.

- Breilmann, U. (1990): Die Berücksichtigung der strategischen Wahl im Rahmen eines neokontingenztheoretischen Ansatzes. Frankfurt/M.
- Brief, A.P.; Downey, H.K. (1983): Cognitive and organizational structures: A conceptual analysis of implicit organizing theories. In: *Human Relations* 36 (12), S. 1065-1090.
- Bright, S. R. (1958): *Automation and management*. Boston.
- Brinkmann, C.; Gottwald, K.; Schuster, L. (1972): Die berufliche Fortbildung männlicher Erwerbspersonen. In: *MittAB* 2, S. 95-130.
- Bronner, R.; Schröder, W. (1983): *Weiterbildungserfolg - Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung*. München, Wien.
- Brosius, G. (1988): *SPSS/PC+ Basics und Graphics (Einführung und praktische Beispiele)*. London u.a.
- Brosius, G.; Brosius, F. (1994): *SPSS. Base System und Professional Statistics*. Bonn u.a.
- Bühner, R. (1986): Personalentwicklung für neue Technologien in der Produktion. In: Wildemann, H.; Bühner, R. (Hrsg.): *Strategische Investitionsplanung für neue Technologien*. Stuttgart: Schäfer.
- Bühner, R. (1987): Strategisches Personalmanagement für neue Produktionstechnologien. In: *BFuP* (3), S. 249-265.
- Bühner, R. (1997): *Personalmanagement (2. Aufl.)*. Landsberg/Lech.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (1993): *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen (erste Auswertungen der Force-Erhebung)*. In: *Statistisches Bundesamt*. Ohne Ort.
- Burns, T.; Stalker, M. (1961): *The Management of Innovation*. London.
- Child, J. (1972): Organizational Structure, Environment and Performance: The Role of Strategic Choice. In: *Sociology* 6(1), S. 1-22.
- Conrad, P. (1991): Human Resource Management - eine „lohnende“ Entwicklungsperspektive? In: *Zeitschrift für Personalforschung* (4), S. 411-445.
- Conradi, W. (1983): *Personalentwicklung*. Stuttgart.
- Cox, J. G.; Kriegbaum, H. (1980): *Growth, innovation and employment: An Anglo-German Comparison (Anglo-German Foundation for the Study of Industrial Society)*. London.
- Crozier, M.; Friedberg, E. (1979): *Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns*. Königstein/Ts.
- Davis, K. (1949): *Human Society*. New York.
- Deters, J.; Staehle, W. H.; Stirn, U. (1989): *Die Praxis des gleitenden Übergangs in den Ruhestand*. Berlin.
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart.
- Diedrich, A. (1988): *Effizienz betrieblicher Weiterbildung. Betriebliche Weiterbildung als einzelwirtschaftliches Entscheidungsproblem*. Köln.
- Dierkes, M.; Coppock, R. (1975): Human resources accounting: A tool for measuring and monitoring manpower utilization in a business environment. In: Singleton, W. T.; Spurgeon, E. (Hrsg.): *Measurement of Human Resources*. London, S. 307-322.

- Dieterle, W. K. M. (1983): Betriebliche Weiterbildung - Problemfelder und Konzeptionen. Göttingen.
- Doeringer, P. B.; Piore, M. J. (1971): Internal Labor Markets and Manpower Analysis. Lexington, Mass.
- Dolde, C.; Götz, K. (1995): Subjektive Theorien zu Lernformen in der betrieblichen DV-Qualifizierung. In: Unterrichtswissenschaft 23(3), S. 264-287.
- Domsch, M. (1970): Simultane Personal- und Investitionsplanung im Produktionsbereich. Bielefeld.
- Domsch, M.; Gerpott, T.J. (1987): Personalbeurteilung von Führungskräften. In: Kieser, A.; Reber, G.; Wunderer, R. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart, Sp. 1647-1656.
- Domsch, M.; Gerpott, T.J. (1992): Personalbeurteilung. In: Gaugler, E.; Weber, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart, Sp. 1631-1641.
- Drexel, I.; Nuber, C. (1979): Qualifizierung für Industriearbeit im Umbruch. Zur Ablösung der Anlernung durch Ausbildung in Großbetrieben von Stahl und Chemie. Frankfurt/M.
- Drumm, H. J. (1982): Theorie und Praxis der Personalentwicklungsplanung. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung. Sonderheft Nr. 14, S. 50-63.
- Drumm, H. J. (1989): Personalwirtschaftslehre. Berlin, Heidelberg u. a.
- Drumm, H. J. (1992): Auf dem Weg zu einer theoretisch-empirischen Personalwirtschaftslehre. Universität Regensburg, Manuskript.
- Drumm, H. J. (1995): Auf dem Weg zu einer theoretisch-empirischen Personalwirtschaftslehre. 3. Aufl., Regensburg.
- Drumm, H. J. (1996): Das Paradigma der Neuen Dezentralisation. In: DBW 56(1), S. 7-20.
- Duncan, R. B. (1972): Characteristics of Organizational Environments and Perceived Environmental Uncertainty. In: American Sociological Review 17, S. 313-327.
- Dunkel, D. (1976): Versuch einer Systematisierung der betrieblichen Weiterbildung. In: Erwachsenenbildung 22(1), S. 7-10.
- Dürr, W.; Liepmann, D.; Merckens, H.; Schmidt, F. (Hrsg.) (1988): Personalentwicklung und Weiterbildung in der Unternehmenskultur. Baltmannsweiler.
- Ebers, M.; Gotsch, W. (1993): Institutionenökonomische Theorien der Organisation. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 193-242.
- Ebner, H. G. (1980): Bedingungen der Weiterbildungsbereitschaft. Eine empirische Studie zur vorunterrichtlichen Selektion der Teilnehmerschaft institutionalisierter Erwachsenenbildung. Salzburg.
- Ebner, H. G.; Winter, A. (1996): Strategien und Methoden betrieblicher Weiterbildung. Lehr-Lernsituationen im Betrieb und deren Gestaltung (Studienbrief Erwachsenenbildung, Teil I). Kaiserslautern.

- Eckardstein, D.v.; Schnellinger, F. (1978): Betriebliche Personalpolitik. München.
- Eicher, H. (1994): Lean Education: Weiterbildung nach Maß. In: Management-Zeitschrift (1), S. 29-32.
- Emery, F. E.; Trist, E. L. (1965): The Causal Texture of Organizational Environments. In: Human Relations 18(1), S. 21-32.
- Ende, W. (1982): Theorien der Personalarbeit im Unternehmen. Darstellung, kritische Würdigung und Vorschläge zu einer Neuorientierung. Königstein.
- Evans, P. A. C. (1986): The Strategic Outcomes of Human Resource. In: Human Resource Management 25(1), S.149-167
- Ewers, H. J.; Becker, C.; Fritsch, M. (1988): Wirkungen des Einsatzes computerunterstützter Techniken. Gutachten im Rahmen der Meta-Studie II: Arbeitsmarktwirkungen moderner Technologien Bd. 1 und 2. Berlin.
- Faßbender, S. (1966): Die Weiterbildung betrieblicher Führungskräfte in Deutschland (Versuch einer Bilanz). Berlin, Köln, Frankfurt.
- Felsch, A. (1996): Personalentwicklung und Organisationales Lernen - Mikropolitische Perspektiven zur theoretischen Grundlegung. Hamburg.
- Fiedler-Winter, R. (1995): Das Personalmanagement und seine Herausforderungen (6. DGFP-Kongreß zieht Bilanz). In: Personal (9), S.458-461.
- Figge, H.; Kern, M. (1982): Konzeptionen der Personalentwicklung. Anspruch, Wirklichkeit, Perspektiven. Frankfurt, Bern.
- Fisch, R.; Boos, M. (1985): Die Fallstudie in der Organisationsforschung. Arbeitsbericht Nr. 5 des Sonderforschungsbereichs 221 „Verwaltung im Wandel“. Konstanz.
- Flippo, E. B. (1984): Personnel Management (6. Aufl.). New York u.a.
- Flohr, B.; Niederfeichtner, F. (1982): Zum gegenwärtigen Stand der Personalentwicklungsliteratur: Inhalte, Probleme und Erweiterungen. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 34(Sonderheft Nr. 14), S. 11-48.
- Fredecker, I. (1991): Neue Arbeitseinsatzkonzepte und betriebliche Weiterbildung. Implikationen im personalstrategischen Zusammenhang. Frankfurt/M. u.a.
- Fricke, R.; Treinies, G. (1985): Einführung in die Metaanalyse. Bern.
- Fricke, W. (1975): Arbeitsorganisation und Qualifikation (Ein industriesoziologischer Beitrag zur Humanisierung der Arbeit). Bonn-Bad Godesberg.
- Friedmann, G. (1952): Der Mensch in der mechanisierten Produktion. Köln.
- Friedrichs, J. (1981): Methoden der empirischen Sozialforschung (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg.
- Frieling, E.; Hoyos, G. (1978): Fragebogen zur Arbeitsanalyse (FAA). Bern.
- Fürstenberg, F. (1970): Möglichkeiten und Voraussetzungen eines flexiblen Personaleinsatzes. In: Personal; Mensch und Arbeit im Betrieb 22(6), S. 162-168.

- Gabriel-Ritter, A. (1993): Personalentwicklung als Grundhaltung. In: Laske, S.; Gorbach, S. (Hrsg.): Spannungsfeld Personalentwicklung. Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 111-130.
- Galbraith, J. K. (1977): The age of uncertainty. Boston.
- Garnjost, P.; Wächter, H. (1996): Human Resource Management - Herkunft und Bedeutung. In: DBW 56(6), S. 791-808.
- Gaugier, E. (1991): The Price Waterhouse Cranfield Project on International Strategic Human Resource Management - Deutsche und internationale Ergebnisse 1991. Universität Mannheim.
- Gaugier, E.; Mungenast, M. (1992): Organisation der Aus- und Weiterbildung. In: Frese, E. (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation (3. überarbeitete Auflage). Stuttgart.
- Gaugier, E.; Weber, W. (Hrsg.) (1992): Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart.
- Gebert, D. (1980): Organisationsentwicklung. In: Hoyos, C. Graf; Kroeber-Riel, W.; Rosenstiel, L.v.; Strümpel, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Wirtschaftspsychologie. München, S. 282-292.
- Gebert, D.; Steinkamp, T. (1990): Innovativität und Produktivität durch betriebliche Weiterbildung. Eine empirische Analyse in mittelständischen Unternehmen. Stuttgart.
- Geißler, H. (1991): Organisations-Lernen. Gebot und Chance einer zukunftsweisenden Pädagogik. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift (1), S. 23-27.
- Geißler, H. (1992): Die 'lernende Organisation' als 'lebendiges Kunstwerk'. In: Geißler, H. (Hrsg.), Neue Qualitäten betrieblichen Lernens. Frankfurt/M. u.a., S. 81-102.
- Giddens, A. (1976): New rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies. New York.
- Giddens, A. (1984): The constitution of society. Outlining of the theory of structuration. Cambridge.
- Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt, New York.
- Gioia, D. A. (1986): Conclusion: The State of the Art in Organizational Social Cognition: A Personal View. In: Sims, H. P. J.; Gioia, D. A. (Hrsg.): The Thinking Organization. San Francisco, S. 336-356.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago.
- Glass, G. V. (1976): Primary, Secondary, and Meta-Analysis of Research. In: Educational Researcher (5), S. 3-8.
- Göbel, U.; Schlawke, W. (1987): Die Zukunftsformel. Technik - Qualifikation - Kreativität. Köln.
- Greenwood, R.; Hinings, C.R. (1988): Organizational design types, tracks and the dynamics of strategic change. In: Ost 9(3), S. 293-316.
- Greenwood, R.; Hinings, C.R. (1993): Understanding strategic change: The contribution of archetypes. In: AMJ 36(5), S. 1052-1081.

- Grimm, S. (1966): Die Bildungsabstinz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung. München.
- Grochla, E. (1978): Einführung in die Organisationstheorie. Stuttgart.
- Grochla, E.; Thom, N.; Strombach, M.E. (1983): Personalentwicklung in Mittelbetrieben. Ein Leitfadn für die Praxis. Köln.
- Habermas, J. (1970): Ein Literaturbericht: Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Derselbe (Hrsg.): Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M., S. 71-310.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1 und 2. Frankfurt.
- Hacker, W. (1986): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie (ursprünglich 1978, ab 4. Auflage 1986: Arbeitspsychologie). Bern u.a.
- Hacker, W.; Iwanowa, A.; Richter, P. (1983): Tätigkeitsbewertungssystem TBS - Merkmale. Berlin.
- Hacker, W.; Skell, W. (1993): Lernen in der Arbeit. Berlin, Bonn.
- Hackstein, R.; Nüßgens, K.H.; Uphus, P.H. (1971): Personalwesen in systemorientierter Sicht. In: Fortschrittliche Betriebsführung (1). Stuttgart, S. 27-41.
- Hage, J.; Aiken, M.; Marrett, C. B. (1971): Organization Structure and Communications. In: American Sociological Review Nr. 36, S. 860-871.
- Hall, R. H. (1962): Intraorganizational structural variation. Application of the bureaucratic model. In: ASQ (7), S. 295-308.
- Hamel, G. (1991): Competition for Competence and Interpartner Learning within International Strategic Alliances. In: Strategic management Journal 12(Special Issue Summer), S. 83-103.
- Hamman, P.; Erichson, B. (1990): Marktforschung. Stuttgart, New York.
- Hanft, A. (1995): Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und „organisationalem Lernen“. München, Mering.
- Hardes, H.-D. (1990): Betriebliche Personalpolitik in arbeitsmarkttheoretischer Perspektive. In: ZfP (2), S. 103-131.
- Hauschildt, J. (1988): Zielbildung und Problemlösung. In: Witte, E.; Hauschildt, J.; Grün, O. (Hrsg.): Innovative Entscheidungsprozesse. Tübingen, S. 59-78.
- Hauschildt, J.; Gemünden, H.G.; Grotz-Martin, S.; Haidle, U. (1983): Entscheidungen der Geschäftsführung. Tübingen.
- Hax, H. (1991): Theorie der Unternehmung - Information, Anreize und Vertragsgestaltung. In: Ordelheide, D.; Rudolph, B.; Büsselmann, E. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Theorie. Stuttgart, S. 51-75.
- Hayek, F.A. (1972): Die Theorie komplexer Systeme. Tübingen.
- Heidack, C. (Hrsg.) (1989): Lernen der Zukunft. München.
- Heidack, C.; Hummelstein, S. (1996): Zur Problematik des Outsourcing von Weiterbildung im Betrieb. Outsourcing versus Insourcing. In: Berufsbildung (39), S. 40-41.
- Heider, F. (1958): The psychology of interpersonal relations. New York.

- Heydebrand, W. V. (1973): *Autonomy, Complexity and Non-Bureaucratic Coordination in Professional Organizations*. In: Heydebrandt, W. V. (Hrsg.): *Comparative Organizations*. Englewood Cliffs, N.J.
- Hofstetter, H.; Lünendonk, T.; Streicher, H. (1985): *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland*. In: *Personal, Mensch und Arbeit* (1), S. 17ff.
- Hogel, K. (1995): *Der richtige Weg in die Zukunft - Datenbahnen und Bücher geben Auskunft über die besten Fortbildungs-Veranstaltungen*. In: *Stern* (4).
- Hölterhoff, H. (1989): *Strategische Personalentwicklung*. In: *Personalführung* (1), S. 26-35.
- Hölterhoff, H.; Becker, M. (1986): *Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung*. In: Jeserich, W. (Hrsg.): *Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung* (Band 3). München, Wien.
- IAB/Prognos (1989): *Arbeitslandschaft bis 2010 (nach Umfang und Tätigkeitsprofilen)*. Nürnberg: Beitrag 131.1. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung).
- Jackson, G. B. (1980): *Methods for Integrative Reviews*. In: *Review of Educational Research*. 50(3), S. 438-460.
- Jacob, K. (1990): *Betriebliche Erfahrungen bei der Aus- und Weiterbildung von Berufstätigen in der DDR*. In: Von Eckardstein u.a. (Hrsg.): *Personalwirtschaftliche Probleme in DDR-Betrieben*. Mering, S. 231-240.
- Jedina-Palombini, A.; Piskaty, G. (1975): *Erwachsenenbildung - Bildungsarbeit österreichischer Betriebe* (herausgegeben von der Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft, Wirtschaftsförderungsinstitut). Wien.
- Johnson, B. M. (1977): *Communication. The Process of Organizing*. Boston.
- Jürgens, U.; Naschold, F. (1994): *Arbeits- und industriepolitische Entwicklungsengpässe der deutschen Industrie in den neunziger Jahren*. In: Zapf, W.; Dierkes, M. (Hrsg.): *Institutionenvergleich und Institutionendynamik (WZB - Jahrbuch 1994)*. Berlin, S. 239-270.
- Jurkovich, R. (1974): *A Core Typology of Organizational Environments*. In: *ASQ* 19, S. 380-394.
- Kailer, N. (1990): *Betriebliche Weiterbildung in Österreich (Band I: Empirische Ergebnisse und Schlußfolgerungen)*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Forschungsbericht 67).
- Kailer, N. (1993): *Entwicklungstendenzen der betrieblichen Weiterbildung*. In: Kraus, H.; Scheff, J.; Gutschelhofer, A. (Hrsg.): *Management - Perspektiven; Neue Ansätze in der Personalarbeit*. Wien.
- Kailer, N.; Ballnik, P.; Biehal-Heimbürger, H., H-G. (1985): *Bildungsarbeit im Klein- und Mittelbetrieb (Untersuchung im Auftrag der Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft mit Förderung durch das Bundesministerium für Handel, Gewerbe und Industrie)*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Hektog. Berichtband).

- Kappler, E. (1993): Gegenwartsfähigkeit als zentrales Thema von Personalentwicklung. In: Laske, S.; Gorbach, S. (Hrsg.): Spannungsfeld Personalentwicklung. Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 61-74.
- Kast, F.E.; Rosenzweig, J.E. (1985): Organization and management, a systems and contingency approach (4. Aufl.). Tokyo u.a.
- Katz, D.; Kahn, R. L. (1966): The Social Psychology of Organizations. New York.
- Kern, H.; Sabel, C. (1994): Verblaßte Tugenden - zur Krise des deutschen Produktionsmodells. In: Beckenbach, N.; v. Treek, W. (Hrsg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit (Soziale Welt, Sonderband). S. 605-624, Göttingen.
- Kern, H.; Schumann, M. (1970): Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt/M.
- Kern, H.; Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung. Rationalisierung in der industriellen Produktion. München.
- Khandwalla, P. N. (1977): The Design of Organizations. New York.
- Kieser, A. (1974): Die Messung der Organisationsstruktur. Arbeitspapier Nr. 4 des Seminars für ABWL und Organisationslehre. Köln.
- Kieser, A. (1996): Moden; Mythen des Organisierens. In: DBW (1), S. 21-40.
- Kieser, A. (Hrsg.) (1993): Organisationstheorien. Stuttgart, Berlin, Köln.
- Kieser, A.; Kubicek, H. (1992): Organisation (3. Auflage). Berlin, New York.
- Kirsch, W. (1977): Betriebswirtschaftslehre als Führungslehre. Band 15 der Planungs- und Organisationswissenschaften. München.
- Kirsch, W. (Hrsg.) (1973): Unternehmensführung und Organisation (Bericht von der wissenschaftlichen Tagung in Innsbruck vom 23. bis 27. Mai 1972). Wiesbaden.
- Kirsch, W. (Hrsg.) (1981): Unternehmenspolitik: Von der Zielforschung zum strategischen Management. München.
- Kirsch, W.; Börsig, C.; Dumont du Voitel, R.; Gabele, E.; Knopf, R.; Mayer, G. (1978): Empirische Explorationen zu Reorganisationsprozessen. München.
- Kirsch, W.; Bruder, W.; Gabele, E. (1976): Personalschulung. Empirische Perspektiven der betrieblichen Curriculumsplanung. München: Planungs- und Organisationswissenschaftliche Schriften.
- Kliche, M. (1991): Industrielles Innovationsmarketing: Eine ganzheitliche Perspektive. Wiesbaden.
- Knyphausen, D. (1991): Selbstorganisation und Führung. Systemtheoretische Beiträge zu einer evolutionären Führungskonzeption. In: Die Unternehmung (1).
- Koch, R. (1987): Weiterbildung im Zusammenhang mit der technischen Modernisierung der Arbeitswelt. In: BIBB / IAB S. 149-248.
- Köckeis-Stangl, E. (1980): Interpretative Methoden kontrollierten Fremdverstehens. In: Hurrelmann, K.; Ulrich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialforschung. Weinheim.

- Kossmiel, H. (1982): Marginalien zum Thema „Personalentwicklung“ (Vorwort ZFBF, Sonderheft, (14), S. 5-7).
- Kotthoff, H. (1981): Betriebsräte und betriebliche Herrschaft. Eine Typologie von Partizipationsmustern im Industriebetrieb. Frankfurt/M., New York.
- Kotthoff, H. (1994): Betriebsräte und Bürgerstatus. Wandel und Kontinuität betrieblicher Mitbestimmung (Schriftenreihe Industrielle Beziehungen, Band 8; Müller-Jentsch, W. (Hrsg.)). München, Mering.
- Kraus, H.; Kailer, N. (1991): Themenschwerpunkte und Gestaltungsformen betrieblicher Weiterbildung. In: Kailer, N. (Hrsg.): Steuerung betrieblicher Weiterbildung (Schriftenreihe Nr. 83). Wien, S. 12-40.
- Krell, G. (1994): Vergemeinschaftende Personalpolitik: Normative Personallehren, Werksgemeinschaft, NS-Betriebsgemeinschaft, Betriebliche Partnerschaft, Japan, Unternehmenskultur. München, Mering.
- Krell, G. (1996): Orientierungsversuche einer Lehre vom Personal. In: Weber, W. (Hrsg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Wiesbaden, S. 19-38.
- Kriz, J. (1973): Statistik in den Sozialwissenschaften: Einführung in die kritische Diskussion. Reinbek bei Hamburg.
- Kubicek, H. (1975): Informationstechnologie und organisatorische Regelungen. Berlin.
- Kubicek, H. (1980): Bestimmungsfaktoren der Organisationsstruktur. In: RKW-Handbuch Führungstechnik und Organisation. Berlin, S. 1-62.
- Kubicek, H.; Weiter, G. (1985): Messung der Organisationsstruktur. Stuttgart.
- Kuhn, T. S. (1967): Die Struktur der wissenschaftlichen Revolution. Frankfurt.
- Küpper, W. (1993): Macht, Handlung und Struktur - Facetten einer mikropolitischen Organisationsanalyse (Manuskript). Hamburg.
- Küpper, W.; Ortman, G. (Hrsg.) (1988): Mikropolitik - Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen.
- Kupsch, P. U.; Marr, R. (1985): Personalwirtschaft. In: Heinen, E. (Hrsg.): Industriebetriebslehre, Entscheidungen im Industriebetrieb (8. Aufl.). Wiesbaden, S. 627-767.
- Kupsch, P. U.; Marr, R. (1990): Personalwirtschaft. In: Heinen, E. (Hrsg.): Industriebetriebslehre. Entscheidungen im Industriebetrieb (8. Aufl.). Wiesbaden, S. 623-767.
- Kuwan, H.; Waschbüsch, E. (1994): Betriebliche Weiterbildung - Ergebnisse einer Befragung von Erwerbstätigen und betrieblichen Experten in Deutschland. In: Reihe Bildung - Wissenschaft - Aktuell (5) (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.)).
- Kvale, S. (1990): Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In: Flick, U.; Kardorff, E.; Keupp, H.; v. Rosenstiel, L.; Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung. München, S. 427-431.
- Landsberg, G. v.; Weiß, R. (1992): Bildungscontrolling. Stuttgart.
- Laske, S.; Gorbach, S. (Hrsg.) (1993): Spannungsfeld Personalentwicklung. Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden.

- Laukamm, T. (1986): Strategisches Management von Human-Ressourcen. In: Riekhof, H.-C. (Hrsg.): Strategien der Personalentwicklung. Wiesbaden, S. 77-113.
- Lawrence, E. O.; Lorsch, J. W. (1967/1969): Organization and Environment. Cambridge, Mass.
- Lay, G. (1989): Neue Produktionstechnologien und ihre Einflüsse auf das Strategische Personalmanagement. In: Weber, W.; Weinmann, J. (Hrsg.): Strategisches Personalmanagement. Stuttgart, S. 97-111.
- Lehmann, H. (1976): Typologie und Morphologie in der Betriebswirtschaftslehre. In: Grochla, E.; Wittmann, W. (Hrsg.): Handbuch der Betriebswirtschaft. 3. Bd., Sp. 3941-3952.
- Lehner, J. M. (1996): „Cognitive Mapping“: Kognitive Karten vom Management. In: Schreyögg, G.; Conrad, P. (Hrsg.): Managementforschung 6. Berlin, New York, S. 83-132.
- Lengnick-Hall, C. A.; Lengnick-Hall, M. L. (1988): Strategic Human Resources Management: A Review of the Literature and a Proposed Typology. In: Academy of Management Review 13(3), S. 454-470.
- Lengnick-Hall, C. A.; Lengnick-Hall, M. L. (1990): Interactive Human Resource Management and Strategic Planning. New York usw.
- Lenk, H. (1979b): Deutungen in der Handlungstheorie. In: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie 4(3), S. 28-33.
- Lenk, H. (Hrsg.) (1979a): Handlungstheorien - interdisziplinär. Zweiter Halbband. München.
- Levering, R.; Moskowitz, M.; Katz, M. (1984): The 100 Best Companies to Work for in America.
- Liebel, H.J.; Oechsler, W.A. (unter Mitarbeit von Holstegge, C.; Strohmeier, S.; Vaanholt, S.) (1994): Handbuch Human-Resource Management. Wiesbaden.
- Lievegood, B. C. J. (1974): Organisationen im Wandel. Bern, Stuttgart.
- Luhmann, N. (1968): Zweckbegriff und Systemrationalität. Tübingen.
- Luhmann, N. (1972): Funktionale Methode und Systemtheorie. In: Derselbe (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 1 (3. Aufl.). Opladen, S. 31-53.
- Luhmann, N. (1976): Funktionen und Folgen formaler Organisation (3. Aufl.). Berlin.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt.
- Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie (1. Aufl. 1984). Frankfurt.
- Lutz, B. (1976): Bildungs- und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen. In: Mendius, H.-G. u.a. (Hrsg.): Betrieb - Arbeitsmarkt - Qualifikation I. (Beiträge zu Rezession und Personalpolitik, Bildungsexpansion und Arbeitsteilung, Humanisierung und Qualifizierung, Reproduktion und Qualifikation). Frankfurt/M., S. 153-206.

- Lutz, B. (1987): Arbeitsmarktstruktur und betriebliche Arbeitskräftestrategie. Eine theoretisch-historische Skizze zur Entstehung betriebszentrierter Arbeitsmarktsegmentation. Frankfurt/M., New York.
- Maase, M.; Sengenberger, W.; Weltz, F. (1975): Weiterbildung - Aktionsfeld für den Betriebsrat? Eine Studie über Arbeitnehmerinteressen und betriebliche Personalpolitik (Forschungsberichte aus dem ISF München). Köln.
- Mahnkopf, B. (1989): Gewerkschaftspolitik und Weiterbildung/Chancen und Risiken einer qualifikationsorientierten Modernisierung gewerkschaftlicher (Tarif)Politik. In: WZB discussion papers, FS I 89-11, Berlin.
- Maisberger & Partner (1993): Weiterbildung/Personalentwicklung in deutschen Unternehmen und Behörden (Planung, Wirtschaftlichkeit und Kontrolle). München.
- Malik, F. (1984): Strategie des Managements komplexer Systeme. Bern, Stuttgart.
- March, J. G.; Olson, J. P. (1976): Ambiguity and Choices in Organizations. Bergen, Oslo, Tromsø.
- March, J. G.; Simon, H. A. (1958): Organizations. New York, London.
- March, J. G.; Simon, H. A. (1976): Organisation und Individuum. Wiesbaden.
- Marr, R. (1986): Strategisches Personalmanagement - des Kaisers neue Kleider? In: Management Forum, Band 6, S. 13-23.
- Marr, R.; Stitzel, M. (1979): Personalwirtschaft - Ein konfliktorientierter Ansatz. München.
- Marshall, J.; Stewart, R. (1981): Managers' job perceptions. Part I: Their overall framework and working strategies. Part II: Opportunities for, and attitudes to, choice. In: JMS 18(2), S. 177-189 und (3), S. 263-275.
- Martin, A. (1988): Personalforschung. München, Wien.
- Martin, A.; Weber, W. (1982): Bestimmungsfaktoren von Art und Umfang betrieblicher Personalentwicklungsmaßnahmen. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (Sonderheft 14), S. 82-93.
- Maturana, H.; Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern.
- Mayer, T. (1993): Truth versus Precision in Economics. Cambridge.
- Mayntz, R. (1963): Soziologie der Organisation. Reinbek bei Hamburg.
- Mayntz, R. (1985): Über den begrenzten Nutzen methodologischer Regeln in der Sozialforschung. In: Bonß, W.; Hartmann, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft (Sonderband 3 der Sozialen Welt). Göttingen, S. 65-76.
- Mayrhofer, W. (1993): 'Rites de passage' in internationalen Karriereübergängen. Versuch eines Beitrags zu einer Theorie der (internationalen) Personalentwicklung. In: Loske, S.; Gorbach, S. (Hrsg.): Spannungsfeld Personalentwicklung. Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 271-290.
- Mayrhofer, W. (1996): Systemtheorie und Personalwirtschaft. In: Weber, W. (Hrsg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Wiesbaden, S.89-114.
- Meffert, W.; Wagner, H. (1985): Flexibilität und Unternehmensstrategie (Wissenschaftliche Gesellschaft für Marketing und Unternehmensführung). Münster.

- Mendius H.G.; Sengenberger, W.; Weimer, S. (1987): Arbeitskräfteprobleme und Humanisierungspotentiale in Kleinbetrieben (Schriftenreihe Humanisierung des Arbeitslebens Bd. 82). Frankfurt, New York.
- Merk, R. (1992): Weiterbildungs-Management. Neuwied, Kriftel.
- Meuser, M.; Nagel, U. (1989): Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. Arbeitspapier Nr. 6 des Sonderforschungsbereichs 186 der Universität Bremen: Statuspassagen und Risikolagen im Lebenslauf. Bremen.
- Meyer, J.W.; Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology* 83, S. 340-363.
- Meyer-Dohm, P. (1990): Unternehmerische Qualifikationsstrategien und Europäischer Binnenmarkt. In: Sadowski, D.; Backes-Gellner, U. (Hrsg.): *Unternehmerische Qualifikationsstrategien im internationalen Wettbewerb*. Berlin, S. 9-36.
- Mickler, O. (1981): *Facharbeit im Wandel. Rationalisierung im industriellen Produktionsprozeß*. Frankfurt, New York.
- Mickler, O.; Dittrich, E.; Neumann, U. (1976): *Technik, Arbeitsorganisation und Arbeit*. Frankfurt.
- Mickler, O.; Mohr, W.; Kadritzke, U. (1977): *Produktion und Qualifikation (Bericht über die Hauptstudie im Rahmen der Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung von Qualifikationsanforderungen in der industriellen Produktion und deren Ursachen)*. Göttingen.
- Miles, R. E.; Snow, C. C. (1978): *Organizational Strategy, Structure and Process*. New York u.a.
- Miller, D.; Friesen, P. (1980): Archetypes of organizational transition. In: *ASQ* 17(2), S. 268-299.
- Miller, D.; Friesen, P. H. (1984): *Organizations: A Quantum View*. New York.
- Mintzberg, H. (1977): Strategy formulation as a historical process. In: *ISM; O* 7(2), S. 28-40.
- Mintzberg, H. (1979): *The structuring of organizations*. New York.
- Mintzberg, H. (1981): Organization design: Fashion or fit? In: *Harvard Business Review* 59(1), S. 103-116.
- Mintzberg, H. (1983): *Structure in fives: Designing effective organizations*. Englewood Cliffs, N.J.
- Möller, C. (1975): Techniken der Klassifizierung und Hierarchisierung von Lernzielen. In: Frey, K. (Hrsg.): *Curriculum-Handbuch (Bd.II)*. München, S. 411-420.
- Monshausen, K.-H. (1979): *Faktoren der Weiterbildungsbeteiligung von Arbeitern: Möglichkeiten innovatorischer Maßnahmen im Weiterbildungsbereich*. Heidelberg.
- Montanari, J. R. (1979): Strategic Choice. A Theoretical Analysis. In: *The Journal of management Studies* (16), S. 202-221.

- Müller, A. (1984): Entscheidungsprozesse in öffentlichen Verwaltungen und privaten Haushalten. Frankfurt/M.
- Müller, W. (1971): Kaderentwicklung und Kaderplanung. Theoretische Grundlagen. Berlin, Stuttgart, Wien.
- Münch, J. (1977): Lernen - aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier.
- Neuberger, O. (1991): Personalentwicklung. Stuttgart.
- Nork, M. (1991): Management-Training. Evaluation, Probleme, Lösungsansätze (2. Auflage). München, Mering.
- Nüßgens, K. H. (1975): Führungsaufgabe Personalwesen. Analyse und Maßnahmen eines Personalinformationssystems. Berlin, New York.
- Oechsler, W. A. (1994): Personal und Arbeit. Einführung in die Personalwirtschaft unter Einbeziehung des Arbeitsrechts (5. Aufl.). München, Wien.
- Oechsler, W. A.; Strohmeier, S. (1993): Widersprüche und Probleme von theoretischen Ansätzen zur Personalentwicklung. Auf dem Weg zu einer Theorie der Personalentwicklung. In: Laske, S.; Gorbach, S. (Hrsg.): Spannungsfeld Personalentwicklung. Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 75-92.
- Oevermann, U. (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie: einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In: Aufenanger, S.; Lenssen, M. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München, S. 19-83.
- Opp, K. E. (1976): Methodologie der Sozialwissenschaften. Reinbeck.
- Ortmann, G.; Windeler, A.; Becker, A.; Schulz, H.-J. (1990): Computer und Macht in Organisationen. Mikropolitische Analysen. Opladen.
- Osterloh, M. (1993): Interpretative Organisations- und Mitbestimmungsforschung. Stuttgart.
- Osterloh, M.; Grand, S. (1994): Modelling oder Mapping? Von Rede- und Schweigeinstrumenten in der betriebswirtschaftlichen Theoriebildung. In: Die Unternehmung (4), S. 277-294.
- Parsons, T. (1960): Structure and Process in Modern Societies. Glencoe.
- Parsons, T. (1966): Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives. Englewood Cliffs, N.J.
- Pawlowsky, P. (1991): Weiterbildungsstrategien, Personalmanagement und organisationales Lernen (unveröffentlichter Projektantrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft). Berlin.
- Pawlowsky, P. (1992): Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen. In: Staehle, W.; Conrad, P. (Hrsg.): Managementforschung Bd.2. Berlin, S. 177-238.
- Pawlowsky, P. (1994): Wissensmanagement in der lernenden Organisation (unveröffentlichte Habilitationsschrift, eingereicht an der Universität Gesamthochschule Paderborn). Berlin.

- Pawlowsky, P.; Bäumer, J. (1993): Funktionen und Wirkungen beruflicher Weiterbildung. In: Strümpel, B.; Dierkes, M. (Hrsg.): Innovation und Beharrung in der Arbeitspolitik. Stuttgart, S. 69-120.
- Pawlowsky, P.; Bäumer, J. (1995): Konzepte betrieblicher Weiterbildungsstrategien. In: Heidack, C. (Hrsg.): Arbeitsstrukturen im Umbruch (Festschrift für Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Fürstenberg). München, Mering, S. 145-162.
- Pawlowsky, P.; Bäumer, J. (1996): Betriebliche Weiterbildung - Management von Qualifikation und Wissen. München.
- Pfeffer, J.; Salancik, G. R. (1978): The external control of organizations. New York u.a.
- Picot, A. (1991): Ökonomische Theorien der Organisation - Ein Überblick über neuere Ansätze und deren betriebswirtschaftliches Anwendungspotential. In: Ordelt, D.; Rudolph, B.; Büsselmann, E. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Theorie. Stuttgart, S. 143-170.
- Pigors, P.; Myers, C. A. (1981): Personnel Administration (9. Aufl.). New York u.a.
- Piore, M. J.; Sabel, C. F. (1985): Das Ende der Massenproduktion. Studie über die Requalifizierung der Arbeit und die Rückkehr der Ökonomie in die Gesellschaft. Berlin.
- Pondy, L.R.; Mitroff, I.I. (1979): Beyond Open System Models of Organizations. In: Staw, B.M. (Hrsg.): Research in Organizational Behavior. Greenwich, S. 3-39.
- Popper, K. (1966): Logik der Forschung. Tübingen.
- Porter, M. E. (1983, 1992): Wettbewerbsstrategie (1. Aufl./7. Aufl.). Frankfurt.
- Porter, M. E. (1989): Globaler Wettbewerb. Strategien der neuen Internationalisierung. Wiesbaden.
- Porter, M. E. (1991): Nationale Wettbewerbsvorteile. Erfolgreich konkurrieren auf dem Weltmarkt. München.
- Potthoff, E. (1974): Betriebliches Personalwesen. Berlin.
- Prahalad, C. R.; Hamel, G. (1990): The Core Competence of the Corporation. In: Harvard Business Review (May-june), S. 79-91.
- Probst, G. J. B. (1985): Regeln des systemischen Denkens. In: Probst, G.S.B.; Siegwandt, H. (Hrsg.): Integriertes Management. Bausteine des systemorientierten Managements. Bern, S. 181-204.
- Probst, G. J. B. (1987): Selbst-Organisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht. Berlin.
- Probst, G. J. B.; Scheuss, R. (1984): Die Ordnung von sozialen Systemen: Resultat von Organisieren und Selbstorganisation. In: Zeitschrift für Organisation 53, S. 480-488.
- Pugh, D.S.; Hickson, D.J.; Hinings, C.R.; Turner, C. (1968): Dimensions of organization structure. In: ASQ (13), S. 65-114.
- Pullig, K.-K. (1991): Weiterbildungskonzepte deutscher Unternehmen - Eine Analyse von Weiterbildungsprogrammen. In: Zeitschrift für Personalforschung 3.

- Pümpin, C. (1983): Management strategischer Erfolgspositionen (2. Aufl.). Bern/Stuttgart.
- Quinn, J. B. (1980): Strategies for Change. Logical Incrementalism. Homewodd.
- Recum, H. von (1969): Aspekte der Bildungsökonomie. Neuwied am Rhein, Berlin.
- REFA (1991): Verband für Arbeitsstudien und Betriebsorganisation e.V.: Methodenlehre der Betriebsorganisation, Teil Grundlagen der Arbeitsgestaltung. München.
- Reichwald, R. (1979): Zur empirischen betriebswirtschaftlichen Zielforschung. In: ZfB 49, S. 528-535.
- Remer, A. (1978): Personalmanagement: Mitarbeiterorientierte Organisation und Führung von Unternehmungen. Berlin, New York.
- Rice, L. E.; Mitchell, T. R. (1973): Structural Determinants of Individual Behavior in Organizations.
- Ridder, H.-G. (1996): Personalwirtschaftslehre als ökonomische Theorie. In: Weber, W. (Hrsg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Wiesbaden, S. 317-340.
- Riekhof, H. C. (1986): Strategien der Personalentwicklung (2. Aufl.: 1989). Wiesbaden.
- Riester, W. (1995): Im Zukunftsdialog. Ein Interview mit Walter Riester. In: Die Mitbestimmung (10), S. 18-20.
- Rohrmann, K. (1978): Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. Zeitschrift für Sozialpsychologie.
- Rosenstiel, L.v. (1976): Probleme und Kriterien der Weiterbildungsmotivation. In: Verwaltung und Fortbildung (3), S. 115-130.
- Sadowski, D. (1980): Berufliche Bildung und betriebliches Bildungsbudget. Zur ökonomischen Theorie der Personalbeschaffungs- und Bildungsplanung im Unternehmen. Stuttgart.
- Sadowski, D. (1991): Humankapital und Organisationskapital - Zwei Grundkategorien einer ökonomischen Theorie der Personalpolitik in Unternehmen. In: Ordelheide, D.; Rudolph, B.; Büsselmann, E. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Theorie. Stuttgart, S. 127-143.
- 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: DBW 54(3), S. 397-410.
- Sandner, K. (Hrsg.) (1989): Politische Prozesse in Unternehmen. Berlin u.a.
- Sass, J.; Sengenberger, W.; Weltz, F. (1974): Weiterbildung und betriebliche Arbeitskräftepolitik. Eine industriesoziologische Analyse. Köln, Frankfurt.
- Schanz, G. (1978): Verhalten in Wirtschaftsorganisationen. München.
- Schanz, G. (1988): Erkennen und Gestalten. Stuttgart.
- Schanz, G. (1993): Personalwirtschaftslehre (2. Aufl.). München.

- Schauenberg, B. (1996): Personalwirtschaftslehre und ökonomische Theorien. In: Weber, W. (Hrsg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Wiesbaden, S. 341-372.
- Schiefer, B. (1993): Schulung und Weiterbildung im Arbeits- und Dienstverhältnis. Gesetzeskommentar und Gesamtdarstellung für die Praxis. Stuttgart.
- Schlauffke, W.; Weiß, R. (1989): Erste Ergebnisse der Repräsentativ-Untersuchung: Kosten und Strukturen der betrieblichen Weiterbildung (Pressekonferenz am 4. Oktober 1989 im Restaurant Tulpenfeld). Bonn.
- Schmitz, E. (1973): Das Problem der Ausbildungsfinanzierung in der neoklassischen Bildungsökonomie. Berlin.
- Schmitz, E. (1978): Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen. Stuttgart.
- Schneider, U. (1993): Die Evolution kennt kein Subjekt: „PE“ scheint aber auf das Subjekt zu setzen. Zu den Widersprüchen in der PE-Theorie und Praxis. In: Laske, S.; Gorbach, S. (Hrsg.): Spannungsfeld Personalentwicklung. Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 41-60.
- Schoenfeld, H. M. (1974): Die Rechnungslegung über das betriebliche „Human-Vermögen“. In: BFuP 26(1), S. 1-33.
- Scholz, C. (1994): Personalmanagement: Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen (4. Aufl.). München.
- Schreyögg, G. (1978): Umwelt, Technologie und Organisationsstruktur. Bern, Stuttgart.
- Schreyögg, G. (1984): Unternehmensstrategie. Grundfragen einer Theorie strategischer Unternehmensführung. Berlin, New York.
- Schreyögg, G. (1987): Verschlüsselte Botschaften - Neue Perspektiven einer strategischen Personalführung. In: Zeitschrift für Organisation (3), S. 151-157.
- Scott, W.R. (1970): Social Processes and Social Structures: A Introduction to Sociology. New York.
- Scott, W.R. (1986): Grundlagen der Organisationstheorie (2. Aufl. 1992). Frankfurt, New York.
- Semlinger, K. (1989): Vorausschauende Personalwirtschaft - betriebliche Verbreitung und infrastrukturelle Ausstattung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (3), S. 336-347.
- Sengenberger, W. (1978): Der gespaltene Arbeitsmarkt - Probleme der Arbeitsmarktsegmentation. Frankfurt/M., New York.
- Siebert, H. (1982) : Lernen Erwachsener - empirische Materialien und pädagogische Perspektiven. In: Siebert, H.; Dahms, W.; Karl, Ch.: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Paderborn u.a., S. 13-115
- Siebert, H. (1994): Seminarplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. S. 640-653.

- Simon, A. (1991): Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in den USA - Eine vergleichende Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Bildungssystems als Einflußfaktor der betrieblichen Weiterbildung (unveröffentlichte Diplomarbeit). Paderborn.
- Simon, H. A. (1976): Administrative Behavior. A Study of Decision - Making Processes in Administrative Organizations (3. Auflage). New York.
- Sinn, J. (1991): Weiterbildung in deutschen Unternehmen. In: Management Wissen (Hrsg.). München.
- Smirich, L. (1983): Concepts of Culture and Organizational Analysis. In: ASQ 28, S. 339-358.
- Sonntag, K. H. (1989): Trainingsforschung in der Arbeitspsychologie (Berufsbezogene Lernprozesse bei veränderten Tätigkeitsinhalten). Bern.
- Sonntag, K. H. (1992): Personalentwicklung - ein (noch) unterrepräsentiertes Feld psychologischer Forschung und Gestaltung. In: Derselbe (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien. Göttingen u.a.
- Sorge, A. (1985): Informationstechnik und Arbeit im sozialen Prozeß. Arbeitsorganisation, Qualifikation und Produktivkraftentwicklung. Frankfurt, New York.
- Sorge, A. (1990): Unternehmensstrategien, Qualifikationsentwicklung und Erfolg von Wirtschaftszweigen. Aufschlüsse aus zwischenmenschlichen Vergleichen über die industriellen Mikroelektronikanwendungen. In: Sadowski, D.; Backes-Gellner, U. (Hrsg.): Unternehmerische Qualifikationsstrategien im internationalen Wettbewerb. (Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Band 200), Berlin, S. 75-97.
- Staehele, W. H. (1988): Human Resource Management (HRM) - Eine neue Managementrichtung in den USA? In: ZFB 58(5/6), S. 576-587.
- Staehele, W. H. (1989): Human Resource Management und Unternehmensstrategie. In: MittAB 22(3), S. 388-396.
- Staehele, W. H. (1989, 1995): Management (4. Aufl., 7. Aufl.). München.
- Staehele, W. H. (1991): Redundanz, Slack und lose Kopplung in Organisationen: Eine Verschwendung von Ressourcen ? In: Staehele, W. H.; Sydow, J. (Hrsg.): Managementforschung 1. Berlin, New York, S. 313-345.
- Staehele, W. H. (1992): Dialogbeitrag zu Steinmann/Kühlmann: Sieben Thesen zur Lehre im Fach Personalmanagement. In: DBW (2), S. 277.
- Stamm, H.; Schwarb, T. (1995): Metaanalyse. Eine Einführung. In: Zeitschrift für Personalforschung 9(1), S. 5-27.
- Starbuck, W. H. (1976): Organizations and their environments. In: Dunnette, M. D. (Hrsg.): Handbook of industrial and organizational psychology. Chicago, S. 1069-1124.
- Starbuck, W. H. (1981): A trip to view the elephants and rattlesnakes in the garden of Aston. In: Van de Ven, A. H.; Joyce, W. F. (Hrsg.): Perspectives on Organization Design and Behavior. New York, S. 167-198.
- Staudt, E. (1990): Defizitanalyse betrieblicher Weiterbildung. In: Schlawffke, W.; Weiß, R. (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Köln, S. 36-78.

- Staudt, E.; Frieling, E. (1994): Standortsicherung durch berufliche Kompetenzentwicklung (Entwurf für einen Forschungsantrag an das Ministerium). Bochum, Kassel.
- Staudt, E.; Kröll, M.; Hören, M. v. (1991): Potentialorientierung der strategischen Unternehmensplanung: Unternehmens- und Personalentwicklung als iterativer Prozeß (Berichte aus der angewandten Innovationsforschung, Nr. 87). Bochum.
- Staudt, E.; Rehbein, M. (1988): Innovation durch Qualifikation Personalentwicklung und neue Technik. Frankfurt.
- Staudt, E.; Siebecke, D.; Stute, C. (1995): Outsourcing der Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und Innovation (QUEM-report). Schriften zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern Heft 34, S. 3-61.
- Steinkamp, T. (1989): Unternehmertheorien zur Personalentwicklung. Bayreuth.
- Steinmann, H.; Hennemann, C. (1993): Personalentwicklung und strategisches Management. In: Laske, S.; Gorbach, S. (Hrsg.): Spannungsfeld Personalentwicklung. Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 131-153.
- Steinmann, H.; Kühlmann, T. (1991): Sieben Thesen zur Lehre im Fach Personalmanagement. In: DBW (5), S. 667-673.
- Steinmann, H.; Schreyögg, G. (1993): Management (3. Auflage). Wiesbaden.
- Stiefel, R. T. (1982): Zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft (36), S. 54-58.
- Stihl, H.-P. (1995): Ausbildung für die Praxis - unabdingbar für den Wirtschaftsstandort Deutschland (Münchener Merkur - Berufsbildungsbeilage. 1.2.1995).
- Streeck, W. (1986): The uncertainties of management in the management of uncertainties: employers, labor relations and industrial adjustment in the 1980s. WZB discussion papers, IIM/LMP 86-26.
- Streeck, W. (1988): Skills and the limits of neo-liberalism: The enterprise of the future as a place of learning. WZB discussion papers, FS I 88 - 16.
- Streeck, W. (1991): On the institutional conditions of diversified quality production. In: Matzner, E.; Streeck, W. (Hrsg.): Beyond Keynesianism. The socio-economics of production and full employment. Brookfield, S. 21-61.
- Streeck, W.; Hilbert, J.; Kevelaer, K. H. v.; Maier, F.; Weber, H. (1987): Die Rolle der Sozialpartner in der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung. Berlin.
- Strong, P.M.; Dingwall, R.W.J. (1983): The Limits of Negotiation in Formal Organizations. In: Gilbert, G.N.; Abell, P. (Hrsg.): Accounts and Action. (Surrey Conferences on Sociological Theory and Method) London, S. 98-116.
- Strutz, H. (Hrsg.) (1993): Handbuch Personalmarketing. Wiesbaden.

- Strzelewicz, W. (1979): Bildungssoziologie. In: Fürstenberg u.a. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung (Band 14, Religion, Bildung, Medizin). Stuttgart, S. 85-236.
- Strzelewicz, W.; Raapke, H.-D.; Schulenberg, W. (1973): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein (im Original 1966). Stuttgart.
- Süddeutsche Zeitung (Hrsg.) (1994): Personalentwicklung im Zeichen der Rezession. Landsberg/Lech.
- Sydow, J. (1985): Organisationsspielraum und Büroautomation. Berlin, New York.
- Taylor, B.; Lippitt, G. (Hrsg.) (1983): Management Development and Training Handbook (2. Aufl.). London u.a.
- Thielenhaus, J. P. (1981): Strategische Personalentwicklung. Eine Untersuchung zur integrativen Planung von Personalentwicklungskonzeptionen für Industrieunternehmen. Frankfurt/M.
- Tholen, H. H.; Winter, H.; Zschörner, H. (1979): Erfassung und Analyse von Strukturen und Prozessen der betrieblichen Erwachsenenbildung (Projektbericht). Köln.
- Thom, N. (1987): Personalentwicklung als Instrument der Unternehmensführung. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Studien. Stuttgart.
- Thom, N.; Strombach, M. E. (1983): Fallstudien zur Personalentwicklung in Mittelbetrieben (Bericht 26 der Deutschen Vereinigung zur Förderung der Weiterbildung von Führungskräften). Köln.
- Thompson, J. D. (1967): Organizations in action. New York.
- Tichy, N. M.; Fombrum, C. J.; Devanna, M. A. (1982): Strategic human resource management. In: Sloan Management Review (Winter), S. 47-61.
- Tilch, H. (1993): Innovationsorientiertes Personalmanagement. Integrierte Entwicklung von Qualifikation, Organisation und EDV im Maschinenbaubetrieb. Bremen.
- Töpfer, A.; Zeidler, M. (1987): Aufgabenfelder des betrieblichen Personalwesens für die 90er Jahre. In: Personalwirtschaft, S. 200ff.
- Trinczek, R. (1993): Management und innerbetriebliche Mitbestimmung - Eine Typologie kollektiver Orientierungsmuster (Habilitationsschrift). Erlangen.
- Türk, K. (1981): Personalführung und soziale Kontrolle. Stuttgart.
- Türk, K. (1989): Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung (Ein Trendreport). Stuttgart.
- Überla, K. (1968): Faktorenanalyse: Eine systematische Einführung für Psychologen, Mediziner, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler. Berlin u.a.
- Ulich, E. (1981): Subjektive Tätigkeitsanalyse als Voraussetzung autonomieorientierter Arbeitsgestaltung. In: Frey, F./Ulich, E. (Hrsg.): Beiträge zur psychologischen Arbeitsanalyse. Bern, S. 327-347.
- Ulrich, H. (1970): Die Unternehmung als produktives soziales System. Bern, Stuttgart.
- Vester, F. (1980): Neuland des Denkens. Vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter. Stuttgart.

- Vester, F. (1990): Vernetztes Denken - Herausforderung und Wirklichkeit. In: Controller Magazin (4), S. 167-173.
- Voß, P.; Chalupsky, J. (1995): Outsourcing von betrieblicher Weiterbildung und Personalentwicklung in den neuen Bundesländern (QUEM-Report). Schriften zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern, Heft 34, S. 63-136.
- Wächter, H. (1992): Vom Personalwesen zum Strategic Human Resource Management - Ein Zustandsbericht anhand der neueren Literatur. In: Staehle, W. H.; Conrad, P. (Hrsg.): Managementforschung 2. Berlin, New York, S. 313-340.
- Wagner, H.; Wehling, M.; Weingärtner, M. (1995): Stand und Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Schreyögg, G.; Sydow, J. (Hrsg.): Managementforschung 5. Berlin, New York, S. 361-396.
- Walker, B. A.; Olson, J. C.; Celsi, R. L.; Chow, S. (1992): Is Construct Validity a Problem of Measurement or theoretical Generalization ? Reply to Malhotra. In: Journal of Business Research 25, S. 187-195.
- Watzlawick, P. (Hrsg.) (1981): Die erfundene Wirklichkeit. München, Zürich.
- Weber, F. (1991): Subjektive Organisationstheorien. Wiesbaden.
- Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft (5. Aufl./ 1. Aufl. 1922). Tübingen.
- Weber, W. (1983): Weiterbildungsentscheidungen im Betrieb. In: Weber, W. (Hrsg.): Betriebliche Aus- und Weiterbildung. Paderborn u.a., S. 65-96.
- Weber, W. (1985): Betriebliche Weiterbildung (Empirische Analyse betrieblicher und individueller Entscheidungen über Weiterbildung). Stuttgart.
- Weber, W. (1991): Betrieblicher Wandel - Konsequenzen für die Bildungsarbeit. In: Meyer-Dohm, P.; Schneider, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart, Dresden, S. 237-244.
- Weber, W.; Kabst, R. (1996): Personalwesen im europäischen Vergleich (Ergebnisbericht 1995). The Cranfield Project on International Strategic Human Resource Management. Paderborn.
- Weber, W.; Mayrhofer, W.; Nienhüser, W.; Rodehuth, M.; Rütter, B. (1991): Technischer Wandel als Auslöser von betrieblichen Bildungsmaßnahmen - Entscheidungsverläufe und Entscheidungsergebnisse (unveröffentlichter DFG-Bericht; veröffentlicht 1995 im Hampp-Verlag). Paderborn.
- Weibler, J. (1995): Personalwirtschaftliche Theorien - Anforderungen, Systematisierungsansätze und konzeptionelle Überlegungen. In: ZfP 9(2), S. 113-134.
- Weick, K. E. (1979): The Social Psychology of Organizing. (2. Aufl.). Reading, Mass.
- Weick, K. E.; Bougon, M. G. (1986): Organizations as cognitive maps: Charting ways to success and failure. In: Sims, H. P.; Gioia, D. A. u.a. (Hrsg.): The Thinking Organization. San Francisco, S. 102-135.

- Weidermann, P.H. (1984): Das Management des Organizational Slack. Wiesbaden.
- Weinberg, J. (1977): Synopse der Themenschwerpunkte Erwachsenenbildung und der didaktischen Handlungsebenen. Münster.
- Weiß, R. (1994): Betriebliche Weiterbildung Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln.
- Welge, M. K. (1987): Unternehmensführung. Band 2: Organisation. Stuttgart.
- Weltz, F.; Schmidt, G.; Sass, I. (1974): Facharbeiter im Industriebetrieb - Eine Untersuchung in metallverarbeitenden Betrieben. Frankfurt.
- Wesseler, M. (1994): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. S. 671-686.
- Westphal, J. (1991): Vertikale Wettbewerbsstrategien in der Konsumgüterindustrie (Neue betriebswirtschaftliche Forschung; Bd. 85). Wiesbaden.
- Wiegand, M. (1996): Prozesse Organisationalen Lernens. Wiesbaden.
- Wiener, N. (1962): Mathematik, mein Leben. Düsseldorf, Wien.
- Wild, J. (1967): Zur praktischen Bedeutung der Organisationstheorie. In: ZfB 37, S. 567- 592.
- Wild, J. (1981): Grundlagen der Unternehmensplanung (3. Aufl.). Opladen.
- Willke, H. (1987, 1991, 1993): Systemtheorie (2. Aufl./3. Aufl./4. Aufl.). Stuttgart, Jena.
- Willke, H. (1991a): Der Beitrag der Systemtheorie für die Entwicklung eines angemessenen Verständnisses von Organisationen (Vortragsunterlage auf dem internationalen Symposium „Neue Wege in der Organisationsberatung“ in Wels).
- Willke, H. (1992): Beobachtung, Beratung und Steuerung von Organisationen in systemtheoretischer Sicht. In: Wimmer, R. (Hrsg.): Organisationsberatung. Wiesbaden, S. 17-42.
- Wilson, T. P. (1982): Qualitative „oder“ quantitative Methoden in der Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Nr. 34, S. 469-486.
- Winter, H.; Tholen, H. H. (1983): Schwerpunkte zukunftsorientierter Weiterbildung. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 90, 39.
- Witte, E. (1962): Forschung, Werbung und Ausbildung als Investitionen. In: Ortlieb, H.-D. (Hrsg.): Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik. Tübingen, S. 210-226.
- Witte, E. (1973): Organisation für Innovationsentscheidungen. Das Promotoren-Modell. Göttingen.
- Witte, E.; Hauschildt, J.; Grün, O. (1988): Innovative Entscheidungsprozesse. Die Ergebnisse des Projektes „Columbus“. Tübingen.
- Wittke, V. (1995): Wandel des deutschen Produktionsmodells: Beschleunigen oder Umsteuern? Gesellschaft im Übergang - Beiträge zu einer anderen Standortdebatte, SOFI. Göttingen.
- Wittwer, W. (1982): Weiterbildung im Betrieb (Darstellung und Analyse). München, Wien, Baltimore.

- Wohlgemuth, A. C. (1986): Human Resource Management aus unternehmenspolitischer Sicht. In: Management Forum. Band 6, S. 85-103.
- Wollnik, M. (1980): Einflußgrößen der Organisation. In: Grochla, E. (Hrsg.): HWO. (2. Aufl.), S. 592-613.
- Wollnik, M. (1993): Interpretative Ansätze der Organisationstheorie. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, Berlin, Köln, S. 277-295.
- Wood, S. (1989): The Transformation of Work?: Skills, flexibility and labour process. London.
- Woodward, J. (1958): Management und Technology. London.
- Wortmann, M. S. (1961): A philosophy for management. In: Advanced Management (10), S. 11-15.
- Wossidlo, P. R. (1977): Zur empirischen Theorie der Unternehmung - Einige Thesen und Einwendungen. In: Köhler, R. (Hrsg.): Empirische und handlungstheoretische Forschungskonzeptionen in der Betriebswirtschaftslehre (Bericht über die Tagung der Kommission „Wissenschaftstheorie“ in Aachen). Stuttgart, S. 117-128.
- Wright, P. M.; Rowland, K.; Weber, W. (1992): Konzeptionen des Personalwesens. In: Gaugler, E.; Weber, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens (2. Aufl.). Stuttgart, S. 1139-1154.
- Wührer, G. (1985): Strategien des Personalmanagements - Klassifikation und Analyse der Einflußgrößen. Krefeld.
- Wunderer, R. (1993): Personal-Controlling. In: Strutz, H. (Hrsg.): Handbuch Personalmarketing. Wiesbaden, S. 135-146.
- Wunderer, R.; Mittmann, J. (1983): 10 Jahre Personalwirtschaftslehren - von Ökonomie nur Spurenelemente. In: DBW 43, S. 623-655.
- Zald, M. N. (Hrsg.) (1970): Power in Organizations. Nashville.

Namensverzeichnis

A

Abraham 1957 26
 Achtenhagen 1995 2
 Ackermann 1985 121, 122, 124, 253
 Ackermann 1987 118, 124
 Ackermann 1989 248
 Ackermann/Maier 1976 54, 259
 Alewell 1996 119
 Allerbeck 1981 338
 Altmann/Bechtle 1971 56
 Ansoff 1976 213
 Antoni 1989 16
 Arit 1975 259
 Arndt/Faßbender 1971 74, 324
 Arnold 1991 37, 56, 62, 267
 Auer 1994 32, 71, 131
 Aumayr 1994 33, 174, 176, 180
 Averitt 1968 102, 113
 Axelrod 1976 133, 266

B

Backes-Gellner 1990 8
 Backes-Gellner 1991 86, 87, 283, 326
 Backes-Gellner 1996a 55, 119
 Backes-Gellner 1996b 119
 Backhaus 1986, 1990 162
 Backhaus 1990 155, 338
 Backhaus u.a. 1986, 1994 154, 156, 161, 162, 339
 Baethge 1970 259
 Baethge u.a. 1990 3, 16, 26, 27, 28, 29, 43, 66, 74, 75, 80, 82, 88, 93, 109, 111, 116, 117, 126, 149, 180, 263
 Baethge/Oberbeck 1986 56, 114, 147, 150, 285
 Bahnmüller/Bispinck/Schmidt 1993 56, 67, 81, 93, 95, 97, 102, 103, 104, 106, 109, 117, 179, 229, 236, 240, 327
 Baitsch 1993 1, 2, 17, 22, 24, 47, 49, 50, 78, 133, 139, 140
 Baitsch/Frei 1980 3
 Balli/Sauter 1994 3
 Bardeleben u.a. 1990 36, 37, 104, 108, 109, 111, 127, 131, 326
 Bardeleben/Böll/Kühn 1986 36, 37, 43, 82, 86, 93, 94, 98, 102, 104, 109, 111, 112, 113, 114, 127, 152, 263, 325
 Barnard 1938 262
 Bartölke/Grieger 1993 86, 87, 90
 Bäumer 1994 66
 Bäumer/Berger 1996 56, 66, 148, 198, 199
 Bäumer/Pawlowsky 1994 51, 234
 Becker F. 1992 269
 Becker, 1992 27, 91, 159

Becker, A. 1994 31, 47, 178
 Becker, G.S. 1964 54
 Becker, H. 1969 278
 Becker, M. 1992 267
 Becker/Küpper/Ortmann 1988 142
 Beer u.a. 1985 121
 Bengtsson 1994 108, 125
 Berger/Bernhard-Mehlich 1993 53, 142, 262
 Bertalanffy 1951 16
 Berthel 1977 13, 14, 16, 57
 Berthel 1986 117
 Berthel 1987 325
 Berthel 1995 17, 18, 78, 118, 121, 248, 253
 Beuschel/Gensior/Sorge 1988 326
 BIBB/Statistisches Bundesamt 1994 114, 152
 Binkelman/Braczyk/Seltz 1993 28
 Bisani 1995 118, 119, 120
 Bittner 1965 32
 Blau 1956 34
 Blauner 1964 101
 BMW 1990 6
 Boehme 1996 69, 228
 Boes/Knöfl/Nispel 1989 38, 39, 84, 86, 94, 95, 112, 326
 Bortz 1984 5, 133, 139
 Bortz 1993 227, 231, 245
 Bos/Tarnai 1989 150
 Bower 1972 48, 142
 Brasche 1989 326
 Breilmann 1990 142
 Brief/Downey 1983 136
 Bright 1958 101
 Brinkmann/Gottwald/Schuster 1972 126
 Bronner/Schröder 1983 43, 78, 84, 86, 98, 262
 Brosius 1988 154, 161, 163, 169, 227, 339
 Brosius/Brosius 1994 180
 Bühner 1986 263
 Bühner 1987 86
 Bühner 1997 86, 91, 92, 118, 121, 122, 159, 189
 Burns/Stalker 1961 100

C

Child 1972 64, 107, 142
 Conrad 1991 121, 122
 Conradi 1983 18, 59, 60
 Cox/Kriegbaum 1980 239, 246, 247
 Crozier/Friedberg 1979 8, 36, 65, 71

D

Davis 1949 30, 31
 Deters/Staehle/Stirn 1989 287

Deutscher Bildungsrat 1970 29
 Diedrich 1988 5, 26, 51, 52, 53, 54, 62, 77, 98,
 102, 103, 111, 127, 130, 262, 263, 278, 279
 Dierkes/Coppock 1975 279
 Dieterle 1983 13, 37, 258
 Doeringer/Piore 1971 102, 113, 255, 257
 Dolde/Götz 1995 132
 Domsch 1970 94
 Domsch/Gerpott 1987 91, 159
 Domsch/Gerpott 1992 91
 Drexel/Nuber 1979 101
 Drumm 1982 13, 37, 41, 57, 84, 189, 325
 Drumm 1989 13, 18, 61, 78, 123, 248, 253
 Drumm 1992 4, 38, 51, 74, 120, 121
 Drumm 1995 17
 Drumm 1996 158, 286
 Duncan 1972 107
 Dunkel 1976 26
 Dürr u.a. 1988 131

E

Ebers/Gotsch 1993 58
 Ebner 1980 3
 Ebner/Winter 1996 27, 28, 93
 Eckardstein/Schnellinger 1978 119
 Eicher 1994 6, 69, 89, 228
 Emery/Trist 1965 101, 107
 Ende 1982 16
 Evans 1986 121
 Ewers/Becker/Fritsch 1988 109

F

Faßbender 1966 87, 90, 102, 104, 122, 201,
 324
 Felsch 1995 71
 Fiedler 101
 Fiedler-Winter 1995 68
 Figge/Kern 1982 4, 324
 Fisch/Boos 1985 146
 Flick 1992 144
 Flippo 1984 121
 Flohr/Niederfeichtner 1982 57, 63, 74, 85,
 108, 130, 279
 Fredecker 1991 37, 65, 88, 257
 Fricke 1975 56, 65
 Fricke/Treinies 1985 74
 Friedmann 1952 101
 Friedrichs 1981 155
 Frieling/Hoyos 1978 58, 93
 Fürstenberg 1970 257

G

Gabriel-Ritter 1993 24
 Galbraith 1977 142
 Garnjost/Wächter 1996 121
 Gaugler 1991 33, 123, 124, 128, 253, 326

Gaugler/Mungenast 1992 212
 Gaugler/Weber 1992 120
 Gebert 1980 31
 Gebert/Steinkamp 1990 5, 59, 102, 104, 106,
 109, 110, 112, 115, 127, 229, 279, 326
 Geißler 1991 56, 62
 Geißler 1992 56
 Giddens 1976 47
 Giddens 1984 20, 48, 49, 65, 178
 Giddens 1988 135
 Gioia 1986 70, 132
 Glaser/Strauss 1967 144
 Glass 1976 74
 Göbel/Schlaßke 1987 109
 Greenwood/Hinings 1988 44
 Greenwood/Hinings 1993 44
 Grimm 1966 3
 Grochla 1978 23
 Grochla/Thom/Strombach 1983 325

H

Habermas 1970 70
 Habermas 1981 47, 140
 Hacker/Iwanowa/Richter 1983 27, 58, 93
 Hacker/Skell 1993 3
 Hackstein/NÜßgens/Uphus 1971 18
 Hage/Aiken/Merrett 1971 142
 Hall 1962 35
 Hamel 1991 87
 Hammann/Erichson 1990 338
 Hanft 1995 4, 6, 14, 16, 30, 32, 39, 66, 67, 71,
 79, 84, 85, 93, 131, 132, 135, 136, 137,
 204, 270, 283, 291
 Harges 1990 119, 255, 257
 Hauschildt 1988 142
 Hauschildt u.a. 1983 77
 Hax 1991 119
 Hayek 1972 40
 Heidack/Hummelstein 1996 6, 69, 115, 228
 Heider 1958 70
 Heydebrand 1973 34
 Hofstetter/Lünendonk/Streicher 1985 80, 81,
 86, 93, 173, 263, 325
 Hogel 1995 96
 Hölterhoff 1989 267
 Hölterhoff/Becker 1986 82, 83, 84

I

IAB/Prognos 1989 234

J

Jackson 1980 74
 Jacob 1990 75
 Jedina-Palombini/Piskaty 1975 324
 Johnson 1977 36
 Jürgens/Naschold 1994 236

Jurkovich 1974 107

K

Kailer 1990 104, 107, 109, 110, 114, 117, 127,
182, 204, 229, 260, 326

Kailer 1993 25, 69

Kailer/Ballnik/Biehal-Heimburger 1985 325

Kappler 1993 288

Kast/Rosenzweig 1985 63, 68

Katz/Kahn 1966 44, 102

Kern/Sabel 1994 239, 287

Kern/Schumann 1970 56, 101

Kern/Schumann 1984 56

Khandwalla 1977 236

Kieser 1974 34

Kieser 1993 22, 30, 33, 35, 43, 73, 102, 141,
147, 164, 166, 279

Kieser 1996 272

Kieser/Kubicek 1992 7, 8, 19, 22, 23, 30, 31,
32, 33, 34, 35, 36, 49, 64, 69, 70, 101, 105,
107, 108, 129, 133, 142, 229, 236

Kirsch 1973 102

Kirsch 1977 128

Kirsch 1981 142

Kirsch u.a. 1978 142

Kirsch/Bruder/Gabele 1976 104, 108, 109,
112, 117, 324

Knyphausen 1991 50

Koch 1987 109

Köckeis-Stangl 1980 133

Kossbiel 1982 248

Kotthoff 1981 36, 46, 199

Kotthoff 1994 199

Kraus/Kailer 1991 110

Krell 1994 119, 255

Krell 1996 3, 118, 119, 120

Kriz 1973 338

Kubicek 1975 18, 155, 156

Kubicek 1980 65, 78

Kubicek/Welter 1985 7, 20, 29, 30, 34

Kuhn 1967 55

Küpper 1993 30

Küpper/Ortmann 1988 71, 119, 142

Kupsch/Marr 1985 53

Kupsch/Marr 1990 118

Kuwan/Waschbüsch 1994 126

Kvale 1990 165

L

Landsberg/Weiß 1992 3, 97

Laukamm 1986 88, 285

Lawrence/Lorsch 1967/1969 17, 22, 35, 50,
100, 107

Lawrence/Lorsch 1969 35

Lay 1989 108

Lehmann 1976 40, 41, 166

Lehner 1996 137, 266, 274

Lengnick-Hall/Lengnick-Hall 1988 57, 89, 116,
279

Lengnick-Hall/Lengnick-Hall 1990 116, 240,
279

Lenk 1979a 18

Lenk 1979b 18

Levering u.a. 1984 262

Liebel/Oechsler 1994 121

Lievegood 1974 267

Luhmann 1968 24

Luhmann 1972 7, 19, 20

Luhmann 1976 24

Luhmann 1984 18, 25, 139, 280

Luhmann 1987 16, 17

Lutz 1976 65, 101

Lutz 1987 56, 63, 102, 106, 122, 125, 126,
255

M

Maase/Sengenberger/Weltz 1975 56, 106,
324

Mahnkopf 1989 66, 240

Maisberger u.a. 1993 67, 69, 81, 82, 83, 85,
95, 96, 98, 99, 102, 104, 112, 114, 115,
127, 158, 173, 174, 175, 180, 181, 208,
263, 327

Malik 1984 1, 18, 78

March/Olsen 1976 128

March/Simon 1958 262

March/Simon 1976 53

Marr 1986 121

Marr/Stitzel 1979 87, 119, 120, 227

Marshall/Stewart 1981 68

Martin 1988 6

Martin/Weber 1982 38, 102, 111, 122, 250,
324

Maturana/Varela 1987 1, 2, 16, 17, 22, 24, 47

Mayer 1993 71, 141

Mayntz 1963 34, 258

Mayntz 1985 40

Mayrhofer 1993 2

Mayrhofer 1996 4, 17, 23

Meffert/Wagner 1985 263

Mendius u.a. 1987 239

Merk 1992 2

Meuser/Nagel 1989 147

Meyer/Rowan 1977 29

Meyer-Dohm 1990 125

Mickler 1981 56

Mickler/Dittrich/Neumann 1976 56

Mickler/Mohr/Kadritzke 1977 101

Miles/Snow 1978 118

Miller/Friesen 1980 44

Miller/Friesen 1984 20, 44

Mintzberg 1977 16

Mintzberg 1979 20, 44, 45

Mintzberg 1981 20, 44

Mintzberg 1983 44

Möller 1975 258
 Monshausen 1979 3
 Montanari 1979 65, 142
 Müller 1971 13, 37
 Müller 1984 142
 Neuburger 1991 2, 4, 14, 15, 16, 29, 33, 38,
 41, 50, 51, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 85, 103,
 131, 290

N

Nork 1991 58, 98
 Nußgens 1975 38

O

Oechsler 1994 18, 118, 119, 120, 121
 Oechsler/Strohmeier 1993 6, 23, 24, 50, 51,
 60, 61, 134
 Oevermann 1986 150
 Opp 1976 139
 Ortman u.a. 1990 8, 36, 147
 Osterloh 1993 34, 36, 40, 44, 46, 48, 63, 70,
 133, 142, 154
 Osterloh/Grand 1994 71, 72, 87, 141

P

Parsons 1960 44, 128
 Parsons 1966 102
 Pawlowsky 1991 123
 Pawlowsky 1992 116, 123
 Pawlowsky 1994 51, 54, 55, 56, 57, 58, 62,
 133, 137
 Pawlowsky/Bäumer 1993 74, 126
 Pawlowsky/Bäumer 1995 108, 287
 Pawlowsky/Bäumer 1996 3, 82, 90, 98, 128,
 204, 258, 259, 267
 Pfeffer/Salancik 1978 24, 81, 158
 Picot 1991 64
 Pigors/Myers 1981 121
 Piore/Sabel 1985 239, 246
 Pondy/Mitroff 1979 24
 Popper 1966 7
 Porter 1983/1992 87, 236, 240
 Porter 1991 239
 Potthoff 1974 119
 Prahalad/Hamel 1990 87, 171
 Probst 1985 1, 23
 Probst 1987 16, 18, 24, 50
 Probst/Scheuss 1984 50
 Pugh u.a. 1968 20, 34
 Pullig 1991 33, 38, 327
 Pümpin 1983 5

Q

Quinn 1980 68, 222

R

Recum 1969 278
 REFA 1991 28
 Reichwald 1979 258
 Remer 1978 118, 119
 Rice/Mitchell 1973 142
 Ridder 1996 55, 119
 Riekhof 1986 260
 Riester 1995 260
 Rohrmann 1978 240
 Rosenstiel 1976 3

S

Sadowski 1980 31, 54, 106, 279
 Sadowski 1991 119
 Sadowski u.a. 1994 55, 119
 Sandner 1989 119
 Sass/Sengenberger/Weltz 1974 67, 80, 102,
 104, 106, 109, 112, 123, 127, 133, 177,
 198, 272, 324
 Schanz 1978 5
 Schanz 1988 139
 Schanz 1993 118, 120
 Schauenberg 1996 119
 Schiefer 1993 66
 Schläfke/Weiß 1989 111, 113
 Schmitz 1973 54
 Schmitz 1978 6, 32, 68, 81, 124, 128, 324
 Schneider 1993 291
 Schoenfeld 1974 279
 Scholz 1994 118, 120, 121
 Schreyögg 1978 40, 48, 50, 64, 65, 70, 101,
 139, 141
 Schreyögg 1984 13, 16, 62, 95, 213
 Schreyögg 1987 48, 88, 90, 292
 Scott 1970 30, 32
 Scott 1986 16, 17, 31, 40, 44, 128
 Semlinger 1989 102, 106, 114, 122, 326
 Sengenberger 1978 255, 257
 Siebert 1982 57
 Siebert 1994 3
 Simon 1976 53, 142
 Simon 1991 8
 Sinn 1991 97
 Smirich 1983 32
 Sonntag 1989 2
 Sonntag 1992 3
 Sorge 1985 108
 Sorge 1990 246, 247, 253
 Staehle 1976 8, 64
 Staehle 1988 121, 131
 Staehle 1989 13, 20, 23, 33, 43, 44, 63, 65,
 71, 83, 86, 107, 121, 248, 253, 279
 Staehle 1991 57, 87, 90, 95, 287
 Staehle 1992 3, 118, 120
 Staehle 1995 132, 136
 Stamm/Schwarb 1995 74

Starbuck 1976 24
 Starbuck 1981 36
 Staudt 1990 14, 86, 87, 89, 90, 94, 216, 283
 Staudt/Frieling 1994 236
 Staudt/Kröll/Hören 1991 88
 Staudt/Rehbein 1988 14, 27, 57, 86, 88, 89
 Staudt/Siebecke/Stute 1995 6, 69, 171, 228
 Steinkamp 1989 67, 71, 133, 134, 144, 258, 278, 290
 Steinmann/Hennemann 1993 90, 204, 279
 Steinmann/Kühlmann 1991 3, 118, 120
 Steinmann/Schreyögg 1993 7, 13, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 49, 50, 116, 121
 Stiefel 1982 267
 Stihl 1995 260
 Streeck 1986 239
 Streeck 1988 253
 Streeck 1991 116
 Streeck u.a. 1987 66
 Strong/Dingwall 1983 32
 Strutz 1993 118
 Strzelewicz 1979 3, 126
 Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1973 3
 Süddeutsche Zeitung 1994 69
 Sydow 1985 5, 6, 65, 70, 78, 133, 136, 278

T

Taylor/Lippit 1983 125
 Thielenhaus 1981 24, 37, 38, 77, 82, 282
 Tholen/Winter/Zschörner 1979 80, 85, 104, 324
 Thom 1987 4, 5, 13, 18, 24, 38, 41, 43, 59, 60, 69, 82, 91, 92, 102, 103, 109, 154, 158, 213, 258, 260, 281, 282, 325
 Thom/Strombach 1983 325
 Thompson 1967 17, 107
 Tichy/Fombrum/Devanna 1982 121, 285
 Tilch 1993 108, 229
 Töpfer/Zeidler 1987 123, 124, 253, 326
 Trinczek 1993 8, 36, 70, 142, 199
 Türk 1981 119
 Türk 1989 36, 128

U

Überla 1968 244, 338
 Ulich 1981 58, 93
 Ulrich 1970 40, 280

V

Vester 1980 40
 Vester 1990 94, 95
 Voß/Chalupsky 1995 6, 69, 116, 171, 228

W

Wächter 1992 5, 86, 118, 119, 120, 121, 123, 238, 252, 253, 288
 Wagner/Wehling/Weingärtner 1995 38, 43
 Walker u.a. 1992 160
 Watzlawick 1981 24
 Weber 1972 33
 Weber 1983 102, 114, 152
 Weber 1985 26, 43, 51, 65, 81, 82, 83, 85, 91, 94, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 127, 129, 140, 155, 158, 175, 180, 229, 236, 250, 258, 260, 263, 325
 Weber 1991 65, 70, 133
 Weber u.a. 1991 4, 14, 32, 41, 49, 67, 102, 109, 128, 229
 Weber/Kabst 1996 123
 Weibler 1995 119
 Weick 1979 24
 Weick/Bougon 1986 70
 Weidemann 1984 87
 Weinberg 1977 2
 Weiß 1994 81, 113, 114, 115, 116, 130, 152
 Welge 1987 82
 Weltz/Schmidt/Sass 1974 324
 Wesseler 1994 3
 Westphal 1991 238
 Wiegand 1996 43, 46, 132, 133
 Wiener 1962 40
 Wild 1967 7
 Wild 1981 280
 Willke 1987 17
 Willke 1991a 24
 Willke 1992 17, 24, 50
 Willke 1993 19, 24, 25, 139, 140
 Wilson 1982 141
 Winter/Tholen 1983 80, 104, 107, 110, 111, 115, 122, 229, 248, 253, 325
 Witte 1962 53, 259, 272, 278
 Witte 1973 128
 Witte u.a. 1988 142
 Wittke 1995 116, 239
 Wittwer 1982 2, 6, 25, 26, 27, 39, 82, 115, 128, 149, 259, 325
 Wohlgemuth 1986 121
 Wollnik 1980 101
 Wollnik 1993 44, 45, 46, 70, 136
 Wood 1989 108
 Woodward 1958 100
 Wortmann 1961 5
 Wossidlo 1977 7
 Wright/Rowland/Weber 1992 4
 Wührer 1985 118, 122, 124
 Wunderer 1993 3
 Wunderer/Mittmann 1983 55, 119

Z

Zald 1970 81

Anhang

- Übersicht -

Tabelle 1: Weiterbildungsstudien

Tabelle 2: Fusionierungstabelle (Auszug)

Tabelle 3: In die Clusteranalyse einbezogene Variablen

Tabelle 4: Variables not in the Analysis after Step 1

Tabelle 5: Variables not in the Analysis after Step 8

Tabelle 6: Summary-Table

Tabelle 7: Diskriminanzfunktionen

Tabelle 8: Güte der Clusteranalyse - Anteil der korrekt zugeordneten Fälle

Tabelle 9: Klassifizierungsgüte für jeden einzelnen Fall

Tabelle 10: Untersuchte Unternehmen (Fallstudien)

Tabelle 11: Faktorenanalyse für die strategischen Wettbewerbsfaktoren

Tabelle 12: Rotierte Faktormatrix strategischer Wettbewerbsvorteile

Tabelle 13: Faktorenanalyse für die Weiterbildungsfunktionen

Tabelle 14: Rotierte Faktormatrix der Weiterbildungsfunktionen

- Hauptfragebogen

- Leitfaden

Tabelle 1: Weiterbildungsstudien

Autoren	Art und Umfang der Befragung	Forschungsschwerpunkt
Minister für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr in NRW 1964-1966	3 Studien mit Intensivinterviews mit quantifizierbaren Ergebnissen, Befragung von 100 Führungskräften	Probleme der WB von Führungskräften in der Industrie; WB-Teilnahme und Interessen von Führungskräften; WB-Konzepte für Führungskräfte
Faßbender 1966	150 Unternehmen aus der Industrie	Untersuchung von Umfang, Themen, Methoden, interner versus externer WB (Schwerpunkt bei Führungskräften)
Arndt/Faßbender 1971	Befragung in 37 Unternehmen	Organisatorische Einordnung von Personalleitung und WB-Abteilung; Befragungen zu Zielen, Gegenständen und Methoden sowie zur Erfolgskontrolle von WB
Sass/Sengenberger/Weltz 1974	n=15, n=99, Industriebetriebe mit mehr als 300 Mitarbeitern	Zusammenhang zwischen personalpolitischen Zielen und der Steuerung von WB (Arten/Institutionalisierung/Koordination/Instrumente/Entwicklung von WB)
Weltz/Schmidt/Sass 1974	60 Einzelgespräche, Gruppendiskussionen mit Facharbeitern	Einstellungen zur WB
Maase/Sengenberger/Weltz 1975	90 Unternehmen, bayerische Metallindustrie, Leitfadenterviews	Schwerpunkt auf der Rolle des Betriebsrates im Rahmen betrieblicher Weiterbildung
Jedina-Palombini/Piskaty 1975	1215 österreichische Unternehmen (> 100 Mitarbeiter)	Bestandsaufnahme der Bildungsaktivitäten österreichischer Unternehmen
Kirsch/Bruder/Gabele 1976	Unternehmensbefragung, n=113>1000 Mitarbeiter	Ziele und Konzepte von betrieblichen Schulungsmaßnahmen, Wandel des betrieblichen Schulungskonzepts in den letzten 60 Jahren sowie Ursachen des Wandels; Umfang der betrieblichen Schulung.
Schmitz 1978	Befragung von 58 WB-Experten in 10 Unternehmen der Industrie (> 600 Mitarbeiter)	Einfluß der veränderten industriellen Arbeit (durch Rationalisierung bzw. Technisierung) auf Inhalte und Prozesse der WB. Neben Strukturmerkmalen der WB-Beteiligung, werden Typen beruflicher WB unter einer stark soziologischen Fragestellung gebildet. WB wird als Instrument der Personalpolitik verstanden und analysiert.
Tholen/Winter/Zschörner 1979	Befragung von 93 Unternehmen auf Expertenebene	Untersucht werden in erster Linie strukturelle Aspekte inner- und außerbetrieblicher WB
Martin/Weber 1982	110 Großunternehmen (>2000)	Analyse der Bestimmungsfaktoren von Art und Umfang betrieblicher WB
Figge/Kern 1982	Intensivfallstudien in 4 Großunternehmen (1972)	Schwerpunkt der Analyse ist das PE-System, das in seiner Definition aber eher der WB zuzuordnen

Autoren	Art und Umfang der Befragung	Forschungsschwerpunkt
		ist. Der Prozeß der PE entlang der Phasen wird beleuchtet; vollständige Erfassung der Phasenelemente.
Thom/Strombach 1983	Untersuchungen in 100 größtenteils mittelständischen Unternehmen	Schwerpunkt ist die Analyse von Unternehmens- und Personalplanung; u.a. werden untersucht der Zusammenhang zwischen Änderungsdynamik und Ausbaustand der PE bzw. der WB
Wittwer 1982	Fallstudien in 10 Münchener Unternehmen	Legitimationsmuster betrieblicher Weiterbildung
Drumm 1982	Fragebogen und strukturierte Interviews in 27 Unternehmen	Schwerpunkt ist die Methodik der PE und der PE-Planung
Grochla/Thom/Strombach 1983	Gestützt auf gleiche empirische Basis von 100 Unternehmen	Weitere Differenzierung der Ergebnisse von Thom/Strombach und erste Empfehlungen zum PE-System
Winter/Tholen 1983	Befragungen in 300 Unternehmen (schriftlich und persönlich)	Ausbaustand, Instrumente, Organisation, Planung, Formen von WB
Hofstetter/Lünen-donk/Streicher 1985	127 schriftliche Befragungen	Bestandsaufnahme von Zielen, Ressourcen, Inhalten, organisatorischer Einbindung und Methoden der betrieblichen WB
Kailer/Ballnik/Biehler-Heimburger 1985	57 österreichische Unternehmen (Klein- und Mittelunternehmen), persönliche Interviews	Inhalte, Umfang, Organisation und Planung von WB
Weber 1985	113 bzw. 222 Unternehmen, 2700 Mitarbeiter, schriftliche Befragungen	Einfluß situativer Gegebenheiten auf unternehmerische und individuelle WB-Entscheidungen, Möglichkeiten der Berücksichtigung von Arbeitnehmerinteressen bei der Gestaltung betrieblicher WB
Bardeleben/Böll/Kühn 1986	Unternehmensbefragung, n=119, durch das BIBB, im Auftrag des BMBW, von Infratest durchgeführt im Jahre 1982	Struktur von betrieblicher Weiterbildung; Weiterbildungskosten, WB-Teilnahme, WB-Konzepte und Einstellungen zu WB werden in Abhängigkeit von Betriebsgröße, Branche, Mitarbeitergruppe erhoben
Berthel 1987	Expertengespräche, Dokumentenanalysen	Die Bedeutung des Personalmanagements und mit ihm die betriebliche WB im Hinblick auf Innovationsorientierung
Thom 1987	Stützt sich auf die Erhebungen von 1982 in 100 Unternehmen; Sowohl Unternehmensvertreter als auch Betriebsrat werden befragt (Mittelstandstudie)	Schwerpunkt jetzt PE; die Funktionsfelder und Elemente der PE werden untersucht mit einem qualitativ entscheidungsorientierten Ansatz; WB ist Teilbereich neben Ausbildung und Umschulung. Externe und vor allem interne Einflußgrößen auf die PE werden untersucht

Autoren	Art und Umfang der Befragung	Forschungsschwerpunkt
Töpfer/Zeidler 1987	Befragungen von Personalleitern aus 817 Unternehmen	Rolle der PE im Kontext anderer Politikfelder des Personalmanagements
Beuschel/Gensior/Sorge 1988	Untersuchung im Maschinenbau	WB-Maßnahmen im Maschinenbau und Beteiligung, differenziert nach den üblichen Statusgruppen
Boes/Knöß/Nispel 1989	Betriebsfallstudien in 8 Unternehmen (halbstrukturierte Interviews, Fragebogen und Gruppendiskussionen)	Bestandsaufnahme der WB-Konzepte in Klein- und Mittelbetrieben, bezogen auf die Durchführung und organisatorische Einbindung der WB, Mitarbeiterbeteiligungsmöglichkeiten bei WB-Konzeption, Zusammenhang zwischen Unternehmensstrategie und WB-Konzept
Zeitschrift impulse 1989	Befragung von ca. 100 Klein- und Mittelunternehmen	Vergabe des deutschen WB-Preises für besonders innovative WB-Konzepte
Brasche 1989	Befragung von 738 Unternehmen	Stützt seine Aussagen über den Zusammenhang zwischen Innovation und Qualifikation auf die Studie "Innovation und Qualifikation"; dabei geht es u.a. um betriebliche WB
Semlinger 1989	2174 Produktionsunternehmen (> 20 Mitarbeiter)	Ausbaustand und Verbreitung von PE-Aktivitäten im Kontext von Personalpolitik
Bardeleben u.a. 1990	107 Betriebe, Betriebserhebungen, Expertengespräche	Vergleich zweier unterschiedlich strukturstarker Regionen (Heilbronn, Hildesheim) im Hinblick auf Weiterbildungsangebote, Planungen und zukünftigen Entwicklungen
Gebert/Steinkamp 1990	544 Befragungen in 36 Klein- und Mittelgroßen Unternehmen Schwerpunkt Textil und Maschinenbau (Oberfranken)	Innovativität und Produktivität im Zusammenhang mit betrieblichem WB-Aufwand; Fragestellung: Rentiert sich die WB? Wie kann die Effektivität betrieblicher WB erhöht werden?
Kailer 1990	1109 österreichische Unternehmen	Häufigkeit/Arten/Formen/Ziele/Inhalte/Änderungen/Instrumente/Kosten/Pläne/Institutionalisierung von WB
Backes-Gellner 1991	Dokumentenanalysen, Fallstudien	Einfluß rechtlicher Rahmenbedingungen und Bedingungen am Absatz- und Arbeitsmarkt auf betriebliche Qualifikationsstrategien im internationalen Vergleich (USA, GB, BRD)
Gaugler 1991	1020 deutsche Großunternehmen (international vergleichenden Studie, Cranfield-Project), schriftliche Befragung	Schwerpunkt ist der Ausbaustand des Personalwesens im internationalen Vergleich; ein Aspekt ist die betriebliche WB
Management Wis-	75 Großunternehmen und ca. 100 Seminaranbieter	Inhalte, betriebliche Aufwendungen und Transferprobleme von WB, sowie Teilnehmerzahl; Ziel:

Autoren	Art und Umfang der Befragung	Forschungsschwerpunkt
sen 1991	(schriftliche Befragung)	WB- freudigstes Unternehmen der BRD zu ermitteln.
Pullig 1991	119 Unternehmen, Aktenanalyse	Analyse der Weiterbildungsprogramme
Maisberger u.a. 1993	224 Unternehmen aus Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung	Häufigkeit, Arten, Formen, Inhalte, Änderungen, Ziele, Planung, Instrumente, Kosten, Institutionalisierung, Relevanz von WB
Bahnmüller/Bispinck/Schmidt 1993	n=272 Personalmanager, Metallindustrie in Baden-Württemberg	Planung, Institutionalisierung, Instrumente, Intensität, Systematik, Formen, Ziele von WB

Tabelle 2: Fusionierungstabelle (Auszug)

***** HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS *****
 Agglomeration Schedule using Ward Method

Stage	Clusters Combined			Stage Cluster 1st Appears		Next Stage
	Cluster 1	Cluster 2	Coefficient	Cluster 1	Cluster 2	
1	32	33	.438953	0	0	47
2	9	104	.938953	0	0	41
3	42	94	1.470975	0	0	29
4	46	87	2.033279	0	0	61
5	93	101	2.633971	0	0	50
6	80	89	3.296968	0	0	22
7	83	88	3.959964	0	0	75
8	41	65	4.745917	0	0	30
9	39	81	5.745917	0	0	33
10	8	78	6.745917	0	0	32
11	67	69	7.745917	0	0	31
12	18	61	8.745916	0	0	71
13	30	35	9.745916	0	0	44
14	4	29	10.745916	0	0	45
15	1	11	11.745916	0	0	46
16	17	20	12.808221	0	0	58
17	43	92	13.940665	0	0	69
18	72	73	15.149970	0	0	56
19	15	60	16.435923	0	0	34
20	37	54	17.721876	0	0	77
21	12	53	19.007830	0	0	57
22	48	80	20.326828	0	6	35
23	31	106	21.731850	0	0	74
24	68	86	23.231850	0	0	64
25	59	84	24.731850	0	0	72
26	34	76	26.231850	0	0	51
27	40	57	27.731850	0	0	36
28	24	28	29.231850	0	0	62
29	42	95	30.742523	3	0	61
30	16	41	32.392509	0	8	57
...
...
...
90	12	32	238.432312	57	47	91
91	5	12	245.996323	49	90	106
92	2	68	253.823853	86	79	95
93	9	43	261.932495	65	69	101
94	38	42	270.435883	85	83	103
95	2	50	279.155853	92	67	105
96	13	17	288.964111	87	78	104
97	4	18	298.944824	73	82	100
98	59	83	310.124084	72	80	103
99	1	19	321.491669	46	89	101
100	3	4	335.075562	81	97	104
101	1	9	348.959839	99	93	102
102	1	24	364.717529	101	88	106
103	38	59	381.734009	94	98	108
104	3	13	402.141357	100	96	105
105	2	3	425.265930	95	104	107
106	1	5	455.552490	102	91	107
107	1	2	505.387146	106	105	108
108	1	38	571.243408	107	103	0

Tabelle 3: In die Clusteranalyse einbezogene Variablen

Variable Label	Operationalisierung	F to Enter	Wilks' Lambda
1. VAR01	Funktionsbereich Weiterbildung (ja - nein)	72,4228524	0,3258152
2. VAR3A	regelmäßige Anforderungsermittlung (ja - nein)	7,6392272	0,8208404
3. VAR3B	regelmäßige Potentialermittlung (ja - nein)	6,5843990	0,8416618
4. VAR3C	regelmäßige Angebotsplanung (ja - nein)	33,0691034	0,5141834
5. VAR3D	regelmäßige Erfolgsermittlung (ja - nein)	3,1948351	0,9163543
6. WBPLA6	zeitgleiche Abstimmung zwischen Weiterbildung und den Gegebenheiten im Unternehmen (ja - nein)	10,1738278	0,7747849
7. WBORG1	Weiterbildung formal nicht organisiert (ja - nein)	32,4740824	0,5187177
8. WBORG2	Weiterbildung zentral organisiert (ja - nein)	53,7328733	0,3944423
9. WBORG3	Weiterbildung dezentral organisiert (ja - nein)	0,5861572	0,9835285
10. WBORG4	Weiterbildung matrixförmig organisiert (ja - nein)	23,5579321	0,5976987
11. PLAFRIS1	Planungshorizont bis ein Monat (ja - nein)	5,6922859	0,8601139
12. PLAFRIS2	Planungshorizont ein halbes Jahr (ja - nein)	9,2678016	0,7906424
13. PLAFRIS3	Planungshorizont ein Jahr und länger (ja - nein)	23,8274921	0,5949599
14. WBMA1	keine Weiterbildungsstelle (ja - nein)	26,0093634	0,5736824
15. WBMA2	geringer Anteil an Weiterbildungsstellen (ja - nein)	5,4734426	0,8647646
16. WBMA3	mittlerer Anteil an Weiterbildungsstellen (ja - nein)	12,6678109	0,7342481
17. WBMA4	hoher Anteil an Weiterbildungsstellen (ja - nein)	3,8079189	0,9018778
18. WBBUD1	kein Weiterbildungsbudget (ja - nein)	19,9217118	0,6372707
19. WBBUD2	geringeres Weiterbildungsbudget (ja - nein)	1,9230210	0,9479181
20. WBBUD3	mittleres Weiterbildungsbudget (ja - nein)	4,3043097	0,8904876
21. WBBUD4	hohes Weiterbildungsbudget (ja - nein)	2,4331696	0,9349996
22. WBINTERN	überwiegend interne Weiterbildung (ja - nein)	4,2348861	0,8920633
23. BEDANG1	überwiegend bedarfsorientierte Weiterbildung (ja - nein)	5,9452545	0,8547999
24. BEDANG2	weder überwiegend bedarfsorientierte Weiterbildung, noch überwiegend angebotsorientierte Weiterbildung (ja - nein)	2,2661497	0,9391901
25. BEDANG3	überwiegend angebotsorientierte Weiterbildung (ja - nein)	6,7116974	0,8390932
26. ANFPOT1	überwiegend anforderungsorientierte Weiterbildung (ja - nein)	13,2840646	0,7248768
27. ANFPOT2	weder überwiegend anforderungsorientierte Weiterbildung, noch überwiegend potentialorientierte Weiterbildung (ja - nein)	1,6531588	0,9548972
28. ANFPOT3	noch überwiegend potentialorientierte Weiterbildung (ja - nein)	98,5600041	0,2620545

Diskriminanzanalyse - Erläuterungen

Ausgangspunkt der schrittweise durchgeführten Diskriminanzanalyse ist die im Anhang dargestellte Tabelle 3 mit den 28 ursprünglich einbezogenen Variablen. Diese Tabelle enthält Informationen über die diskriminatorische Bedeutung jeder einzelnen Variable, das bedeutet über die Stärke, mit der eine Variable zur Trennung der vier Weiterbildungsgruppen beiträgt.

Im ersten Schritt der Diskriminanzanalyse wird diejenige Variable in das Modell (in die Diskriminanzfunktionen) einbezogen, die die größte Trenninformation für die vier Gruppen besitzt. Das Auswahlkriterium dafür ist Wilks' Lambda, ein Maß, mit dem auf eine optimale Trennung bezüglich aller Gruppen abgezielt wird (vgl. ausführlich den Anhang-Teil „Diskriminanzanalyse“). Des weiteren werden bei der Einbeziehung einer Variablen Toleranzschwellen berücksich-

tigt: Die im Anhang als „F to Enter“ gekennzeichnete Spalte enthält die Signifikanzwerte der Trennkraft einer jeden Variable und läßt die Frage beantworten, ob die Trennkraft einer Variablen zufällig beobachtet wurde oder nicht. Diese Werte dürfen eine bestimmte Signifikanzschwelle nicht unterschreiten (Standardwert 3.84), ansonsten werden sie nicht in das Modell einbezogen. Zweitens werden Toleranzwerte berücksichtigt, die sich auf Korrelationen zwischen den (noch) nicht in das Modell einbezogenen Variablen und den bereits einbezogenen Variablen beziehen. Aufgrund dieser Toleranzwerte werden Variablen üblicherweise auch dann nicht in die Diskriminanzfunktion einbezogen, wenn sie in einer annähernd linearen Beziehung zu bereits einbezogenen Variablen stehen; das heißt, wenn sie *kaum eigenständige* Trennkraft für die vier Gruppen besitzen.

Im Anschluß an den ersten Schritt ergeben sich für alle anderen Variablen, die bis dahin noch nicht in das Modell einbezogen wurden, neue Werte für die Trennkraft. Nach dem ersten Schritt reduzieren sich in der Regel die Trenninformationen für die Variablen, was darauf hindeutet, daß Korrelationen der Variablen zur bereits einbezogenen Variable existieren. Das heißt, die erste Variable hat den übrigen Variablen bereits Trenninformationen für die Gruppen 'weggenommen'. Im zweiten Schritt wird die Variable einbezogen, die dann die nächsthöhere Trenninformation besitzt (sofern sie die Toleranzschwelle unterschreitet) und so fort. Dieser Vorgang wiederholt sich solange, bis all diejenigen Variablen in die Diskriminanzanalyse einbezogen wurden, die nach Abschluß einer jeden Stufe noch über *zusätzliche* (durch bereits einbezogene Variablen noch nicht 'abgegoltene') signifikante Trenninformationen verfügen. Das Endresultat dieses Procederes ist die „summary Table“ (vgl. Anhang Tabelle 6), die all diejenigen Variablen enthält, die in die drei Diskriminanzfunktionen aufgenommen wurden (Tabelle 7 im Anhang).

Die Ausgangstabelle mit den einbezogenen Variablen weist die F-Werte und die Wilks' Lambda-Werte aus, die Informationen über die Trennstärke einer jeden Variable für die vier Gruppen kennzeichnen. Zur Entscheidung, ob eine Variable die vier Gruppen signifikant zu trennen vermag (d.h. in die Diskriminanzfunktion aufgenommen wird), gibt es mehrere Kriterien. Als erstes Entscheidungskriterium wird hier Wilk's Lambda verwendet, mit dem versucht wird, eine optimale Trennung bezüglich aller Gruppen herbeizuführen. Wilk's Lambda ist ein invers zu interpretierendes Maß. Das heißt, kleine Werte deuten auf eine hohe Trennkraft einer Variablen bezüglich der Gruppen hin. Die Spalte „F to Enter“ kennzeichnet die Signifikanz der Trennkraft einer jeden Variable und beantwortet die Frage, ob die Trennkraft einer Variablen zufällig beobachtet wurde oder nicht. Als Schwellenwerte wird üblicherweise der Standardwert von 3,84 verwendet. Das heißt, einer Variable wird nur dann signifikante Trennkraft zugesprochen, wenn sie einen F-Wert von mindestens 3,84 aufweist. Als weitere Kriterien dienen Toleranzwerte (siehe Tabelle 4), die sich auf Korrelationen zwischen den einbezogenen Variablen beziehen. So werden Variablen üblicherweise auch dann nicht in die Diskriminanzfunktion einbezo-

gen, wenn sie in einer annähernd linearen Beziehung zu bereits einbezogenen Variablen stehen; das heißt, wenn sie kaum *eigenständige* Trennkraft besitzen. Eine stufenweise Diskriminanzanalyse bezieht nun im ersten Schritt, diejenige Variable ein, die die größte Trenninformation besitzt (Variable Anfpot 3):

At step 1, ANFPOT3 was included in the analysis.

		Degrees of Freedom	Signif.	Between Groups
Wilks' Lambda	,26205	1	3	105,0
Equivalent F	98,56000		3	105,0
				,0000

----- Variables in the Analysis after Step 1 -----

Variable	Tolerance F to Remove	Wilks' Lambda
ANFPOT3	1,0000000	98,5600

Im Anschluß an diesen ersten Schritt ergeben sich neue F-Werte und Wilks' Lambda-Werte für die verbliebenen Variablen. Die Trenninformation bleibt entweder gleich, oder sie reduziert sich für die Variablen, was auf eine mehr oder weniger hohe Korrelation der Variablen zur bereits einbezogenen Variable hindeutet; das heißt, die erste Variable hat den übrigen Variablen bereits Trenninformationen 'weggenommen':

Tabelle 4: Variables not in the Analysis after Step 1

Variable	Minimum			
	Tolerance	Tolerance	F to Enter	Wilks' Lambda
VAR01	,9999867	,9999867	66,8523955	,0894862
VAR3A	,9941322	,9941322	7,5162932	,2153608
VAR3B	,9484052	,9484052	2,1235266	,2469287
VAR3C	,9877772	,9877772	30,3619890	,1397008
VAR3D	,9772772	,9772772	,1306582	,2610705
WBPLA6	,9909512	,9909512	8,9302068	,2083763
WBORG1	,9999865	,9999865	29,9796100	,1405271
WBORG2	,9997463	,9997463	41,9394541	,1185879
WBORG3	,9999658	,9999658	,5148630	,2582195
WBORG4	,9995407	,9995407	20,9299388	,1634013
PLAFRIS1	,9938874	,9938874	3,5712856	,2375796
PLAFRIS2	,9975914	,9975914	5,7418212	,2248180
PLAFRIS3	,9994708	,9994708	7,3461827	,2162328
WBMA1	,9999977	,9999977	24,1837979	,1543668
WBMA2	,9997606	,9997606	5,1727639	,2280293
WBMA3	,9961340	,9961340	12,5937617	,1922233
WBMA4	,9942510	,9942510	2,5635161	,2440105
WBBUD1	,9965482	,9965482	19,7610356	,1669105
WBBUD2	,9853167	,9853167	1,7062247	,2497617
WBBUD3	,9627042	,9627042	5,3752397	,2268762
WBBUD4	,9784302	,9784302	2,8778475	,2419676
WBINTERN	,9910126	,9910126	4,3617989	,2327674
BEDANG1	,9552713	,9552713	,2198303	,2604032
BEDANG2	,9511404	,9511404	3,2192063	,2397874
BEDANG3	,9994226	,9994226	2,3301407	,2455497
ANFPOT1	,8849108	,8849108	,4585265	,2586336
ANFPOT2	,9819147	,9819147	,4585265	,2586336

Im zweiten Schritt wird die Variable einbezogen, die dann die nächsthöhere Trenninformation besitzt und so fort:

At step 2, VAR01 was included in the analysis.

	Degrees of Freedom		Signif.	Between Groups
Wilks' Lambda	,08949	2 3	105,0	
Equivalent F	81,22015	6	208,0	,0000

----- Variables in the Analysis after Step 2 -----

Variable	Tolerance F to Remove Wilks' Lambda		
VAR01	,9999867	66,8524	,2620545
ANFPOT3	,9999867	91,5531	,3258152

Dieser Vorgang wiederholt sich solange, bis all diejenigen Variablen in die Diskriminanzanalyse einbezogen wurden, die nach Abschluß einer jeden Stufe noch über *zusätzliche* (durch bereits einbezogenen Variablen noch nicht 'abgegoltene') signifikante Trenninformationen verfügt. Die folgende Tabelle zeigt den Stand der schrittweisen Diskriminanzanalyse, bei dem keine weitere Va-

riable in die Diskriminanzfunktion einbezogen werden kann. Der Grund dafür ist am einfachsten an den „F to Enter“-Werten abzulesen, die alle unterhalb der Signifikanzschwelle von 3.84 liegen.

Tabelle 5: Variables not in the Analysis after Step 8

Variable	Minimum			
	Tolerance	Tolerance	F to Enter	Wilks' Lambda
VAR3A	,8689843	,7727427	2,0913877	,0143716
VAR3B	,7821023	,7804174	1,3727175	,0146780
VAR3D	,8809148	,8146466	,4627918	,0150853
WBORG3	,7072995	,7072995	1,0695488	,0148113
WBORG4	,4920243	,4920243	1,0695488	,0148113
PLAFRIS1	,8411909	,8040273	,3408192	,0151416
PLAFRIS2	,6221273	,5678465	,3408192	,0151416
WBMA1	,8014719	,7754707	2,9375457	,0140268
WBMA2	,7486163	,7075519	,5053015	,0150658
WBMA4	,8092219	,7998374	1,8040304	,0144926
WBBUD1	,8853377	,8031750	2,8363804	,0140672
WBBUD2	,9297036	,8254510	,3225270	,0151501
WBBUD3	,9011233	,8220404	1,6137461	,0145738
WBBUD4	,9685731	,8248127	1,5077110	,0146195
WBINTERN	,9019372	,8198410	1,6799154	,0145455
BEDANG1	,9018190	,8222712	,4281531	,0151012
BEDANG2	,8889494	,8175036	3,6518911	,0137484
BEDANG3	,9677949	,8211564	2,9278193	,0140307
ANFPOT1	,8492820	,8241445	,1747121	,0152190
ANFPOT2	,9423804	,8241445	,1747121	,0152190

F level or tolerance or VIN insufficient for further computation.

Waren es nach der Ausgangstabelle noch 28 Variablen, die signifikante Trenninformationen besitzen, so sind es im Anschluß an die stufenweise Diskriminanzanalyse nur noch deren 8 Variablen (siehe die folgende Tabelle).

Tabelle 6: Summary-Table

Step	Action Entered	Vars Removed In	Wilks' Lambda	Sig.	Label
1	ANFPOT3	1	,26205	,0000	Potentialorientierte WB
2	VAR01	2	,08949	,0000	Funktionsbereich Weiterbildung
3	WBORG2	3	,04345	,0000	WB zentral organisiert
4	WBORG1	4	,03359	,0000	WB formal nicht organisiert
5	WBMA3	5	,02718	,0000	mittlere Anzahl an WB-Stellen
6	PLAFRIS3	6	,02241	,0000	Planung 1 Jahr und mehr
7	VAR3C	7	,01798	,0000	regelmäßig Angebotsplanung
8	WBPLA6	8	,01530	,0000	WB-Planung durch zeitgleiche Abstimmung

Diese Variablen werden in die drei Diskriminanzfunktionen aufgenommen.

Tabelle 7: Diskriminanzfunktionen

Canonical Discriminant Functions									
Fcn	Eigenvalue	Pct of Variance	Cum Pct	Canonical Corr	After Fcn	Wilks' Lambda	Chi-square	df	Sig
					0	,015301	426,342	24	,0000
1*	5,4641	53,79	53,79	,9194:	1	,098908	235,983	14	,0000
2*	3,3928	33,40	87,19	,8788:	2	,434487	85,026	6	,0000
3*	1,3016	12,81	100,00	,7520:					

* Marks the 3 canonical discriminant functions remaining in the analysis.

Tabelle 8: Güte der Clusteranalyse - Anteil der korrekt zugeordneten Fälle

Classification results -

Actual Group	No. of Cases	Predicted Group Membership			
		1	2	3	4
Group 1	26	21	2	3	0
		80,8%	7,7%	11,5%	,0%
Group 2	46	1	42	1	2
		2,2%	91,3%	2,2%	4,3%
Group 3	13	0	0	13	0
		,0%	,0%	100,0%	,0%
Group 4	24	1	0	0	23
		4,2%	,0%	,0%	95,8%

Percent of "grouped" cases correctly classified: 90,83%

Classification processing summary

109 (Unweighted) cases were processed.

0 cases were excluded for missing or out-of-range group codes.

0 cases had at least one missing discriminating variable.

109 (Unweighted) cases were used for printed output.

Tabelle 9: Klassifizierungsgüte für jeden einzelnen Fall

Case Number	Actual Group	Highest Group	Probability P(D/G)	2nd Highest Group P(GD)	Case Number	Actual Group	Highest Group	Probability P(D/G)	2nd Highest Group P(GD)
1	1	1,5079	,9999	2,0001	56	1	1,5120	,9920	2,0080
2	2	2,8118	,9999	1,0001	57	2	2,9664	,9960	1,0040
3	2	2,8118	,9999	1,0001	58	2**	1,2107	,5060	2,4929
4	2	2,8118	,9999	1,0001	59	4	4,4068	,9996	2,0004
5	3	3,9393	1,0000	1,0000	60	2	2,8033	,9920	1,0080
6	2	2,8033	,9920	1,0080	61	2	2,8118	,9999	1,0001
7	2	2,8118	,9999	1,0001	62	4	4,6382	1,0000	2,0000
8	2	2,2605	,5659	1,4341	63	1**	2,8897	,9856	1,0144
9	1	1,9262	,9988	2,0011	64	4	4,5151	,9985	2,0014
10	1	1,5079	,9999	2,0001	65	3	3,2078	1,0000	1,0000
11	1	1,3957	,9999	2,0001	66	2	2,2605	,5659	1,4341
12	3	3,9393	1,0000	1,0000	67	2	2,8118	,9999	1,0001
13	2	2,8118	,9999	1,0001	68	2	2,8033	,9920	1,0080
14	2	2,8118	,9999	1,0001	69	2	2,8118	,9999	1,0001
15	2	2,8033	,9920	1,0080	70	2**	3,0010	,9829	2,0171
16	3	3,7694	1,0000	1,0000	71	4	4,6224	,9999	2,0001
17	2	2,8118	,9999	1,0001	72	2	2,8118	,9999	1,0001
18	2	2,8118	,9999	1,0001	73	2	2,8118	,9999	1,0001
19	1**	2,2605	,5659	1,4341	74	2	2,2269	,8349	1,1493
20	2	2,8033	,9920	1,0080	75	1	1,7542	,9840	2,0160
21	1	1,5079	,9999	2,0001	76	1	1,5079	,9999	2,0001
22	2	2,2605	,5659	1,4341	77	1	1,5120	,9920	2,0080
23	2	2,8118	,9999	1,0001	78	2	2,2605	,5659	1,4341
24	1	1,4782	1,0000	2,0000	79	2	2,0833	,5967	4,4030
25	2	2,8033	,9920	1,0080	80	4	4,6382	1,0000	2,0000
26	2	2,8118	,9999	1,0001	81	3	3,9393	1,0000	1,0000
27	2	2,8118	,9999	1,0001	82	3	3,9393	1,0000	1,0000
28	1	1,9281	,9994	2,0006	83	4	4,1255	,7226	2,2688
29	2	2,8118	,9999	1,0001	84	4	4,9313	,9998	2,0002
30	1**	3,2700	,9908	1,0092	85	2	2,0673	,7576	4,2424
31	1	1,5120	,9920	2,0080	86	2	2,9664	,9960	1,0040
32	3	3,9503	1,0000	1,0000	87	4	4,5132	1,0000	2,0000
33	3	3,9503	1,0000	1,0000	88	4	4,7523	1,0000	2,0000
34	1	1,5079	,9999	2,0001	89	4	4,6029	1,0000	2,0000
35	1**	3,1488	,9929	1,0071	90	2**	4,6272	,9961	2,0039
36	3	3,2285	1,0000	1,0000	91	2	2,3792	,9538	4,0416
37	2	2,8118	,9999	1,0001	92	1	1,4782	1,0000	2,0000
38	4	4,6382	1,0000	2,0000	93	4	4,6382	1,0000	2,0000
39	3	3,9503	1,0000	1,0000	94	4	4,4966	1,0000	2,0000
40	2	2,8118	,9999	1,0001	95	4	4,4950	,9825	2,0175
41	3	3,7694	1,0000	1,0000	96	1**	3,7694	1,0000	1,0000
42	4	4,6382	1,0000	2,0000	97	4	4,4015	,9908	2,0092
43	1	1,6073	,9984	3,0010	98	1	1,6138	,9161	2,0838
44	3	3,2285	1,0000	1,0000	99	4	4,6272	,9961	2,0039
45	4	4,6940	,9996	2,0004	100	1	1,9281	,9994	2,0006
46	4	4,6382	1,0000	2,0000	101	4	4,8906	,9997	2,0003
47	2**	4,5151	,9985	2,0014	102	4	4,6382	1,0000	2,0000
48	4	4,6382	1,0000	2,0000	103	1	1,8457	,9911	2,0089
49	2	2,8033	,9920	1,0080	104	1	1,9262	,9988	2,0011
50	2	2,5787	,9899	4,0079	105	4	4,1035	,8134	2,1618
51	2	2,2605	,5659	1,4341	106	1	1,4390	,9971	2,0028
52	1	1,7542	,9840	2,0160	107	2	2,7115	,9989	1,0007
53	3	3,9503	1,0000	1,0000	108	4**	1,0082	,5170	4,4780
54	2	2,8118	,9999	1,0001	109	2	2,3039	,9983	1,0013
55	2	2,8118	,9999	1,0001					

Tabelle 10: Untersuchte Unternehmen (Fallstudien)

Typ 1:

- Bank mit 1.800 Mitarbeitern
- Bank mit knapp 5.000 Mitarbeitern
- Bank mit mehr als 5.000 Mitarbeitern

Typ 2:

- Medienkonzern (Mitarbeiterzahl anonymisiert)
- Pharmakonzern mit 26.000 Mitarbeitern
- Konzern aus dem Bereich Kommunikationsdienstleistungen (Mitarbeiterzahl anonymisiert)

Typ 3:

- Automobilzulieferer mit ca. 2750 Mitarbeitern
- Handels- und Konsumgüterunternehmen mit 3.100 Mitarbeitern
- Verlagsunternehmen mit ca. 2.500 Mitarbeitern

Typ 4:

- Papierhersteller mit ca. 150 Mitarbeitern
- Unternehmen aus dem High-Tech-Investitionsgüterbereich mit ca. 220 Mitarbeitern
- Papierhersteller mit ca. 400 Mitarbeitern

Faktorenanalyse

Einführung

Mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse ist es möglich, eine Vielzahl an Untersuchungsdimensionen, die den gleichen Sachverhalt betreffen, zu übergeordneten Faktoren zu verdichten (vgl. z.B. Backhaus 1990: 42). Die explorative Faktorenanalyse läßt sich grob anhand der folgenden Schritte charakterisieren (vgl. z.B. Überla 1968: 62f.):²⁸¹

- Bildung einer Korrelationsmatrix für alle in die Analyse einbezogenen Variablen.
- Faktorenextraktion, das heißt, es wird die Anzahl der Faktoren, die die Ausgangsvariablen abbilden, ermittelt.
- Faktorrotation, zur besseren Identifizierung und Interpretation von Zusammenhängen zwischen den Weiterbildungszielen und den Faktoren.
- Berechnung der Faktorwerte für jede Ausgangsvariable mit dem Ergebnis der Faktorladungsmatrix.
- Schließlich das inhaltlich Entscheidende, die Interpretation der Faktoren.

Mittels Faktorenanalyse werden also die Verbundwirkungen in der Beurteilung einzelner Untersuchungsdimensionen durch Korrelationen gemessen. Es wird dabei unterstellt, daß die Ursache einer hohen Korrelation zwischen zwei Variablen in einem gemeinsamen Faktor zu sehen ist. Ein Korrelationskoeffizient kann einen Wert zwischen +1 und -1 annehmen.

Auf wieviele Faktoren die jeweils einbezogenen Untersuchungsdimensionen zu verdichten sind, kann durch eine Reihe von Kriterien festgelegt werden. Üblicherweise wird das Eigenwert- oder auch Kaiser-Kriterium verwendet (so auch hier). Der Eigenwert gibt an, wie groß der Varianzerklärungsbeitrag ist, den ein Faktor an der Gesamtvarianz aller Ausgangsvariablen liefert. Solange der Eigenwert eines Faktors größer als 1 ist, vermag dieser Faktor mehr Varianz zu erklären, als eine Ausgangsvariable selbst, da jede Ausgangsvariable einen Varianzerklärungsbeitrag von 1 hat. Nach dem Eigenwertkriterium werden alle Faktoren extrahiert, die einen Eigenwert größer als 1 besitzen.

281 Voraussetzung für die Faktorenanalyse sind Intervallskalenniveau und Normalverteilung der Variablen. Zwar sind die Variablen vor allem aufgrund des relativ geringen Stichprobenumfangs nicht normalverteilt, Normalverteilung gilt aber auch lediglich als abstraktes Modell für empirische Beobachtungen (vgl. Kriz 1973: 97f. und 149f.). Im strikten methodologischen Sinn handelt es sich bei der von uns verwendeten Skalierung um Ordinalskalen; diese Ordinalskalen besitzen jedoch Eigenschaften von Intervallskalen und können deshalb dementsprechend behandelt werden (vgl. Hammann/ Erichson 1990: 262; Allerbeck 1981).

**Tabelle 11: Faktorenanalyse für die strategischen Wettbewerbsfaktoren
(initial statistics)**

----- FACTOR ANALYSIS -----

Analysis number 1 Replacement of missing values with the mean

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = ,65911

Bartlett Test of Sphericity = 357,74240, Significance = ,00000

Extraction 1 for analysis 1, Principal Components Analysis (PC)

Initial Statistics:

Variable	Communality	*	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
STRAVOR1	1,00000	*	1	3,84069	22,6	22,6
STRAVOR2	1,00000	*	2	1,99855	11,8	34,3
STRAVOR3	1,00000	*	3	1,67462	9,9	44,2
STRAVOR4	1,00000	*	4	1,29766	7,6	51,8
STRAVOR5	1,00000	*	5	1,16410	6,8	58,7
STRAVOR6	1,00000	*	6	1,07657	6,3	65,0
STRAVOR7	1,00000	*	7	,94798	5,6	70,6
STRAVOR8	1,00000	*	8	,85787	5,0	75,6
STRAVOR9	1,00000	*	9	,67958	4,0	79,6
STRAVO10	1,00000	*	10	,63630	3,7	83,4
STRAVO11	1,00000	*	11	,61843	3,6	87,0
STRAVO12	1,00000	*	12	,52370	3,1	90,1
STRAVO13	1,00000	*	13	,45314	2,7	92,8
STRAVO14	1,00000	*	14	,38401	2,3	95,0
STRAVO15	1,00000	*	15	,34384	2,0	97,0
STRAVO16	1,00000	*	16	,29377	1,7	98,8
STRAVO17	1,00000	*	17	,20917	1,2	100,0

PC extracted 6 factors.

Es wurden sechs Faktoren mit einem Eigenwert größer als 1 extrahiert. Insgesamt erklären die sechs extrahierten Faktoren 65% der gesamten Ausgangsvarianz. Die folgende Tabelle zeigt die rotierte Faktormatrix und gibt an, welche strategischen Wettbewerbsfaktoren auf einen gemeinsamen Faktor laden (markierte Werte).²⁸²

282 Der rotierten Faktorladungsmatrix liegt eine rechtwinklige Rotation nach der Varimax-Methode zugrunde. Zu den unterschiedlichen Rotationsmethoden, sowie zum rechen-technischen Verfahren bei der Ermittlung der Faktorwerte und der Faktorrotation vgl. zum Beispiel Backhaus u.a. (1986, 1994), Brosius (1988: 137ff.).

Tabelle 12: Rotierte Faktormatrix strategischer Wettbewerbsvorteile

VARIMAX rotation 1 for extraction 1 in analysis 1 - Kaiser Normalization.

VARIMAX converged in 16 iterations.

Rotated Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
STRAVO12	,83176	,07771	-,00428	,08122	-,01482	,16732
STRAVOR7	,71144	,00729	,09318	-,20419	-,11694	,04157
STRAVO13	,69741	,03399	,13019	,10721	,00419	-,25503
STRAVO15	,55885	,30700	,10367	,33202	-,03430	-,05362
STRAVOR3	,01587	,82022	,15101	,16048	-,03948	-,14969
STRAVOR9	,20214	,65189	-,08074	,1075 6	,07838	,46393
STRAVOR5	-,02943	,35707	,71904	,16897	-,24689	,03639
STRAVO11	,08338	-,19083	,63527	,26929	,31117	-,14613
STRAVOR4	,21560	,55256	,58720	,00556	-,08526	,04133
STRAVOR6	,42437	,02825	,56415	-,14775	,07312	,32224
STRAVO14	,20909	,11203	,01927	,73645	-,13427	,01383
STRAVO16	,07382	,01641	,28359	,69759	-,16463	,05255
STRAVOR8	-,29148	,14373	-,05480	,59181	,12876	,12910
STRAVOR2	,08314	,13097	,06692	-,17288	,86827	-,05738
STRAVOR1	-,21364	-,15700	-,07145	-,00461	,81680	-,01935
STRAVO17	,21052	,11954	,03035	-,10364	,18457	-,71421
STRAVO10	,38007	,23419	,24354	,07705	,13353	,55415

Die Faktorladungen geben Aufschluß darüber, welcher Faktor durch welche strategischen Wettbewerbsfaktoren am stärksten beeinflusst wird und liefern darüber hinaus inhaltliche Anhaltspunkte für die Interpretation der Faktoren. Zur eindeutigen Abgrenzung der Faktoren und letztlich zur besseren Interpretation ist es optimal, wenn die Variablen auf einen Faktor eine hohe Ladung haben (mindestens > .5) und gleichzeitig auf die anderen Faktoren nur gering laden (in jedem Fall < .5).

Tabelle 13: Faktorenanalyse für die Weiterbildungsfunktionen

----- FACTOR ANALYSIS -----

Analysis number 1 Replacement of missing values with the mean

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = ,75521

Bartlett Test of Sphericity = 672,07776, Significance = ,00000

Extraction 1 for analysis 1, Principal Components Analysis (PC)

Initial Statistics:

Variable	Communality	*	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
ZIELWB1	1,00000	*	1	5,45559	27,3	27,3
ZIELWB2	1,00000	*	2	2,81032	14,1	41,3
ZIELWB3	1,00000	*	3	1,52456	7,6	49,0
ZIELWB4	1,00000	*	4	1,14051	5,7	54,7
ZIELWB5	1,00000	*	5	1,09900	5,5	60,1
ZIELWB6	1,00000	*	6	1,00469	5,0	65,2

Tabelle 14: Rotierte Faktormatrix der Weiterbildungsfunktionen

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
ZIELWB16	,76968	-,08075	,28295	,04823	,06527	,00158
ZIELWB17	,76063	-,07682	,12364	,03727	,25168	,02574
ZIELWB10	,68760	,05359	-,14185	,36337	-,04242	-,14466
ZIELWB20	,68398	,01394	,19098	,24233	,05505	,25477
ZIELWB19	,65438	,13436	,40885	,10182	-,05490	,04292
ZIELWB2	-,11801	,82116	-,03172	-,13740	-,13450	,19062
ZIELWB1	,00223	,78833	-,06700	-,14269	,08265	-,12947
ZIELWB6	-,13892	,73468	,11021	,05230	-,16387	,38231
ZIELWB12	,21148	,55867	,16443	,07966	,09891	,05556
ZIELWB11	-,00285	-,00289	,73164	,28213	-,10962	,28374
ZIELWB4	,24603	,06284	,71077	-,11781	,18632	,03044
ZIELWB18	,28426	,01981	,59274	,21002	,30712	-,03837
ZIELWB5	,47902	,11885	,56418	,24210	,21891	-,15860
ZIELWB9	,18565	,04205	,27495	,66039	,20686	-,14910
ZIELWB14	,20732	-,18120	,06709	,65942	,21516	-,04753
ZIELWB8	,49044	-,09563	,13994	,54643	-,27368	,23016
ZIELWB13	-,12818	,11888	,12035	,22435	,71856	,30578
ZIELWB15	,29451	-,18411	,20090	,06290	,66849	-,00545
ZIELWB3	,01013	,18388	,13567	-,34016	,13177	,74784
ZIELWB7	,34743	,26098	-,04037	,26816	,28532	,56622

DFG-Projekt: Qualifizierung und organisationales Lernen - Hauptfragebogen

Schicken Sie bitte den Fragebogen zurück an:

Forschungsstelle Sozialökonomik der Arbeit, FU Berlin, Gärtnerstraße 3, 1000 Berlin 45 (im beiliegenden Umschlag)

Angaben zum Unternehmen

1. Wieviel **Mitarbeiter/innen** hatte das Unternehmen zu Beginn des letzten Geschäftsjahres?

_____ Mitarbeiter/innen

2. Wie hat sich die **Mitarbeiterzahl** in den letzten fünf Jahren entwickelt, und welche Entwicklung erwarten Sie bis 1995?

Bitte jeweils ankreuzen!

in den letzten 5 Jahren ist die Mitarbeiterzahl... Bis 1995 wird die Mitarbeiterzahl voraussichtlich...

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> gesunken | <input type="checkbox"/> fallen |
| <input type="checkbox"/> in etwa gleich-
geblieben | <input type="checkbox"/> in etwa gleichbleiben |
| <input type="checkbox"/> gestiegen | <input type="checkbox"/> steigen |

5. Wie hoch war der **Unternehmensgewinn** im letzten Geschäftsjahr?

ca. _____ DM

6. Wie hat sich der **Gewinn** in den letzten fünf Jahren entwickelt, und welche Entwicklung erwarten Sie bis 1995?

Bitte jeweils ankreuzen!

in den letzten 5 Jahren ist der Gewinn... Bis 1995 wird der Gewinn voraussichtlich...

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> gesunken | <input type="checkbox"/> fallen |
| <input type="checkbox"/> in etwa gleich-
geblieben | <input type="checkbox"/> in etwa gleichbleiben |
| <input type="checkbox"/> gestiegen | <input type="checkbox"/> steigen |

3. Wie hoch war der **Gesamtumsatz** des Unternehmens im letzten Geschäftsjahr?

ca. _____ DM

4. Wie hat sich der **Umsatz** in den letzten fünf Jahren entwickelt, und welche Entwicklung erwarten Sie bis 1995?

Bitte jeweils ankreuzen!

in den letzten 5 Jahren ist der Umsatz... Bis 1995 wird der Umsatz voraussichtlich...

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> gesunken | <input type="checkbox"/> fallen |
| <input type="checkbox"/> in etwa gleich-
geblieben | <input type="checkbox"/> in etwa gleichbleiben |
| <input type="checkbox"/> gestiegen | <input type="checkbox"/> steigen |

7. Wie hoch waren die **Investitionen** Ihres Unternehmens im letzten Geschäftsjahr?

ca. _____ DM

8. Wie hat sich Ihre **Investitionstätigkeit** in den letzten fünf Jahren entwickelt, und welche Entwicklung erwarten Sie bis 1995?

Bitte jeweils ankreuzen!

in den letzten 5 Jahren sind die Investitionen... Bis 1995 werden die Investitionen voraussichtlich...

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> gesunken | <input type="checkbox"/> fallen |
| <input type="checkbox"/> in etwa gleich-
geblieben | <input type="checkbox"/> in etwa gleichbleiben |
| <input type="checkbox"/> gestiegen | <input type="checkbox"/> steigen |

9. Bei den betrieblichen Investitionen in den vergangenen fünf Jahren, welche Bedeutung hatten die folgenden Zielsetzungen? Bitte geben Sie an, wie wichtig jedes der folgenden Ziele für die betrieblichen Investitionen war!

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig
Umsatzsteigerung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betriebs-/Kapazitätsausweitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbesserung der Infrastruktur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalkostensenkung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Behebung von Personalengpässen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verstärkung von Forschung und Entwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modernisierung der Anlagen und Ausrüstungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbesserung der Arbeitsbedingungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfüllung von Gesetzesauflagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Welcher Branche ist Ihr Unternehmen zuzuordnen?

Bitte nur eine Antwort ankreuzen!

- Handels- und Konsumgüterindustrie
- chemische Industrie und Mineralölverarbeitung (inkl. Kunststoff, Gummi etc.)
- Elektronik-/EDV-/Elektroindustrie
- Banken und Versicherungen
- Bauindustrie
- Stahl-/Maschinen-/Fahrzeugbau
- Verlage, Druck, Medien, Nachrichtenübermittlung
- Handelsunternehmen
- sonstiges verarbeitendes Gewerbe
- sonstige Dienstleistungen
- öffentliche Unternehmen
- sonstige, und zwar

Unternehmensstrategien

11. Werden in Ihrem Unternehmen regelmäßig Umweltanalysen durchgeführt?

Bitte kreuzen Sie an! ☐☑

- ja
 nein

12. Falls in Ihrem Unternehmen regelmäßig Umweltanalysen durchgeführt werden, können Sie bitte angeben, welche der folgenden Analysen regelmäßig erfolgen? Bitte kreuzen Sie an! ☐☑ (Mehrfachnennung möglich)

- Konkurrenzanalyse
 Arbeitsmarktanalyse
 Kundenanalyse
 Lieferantenanalyse
 sonstige Umweltanalysen

13. Welche Bedeutung haben folgende Herausforderungen für die Zukunft Ihres Unternehmens? Bitte kreuzen Sie für jeden Punkt an, wie wichtig er Ihrer Meinung nach für die Zukunft des Unternehmens ist! ☐☑

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig
Hartnäckiger Preiswettbewerb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualitätswettbewerb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innovationswettbewerb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schrumpfende Märkte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rohstoffknappheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalknappheit am Arbeitsmarkt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesetzliche Regelungen oder rechtliche Vorgaben, Regulierungen, Vorschriften, Eingriffe der Regierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EG 93	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neue Technologien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wertewandel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umwelt- und Ressourcenschutz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Bitte geben Sie anhand der folgenden Alternativen an, welche Marktstellung Ihr Unternehmen einnimmt!

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an! ☐☑

- dominierend (kaum unmittelbare Konkurrenten)
 einer unter wenigen wichtigen Anbietern
 einer unter vielen Anbietern
 abhängig von einem oder wenigen anderen Unternehmen (z.B. als Zulieferer)
 keine der Angaben trifft zu

15. Welches sind die wichtigsten **strategischen Vorteile** gegenüber Ihren Hauptkonkurrenten? Geben Sie bitte bei jedem Punkt an, wie wichtig er als strategischer Wettbewerbsvorteil für Ihr Unternehmen ist! ☒ ☒

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig
Preis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produktionskosten (Arbeitskosten, Rohstoffe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualität, Zuverlässigkeit und Haltbarkeit der Produkte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Technische Reife der Produkte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Technisch versierter Kundendienst/Support	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Design der Produkte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Varietät/Vielzahl der Produkte / des Produktportfolio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maßgeschneiderte Einzellösungen für spezielle Kundenanforderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schnelle Entwicklung neuer Produkte / Produktinnovationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Patente/ Rechte/ Geschützte Muster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lieferzeiten (Zuverlässigkeit/Verbindlichkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produktmarketing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertriebswege/-netze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die besonderen Kenntnisse / Erfahrungen unserer Mitarbeiter in diesem Feld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gut eingeführte Produkte / Image / Markennamen / Bekanntheitsgrad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusatzangebote wie Service/Wartung/ Betreuung/Training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Standortvorteile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Um diese Wettbewerbsvorteile auszuschöpfen, sind die **dafür notwendigen Qualifikationen** reichlich verfügbar, oder eher knapp? Bitte nur eine Antwort ankreuzen! ☒ ☒

reichlich verfügbar	eher reichlich verfügbar	eher knapp	knapp
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Welche **Arbeitsorganisation** kennzeichnet die Arbeit für die Mehrheit der Beschäftigten in Ihrem Unternehmen? Bitte kreuzen Sie bei jedem der folgenden Merkmalspaare die Beschreibung an, die am ehesten die Arbeitsorganisation in Ihrem Unternehmen kennzeichnet! ☒

Stark zergliederte und organisatorisch voneinander abgegrenzte Tätigkeitskomplexe

weder/noch

Integrierte und auf vor- und nachgelagerte Bereiche übergreifende Organisation von Tätigkeiten

Starre Organisationsstruktur mit geringem technisch-organisatorischem Gestaltungsspielraum

weder/noch

Flexible Organisation mit großem technisch-organisatorischem Spielraum

Zentralisierte und personell getrennte Planungs-, Entscheidungs- und Ausführungskompetenzen

weder/noch

Dezentrale Kompetenzen mit kooperativer Planung, Entscheidung und Verantwortung

Wir interessieren uns im folgenden für die Belegschaftsstruktur und Kennzahlen, bezogen auf Ihren Standort des Unternehmens!

18. Wieviele **Mitarbeiter** hatte das Unternehmen an diesem Standort zu Beginn des letzten Geschäftsjahres?

_____ Mitarbeiter

19. Wieviel **Auszubildende** hatte das Unternehmen an diesem Standort zu Beginn des letzten Geschäftsjahres?

_____ Auszubildende

20. Wenn Sie heute die Gesamtbelegschaft Ihres Betriebes nehmen (100%), wie verteilen sich die Mitarbeiter auf die folgenden **Berufskreise**? Bitte geben Sie für jeden Berufskreis den **Anteil an der Gesamtbelegschaft** an! Falls eine Gruppe im Betrieb nicht vorhanden ist, tragen Sie bitte "0 %" ein!

an- und ungelernete Arbeiter ca. _____ %

Facharbeiter ca. _____ %

nicht-leitende Angestellte:

- kaufmännisch ca. _____ %

- technisch ca. _____ %

leitende Angestellte:

- kaufmännisch ca. _____ %

- technisch ca. _____ %

Summe: 100 %

21. Wie hat sich der Anteil einzelner Berufskreise an der Gesamtbelegschaft in den vergangenen fünf Jahren verändert? Bitte geben Sie für jeden der genannten Berufskreise an, ob der Anteil zugenommen hat, gleichgeblieben ist, oder abgenommen hat! ☒ ☑

	hat zugenommen	in etwa geblieben	hat abgenommen
an- und ungelernete Arbeiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facharbeiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nicht-leitende Angestellte:			
- kaufmännisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- technisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
leitende Angestellte:			
- kaufmännisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- technisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auszubildende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Im folgenden eine Frage zu den Ausbildungsabschlüssen der Belegschaft:

Wie groß ist der Anteil der Belegschaft, ...

...ohne Berufsausbildung	ca. _____ %
...mit Lehre/Berufsfachschulabschluß	ca. _____ %
...mit Meister/Fachschulabschluß	ca. _____ %
...mit (Fach-)Hochschulabschluß	ca. _____ %
Summe:	100 %

23. Wie ist die Alterszusammensetzung der Belegschaft?

Anteil unter 30 Jahre	ca. _____ %
Anteil zwischen 30-45 Jahre	ca. _____ %
Anteil über 45 Jahre	ca. _____ %
Summe:	100 %

24. Wieviel Prozent der Belegschaft hat...

... befristete Verträge?	ca. _____ %
... Teilzeitverträge?	ca. _____ %

25. Wieviel Prozent der Arbeitszeit fielen bei den jeweiligen Berufskreisen im letzten Geschäftsjahr durch Krankheit aus? (Absentismusrate der jeweiligen Berufsgruppe)

an- und ungelernete Arbeiter	ca. _____ %
Facharbeiter	ca. _____ %
nicht-leitende Angestellte:	
- kaufmännisch	ca. _____ %
- technisch	ca. _____ %
leitende Angestellte:	
- kaufmännisch	ca. _____ %
- technisch	ca. _____ %

26. Wie hoch war im letzten Geschäftsjahr in Ihrem Betrieb die Gesamtluktuationsrate?

ca. _____ %

27. In welchen Abteilungen/Bereichen des Unternehmens ist die Fluktuationsrate am höchsten?

1. _____
2. _____

28. Wie hoch war im letzten Geschäftsjahr in Ihrem Betrieb der Anteil der gesamten Personalkosten an den Gesamtkosten?

ca. _____ %

29. Wie hoch war im letzten Geschäftsjahr in Ihrem Betrieb der gewerkschaftliche Organisationsgrad?

ca. _____ %

Personalmanagement

30. Denken Sie bitte an die strategisch wichtigen **Investitionsentscheidungen** Ihres Betriebes in den letzten fünf Jahren. In welchem Maße wurde das Personalmanagement in die Entscheidungsprozesse aktiv mit einbezogen?

immer	meistens	selten	nie
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Welche Elemente einer **systematischen Personalplanung** gibt es in Ihrem Betrieb, und welchen Zeitraum decken die Planungen ab?

Bitte kreuzen Sie für jeden Punkt an! ☒☒

	langfristig (über 2 Jahre)	mittelfristig (1 - 2 Jahre)	kurzfristig (bis 1 Jahr)	gibt es in unserem Betrieb nicht
Personalbedarfsplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalbeschaffungsplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personaleinsatzplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalentwicklungsplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalfreisetzungplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalkostenplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Welche **personalwirtschaftlichen Instrumente** sind in Ihrem Unternehmen vorhanden?

Bitte kreuzen Sie für jeden Punkt an, ob das Instrument in Ihrem Betrieb für alle, für die meisten, für wenige Beschäftigte, oder gar nicht zum Einsatz kommt! ☒☒

	für alle Beschäftigten	für die meisten Beschäftigten	für wenige Beschäftigte	gar nicht
Stellenbeschreibungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leistungsbeurteilungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitarbeiterberatungs- und -förderungsgespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gezielte Weiterbildungsempfehlungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nachfolgeplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laufbahnplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfassung des Entwicklungspotentials	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
systematisch wechselnder Arbeitseinsatz (job rotation)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorschlagswesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalcontrolling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EDV-gestützte Personalverwaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach die folgenden Aufgabenbereiche des Personalmanagements in den nächsten drei Jahren in Ihrem Unternehmen? Bitte kreuzen Sie jeweils an! ☒ ☑

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig
Personalplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalbeschaffung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalbeurteilung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsbewertung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entlohnung/Anreizsysteme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalfreisetzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesundheit/Sicherheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitszeitgestaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalmarketing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EDV-gestützte Personalverwaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Welche der folgenden Leistungen bietet Ihr Betrieb für die Mitarbeiter an? Bitte geben Sie für jeden Punkt an, ob er für alle, für einen Teil der Belegschaft, oder gar nicht angeboten wird! ☒ ☑

	wird für alle angeboten	wird einem Teil der Belegschaft angeboten	wird nicht angeboten
überartfliche Bezahlung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
flexibel wählbare Arbeitszeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zusätzlicher Urlaub	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maßnahmen zur Alterssicherung über den gesetzlichen Rahmen hinaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
betriebliche Erfolgsbeteiligung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
betriebliche Kapitalbeteiligung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werkwohnungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leistungszulagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cafeteria-System	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
variable Zulagen entsprechend der Qualifikation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beteiligung an Projektgruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dienstwagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incentivereisen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Zusätzlich zu den soziodemographischen Daten der Mitarbeiter, welche der folgenden weiterbildungsrelevanten Informationen werden in Ihrem Betrieb regelmäßig und systematisch erfaßt?

Bitte kreuzen Sie an! (Mehrfachnennung möglich) ☒ ☑

- Dauer der Betriebszugehörigkeit
- Schulbildung
- Absolvierte Fort- und Weiterbildung
- Hobbyqualifikationen
- Leistungsbezogene Kennziffern
- Verbesserungsvorschläge
- Sonstige Kenntnisse und Fertigkeiten (z.B. Fremdsprachen)

36. Wie decken Sie Ihren Bedarf an Personal für die folgenden Beschäftigtengruppen, überwiegend intern oder extern? Kreuzen Sie bitte bei jeder Beschäftigtengruppe an, wie die Personalbedarfsdeckung überwiegend erfolgt! ☒ ☒

	überwiegend intern	teils/teils	überwiegend extern	Beschäftigtengruppe ist nicht vorhanden
an- und ungelernete Arbeiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facharbeiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nicht-leitende Angestellte:				
- kaufmännisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- technisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
leitende Angestellte:				
- kaufmännisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- technisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Kam es in Ihrem Unternehmen in den letzten fünf Jahren zu sinkender Kapazitätsauslastung?

ja nein

↓

38. Falls ja, welche der im folgenden genannten beschäftigungspolitischen Maßnahmen kamen dabei zur Anwendung? Bitte kreuzen Sie an! ☒ ☒ (Mehrfachnennung möglich)

- Kurzarbeit
- Einstellungsstopp
- vorzeitige Pensionierungen
- Urlaubsplanung
- Überbrückung durch Weiterbildung
- Schließung von Zweigproduktionen / Filialen
- Rücknahme von Fremdaufträgen
- Produktion auf Lager
- Abbau von Leih-/Zeitarbeit
- Entlassungen

39. Falls kapazitätsbedingte Entlassungen vorgenommen werden mußten, welche Mitarbeitergruppen waren hiervon betroffen?

- an- und ungelernete Arbeiter
- Facharbeiter

nicht-leitende Angestellte:

- kaufmännisch
- technisch

leitende Angestellte:

- kaufmännisch
- technisch

40. Haben Sie in den letzten Jahren Schwierigkeiten gehabt, für bestimmte Berufsgruppen geeignete Mitarbeiter zu finden? Bitte kreuzen Sie für jede Gruppe an! ☒ ☒

	keine Schwierigkeiten	kaum Schwierigkeiten	große Schwierigkeiten	Beschäftigtengruppe ist nicht vorhanden
an- und ungelernete Arbeiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facharbeiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nicht-leitende Angestellte:				
- kaufmännisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- technisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
leitende Angestellte:				
- kaufmännisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- technisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. Wie hoch war das Budget für den Bereich Weiterbildung (ohne Erstausbildung) im letzten Geschäftsjahr?

- noch kein eigenes Budget
 eigenes Budget in Höhe von _____ DM

46. Bitte geben Sie an, wie die Entwicklung des Budgets in den letzten fünf Jahren verlaufen ist, und wie sie Ihres Erachtens bis 1995 verlaufen wird! ☒☒

Die Höhe des Budgets ist in den letzten 5 Jahren...

- gefallen
 in etwa gleichgeblieben
 gestiegen

Bis 1995 wird das Budget voraussichtlich...

- fallen
 in etwa gleichbleiben
 steigen

47. Wie wird das Budget für Weiterbildung festgelegt? Bitte kreuzen Sie an! ☒☒ (Mehrfachnennung möglich!)

- entfällt, noch kein Budget
 nach Erfahrungswerten mit Anpassung
 je nach Geschäftssituation (Konjunktur)
 je nach Personalgesamtsituation
 als fester Prozentsatz der Personalkosten
 nach marktüblichen Durchschnittswerten
 nach ermitteltem, notwendigem Bedarf
 über das notwendige hinaus nach vorgetragenen Wünschen

Bitte kreuzen Sie an ☒☒

- für 1 Monat
 für 1/2 Jahr
 für 1 Jahr
 für über 1 Jahr bis 3 Jahre
 für mehr als 3 Jahre

48. Wie verteilt sich das gesamte Weiterbildungsbudget prozentual in etwa auf externe und interne Anbieter?

externe Anbieter: ca. _____ %
 internes Angebot: ca. _____ %

51. Welche Verfahren zur Ermittlung der Qualifikationsanforderungen setzen Sie in Ihrem Unternehmen regelmäßig ein?

Bitte ankreuzen! ☒☒ (Mehrfachnennung möglich!)

- entfällt, noch keine Ermittlung
 Ableitung aus Unternehmenszielen
 Vorgesetztenbefragungen
 Abstimmung mit der obersten Geschäftsleitung
 Abstimmung mit Weiterbildungsbeauftragten in Abteilungen
 Abstimmung mit der Arbeitnehmerinteressenvertretung
 langfristige Prognosen über künftige, insbesondere technologische Entwicklungen
 Fortschreiben aus der Vergangenheit (Erfahrungswerte)
 Bedarfsanmeldungen der einzelnen Abteilungen
 Eigenständige Bedarfsfeststellung durch Mitarbeiter
 Bedarfsfeststellung unter Einbeziehung der Mitarbeiter
 Sonstige, und zwar _____

49. Wie wird Weiterbildung in Ihrem Hause geplant? Bitte ankreuzen! ☒☒ (Mehrfachnennung möglich!)

- noch keine geplante Weiterbildung, Realisierung nach auftretendem Bedarf
 mit Gesamtkonzept, das auf Bedarfsanalyse basiert
 mit Teilkonzepten für einzelne Bereiche/Abteilungen, die auf Bedarfsanalysen basieren
 mit Gesamtkonzept, das auf dem vorhandenen Mitarbeiterpotential basiert
 mit Teilkonzepten für einzelne Bereiche/Abt., die auf dem vorhandenen Mitarbeiterpotential basieren
 weitgehend zeitgleiche Abstimmung zwischen Weiterbildung und Gegebenheiten des Unternehmens

50. Für welchen Zeitraum wird das Weiterbildungsprogramm im voraus geplant?

52. Wie ermitteln Sie das Qualifikationspotential der Mitarbeiter Ihres Unternehmens?

Bitte kreuzen Sie jeweils an, ob die **Ermittlungsform** nicht, selten oder regelmäßig eingesetzt wird, um das Qualifikationspotential zu bestimmen! ☒ ☒ ☒

	wird regelmäßig eingesetzt	wird selten eingesetzt	wird nicht eingesetzt
Beurteilung durch Vorgesetzte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstbeurteilung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gleichgestelltenbeurteilung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beobachtung der Mitarbeiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beurteilung in Zusammenarbeit mit der Arbeitnehmerinteressenvertretung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leistungsbeurteilungen wie Zeugnisse, Tests	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auswertung der Tätigkeitsbiographie des Mitarbeiters	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ableitung aus der Bildungsbiographie (Schule, Weiterbildung) des Mitarbeiters	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

53. Wir bitten Sie nun, wiederum bezogen auf Ihren Unternehmensstandort, um Angabe folgender Weiterbildungskennzahlen (jeweils für das letzte Geschäftsjahr):

Anzahl der Teilnehmer (extern und intern):

_____ Teilnehmer

Anzahl der Kurse (intern und extern):

_____ Kurse

Anzahl Weiterbildungstage insgesamt

(Weiterbildungstage aller Mitarbeiter addiert)

_____ Tage

Kosten durch weiterbildungsbedingten Arbeitsausfall:

_____ DM

54. Wie hat sich das interne Weiterbildungsangebot im letzten Jahr in etwa zeitlich aufgliedert?

innerhalb der Arbeitszeit: ca. _____ %

außerhalb der Arbeitszeit: ca. _____ %

55. Können Sie uns in etwa sagen, wie sich die Ausgaben für Weiterbildung nach einzelnen Berufskreisen aufteilen? Wenn Sie von 100% des Weiterbildungsbudgets ausgehen, wie verteilt sich diese Summe auf die folgenden Mitarbeitergruppen?

an- und ungelernete Arbeiter ca. _____ %

Facharbeiter ca. _____ %

nicht-leitende Angestellte:

- kaufmännisch ca. _____ %

- technisch ca. _____ %

leitende Angestellte:

- kaufmännisch ca. _____ %

- technisch ca. _____ %

wird nicht ermittelt

56. Welche der folgenden Lernformen werden im Rahmen der betrieblichen Weiterbildungsangebote in Ihrem Hause regelmäßig eingesetzt?

Bitte kreuzen Sie bei jeder Alternative an, ob sie häufig, selten oder überhaupt nicht eingesetzt wird! ☒ ☒

	wird häufig eingesetzt	wird selten eingesetzt	wird nicht eingesetzt
Seminare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernstatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualitätszirkel o.ä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zukunftswerkstatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leittexte/Lernprogramme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen am Arbeitsplatz durch Einarbeitung von Mitarbeitern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sonstige, und zwar:	_____ <input type="checkbox"/>	_____ <input type="checkbox"/>	

57. Wie werden Mitarbeiter(innen) Ihres Hauses über interne bzw. externe Weiterbildungsveranstaltungen informiert?

Bitte ankreuzen! ☑ ☒ (Mehrfachnennung möglich!)

- noch nicht
- Aushang
- Informationsschrift
- Kataloge der Anbieter
- Betriebszeitschrift
- Weiterempfehlung
- Beratung
- sonstiges, und zwar _____

58. Werden die Teilnehmer in Ihrem Hause auf Weiterbildungsveranstaltungen gesondert vorbereitet?

- Es findet keine gesonderte Vorbereitung statt

Ja, es findet eine gesonderte Vorbereitung statt, und zwar in Form von...

- Gesprächen mit Fachspezialisten
- Abstimmung mit Vorgesetzten
- Fachliteratur, Lernmaterial, Selbstlernprogramme
- Information des Kollegenkreises zur Akzeptanzsteigerung

59. Beim Transfer von Weiterbildungskennnissen in den Arbeitsbereich kommt es häufig zu Problemen. Welches sind die Hauptbarrieren bei der Umsetzung und alltäglichen Nutzung von Weiterbildungserfahrungen und -kenntnissen?

Bitte ankreuzen! ☑ ☒ (Mehrfachnennung möglich!)

- haben keine Probleme bei der Umsetzung
- Fehlende Zeit, Inhalt umzusetzen
- Schwellenangst, Neues zu lernen
- Keine Nachbearbeitung
- geringe Selbstdisziplin
- Zu hohe Erwartungshaltung
- Inhalt wird nicht ernstgenommen
- zu geringe Motivation
- Seminare gelten als Kurzurlaub
- Seminare sind zu anspruchsvoll
- Mangelnde Kommunikationsmöglichkeiten der Weiterbildungsinhalte
- Mangelnde Vorbereitung
- Vorgesetzte verhindern Umsetzung aus Angst vor Kompetenzverlust
- Mangelnde Relevanz für die tägliche Arbeit

60. Welche Evaluationsmethoden werden regelmäßig eingesetzt, um den Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen zu ermitteln?

Bitte ankreuzen! ☑ ☒ (Mehrfachnennung möglich!)

- quantitative Kosten-Nutzen-Analyse
- Feedback der Teilnehmer durch Befragung
- Feedback der Vorgesetzten zum Lernerfolg
- Abprüfen von Wissen durch Tests
- Beurteilung des Trainers durch die Teilnehmer oder durch Experten
- Beobachtung der Teilnehmer am Arbeitsplatz
- Messung der Innovationsrate im Zeitverlauf (z.B. Anzahl neuer Produkte, Anzahl an Patenten)
- Überprüfung der Produktivität im Zeitverlauf
- Überprüfung der Ausfallzeiten
- Überprüfung der Absentismusrate
- Überprüfung der Fehler- bzw. Ausschußquoten
- Überprüfung der Themenauswahl
- sonstige, und zwar _____

61. Stellt die Abwanderung qualifizierter Mitarbeiter in Ihrem Betrieb ein Problem dar?

- ja
- nein

62. Wie versucht Ihr Betrieb, Mitarbeiter, in deren Qualifizierung investiert wurde, an das Unternehmen zu binden?

- Vergabe spezifischer / erhöhter Anreize
- Eingrenzung der Weiterbildung auf betriebs- bzw. arbeitsplatzspezifische Qualifikationen
- Vereinbarung von Ablösezahlungen
- sonstige, und zwar _____

63. Jetzt möchten wir Sie bitten, sich einen Dialog durchzulesen und anzukreuzen, was Ihrer Meinung nach die Mehrheit der Mitarbeiter in Ihrem Hause antworten würde! ☑ ☒

- Der Eine sagt:
"Weiterbildung ist heutzutage eine Herausforderung und Chance, um beruflich voranzukommen und sich selbst zu verwirklichen."
- Der Andere sagt:
"Auch wenn man an Weiterbildung teilnimmt, bringt das für einen persönlich meistens wenig, deshalb wird man beruflich auch nicht schneller vorankommen."
- weder noch

64. Versuchen Sie bitte einmal, die Weiterbildungspolitik in Ihrem Unternehmen übergreifend zu beurteilen. Wir bitten Sie, die **Weiterbildungsstrategie** Ihres Unternehmens anhand der nachfolgenden **Dimensionen** zu beschreiben!

- Eher bedarfsorientiert; erst nachdem Qualifikationsdefizite offensichtlich sind, werden Qualifizierungsmaßnahmen eingeleitet.
- Eher angebotsorientiert; bereits bevor Qualifikationslücken entstehen, werden Qualifizierungsmaßnahmen eingeleitet.
- weder noch

- Eher partizipativ; sämtliche Schritte der Qualifikationsplanung erfolgen unter Beteiligung der Mitarbeiter(-vertreter).
- Eher non-partizipativ; die Qualifikationsplanung erfolgt ohne Beteiligung der Mitarbeiter(-vertreter)
- weder noch

- Eher anforderungsorientiert; Qualifizierungsmaßnahmen setzen bei den Anforderungen, die sich aus dem Arbeitsablauf oder neue Techniken ergeben, an.
- Eher potentialorientiert; Qualifizierungsmaßnahmen setzen bei den verfügbaren Qualifikationspotentialen der Mitarbeiter an und zielen darauf ab, diese zu verbessern.
- weder noch

- Eher individuell; Qualifizierung ist in unserem Hause überwiegend Sache des Einzelnen.
- Eher kollektiv; Qualifizierung erfolgt in unserem Hause überwiegend durch Beteiligung ganzer Gruppen, Abteilungen, oder Sparten.
- weder noch

- Eher selektiv; Qualifizierungsmaßnahmen richten sich überwiegend an den leistungsfähigsten Mitarbeitern aus.
- Eher kompensatorisch; Qualifizierungsmaßnahmen zielen überwiegend darauf ab, weniger leistungsfähige Mitarbeiter zu fördern.
- weder noch

- Eher vernetzt; die Weiterbildung erfolgt in regelmäßiger Abstimmung mit anderen Bereichen, wie z.B. Arbeitsorganisation, Personalplanung, Anreizsystem.
- Eher isoliert; die Weiterbildung erfolgt unabhängig von der Planung und Ausgestaltung in anderen Bereichen des Unternehmens.
- weder noch

- Eher arbeitsplatzspezifisch; die Qualifikationen, die im Rahmen der Weiterbildung vermittelt werden, sind im allgemeinen eng an den Arbeitsplatz gebunden.
- Eher berufsübergreifend; bei den Qualifikationen, die im Rahmen der Weiterbildung vermittelt werden, handelt es sich im allgemeinen um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auch in anderen Unternehmen der gleichen Branche genutzt werden können.
- weder noch

65. Lesen Sie sich bitte folgende Aussagen zum Thema Weiterbildung durch. Kreuzen Sie bitte jeweils an, ob Sie diesen Aussagen eher zustimmen oder eher nicht zustimmen!

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Betriebliche Weiterbildung soll vorrangig die leistungsfähigsten Personen fördern, um die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betriebliche Weiterbildung macht den Betrieb unabhängig vom Arbeitsmarkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Wettbewerbsfähigkeit unseres Betriebes hängt vom Umfang der Weiterbildung ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Wettbewerbsfähigkeit unseres Betriebes hängt von der Qualität der Weiterbildung ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betriebliche Weiterbildung sollte vor allem für höher qualifizierte Mitarbeiter durchgeführt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es sollten mehr Mittel für die betriebliche Weiterbildung zur Verfügung gestellt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

66. Im folgenden sind einige Aussagen zum **Betriebs- und Lernklima** aufgeführt. Können Sie uns bitte Ihre Einschätzung geben, inwieweit die folgenden Aussagen im allgemeinen für Ihren Betrieb zutreffen? Bitte kreuzen Sie jeweils an! ☒ ☐

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Im allgemeinen wird persönliche Verantwortung honoriert und Mitarbeiter werden von ihren Vorgesetzten ermutigt, ihre Ideen und Vorschläge einzubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es herrscht im Unternehmen im allgemeinen der Grundsatz, daß Fehler gemacht werden müssen, um daraus zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Führungskräfte auf Betriebs- oder Abteilungsebene sind im allgemeinen bereit, die Ideen und Vorschläge der Arbeitnehmer zu berücksichtigen und umzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei langfristigen Planungen werden manchmal gerade diejenigen nicht beteiligt, die später die Auswirkungen der Planungen zu tragen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dem Austausch von Informationen, Ideen und Kritik wird in den Betrieben eine hohe Bedeutung zugemessen und dafür auch ausreichend Zeit eingeräumt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In diesen Abteilungen werden im allgemeinen schon lange vor der Einführung neuer Maschinen oder neuer Einrichtungen alle die zusammengerufen und informiert, die es betrifft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Im allgemeinen läuft vieles über den Dienstweg. Nichteinhaltung des Dienstweges gilt als Verstoß gegen die Betriebsregeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn der Arbeitsablauf (Produktion) reibungslos verläuft, gibt es von den Verantwortlichen nur selten Innovationsvorschläge für eine Veränderung von Arbeitsabläufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Arbeitsorganisation in dem Betrieb ist stark reglementiert, es gibt für alle Vorkommnisse Anweisungen, was zu tun ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unter den Führungskräften des Unternehmens dominiert die Einstellung, daß man sich Fehler bei der heutigen Konkurrenzsituation am Markt nicht leisten kann. Dies prägt auch den Führungsstil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei wichtigen Entscheidungen werden Betriebsrat und andere Interessenvertreter grundsätzlich von vornherein eingeschaltet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entscheidungen werden in unserem Betrieb eher am Höhepunkt als zu Beginn einer Krise getroffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

67. Welche der folgenden Gründe spielen Ihrer Meinung nach eine Rolle bei der Einschränkung der Ausgaben für Weiterbildung? Bitte kreuzen Sie an! ☑ (Mehrfachnennung möglich!)

- Es gibt keinen Anlaß, mehr in die Weiterbildung zu investieren.
- Die Kosten der Weiterbildung sind zu hoch.
- Die Investitionen in Weiterbildung sind unsicher, da Mitarbeiter abwandern oder abgeworben werden.
- Weiterbildungsstrategien fehlen oder sind unzureichend.
- Die Zuständigkeiten zwischen einzelnen Bereichen (z.B. zentrale Weiterbildung, Hauptabteilungen) sind unklar, keiner fühlt sich verantwortlich.
- Es ist schwierig, den Erfolg (Ertrag) von Weiterbildungsinvestitionen plausibel zu machen.
- Sonstiges, und zwar _____

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Wenn Sie eine **Sonderauswertung** wünschen, geben Sie bitte im folgenden an, welche Fragen Sie besonders interessieren (max. 2) und welches Merkmal wir zur jeweiligen Frage für Sie in Beziehung setzen sollen.

Frage Nr. 1. nach z.B. Weiterbildungsorganisation (Frage Nr. 41)
nach Branche (Frage Nr. 10.)

Frage Nr. 2. nach
Ident.-Nr. des
Kurzfragebogens:

Leitfaden für Weiterbildungsmanager (relevanter Auszug aus dem Gesamtleitfaden des DFG-Projektes)

Geschichte des Unternehmens und insbesondere der Weiterbildung

- 1. Funktion** Welche funktionale Stellung haben Sie im Unternehmen?
- 2. Entwicklung d. U.** Können Sie uns ein paar wichtige Eckpunkte zur historischen Entwicklung der Unternehmung nennen?
- 3. eigener Bereich** Wenn Sie jetzt an die Weiterbildung in ihrem Unternehmen denken, wann wurde für die betriebliche Weiterbildung ein eigener Funktionsbereich eingerichtet?
- 4. Gründe** Was waren die Gründe (personelle und sachliche) und der Anlaß dafür?
- 5. Eckdaten** Wie hat sich seitdem die Weiterbildung entwickelt? Nennen Sie uns bitte einige Eckdaten hinsichtlich personeller, struktureller und finanzieller Entwicklung des Bereiches!
- 6. Beteiligte** Welchen Beitrag haben die einzelnen betrieblichen Gruppen und Akteure (Personalmanagement, Betriebsrat etc.) bei dieser Entwicklung geleistet?
- 7. Bedeutung d. WB** Welche Bedeutung wird der Weiterbildung im Unternehmen zugemessen? War das schon immer so, oder wie hat sich das im Zeitverlauf entwickelt? (ggf.: warum hat sich das verändert?)
- 8. Standpunkte** Gilt diese Meinung für das gesamte Unternehmen, oder gibt es sehr unterschiedliche Standpunkte zur Bedeutung der Weiterbildung in verschiedenen Abteilungen/Bereichen? (nennen Sie Beispiele)

Organisationsstruktur (formal) / Organisation und Einordnung der Weiterbildung

- 1. Organigramm** Wie ist das Unternehmen organisiert? Welches sind die Hauptabteilungen? Bitte zeichnen Sie uns ein Organigramm (Grobstruktur)!
- 2. Veränderungen** Hat es in den letzten Jahren Veränderungen an der hierarchischen Struktur des Unternehmens gegeben (z.B. eine Verflachung der Hierarchie durch Wegfall einzelner Ebenen, Reorganisationsmaßnahmen)? Werden solche Veränderungen derzeit angestrebt?
- 3. Einordnung WB** Wie sind der Personal- und der Weiterbildungsbereich in die Organisationsstruktur eingebettet, wieviele Mitarbeiter, an wen muß der Weiterbildungsleiter jeweils berichten?
- 4. zentral/dezentral** Besteht eine Tendenz eher zur zentralen Abteilung "Weiterbildung" oder zur dezentralen Ausübung dieser Funktion (Stichwort: "Zurück in die Linie")? Aus welchem Grund?

Strategie und Wettbewerb

- 1. Unternehmensstrategie** Wie würden Sie die Strategie Ihres Unternehmens kennzeichnen (Selbstverständnis, Produkt/Marktkombinationen, Zielgruppen)? Wie würden Sie das Unternehmen hinsichtlich Marktposition, Marktstrategie und seiner Position im Vergleich zur Konkurrenz einordnen?
- 2. Off. Leitlinien** Gibt es in Ihrem Unternehmen ein offizielles Unternehmensleitbild oder ähnliches? Können Sie sich erinnern, auf welche Weise diese Leitlinien entwickelt wurden? Wie gestaltete sich die Einführung dieser Leitlinien in die Unternehmenspraxis?

Anhand der Frage über die strategischen Wettbewerbsvorteile im Fragebogen, die wichtigsten für das jeweilige Unternehmen raussuchen und auf dieser Basis die Fragen:

3. Wettbewerbsvorteile

Wenn Sie an Ihre wichtigsten Wettbewerbsvorteile denken, welche Kompetenzen, Qualifikationen und Fähigkeiten sind dafür besonders wichtig?

4. Verfügbarkeit v. Q.

Sind die spezifischen Qualifikationen, die notwendig sind, um die Wettbewerbsvorteile voll auszuschöpfen, in Ihrem Unternehmen reichlich verfügbar oder eher knapp? (nennen Sie Beispiele)

5. Wo ist Wissen?

Wo, das heißt in welchen Abteilungen, bei welchen Funktionsträgern, auf welchen Hierarchieebenen sind die Qualifikationen und das Wissen, das *hauptsächlich* zum Ausschöpfen Ihrer Wettbewerbsvorteile beiträgt?

Unternehmensumwelt und Bewältigungsformen

1. Umweltfaktoren

Welche Umweltfaktoren beeinflussen die Weiterbildungsplanung in Ihrem Unternehmen? Welchen Einfluß haben die einzelnen Faktoren, wie sind sie gewichtet? Haben sich diese Faktoren in den letzten Jahren geändert?

2. Komplexität (SFB)

Wir hatten in unserem ersten Fragebogen einige Aussagen zusammengestellt, die unterschiedliche Umweltsituationen und Unternehmensaktivitäten beschreiben. Hier sind die von Ihnen gemachten Aussagen bezüglich Ihres Unternehmens. Können Sie uns das etwas näher erläutern? Was heißt das konkret für Ihre Arbeit?

Nur die ausgeprägtesten raussuchen und nachfragen!

Personalmanagement

1. Schwerpunkte PM

Gibt es bestimmte Funktionen im Personalbereich, die in Ihrem Unternehmen derzeit besonders im Vordergrund stehen? (Personalentwicklung, -beschaffung, -planung, -freisetzung, ...) Warum?

2. Entwicklung

Welche Entwicklung (Bedeutungszu- oder -abnahme) war bei einzelnen Funktionen im Zeitablauf zu verzeichnen? (Nach Hintergründen fragen!)

3. Entlohnung

Welches sind die vorherrschenden Entlohnungsformen in Ihrem Unternehmen?

4. Qualifikationslohn

Gibt es Ansätze von qualifikationsorientierter Entlohnung in Ihrem Unternehmen?

5. sonst. Anreize

Wenn nicht, wird eine Höherqualifizierung durch sonstige Anreize gefördert?

Zusammenspiel von Unternehmensplanung, Personalmanagement und Weiterbildung

1. Einbeziehung PM

Wird das Personalmanagement und die Weiterbildung frühzeitig in die strategische Planung auf Unternehmensebene miteinbezogen? Zu welchem Zeitpunkt der Planung erfolgt diese Einbeziehung?

2. Beispiel

Denken Sie an die letzte größere Veränderung im Unternehmen, wann und wie wurden Personalmanagement und Weiterbildung in die Planungen mit einbezogen? (Beispiele nennen!)

3. Konflikte

Welche Probleme, Konflikte sind dabei aufgetreten (Engpässe o.ä.)? (Beispiele nennen!)

4. Information der MA

Wie und in welchem Ausmaß werden die Mitarbeiter über strategisch wichtige Entscheidungen / Veränderungen informiert?

5. direkte Partizipation

Gibt es Formen der direkten Partizipation von Mitarbeitern am Änderungsprozeß? Wie genau geschieht das?

Weiterbildung

1. Verständnis von WB

Der Begriff Weiterbildung wird in der Literatur von verschiedenen Autoren ganz unterschiedlich aufgefaßt. Was verstehen Sie unter betrieblicher Weiterbildung? Was gehört für Sie dazu?

2. andere Lernformen

Um sich die wichtigsten Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, ist da die betriebliche Weiterbildung das Hauptgebiet, oder findet Qualifizierung auch in anderer Form statt? Wie stehen diese Lernformen im Verhältnis zur Weiterbildung?

3. Weiterbildungsgrundsätze

Gibt es in Ihrem Unternehmen explizit formulierte Weiterbildungsgrundsätze?

4. Ziele

Welches sind die wichtigsten Ziele der Weiterbildung?

5. Phasen der WB

In der Weiterbildungsliteratur geht man meist von bestimmten Planungsphasen aus, nach denen Weiterbildung abläuft. Nun sieht das in der Realität wahrscheinlich anders aus. Schildern Sie uns bitte einmal den typischen Verlauf von Weiterbildungsaktivitäten in Ihrem Hause!

(Phasen nachhaken: * Anforderungsermittlung
 * Potentialermittlung
 * Teilnehmerselektion,
 Auswahlkriterien
 * Kontrolle und Evaluation)

hier unbedingt nachhaken und den Prozeß beschreiben lassen und welche Personen an den einzelnen Schritten konkret beteiligt sind !!!

6. Auswahlkriterien

Zur Teilnehmerselektion: Sind die Auswahlkriterien für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen den Mitarbeitern allgemein bekannt?

- 7. Transfer...** Studien zeigen, daß der Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen häufig davon abhängt, ob das Gelernte nach Abschluß der Maßnahme (des Kurses) im Rahmen der täglichen Arbeitsroutine umgesetzt werden kann. Können Sie uns Ihre Erfahrungen schildern, inwieweit eine solche Umsetzung des Gelernten auf Probleme stößt?
- 8. ...verbesserung** Der Transfer von Weiterbildungserfahrungen und -kenntnissen ist ein großes Problem in der Weiterbildung. Was wird in Ihrem Unternehmen getan, um dieses Problem der mangelnden Umsetzbarkeit von Erlerntem in die Praxis zu reduzieren? (nachhaken Stichworte:
* Vorbereitung
* Nachbereitung)
- 9. Erfolgskontrolle** Wird in Ihrem Unternehmen eine Erfolgskontrolle im Sinne eines Weiterbildungscontrollings bzw. im Rahmen eines Personalcontrollings durchgeführt?
- 10. Budgetverteidigung** Stellen Sie sich eine Situation vor, in der die Ressortetats verteilt werden. Mit welcher Argumentation würden Sie das Weiterbildungs- bzw. Personalbudget verteidigen?
- 11. Aufstiegschancen** Können Sie im allgemeinen als Folge von Weiterbildung Ihren Mitarbeitern bessere Aufstiegschancen bieten?
Inwieweit werden bei Ihnen Karrieremöglichkeiten an Weiterbildungsmaßnahmen geknüpft?
Gibt es außerhalb eines hierarchischen Aufstiegs andere Formen der Verbesserung für den Mitarbeiter, z.B. bessere Entlohnung, Zertifizierung der Bildungsaktivitäten?
- 12. Einstellungen/ Schlüsselqual.** Wie groß ist die Bedeutung der auf die Veränderung von Einstellungen wie Loyalität, Arbeitsmotivation etc. ausgerichteten Weiterbildungsaktivitäten? Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach sogenannte "Schlüsselqualifikationen", wie z.B. Team-, Konflikt-, Lern- oder Kommunikationsfähigkeit?

13. Zusammenhänge

Darstellung von Funktionszusammenhängen der Weiterbildung an der Flipchart/auf DIN-A3-Papier (mentale Modelle zur Weiterbildung, deren Zusammenhänge und Wechselwirkungen)

Wirkungen betrieblicher Weiterbildung

1. **Wirkungen** Bezug nehmen auf obige Zeichnung (Frage X. 13), wenn Wirkungsbereich fehlt: Konfrontation mit den wichtigsten Zielen (Itemliste) von Weiterbildung und dann darüber möglichst offen sprechen.
2. **Zielerreichung** Inwieweit werden diese Ziele durch die Weiterbildung erreicht? Wird der Zielerreichungsgrad operationalisiert und gemessen? Auf welche Weise geschieht das?
3. **Friktionen** Gab es bei Veränderungen der Arbeitsanforderungen schon mal Friktionen bzw. Stillstandzeiten, weil die benötigten Qualifikationen zur Bewältigung der Arbeitsanforderungen nicht rechtzeitig bereitgestellt werden konnten? (konkret erzählen lassen)
4. **Flexibilität** Wie ist das bei dem typischen Mitarbeiter in der Produktion - könnten diese Beschäftigten mit ihren Kenntnissen von heute auf morgen an verschiedenen Arbeitsplätzen in Ihrem Hause eingesetzt werden, oder sind die Qualifikationen so speziell, daß sie nur an einem bestimmten Arbeitsplatz einsetzbar sind? Ist die Einsatzmöglichkeit von Beschäftigten an mehr als nur einem Arbeitsplatz ein bewußtes Ziel der Weiterbildung?
5. **Selektion** Würden Sie sagen, daß durch Weiterbildung eine Selektion bestimmter Mitarbeiter(-gruppen) stattfindet, die anderen gegenüber dann bevorteilt sind?
6. **Entwertung berufsfachlicher Qualifik.**
Häufig wird behauptet, daß durch Weiterbildung die ursprünglichen berufsfachlichen Qualifikationen entwertet werden. Wie ist Ihre Meinung zu diesem Thema?

Organisationales Lernen

1. Verständnis v. OL

In letzter Zeit wird häufig der Begriff der Lernenden Organisation verwendet. Was verstehen Sie persönlich unter einer lernfähigen/lernenden Organisation?

2. eigenes Unt. lernf.?

Würden Sie Ihr Unternehmen als lernfähig bezeichnen? Warum (Beispiele)?

3. Barrieren

Wodurch wird Ihrer Meinung nach die Lernfähigkeit generell behindert? Welche Barrieren bestehen in Ihrem Unternehmen?

4. Beitrag der WB

Was trägt Ihres Erachtens der Bereich Weiterbildung bzw. Personalmanagement zur Förderung der Lernfähigkeit des Unternehmens bei?

Zukunft

1. Entwicklungschancen

Wenn Sie an die Zukunft Ihres Unternehmens denken, wie sehen die Entwicklungschancen in Ihrem Unternehmen aus?

2. Herausforderungen

Welches sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Herausforderungen für Ihr Unternehmen in den nächsten drei Jahren? (Mit Liste aus FB konfrontieren)

3. Bedeutung für WB

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus Ihrer Meinung nach für die Weiterbildung in Ihrem Unternehmen?

Ausgewählte Veröffentlichungen im Rainer Hampp Verlag

Otto Petrovic, Norbert Kailer, Josef Scheff, Douglas Vogel

Qualifizieren in der Informationsgesellschaft.

Aktueller Stand und Zukunftsperspektiven des Einsatzes neuer Technologien in der Aus- und Weiterbildung

ISBN 3-87988-312-2, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1998, 109 S., DM 38.60

Durch den Einsatz neuer, computergestützter Technologien in der Aus- und Weiterbildung erhofft man sich eine Verbesserung der Lernergebnisse und des Lernprozesses ebenso wie eine Reduktion des Zeit- und Kostenaufwandes. Die bisherigen Erfahrungen zeigen jedoch, daß nur selten von diesen neuen Technologien Gebrauch gemacht wird und daß die gewünschten Erfolge bei genauer Betrachtung oftmals ausbleiben.

Die nun vorliegende Studie versucht, einige wichtige Voraussetzungen für die Integration neuer Technologien in die Aus- und Weiterbildung in Unternehmen und an Universitäten zu schaffen. Anhand der Untersuchung der jeweils 500 größten Unternehmen sowie ausgewählter Universitätsinstitute in Deutschland, Österreich und den USA wird der derzeitige und der geplante Einsatz von Technologien ermittelt und analysiert, inwieweit dieser Stand den zentralen Herausforderungen an die Aus- und Weiterbildung und den eingesetzten Lernformen entspricht. Hieraus werden konkrete Empfehlungen für den Einsatz neuer Technologien in der Aus- und Weiterbildung abgeleitet, die helfen sollen, bisherige Aufgaben der Aus- und Weiterbildung effektiver und effizienter durchzuführen und neue Qualifizierungsstrategien überhaupt erst erfolgreich umzusetzen.

Werner Nienhüser, Maria Rodehuth, Bernhardine Rütter

Betriebliche Bildungsentscheidungen.

Entscheidungsverläufe und Entscheidungsergebnisse

Empirische Personal- und Organisationsforschung, Band 1

ISBN 3-87988-043-3, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1994, 192 S., DM 36.80

Bildungsentscheidungen in Unternehmungen werden häufig durch technischen Wandel ausgelöst. Die Art und Weise der implementierten Bildungsmaßnahmen wird jedoch nicht von technischen Veränderungen allein determiniert, sondern hängt auch vom Charakter der betrieblichen Entscheidungsprozesse ab.

In einer von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten empirischen Untersuchung wurden Fallstudien über 31 Entscheidungsprozesse in 28 Unternehmen erhoben und der Einfluß des Entscheidungsverlaufs auf die Bildungsmaßnahmen analysiert. Vor dem Hintergrund eines macht- und konflikttheoretischen Modells betrieblicher Entscheidungen lassen sich vier Typen von Entscheidungsprozessen unterscheiden: Rationale, inkrementale, verdeckt politische und offen politische Prozesse.

Die empirischen Befunde zeigen, daß durch Interessengegensätze gekennzeichnete, verdeckt und offen politische Prozesse eher zu innovativen und problemadäquaten, allerdings zeitintensiveren Bildungsentscheidungen führen als rationale und inkrementale Prozesse. Die Gestaltung von Entscheidungsprozessen ist deshalb ein Ansatzpunkt zur Verbesserung der Qualität von betrieblichen Bildungsentscheidungen.

Weiterbildungsmanagement

Mit dieser Arbeit wird ein Themenfeld aufgegriffen, das bereits in den 80er Jahren „Konjunktur“ hatte und im Zusammenhang mit der Diskussion um Organisationales Lernen und Wissensmanagement seit Beginn der 90er Jahre eine besondere Bedeutung erlangt hat: die Aktivitäten von Unternehmen zur Weiterbildung/Personalentwicklung als zentrale Voraussetzung einer lernenden Organisation.

Hier setzt die vorliegende Arbeit an. Sie ist im Zusammenhang mit dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt „Weiterbildung und Organisationales Lernen“ entstanden. Die zentrale Frage lautet: Wie werden die betrieblichen Aktivitäten zur Weiterbildung/Personalentwicklung geplant, organisiert, gesteuert, kurz: gemanagt? Dieser Frage wird auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung in mehr als 400 Unternehmen nachgegangen.

Die Arbeit ist für all diejenigen von Interesse, die Einblick in die Theorie und Praxis des Managements betrieblicher Weiterbildung und Personalentwicklung gewinnen wollen, für Weiterbildungs- und PE-Manager, die ihre Praktiken mit denen anderer Unternehmen vergleichen und voneinander lernen wollen.

Der Autor, *Jens Bäumer* (Jahrgang 1965), studierte Betriebswirtschaftslehre in Bielefeld, Perugia und Berlin. Nach seinem Abschluß 1992 wurde er von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert. Bis 1995 war er verantwortlich für Projekte zum Thema Personalentwicklung und Human Resource Management, u.a. in der Automobilindustrie. Seit 1997 arbeitet er als Seniorberater bei der Firma Kienbaum. Dort ist er verantwortlich für das Feld Wissensmanagement. Daneben sind seine Schwerpunkte die Strategische Neuausrichtung von Personalbereichen, die Entwicklung und Umsetzung von Zielvereinbarungssystemen sowie die Einführung von Feedbackinstrumenten. Seit 1999 ist er bei Kienbaum verantwortlich für den Aufbau des Geschäftsber...

Mering

1999

Rainer Hampp

ISBN 3-87988-



206\$00463388

03

SG: 17; 22