

Goltz, Marianne

Book

Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel

Provided in Cooperation with:

Rainer Hampp Verlag

Suggested Citation: Goltz, Marianne (1999) : Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel, ISBN 3-87988-428-5, Rainer Hampp Verlag, München und Mering

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/116912>

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.

Marianne Goltz

**Betriebliche Weiterbildung
im Spannungsfeld
von tradierten Strukturen
und kulturellem Wandel**

A 223196



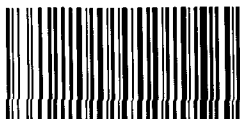
Rainer Hampp Verlag

EIGENTUM
DES
INSTITUTS
FÜR
WELTWIRTSCHAFTL
KIEL

BIBLIOTHEK

Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel

A 223196



Marianne Goltz

Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel

365 841 943

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Goltz, Marianne:

Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten
Strukturen und kulturellem Wandel / Marianne Goltz – München ;
Mering : Hampp, 1999

Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 1998

ISBN 3-87988-428-5

Liebe Leserinnen und Leser!

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

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

© 1999 Rainer Hampp Verlag München und Mering
Meringzeller Str. 16 D – 86415 Mering

Internet: <http://www.hampp.de>

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.

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort.....	9
Einführung.....	11

KAPITEL I:

Betriebliche Weiterbildung zwischen Aufbruch und Beharrungstendenz - Befunde aus der empirischen Forschung

1	Beschleunigter Wandel und konzeptionelle Neuorientierung der Personalentwicklungspraxis	31
2	Weiterbildungsexpansion, Selektivität und Vielfalt von Lernformen	37
2.1	Weiterbildungsteilnahme und Selektivität	38
2.2	Grenzen segmentationstheoretischer Erklärungsmuster	40
2.3	Arbeitsintegrierte und selbstgesteuerte Lernformen: Erscheinungsformen und Zuordnungsprobleme	42
3	Heterogenität und Planungsdefizite als Merkmale betrieblicher Weiterbildungspraxis	47
3.1	Grenzen bildungsökonomischer Erklärungsmuster	52
3.2	Aufstiegs-Weiterbildung als Teil betrieblicher Personalpolitik	56
4	Anpassungs-Weiterbildung zwischen Bedeutungsanstieg und strukturellen Realisierungsproblemen	59

KAPITEL II:

Struktur und Kultur als Regulierungsmomente betrieblichen Handelns

1	Zum Wandel von struktur- zu handlungsorientierten Perspektiven in Industrie- und Organisationssoziologie	64
2	Strukturen in der Theoriekonzeption von Giddens	74
2.1	Struktur als „Dualität“	75
2.2	Strukturen als „Regeln und Ressourcen“	83
2.3	<i>Zwischenbetrachtung:</i> betriebliches Handeln als strukturgesteuertes Handeln	88
2.3.1	Zum Zusammenhang von inner- und überbetrieblichen Strukturmomenten	89
2.3.2	Betriebliche Ausgangslagen und aktuelles Handeln als Interaktionsprozeß	91

3	Handlungstheoretische Implikationen der „Dualität von Struktur“	93
3.1	Handeln und Macht.....	93
3.2	Reflexive Handlungssteuerung und Routinehandeln	96
3.3	<i>Zwischenbetrachtung</i> : betriebliches Arbeitshandeln als struktur- und subjektgeleitetes Handeln	101
3.3.1	Formale Strukturen als Rahmungs- und Orientierungsstrukturen	101
3.3.2	Routinehandeln und betriebliche Innovation als Spannungsfeld	103
4	Kultur als Dimension betrieblicher Praxis	105
4.1	(Ein)Blick in Konzepte zur Unternehmenskultur	105
4.2	<i>Zwischenbetrachtung</i> : zum dialektischen Zusammenhang von formalen Strukturen und realer Arbeitspraxis	117
4.3	Kultur in der „Dualität von Struktur“	122
4.3.1	Kultur als Strukturaspect	123
4.3.2	Kultur als Dimension von objektiver und subjektiver Realität	129
5	Struktur- und kulturgesteuertes Arbeitshandeln - Schlußfolgerungen für die Weiterbildung	136

KAPITEL III:

Empirische Konkretion - Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel

1	Vorbemerkungen	139
2	Weiterbildung in Warenhaus-Unternehmen - Schwerpunkte und Bedarfssituationen im Wandel	141
2.1	Aufgabenfelder der Personalentwicklung und eingeleitete Veränderungen	141
2.2	Verkaufsarbeit zwischen Kundenberatung und Verkaufsorganisation „just-in-time“	147
2.2.1	Zur Gleichzeitigkeit von Kundenbedienung und organisatorischen Tätigkeitsanteilen	148
2.2.2	Weiterbildung für die EDV-gestützte Warenwirtschaft	152
2.3	Weiterbildung im Dilemma von heterogenem Bedarf und strukturellen Realisierungsproblemen	155
3	Weiterbildung aus der Perspektive verschiedener Akteure	158
3.1	Das „hauptamtliche“ Bildungspersonal - umfassender Aufgabenbezug und begrenzte Handlungsspielräume	158
3.2	Weiterbildung im Aufgabenspektrum „nebenamtlicher“ Akteure	161
3.3	Die Einflußnahmen „mittelbarer“ Akteure	166

3.4	<i>Zwischenfazit: Anpassungs-Weiterbildung zwischen arbeitsstruktureller Steuerung und individueller Praxis</i>	170
4	Strukturelle Steuerung bei der Konzipierung innovativer Weiterbildungsansätze	172
4.1	Marktkonkurrenz und Strategieentscheidungen	172
4.2	Realisierungsprobleme in der seminarförmigen Weiterbildung: begrenzte Ressourcen und Einflußzonen	173
4.2.1	Hohe Beschäftigtenzahl und geringe Weiterbildungs-Ressourcen	174
4.2.2	Personalausstattung im Verkauf und gestiegener Kostendruck in den Filialen	176
4.2.3	Geringer Bedarfsbezug und getrennte Sach- und Entscheidungskompetenzen	177
4.3	Dezentralisierung und Differenzierung als Resultat strukturgesteuerten Handelns	181
4.4	Strukturelle Steuerung und personaler Einfluß bei der Konzeptumsetzung	183
4.4.1	Handlungsleitlinien der Dezentralisierung - Beispiel A	183
4.4.1.1	Angebotsorientierung und Selbstorganisation	184
4.4.1.2	Der „schulungsorientierte“ Personalentwicklungs-Ansatz	187
4.4.2	Handlungsleitlinien der Dezentralisierung - Beispiel B	191
4.4.2.1	Schwerpunktarbeit und Anwendungsorientierung	191
4.4.2.2	Der „arbeitsorientierte“ Personalentwicklungs-Ansatz	193
4.4.2.3	Antizipation von Akzeptanz und Realisierungsbedingungen	195
4.4.2.4	Anwendungsabsicherung in bestehenden Strukturen	198
4.4.2.5	Zielrealisierung in bestehenden Strukturen	200
4.5	<i>Zwischenfazit: Struktur und Handeln als Interaktionsprozeß</i>	204
5	Realitätsbilder als kulturspezifische Regulierungsmomente der Weiterbildungsgestaltung	207
5.1	Reorganisationsprojekte und integrierte Schulung	208
5.2	Zwei Bilder der Verkaufsarbeit	212
6	Das Zusammenwirken von „äußerer“ und „innerer“ Realität in einer kulturell geprägten strukturellen Handlungssteuerung	214

KAPITEL IV:**Strukturen als Stützelemente und Steuerungsmedien betrieblicher
Arbeitskultur und Weiterbildungspraxis**

1	Strukturen sind Stützelemente und Steuerungsmedien bestehender Arbeitskulturen	218
2	Strukturen sind nicht „aus einem Guß“	221
3	Strukturen haben eine kulturelle Prägung und sind auch inersubjektiv verankert	223
4	Bestehende Arbeitskulturen wirken als Weiterbildungs-Hemmnis	225
5	Strukturelle und arbeitskulturelle Ausgangslagen sind formgebende Gestaltungsfaktoren der Weiterbildungspraxis	226
6	Die Einführung von Innovationen erfordert Übergangsinvestitionen	228
7	Weiterbildung vollzieht sich im Spannungsfeld von Struktur- reproduktion und -wandel	229
8	Abschließende Bemerkungen zu möglichen Forschungsperspektiven	230
LITERATUR		233

VORWORT

Die vorliegende Arbeit entstand vor dem Hintergrund meiner Mitarbeit im Forschungsschwerpunkt „Arbeit und Bildung“ an der Universität Bremen und in direktem Zusammenhang mit der Bearbeitung von zwei mehrjährigen empirischen Projekten über Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse der betrieblichen Weiterbildung in Großunternehmen.

Unsere Untersuchungen über den praktischen Niederschlag des Bedeutungsanstiegs der betrieblichen Weiterbildung in Großunternehmen des Einzelhandels verwiesen eindrücklich auf den hohen Stellenwert etablierter Organisationsstrukturen und arbeitskultureller Ausgangslagen für eine mehr oder weniger erfolgreiche Einführung von Personalentwicklungs-Innovationen und ihre halbwegs stabile Institutionalisierung im betrieblichen Arbeitsprozeß. Die Einsicht, daß Widersprüche und besondere Entwicklungsverläufe der Weiterbildung in privatwirtschaftlichen Unternehmen ohne den Einbezug des unternehmensspezifischen Handlungskontextes nicht zu verstehen sind, bildete einen maßgeblichen Anstoß für die hier gewählte Aufgabenstellung, nunmehr systematisch das besondere Gewicht struktureller und kultureller Einflußnahmen in der Weiterbildungspraxis zu erhellen und genauer auszuloten, auf welche Art und Weise denn sich die allgegenwärtige Präsenz von betrieblichen Strukturen und Arbeitskulturen im Gestaltungsgeschehen praktische Geltung verschaffen. Hierzu erwies sich der Rückgriff auf die Strukturierungstheorie von Giddens als hilfreich, die es ermöglicht, Strukturen als unternehmensspezifische Regel- und Ressourcenkomplexe zu verstehen, die integraler Teil institutionalisierter Arbeits- und Interaktionsformen sind und gleichzeitig jene Handlungsmittel darstellen, auf die betriebliche Akteure bei der Bewältigung von Arbeitsaufgaben zurückgreifen. Aus der Akteursperspektive können Strukturen hiermit als Handlungsregulative begriffen werden, die die Einflußnahme auf das Weiterbildungsgeschehen der verschiedenen weiterbildungsrelevanten Akteure je nach Funktion und Stellung in der Hierarchie in unterschiedlicher Reichweite ermöglicht und begrenzt. Aus der Perspektive betrieblicher Arbeitsprozesse werden Strukturen als Stützelemente *etablierter* Arbeits- und Weiterbildungsverhältnisse erkennbar, die sich bei der Einführung von Innovationen als Hemmnisse Geltung verschaffen und letztlich bedingen und ermöglichen, daß in einunddenselben Gestaltungsprozessen tradierte Arbeits- und Weiterbildungsformen sowohl reproduziert als auch modifiziert werden.

Nach wie vor besteht ein krasser Gegensatz zwischen dem seit Jahren proklamierten Bedeutungsanstieg einer systematischen Weiterbildung für die Sicherung der betrieblichen Konkurrenzfähigkeit in sich beschleunigt wandelnden Marktbedingungen und den bis heute beobachtbaren sehr unterschiedlichen betrieblichen Entwicklungsniveaus zwischen Beharren in tradierten

Weiterbildungsformen und Bemühungen ihrer Modernisierung in Richtung einer integrierten Personal- und Organisationsentwicklung. Derartige Diskrepanzen können aufgrund der hier vorgenommenen Analyse wesentlich auf die Einflußnahme von strukturellen und kulturellen Ausgangslagen in Prozessen der Weiterbildungsgestaltung und den besonderen Umgangsweisen hiermit durch gestaltungsrelevante Akteure zurückgeführt werden;

denn - so die hier entfaltete These - eine gegebene Weiterbildungspraxis im Betrieb ist das - immer vorläufige - Resultat struktur- und kulturvermittelten Arbeitshandelns.

Die Arbeit wurde als Dissertation vom Promotionsausschuß des Fachbereichs Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften der Universität Bremen angenommen und für den Druck geringfügig überarbeitet. Die Drucklegung wurde durch die Hans-Böckler-Stiftung, die auch das eine der beiden oben angesprochenen Projekte maßgeblich gefördert hat, mit einem Druckkostenzuschuß unterstützt, wofür ich mich an dieser Stelle noch einmal herzlich bedanken möchte.

Es ist nicht möglich, alle Menschen namentlich aufzuführen, die durch ihre Anregungen und Unterstützung am Entstehungsprozeß dieser Arbeit beteiligt waren, so daß ich hier nur einige, wichtige Wegbegleiter und Kolleginnen benennen möchte. Besonderer Dank gilt Carola Iller, die im Rahmen unserer gemeinsamen Forschungsarbeit wesentlich dazu beitrug, daß die Idee zu dieser Arbeit entstand. Mein besonderer Dank gilt gleichermaßen Dieter Görs, der dem Thema mit großer Offenheit begegnete und mir mit seiner konstruktiven Kritik gerade auf den letzten Abschnitten des langen Weges ein wichtiger Ratgeber war. Danken möchte ich auch Wilhelm Eberwein, dessen Hinweise und Anregungen mir dabei halfen, die besonderen Spannungsfelder und Verbindungslinien zwischen Theorie und Empirie nicht aus dem Auge zu verlieren.

Besonders danken möchte ich ferner meinen Kolleginnen der Forschungsgruppe „Frauenarbeit und Frauenbildung“ im Forschungsschwerpunkt „Arbeit und Bildung“, hier insbesondere Bettina Dausien, Marianne Friese, Gundula Lösch-Sieveking sowie Heike Ehrig, die mit ihrer Unterstützung und Ermunterung daran mitwirkten, von diesem Projekt nicht abzulassen.

Nicht zuletzt gilt mein besonderer Dank meinem Mann, Gerd Bormann, für seine kritische und kompetente Korrekturlesung aus der Perspektive der betrieblichen Alltagspraxis, vor allem aber danke ich ihm für seine andauernd fraglose Zuversicht in das Gelingen meiner Arbeit.

EINFÜHRUNG

1 Ausgangs- und Bezugspunkte der Arbeit

Die 80er Jahre waren für die betriebliche Weiterbildung zweifellos ein Jahrzehnt des Aufschwungs, vor allem im Hinblick auf ihren gewachsenen Stellenwert in der bildungspolitischen und betriebswirtschaftlichen Diskussion. Mit Hinweis auf die beschleunigte technologische Entwicklungsdynamik sowie veränderte Markt- und Konkurrenzbedingungen wird seit Jahren aus betriebswirtschaftlicher Perspektive der gestiegene Stellenwert von gut qualifiziertem und motiviertem Personal bzw. der "Qualität des Produktionsfaktors Arbeit" (Andresen 1990:6) für die Konkurrenzfähigkeit von Unternehmen betont und der betrieblichen Weiterbildung eine wesentliche Funktion für die erfolgreiche Bewältigung betrieblichen Wandels zugewiesen.

Bereits in den 70er Jahren ließ sich anhand einzelner Studien und unternehmerischen Publikationen die erhebliche Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung erkennen (vgl. zusammenfassend Görs 1983), doch erst in der zweiten Hälfte der 80er Jahre haben Forschungsbefunde über den steigenden Umfang beruflicher Weiterbildung und den hohen Anteil betrieblicher Weiterbildung hieran, sowie publizierte Daten über die Weiterbildungskosten der Betriebe in den Bildungswissenschaften zunehmend das Augenmerk auf die herausragende Rolle von Unternehmen als Organisatoren und Gestalter beruflicher Weiterbildungsprozesse gelenkt.

Im bildungswissenschaftlichen Diskussionszusammenhang wird die betriebliche Weiterbildung dabei vor allem unter dem Blickwinkel eines besonderen Teilbereichs der beruflichen Weiterbildung betrachtet und ist durch unterschiedliche Problemsichten sowie äußerst konträre Bewertungen geprägt.

Aus einer *soziologischen* Problemsicht *sozialer-geschlechtsspezifischer Ungleichheitsstrukturen* der Erwerbsarbeit wird seit langem auf den selektiven Zugang zur betrieblichen Weiterbildung und segmentierte, polare Teilnahmestrukturen hingewiesen, wie sie in den periodischen Erhebungen zur beruflichen Weiterbildung im Zeitablauf regelmäßig bestätigt werden. Ausgehend von dem bildungspolitischen Postulat der Förderung von Chancengleichheit und/oder der gewachsenen Bedeutung beruflicher Weiterbildung im Zuge des technologischen und gesellschaftlichen Wandels steht im Zentrum der Kritik, daß die betriebliche Weiterbildung bestehende Ungleichheiten in der Weiterbildungsbeteiligung keineswegs abbaut, sondern reproduziert und sogar verstärkt. Ein weiterer dominanter Kritikpunkt ist die überwiegend auf kurzfristige Anpassungsqualifizierung ausgerichtete Weiterbildungspraxis, die weder für eine verbesserte überbetriebliche Verwertbarkeit der Arbeitskraft und damit als Element beruflicher Entwick-

lung geeignet erscheine, noch in der Lage sei, einen nennenswerten Beitrag zur Persönlichkeitsbildung liefern zu können (vgl. etwa Görs 1988, Gottschall 1991, Dobischat/Lipsmeier 1991).

Aus einer makrosoziologischen Perspektive *beschleunigter technologischer und gesellschaftlicher Wandlungsprozesse* wird kritisch auf die in vorliegenden Studien vielfach bestätigte unterentwickelte Weiterbildungsplanung verwiesen. Im Vordergrund der Kritik stehen hier unzureichende Formen der Bedarfsermittlung, kurzfristige Planungshorizonte und eine weitgehend reaktive Weiterbildungspraxis, die sich in krassem Widerspruch zum gewachsenen Stellenwert der Weiterbildung für die Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in der Erwerbsarbeit befinden. Auf der Grundlage dieser Defizitanalysen wird seit längerem auf die Notwendigkeit einer systematischen Bedarfsermittlung sowie einer synchronen und proaktiven Innovations- und Qualifizierungsplanung hingewiesen. (vgl. etwa Dybowsky u.a. 1989, v. Bardeleben 1992, Staudt 1990, 1995).

Aus *erwachsenenpädagogischer* Perspektive richtet sich die Kritik neben der Ungleichheitsproblematik zusätzlich auf die Reduktion von Bildung auf eine weitgehend an betrieblichen Zielsetzungen orientierte und auf kurzfristig ausgerichtete Anpassungsschulungen beschränkte Weiterbildung im Betrieb. Bezugspunkt der Kritik sind klassische pädagogische Bildungsziele, wie Persönlichkeitsentwicklung, die Förderung von kritischer Handlungskompetenz und Mündigkeit, welche der lediglich auf die unmittelbaren Arbeitererfordernisse ausgerichteten Weiterbildung im Betrieb kontrastierend gegenübergestellt werden (vgl. etwa Kh. A. Geißler 1988, Ahlheim 1996, Hendrich 1996).

In deutlichem Gegensatz zu diesen kritischen Einschätzungen und der seit langem formulierten Kritik an einem „utilitaristisch (...) verstümmelten Bildungsbegriff, der Bildung auf den je aktuellen Nutzen bezieht“ (Baethge 1988:23), stehen innerhalb der Erwachsenen- und insbesondere Betriebspädagogik seit einiger Zeit ausgesprochen positive Einschätzungen, die in den neueren betrieblichen Entwicklungstendenzen Chancen einer tendenziellen Überwindung des Gegensatzes von Qualifikation und Bildung sehen (vgl. Arnold 1991, 1993). Anknüpfungspunkt sind hier zum einen die in verschiedenen Unternehmen beobachtbare Einordnung der Weiterbildung in den Bezugsrahmen von Personal- und Organisationsentwicklungskonzeptionen, wie sie in der betriebswirtschaftlichen Literatur dokumentiert sind¹, und zum anderen arbeitsorganisatorische Umstrukturierungen²,

¹ Vgl. etwa Ridder 1988, Thom 1990; Riekhof 1992; mit kritischem Bezug auf die beobachtbare Praxis vgl. Staudt 1990 und 1995.

² Gleichartige Reorganisationsprozesse werden hierbei unter verschiedenen Leitbegriffen diskutiert: beginnend mit „lean production“ in der Automobilindustrie folgte als verallgemeinernder Begriff „lean management“, gleichzeitig zogen Begriffe wie „Reengineering“ oder „fraktale Fabrik“ in die industriesoziologisch geprägte Qualifikationsdebatte ein; innerhalb von arbeits-, organisations- oder bildungswissenschaftlichen Bezug

wie sie von der industriesoziologischen Forschung identifiziert werden. Die mit den technisch-organisatorischen Rationalisierungsformen zum Teil einhergehenden vermehrten Anforderungen an flexibler und selbständiger beruflicher Handlungskompetenz, sowie erweiterte Handlungsspielräume durch die Einführung von Projekt-, Team- und Gruppenarbeitsformen³, werden dabei als sich abzeichnende Tendenz eines partiellen Zurückdrängens fremdbestimmter Arbeit zu Gunsten von mehr Selbstbestimmung gedeutet. Hiermit eröffneten sich - so die Argumentation - gleichzeitig neue Spielräume einer an Mündigkeit und Selbstbestimmung orientierten berufs- und betriebspädagogischen Bildungsperspektive. Denn die mit neuen Produktions- und Managementkonzepten anvisierte Steigerung der Anpassungsflexibilität von Produktions-, Arbeits- und Entscheidungsprozessen sei letztlich nur mit entsprechend qualifizierten Beschäftigten möglich, und erfordere die Gewährleistung von Formen der Personal- und Organisationsentwicklung,

„...die die Fähigkeit des einzelnen fördert, selbständig, initiativ und kreativ mit den sich wandelnden Situationen umzugehen. (...) Das Beruflich-Fachliche, das vordem den Kern der Berufskompetenz ausmachte, wird dabei zunehmend zum bloßen Mittel (Medium), d.h., es wird mediatisiert, es ist Anwendungsfall und 'Weg' zum Erwerb jener Subjektqualitäten, die die neuhumanistische Allgemeinbildungsvorstellung forderte“ (Arnold 1991:166, in Anlehnung an Brater u.a. 1988).⁴

Diese und ähnliche Argumentationen haben sich zum einen in einer Renaissance der Diskussion über den gewachsenen Stellenwert von „Schlüsselqualifikationen“

nahmen wird an die beobachtbaren Reorganisationsprozesse vermehrt mit der Leitidee der „lernenden Organisation“ angeknüpft, die wiederum vielfach mit konzeptionellen Vorstellungen einer integrierten Personal- und Organisationsentwicklung oder der Entwicklung von Unternehmenskulturen verbunden wird. In den verschiedenen Beiträgen werden dabei

Personal-

entwicklungskonzepte mal mehr den organisationsbezogenen, mal mehr den auf kunden- und marktbezogenen Veränderungsstrategien („Kundenorientierung“) zugeordnet. Vgl. etwa Fatzer 1993 oder die Beiträge in Sattelberger 1994, H. Geißler 1995.

³ Vgl. zu Gruppenarbeitsformen in der Industrie Roth/Kohl 1988 oder Antoni/Bungard 1994. Einen gewissen Aufschwung erfuhren unter dem Einfluß der „MIT-Studie“ über erhebliche Produktivitätsvorsprünge der japanischen Industrie dabei sogen. „KVP“-Ansätze („kontinuierlicher Verbesserungs-Prozeß“), die als eine Modifikation von Qualitätszirkeln angesehen werden können (vgl. Brauer 1994, Wirtschaft & Weiterbildung, Heft 6/1996).

⁴ Vgl. kritisch zu den Annahmen erweiterter Handlungsspielräume und Handlungskompetenz im Zuge von neuen Reorganisationskonzepten Görs 1994, Kutscha 1994, Heid 1996, Büchler 1997, speziell zur Reichweite von lean production-Ansätzen vgl. Schwarz 1994.

fortentwickelt⁵; daneben werden unter Rückgriff auf Modellvorstellungen der Unternehmenskultur, Ansätzen der neueren Systemtheorie und Neuorientierungen in der betriebswirtschaftlichen Managementlehre⁶ derartige Überlegungen gedanklich noch ein Stück weitergetrieben und zu konzeptionellen Vorstellungen des „selbstorganisierten“ Lernens weiterentwickelt. Aus der Perspektive der neueren systemtheoretischen und betriebswirtschaftlichen Ansätze werden Betriebe als lernende soziale Systeme interpretiert, die sich beständig über selbstreflexive Rückkoppelungs-Prozesse „selbst-organisieren“, reproduzieren und verändern (vgl. Arnold 1995). Unternehmen können dann - so die Argumentation - als sich im ständigen Lernen befindliche Systeme, mithin als „lernende Organisationen“ angesehen werden, so daß nicht nur das Lernen von Individuen *in Organisation*, sondern auch die Entwicklung *von Organisationen* in ihrer Gesamtheit zu einer neuen bildungstheoretischen Herausforderung werde (vgl. Arnold 1990:75f, 1995, H. Geißler 1995).

Beobachtbare Diskrepanzen zwischen diesen weitreichenden Überlegungen und vorliegenden Forschungsbefunden, auf die sich die vorgenannten kritischen Positionen zur betrieblichen Weiterbildungspraxis berufen, werden in den positiven Einschätzungen dabei im wesentlichen als Problem des noch sehr frühen Entwicklungsstandes der Einführung neuer Produktions- und Managementkonzepte und in kognitiven Beharrungstendenzen bei betrieblichen Entscheidungsträgern gesehen. So weist Arnold beispielsweise in Bezug auf bestehende Diskrepanzen zwischen Programmatik und betrieblicher Praxis darauf hin, daß bislang „erst“ einige Betriebe den Einsichten eines „ganzheitlichen Managements“ bzw. einer „kulturbewußten Unternehmensführung“ folgen, und die Mehrheit „noch“ dem traditionellen, tayloristischen Denken verhaftet ist (Arnold 1990:76ff mit Dürr 1988). Betriebliche Weiterbildung scheint dabei gleichermaßen Ziel wie auch Mittel für eine Entwicklung hin zu einer weiterbildungsförderlichen Unternehmenskultur bzw. „humanistischen Weiterbildungskultur“ zu sein. Nach Arnold stellt gerade die Weiterbildung das wesentliche Potential für die Entwicklung neuer Paradigmen der Unternehmensführung dar, die erweiterten Lern- und Entwicklungsprozessen aller - nicht nur einiger - Beschäftigtengruppen einen hohen Stellenwert zuweisen:

„Unternehmenskultur und Weiterbildungskultur bedingen einander wechselseitig. So bemißt sich einerseits der 'Reifegrad' der Unternehmenskultur auch am Stellenwert der Bildungsarbeit im Betrieb sowie den Funktionen, die diese erfüllt, während andererseits das betriebliche Lernen selbst eine wesentliche Instanz zur Tradierung ('Enkulturation') und Weiterent-

⁵ Vgl. etwa Brater/Bauer 1990, Arnold 1994, Reier 1994; kritisch Kh. A. Geißler/Orthey 1993.

⁶ Vgl. Ulrich/Probst 1988, Kirsch/Ringlstetter 1995.

wicklung der Unternehmenskultur darstellt. Eine Identität zwischen Weiterbildungskultur und (neuer) Unternehmenskultur muß in vielen Betrieben allerdings erst noch entwickelt werden.“ (Arnold 1990:80f)

Vergleicht man die benannten weitreichenden Erwartungen mit Befunden der betrieblichen Weiterbildungsforschung tritt jedoch eher Ernüchterung ein. Die Daten über die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen verschiedener Beschäftigtengruppen und besondere Weiterbildungsaktivitäten von Unternehmen vermitteln ein weitaus bescheideneres und gleichzeitig widersprüchliches Bild. Obgleich sich eindeutig eine erhebliche Expansion der betrieblichen Weiterbildung vollzogen hat, haben sich seit Anfang der 80er Jahre ihre grundlegenden Merkmale anscheinend nur wenig verändert. So identifiziert Seyd in einem rückblickenden Vergleich zum Erkenntnisstand von 1980 wesentliche Veränderungen vorrangig im Bereich von eingesetzten Methoden der Qualifikationsentwicklung (z.B. Fernunterricht, Projektarbeit, maßgeschneiderte „inhouse-Seminare“), der Nutzung neuer Medien (z.B. Lernsoftware / Computer Based Training) und ein gestiegenes Problembewußtsein für die Integration der Weiterbildung in das betriebliche Planungs-, Entscheidungs- und Produktionsgefüge. Wie schon Anfang der 80er Jahre sind nach seiner Analyse auch Anfang der 90er Jahre typische Defizite der betrieblichen Weiterbildung nicht überwunden, wie z.B. der selektive Einbezug höher qualifizierter Fach- und Führungskräfte bei weitgehender Ausgrenzung an- und ungelernter Beschäftigtengruppen, eine kaum vorhandene Qualitätskontrolle, fehlende öffentliche Kontrolle, mangelnde Professionalität in der Weiterbildungsgestaltung oder die unterdurchschnittliche Weiterbildungsaktivität von Klein- und Mittelbetrieben (Seyd 1994). Gleichzeitig ist die Weiterbildung vermehrt restriktiven Einflüssen ausgesetzt, da das verstärkte Interesse betrieblicher Entscheidungsträger an Kostenreduzierungen auch die betriebliche Weiterbildung erfaßt hat. Nach Pressemeldungen und Informationen in praxisbezogenen Zeitschriften⁷, „werden die Weiterbildungsetats der Betriebe gegenwärtig eher ‘eingefroren’, viele auch ‘gekappt’ (...) und Mitarbeiter mit dem Anspruch auf Selbstlernen oder Einbringen der geforderten Qualifikationen als Einstellungs-voraussetzung konfrontiert“ (Seyd 1994:243).

Allerdings müssen diese Beobachtungen keineswegs eindeutig Stagnation oder Rückschritt der betrieblichen Weiterbildung anzeigen. So hat gerade die in den 90er Jahren vermehrt einsetzende Kosten-Nutzen-Betrachtung bzw. das Interesse an einem effektiveren Mitteleinsatz begrenzter Bildungsressourcen in den betrieblichen Bildungsabteilungen die Aufmerksamkeit auch auf Planungs- und Steuerungsprobleme der Weiterbildungspraxis gelenkt. Vermehrt finden Fragen und mögliche Ansatzpunkte der Qualitätssicherung, Evaluation und/oder Bildungscontrolling Beachtung, so daß sich mit dem gestiegenen Kostendruck

⁷ Wie „Wirtschaft & Weiterbildung“ oder „Lernfeld Betrieb“.

gleichzeitig auch innovative Impulse für eine systematischere Weiterbildungsplanung verbinden (vgl. Feuchthofen/Severing 1995, v. Landsberg/Weiß 1992, Wirtschaft & Weiterbildung 3/98). Insbesondere wurde auch die Suche nach Ansatzpunkten für eine bedarfsgerechteren Qualifizierung und eine engere Verzahnung von Arbeits- und Lernprozessen hierdurch forciert. Betriebliche Praxisberichte, Betriebsbefragungen wie auch unsere Studien im Einzelhandel⁸ zeigen dabei, daß vor allem die unmittelbaren Vorgesetzten in stärkerem Maße Aufgaben der Qualifikationsförderung übernehmen (sollen), und Personalentwicklung als wichtige Führungsaufgabe eine deutliche Aufwertung erfahren hat (vgl. Thomanek 1988, Görs/Goltz 1993, Görs/Goltz/Iller 1994, BMBW 1994, Staudt 1995). Diese Entwicklungen verweisen darauf, daß die betriebliche Weiterbildung sich in erheblicher „Bewegung“ befindet und durch vielfältige Uneindeutigkeiten über mögliche Entwicklungstendenzen gekennzeichnet ist.

Dabei kann es als ein gewisses Dilemma angesehen werden, daß auf der einen Seite die gesellschaftliche und bildungspolitische Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung in signifikanter Weise zuzunehmen scheint, während auf der anderen Seite eine systematisch auf die betriebliche Weiterbildung bezogene Forschung sich erst zögerlich zu entwickeln beginnt. Die im Verlauf der 90er Jahre einsetzenden vermehrten Forschungsbemühungen liefern zwar eine zunehmende Vielfalt von Informationen etwa über Teilnahmeumfang, Weiterbildungsformen oder unterschiedliche Weiterbildungsintensitäten von Betrieben unterschiedlicher Größe und Branche, konzentrieren sich dabei aber kaum auf die näheren Zusammenhänge, worauf die ermittelten Unterschiede zurückzuführen sein könnten. Insgesamt geben die vorliegenden Daten einen gewissen Einblick in bestimmte Einzelaspekte der Weiterbildung als Resultat betrieblicher Praxis, kaum aber in die besonderen Mechanismen, Prozesse und darin wirksamen Bedingungsfaktoren, die zu diesem Resultat führen (vgl. Husemann 1992, BMBW 1994, BMBF 1996).

Ein besseres Verständnis der Entwicklungsbedingungen und Ursachen der beobachtbaren Selektivität, Heterogenität und defizitären Planungspraxis der betrieblichen Weiterbildung wird zugleich dadurch erschwert, daß es noch kaum theoretische Zugänge gibt, die sich systematisch auf Problemstellungen und Fragen zu Gestaltungs- und Entwicklungsbedingungen von Weiterbildungsprozessen innerhalb der besonderen strukturellen Handlungsvoraussetzungen privatwirtschaftlicher Unternehmen beziehen. Gewissermaßen als problematisches Nebenprodukt begünstigt dabei die fehlende Transparenz über das Binnengeschehen der Weiterbildungspraxis eine vom Kontext dieser Weiterbildung weitgehend losgelöste Rezeption und Einordnung einzelner Forschungsbefunde in unterschiedlichste soziologische oder bildungswissenschaftliche Theorieentwürfe. Diskutierte Fra-

⁸ Diese Studien werden unter Punkt 3 näher beschrieben.

gen und Problemstellungen entstammen bislang weniger identifizierten Problemlagen dieses Praxisfeldes selbst, sondern sind überwiegend außengeleitet und folgen weitgehend dem Wandel von dominanten Inhalten der unternehmensbezogenen Weiterbildungsdebatte oder Problemkomplexen der industriesoziologischen Forschung.

Der geringe Entwicklungsstand von systematischer Theorie- und Forschungsarbeit über betriebliche Weiterbildungsprozesse kann auch als Hintergrund dafür angesehen werden, daß in den bildungswissenschaftlichen Problemsichten nur eher oberflächlich und gleichzeitig widersprüchlich auf Betriebe als Ort beruflicher Weiterbildung Bezug genommen wird und strukturbedingte Gestaltungseinflüsse weitgehend ausgeblendet bleiben. So wird bei der Thematisierung betrieblicher Weiterbildung „der Betrieb“ bzw. „das Unternehmen“ häufig nur sehr vage als betriebliches Management oder im funktionalen Sinne als ökonomisches Leistungsgefüge sichtbar; der „Betrieb“ erscheint vielfach als diffuses Abstraktum, und mitunter als intentional handelndes „Kollektiv-Subjekt“ (Littek/Heisig 1986), das beispielsweise bei der Weiterbildungs-Teilnahme aus ökonomischen bzw. zweckrationalen Überlegungen heraus bestimmte Gruppen „bevorzugt“ und - in der optimistischen bildungswissenschaftlichen Perspektive - technologisch oder marktbedingte Umfeldveränderungen - bei entsprechender Einsicht des betrieblichen Managements - weitgehend bruchlos in betriebliche Weiterbildungsinnovationen übersetzt. Hiermit wird jedoch ausgeklammert, daß das betriebliche Weiterbildungsgeschehen sich innerhalb des strukturellen Geflechts von Betriebs- und Arbeitsorganisation und dem daran gekoppelten Hierarchiesystem vollzieht, durch welches Prozeduren und Spielräume der Weiterbildungsgestaltung vorgeformt sind. Deshalb können beobachtbare Merkmale der betrieblichen Weiterbildungspraxis kaum eindimensional auf das Handeln betrieblicher Entscheidungsträger zurückgeführt werden, noch kann davon ausgegangen werden, daß die Einführung von Weiterbildungs-Innovationen friktionslos, gewissermaßen in Form eines „technischen“ Umsetzungsprozesses geschieht.

In relevanten Bereichen der Weiterbildungsforschung werden bei der Erfassung quantitativer Veränderungen im Feld der beruflichen Weiterbildung Betriebe vorrangig als Weiterbildungs-Träger betrachtet und beobachtbare Teilnahmefälle, Angebotspektren etc. mit jenen Weiterbildungs-Anbietern verglichen, deren originäre Tätigkeit und Funktion in der Organisation und Durchführung von Weiterbildungs-Maßnahmen besteht. Hiermit wird wiederum ausgeblendet, daß die primäre Funktion von Industrie- oder Dienstleistungs-Unternehmen sich im Gegensatz zu Bildungseinrichtungen nicht auf die Realisierung von Weiterbildungsaufgaben, sondern auf die Herstellung und den gewinnträchtigen Absatz marktgängiger Produkte und Dienstleistungen unter marktwirtschaftlichen Konkurrenzbedingungen bezieht. Die betrieblich organisierte Weiterbildung stellt hierbei einen besonderen Teilbereich betriebswirtschaftlicher Funktionen dar, dem bestimmte

Aufgaben zur Realisierung und Unterstützung übergeordneter Zielsetzungen zugewiesen werden. Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen beziehen sich insofern nur in mittelbarer Weise auf die Anhebung von Qualifikationen, sondern vorrangig auf die jeweils damit verbundenen Zielsetzungen und besondere Problemstellungen, die in einzelnen Unternehmen erheblich variieren können. Die bildungspolitische oder erwachsenenpädagogische Bedeutung betrieblicher Weiterbildung als Teilbereich der beruflichen Weiterbildung kann insofern nicht unabhängig von ihrer Einbindung in primäre betriebliche Produktions- und Arbeitsprozesse und damit verkoppelte Arbeits- und Hierarchiestrukturen erschlossen werden, da sie Reichweite und inhaltliche Richtungen von Weiterbildungsaktivitäten in spezifischer Weise begrenzen und kanalisieren.

2 Gegenstand der Arbeit und leitende Fragen

Anknüpfend an die empirisch beobachtbaren Uneindeutigkeiten und Unterschiede betrieblicher Weiterbildungspraxis und angesichts der noch weitgehend ausstehenden theoretischen Klärung, auf welche Bedingungsmomente und Entwicklungsmechanismen sich diese Beobachtungen maßgeblich zurückführen lassen, soll in dieser Arbeit der besondere Handlungskontext privatwirtschaftlicher Unternehmen systematisch in den Blick genommen und dabei die besondere Bedeutung von strukturellen und kulturellen Einflüssen in der Weiterbildungspraxis erhell werden.

Einen maßgeblichen Anstoß und Hintergrund für die gewählte Aufgabenstellung bilden unsere Forschungsbefunde über Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse der Weiterbildung in Großunternehmen des Einzelhandels.⁹ In nahezu allen untersuchten Unternehmen hatte die Anpassungs-Weiterbildung für das Verkaufspersonal, die bislang eher randständig betrieben worden war, eine deutliche unternehmenspolitische Aufwertung erfahren und befand sich zum Zeitpunkt unserer Erhebungen in einer konzeptionellen und organisatorischen Umbruchsituation. Insbesondere in den Warenhaus-Unternehmen waren durch die zentralen Bildungsabteilungen neue Initiativen eingeleitet worden, die darauf abzielten, neben den üblichen zentral organisierten Weiterbildungs-Programmen die eigenständige Weiterbildungspraxis in dezentralen Bereichen (Filialen, Verkaufsabteilungen) zu intensivieren und dabei zu einer insgesamt stärker dezentralen und bedarfsgerechteren Weiterbildungssteuerung zu gelangen. In zwei Unternehmen hatten wir Gelegenheit, die Einführung und Umsetzung neuer Ansätze einer dezentralen Personalentwicklung genauer zu erfassen, mit denen die Qualifikationsentwicklung für die große Gruppe der Verkaufsbeschäftigten intensiviert und den differenzierten Bedarfslagen in den Verkaufsabteilungen besser entsprochen werden

⁹ Nähere Informationen über diese Forschungsarbeiten sind im nachfolgenden Punkt 3 aufgenommen.

soll. Im Zentrum der Konzepte stehen dabei die unmittelbaren Vorgesetzten, die vermehrt selbst Schulungsaufgaben übernehmen und Personalentwicklung als relevanten Aufgabenbestandteil dauerhaft in ihr Tätigkeitsspektrum integrieren sollen. Neben einer kontinuierlichen und anforderungsgerechten Weiterbildung der Verkaufsbeschäftigten zur Gewährleistung einer kompetenten Kundenbedien-ung, sollen durch die stärkere Einbindung der Führungskräfte in die Personal-entwicklungspraxis zugleich Kommunikations- und Abstimmungsprozesse in den Abteilungen verbessert, vorhandene Arbeitserfahrungen genutzt und die Ar-beitsmotivation positiv beeinflusst werden.

Der neue Stellenwert der Anpassungs-Weiterbildung stand in den Unternehmen in direktem Zusammenhang mit einer intensivierten Marktkonkurrenz und der ab-satzstrategischen Umorientierung in Richtung einer stärker kunden- und quali-tätsorientierten Verkaufspolitik. Die eingeleitete Dezentalisierungspolitik war hier insofern weniger Resultat einer prinzipiellen Aufwertung von Weiterbildung für den betrieblichen Leistungsprozeß, sondern zunächst eine qualifikatorische Flankierung von marktbezogenen Strategieentscheidungen der Unternehmenslei-tungen, durch die sodann eine erweiterte Bedarfssituation und Zielgruppen-Bestimmung in der Weiterbildung und neue konzeptionelle Aufgabenstellungen für die Bildungsverantwortlichen entstanden.

Wie wir desweiteren sehen konnten, ist die Implementierung einer dezentralen Personalentwicklungspraxis ein relativ aufwendiger und widersprüchlicher Pro-zeß, in dem unternehmenspolitische Zielvorgaben und handlungsanleitende Kon-zeptvorstellungen der Bildungsverantwortlichen auf der einen Seite sowie organi-satorisch-strukturelle Realisierungsbedingungen (sowohl der Bildungsabteilun-gen als auch der dezentralen Zielbereiche) auf der anderen Seite im Gestaltungs-geschehen ineinandergreifen. Die Weiterbildungspraxis wird hiermit nur zum Teil durch jeweilige Weiterbildungsziele und Leitvorstellungen einer dezentralen Personalentwicklungspraxis bestimmt, sondern zugleich auch durch die prioritä-ren Anforderungen im Arbeitsprozeß, die gegebene hierarchiebedingte Hand-lungsmacht sowie den organisatorisch-ressourcenmäßigen Ausgangslagen der „bisherigen“ Weiterbildungs-praxis mitgesteuert, was sich sowohl in den jeweili-gen Konzeptanlagen und Umsetzungsprozeduren wie auch in beobachtbaren Realisierungsproblemen konkreten Ausdruck verschafft.

Personale und strukturelle Faktoren bilden offenbar in der Weiterbildungspraxis eine kaum trennbare Bedingungs-einheit, wobei gleichzeitig Initiierung und Reali-sierung neuer Konzepte auch von unternehmensübergreifenden Marktbedingun-gen und besonderen unternehmensinternen Ausgangslagen beeinflusst werden. Dabei zeigen unsere Ergebnisse, daß die unternehmensinternen organisatorisch-strukturellen Handlungsvoraussetzungen der Weiterbildung einerseits wesentli-che Anstöße für die Bildungsverantwortlichen lieferten, sich um die Entwicklung von effektiveren und bedarfsgerechteren Qualifizierungsformen zu bemühen, und

andererseits zugleich wesentliche Bedingungs Momente dafür darstellten, daß die Implementierung der dezentralen Personalentwicklungs-Ansätze zum Teil wenig erfolgreich oder in ungeplante Richtungen verlief.

Hier deuten unsere Befunde darauf hin, daß sich neue Initiativen einer arbeitsintegrierten Weiterbildung sehr schwer gegen relativ stabil institutionalisierte Arbeitsvollzüge durchsetzen können, und deshalb besonderen Aufwand und längere Zeiträume für eine Etablierung erfordern. Neue Aktivitäten zur Gewährleistung einer systematischen und bedarfsgerechten Weiterbildung befinden sich hier in einer ausgeprägten Spannungssituation zu bestehenden Anforderungen der alltäglichen Arbeitspraxis und damit verbundenen Handlungsprioritäten sowie zu vorhandenen Kompetenzen, Problemsichten und Normalitätsvorstellungen betrieblicher Akteure, auf deren Basis der neue Stellenwert der Weiterbildung - unterschiedlich - gedeutet und gewichtet wird. Insofern scheint auch die noch kaum vorhandene kulturelle Verankerung einer systematischen Weiterbildung innerhalb institutionalisierter betrieblicher Arbeitsvollzüge auf die Einführung neuer Weiterbildungs-Konzepte Einfluß zu nehmen und besondere Gestaltungsverläufe bzw. Realisierungsprobleme mitzubedingen.

Auf der Basis derartiger Beobachtungen wird in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, mit Hilfe ausgewählter empirischer Befunde über Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse der Weiterbildung in Großunternehmen annäherungsweise das Zusammenwirken struktureller, (arbeits)kultureller und personaler Einflüsse als Bedingungs Zusammenhang der Weiterbildungsgestaltung zu skizzieren.

Im einzelnen werden dabei zwei Leitfragen behandelt:

zum einen geht es um die Klärung der Frage, *wie strukturelle und kulturelle Handlungsbedingungen auf die Weiterbildungsgestaltung Einfluß nehmen* und wie sie insbesondere in die Gestaltungspraxis des Bildungspersonals Eingang finden. Diese Fragestellung umfaßt die Klärung, wie sich strukturelle und kulturelle Handlungsbedingungen im Betrieb darstellen und erfordert die theoretische Begriffsklärung von Struktur, Kultur und Handlung und ihrer Beziehung zueinander einschließlich der Spezifizierung dieser Beziehungen für die Besonderheit betrieblicher Handlungszusammenhänge.

Zum zweiten geht es um die Frage, *in welchen besonderen Formen sich strukturelle und kulturelle Einflußnahmen in Prozessen der Weiterbildungsgestaltung Geltung verschaffen*. Diese Frage bezieht sich auf die praktischen Folgen dieser Einflußnahmen in der konkreten Weiterbildungspraxis und kann durch eine Betrachtung am empirischen Fall bearbeitet werden.

Angesichts der geringen theoretischen Durchdringung betrieblicher Weiterbildungsprozesse sowie der beobachtbaren Uneindeutigkeiten in diesem Praxisfeld kann es sich bei der gewählten Aufgabenstellung lediglich um eine annäherungs-

weise Erhellung der These handeln, daß *strukturelle und kulturelle Handlungsvoraussetzungen als Einflußfaktoren* in der Weiterbildungsgestaltung wirksam werden und Weiterbildungsprozesse *formgebend mitgestalten* und eine gegebene Weiterbildungspraxis das - immer vorläufige - *Resultat struktur- und kulturvermittelten Arbeitshandelns* ist.

Hiermit soll zugleich das Augenmerk darauf gelenkt werden, daß betriebliche Weiterbildungsprozesse sich nicht voraussetzungslos vollziehen und auf das engste mit etablierten Organisationsformen, inhaltlichen Aufgabenfeldern und Handlungsprioritäten des betrieblichen Leistungs- und Arbeitsprozesses und ihrem - strukturellen und kulturellen - Wandel verwoben sind.

Als Ergebnis der Arbeit sollen die besondere Spezifik struktureller und kultureller betrieblicher Ausgangslagen als Gestaltungsfaktoren der betrieblichen Weiterbildung und ihre Bedeutung für die Weiterbildungspraxis erhellt, und ein theoretischer Erklärungsbaustein für ein besseres Verständnis der Entwicklungsdynamik betrieblicher Weiterbildungsprozesse geliefert werden.

3 Empirische Datenbasis und methodische Anlage

Mit den hier bearbeiteten Fragestellungen werden Ergebnisse aus zwei empirischen Forschungsprojekten über die betriebliche Weiterbildung von Großunternehmen des Einzelhandels für eine theoretische Weiterverarbeitung neu aufgenommen.¹⁰ Deshalb sollen im folgenden nähere Hinweise über die methodisch-inhaltliche Anlage dieser Projekte gegeben werden, um auf dieser Grundlage sodann den methodisch-theoretischen Zuschnitt der vorliegenden Analyse verdeutlichen zu können.

Aufgrund des noch weitgehend unerschlossenen Forschungsfeldes waren beide Projekte als qualitative Studien ausgelegt. Untersuchungsdesign und Forschungsmethoden folgten entsprechend dem „Prinzip der Offenheit“ (Hoffmann-Riem 1980) und ausgerichtet an der Zielsetzung, ein möglichst detailreiches „Bild“ über inhaltliche Schwerpunkte, Zielgruppen, Organisationsformen, eingesetzte Konzepte, besondere Problembereiche u.a.m. der betrieblichen Weiterbildung in Einzelhandels-Unternehmen zu gewinnen, und dabei auch subjektive Erfahrungen und Bewertungen der befragten betrieblichen - und nicht-betrieblichen - ExpertInnen über die gegebene Weiterbildungssituation sowie anvisierte Veränderungen mitzuerfassen.

¹⁰ An der Bearbeitung dieser Projekte war ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin beteiligt. Die Studien wurden von 1988 bis 1994 im Arbeitszusammenhang des Forschungsschwerpunktes „Arbeit und Bildung“ der Universität Bremen durchgeführt und sind dokumentiert in: Görs/Goltz 1993, Görs/Goltz/Iller 1994, Görs/Goltz/Iller/Krome 1994.

Das für die qualitative Sozialforschung typische offene Herangehen an soziale Realität ist gleichwohl nicht gleichzusetzen mit theoretischer Voraussetzungslosigkeit, ist doch jede aktive Hinwendung zu Teilbereichen gesellschaftlicher Wirklichkeit immer mit der Anwendung von Suchkriterien und der Notwendigkeit zur Selektion verbunden, um in der Vielfalt und Komplexität sozialer Phänomene überhaupt Bedeutungsvolles und Relevantes erkennen und von nicht relevanten Aspekten unterscheiden zu können.¹¹ Ein Spezifikum qualitativer Studien ist allerdings, daß die für die wissenschaftliche Praxis konstitutive bewußt-reflektierende und methodisch-planvolle Annäherung an Aspekte sozialer Realität mit Hilfe eher grob gehaltenen theoretischen Vorannahmen und Fragerichtungen sowie dem Verzicht auf standardisierte Erhebungsmethoden erfolgt, um die mögliche Reichweite und Besonderheit all dessen, was im Forschungsfeld erfaßt und verarbeitet werden kann, nicht vorschnell zu kanalisieren und einzugrenzen.

Diese Vorgehensweise begründet sich wesentlich in den Besonderheiten des Untersuchungsgegenstandes, dem leitenden Erkenntnisinteresse und jeweils verfolgten Fragestellungen, wobei in der Methodendiskussion weitgehend Konsens darüber besteht, daß die besondere Stärke qualitativer Studien vor allem in der explorativen Erschließung neuer Forschungsfelder und Problemstellungen sowie der kontextintegrierenden Deskription sozialer Sachverhalte liegt (vgl. Hopf

¹¹ So ist auch bei der Problematisierung des Verhältnisses von Theorieentwicklung und empirischer Forschung - als eine zentrale Grundfrage sozialwissenschaftlicher Erkenntnisproduktion - in der methodologischen und wissenschaftstheoretischen Diskussion weitgehend unbestritten, daß theoriefreie empirische Forschung nicht möglich ist (vgl. Hopf 1984:27). Dies gilt auch für das Konzept der empirisch fundierten Theoriebildung von Glaser/Strauss, das in der qualitativen Sozialforschung eine hohe Aufmerksamkeit gefunden hat (vgl. Glaser/Strauss 1984, Kelle 1994). Die „grounded theory“ von Glaser/Strauss stellt einen kritischen Gegenentwurf zum vorherrschenden deduktiv-hypothesenüberprüfenden Forschungsmodell dar, in dem Hypothesen aus bereits existierenden Theorien oder eher unsystematischen Beobachtungen abgeleitet sind, und die empirische Arbeit in erster Linie der Verifizierung oder Falsifizierung der aufgestellten Hypothesen bzw. der bestehenden Theorie dient. Glaser/Strauss verweisen demgegenüber auf die theoriegenerierende Bedeutung der empirischen Forschung und die Notwendigkeit einer empirisch rückgebundenen, gegenstandsbezogenen Theorieentwicklung, in der aus den empirischen Materialien im ständigen Wechselprozeß von Datenerfassung und Dateninterpretation induktiv neue Zusammenhänge entdeckt und zu theoretischen Konzepten verdichtet werden (vgl. Glaser/Strauss 1984). Wie bei Kelle nachvollzogen werden kann, ist jedoch auch das Konzept der empirisch fundierten Theoriebildung von Glaser/Strauss auf theoretische Vorannahmen angewiesen, und unterliegt faktisch eher einer „abduktiven“, nicht induktiven Logik, was auch bei Glaser/Strauss selbst im Verlauf ihrer weiteren Arbeiten als Problemstellung mehr in den Vordergrund rückt, indem der Forschungsprozeß als permanente Spirale der Hin- und Herbewegung zwischen theoretisch angeleiteter Empirie und empirisch gewonnener Theorie begriffen wird (vgl. Strauss 1994, für einen Überblick über Methoden und Problemstellungen qualitativer Sozialforschung vgl. Flick u.a. 1995).

1984, Spöhring 1989). Aber auch und gerade im Bereich der Hypothesen- und Theorieentwicklung kann qualitative Forschung mit ihren offenen und interpretativ-verstehenden Verfahren wichtige Beiträge leisten, wobei allerdings gerade diese für die wissenschaftliche Praxis zentrale Frage der hypothesen- und theoriegenerierenden Bedeutung qualitativer Forschungsverfahren - und damit die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Empirie - bislang erst in Ansätzen methodologisch und wissenschaftstheoretisch ausgelotet ist (vgl. Hopf 1984:23f).¹²

Ein entscheidendes Merkmal und zugleich Begründungselement qualitativer Forschungsverfahren ist ein Gegenstandsbezug, der bewußt berücksichtigt, daß die in sozialwissenschaftlichen Forschungsarbeiten einbezogenen Menschen sich immer in besonderen sozialen Kontexten und strukturierten Zusammenhängen befinden und soziale Realität deutend ordnen sowie mit besonderen Sinnbezügen und Relevanzen belegen (ebda.). Sozialwissenschaftliche Forschung hat es deshalb immer mit bereits interpretierten und kontextgeprägten Realitätskonstruktionen zu tun, denen qualitative Verfahren durch die Bevorzugung kommunikativer Erhebungsinstrumente (z.B. Interview, Gruppendiskussionen) und durch eine hermeneutisch orientierte, sinnbezogene verstehende Erschließung von Aussagen in ihren Bedeutungszusammenhängen zu entsprechen versuchen¹³. Ein wichtiges grundlegendes Prinzip der Forschung ist die Angemessenheit des methodischen Vorgehens und der Wahl von Erhebungsinstrumenten, die sich am konkreten untersuchten Gegenstand und leitenden Fragen bemißt, und von dort her jeweils zu bestimmen ist. Dabei können - wie in unseren Projekten - die Erschließung kontextbezogener Informationen (branchenspezifische Daten und Literatur, Inhaltsanalyse von betrieblichen Dokumenten, wie z.B. Weiterbildungs-Programme) einen wichtigen Bestandteil des Forschungsprozesses bilden, um die in Interviews

¹² Versuche in dieser Richtung sind die erwähnte zirkuläre Wechselbeziehung von theoretischen Vorannahmen und empirisch fundierter Theoriebildung nach Glaser/Strauss.

¹³ Quantitative und qualitative Forschungsansätze werden dabei mitunter als prinzipieller Gegensatz betrachtet, was aber in dieser Eindeutigkeit kaum sinnvoll ist und auch der Forschungspraxis nicht entspricht (vgl. Hopf 1984:13f). Qualitative Studien zielen zwar selbst nicht auf statistische Repräsentativität, sondern vor allem auf die Entdeckung unbekannter Phänomene oder die Erhellung komplexer sozialer Zusammenhänge, weshalb identifizierte Besonderheiten oder Grundmuster, die über den untersuchten Gegenstand hinausgehen, auch nur theoretisch - nicht statistisch - begründet werden können. Gleichwohl können qualitativ ermittelte Forschungsbefunde den Ausgangspunkt für quantitative Studien sein, wie auch umgekehrt quantitative Forschungsbefunde Impulse und Ausgangspunkte für qualitative Forschungsprojekte bilden, und beispielsweise zur näheren Aufklärung beobachtbarer Korrelationen beitragen können. Ebenso kann es bei bestimmten Forschungsfragen sinnvoll sein, quantitativ-repräsentativ angelegte Studien mit qualitativen Fallstudien zu kombinieren, wie es u.a. auch in der betrieblichen Weiterbildungsforschung zu sehen ist (vgl. hierzu etwa Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1991).

erhobenen Aussagen (hier zur betrieblichen Weiterbildung) in den besonderen betriebs- und branchenspezifischen Bezugsrahmen einordnen zu können.

Das erste der beiden Projekte hatte hier rein explorativen Charakter und zielte auf die möglichst breite Erschließung von Informationen über die Weiterbildungspraxis aus der betrieblichen Perspektive einerseits und der Beschäftigten-Perspektive andererseits, wobei verschiedene qualitative Instrumente eingesetzt wurden, die je nach Teilzielen und Teilarbeitsschritten variierten (Dokumentenanalyse, Expertengespräche, Workshops, themenzentrierte Interviews, Gruppengespräche; vgl. Görs/Goltz 1993). Theoretische Vorannahmen und die Richtung leitender Fragen waren dabei durch verfügbare Forschungsbefunde und deren theoretische Einordnung auf der einen Seite¹⁴ und dominante Argumentationsstränge und Postulate der bildungspolitischen und betriebswirtschaftlichen Weiterbildungs-Diskussion auf der anderen Seite vorgeprägt, wobei die Erwartungshaltung möglicher Befunde bewußt offen gehalten und Korrekturen durch das erhobene empirische Material einkalkuliert wurden.

Die Annäherung an das Feld erfolgte zunächst - neben der Literaturanalyse - durch eine inhaltsanalytische Aufarbeitung dominanter Argumentationsstränge und Begründungsmuster über den Bedeutungsanstieg der betrieblichen Weiterbildung in der branchenübergreifenden (vgl. Görs/Goltz 1989, 1990) und branchenspezifischen Weiterbildungs-Diskussion des Einzelhandels, sowie durch die Analyse betrieblicher Weiterbildungs-Programme und Expertengespräche mit Verbands- und GewerkschaftsvertreterInnen. Auf der Basis der hierüber gewonnenen Informationen erfolgte mit systematischem Bezug auf zwei ausgewählte Betriebsformen (Warenhaus-Konzerne und Lebensmittel-Filial-Unternehmen) die Erfassung von Informationen über die besondere Weiterbildungs-Situation in je zwei Unternehmen dieser Betriebsformen mit Hilfe von leitfadengestützten, themenzentrierten Interviews mit Bildungsverantwortlichen, Betriebsräten und Beschäftigten. Die Tonbandmitschnitte der zwei- bis dreistündigen Gespräche wurden vollständig transkribiert. Die Transkripte wurden thematisch¹⁵ und getrennt nach der Perspektive der verschiedenen Gruppen sowie differenziert nach Betriebsformen unter Einbezug der besonderen Kontexte der befragten Akteure ausgewertet (gleichartige und unterschiedliche Weiterbildungs-Formen, Veränderungstendenzen, Begründungsmuster von Bildungsverantwortlichen, Betriebsräten, VerkäuferInnen).

¹⁴ Orientierend war hier vor allem die nach wie vor instruktive empirisch-theoretische Studie von Enno Schmitz (1978), der Leistungssicherung und Loyalität als wesentliche Funktionszuweisungen der betrieblichen Weiterbildung identifizierte (auf diese Studie wird unter Kapitel I, Punkt 3.1 näher eingegangen).

¹⁵ z.B. besondere Weiterbildungs-Schwerpunkte, Organisationsformen, eingeleitete Veränderungen etc. sowie dabei angeführte Begründungsmuster und Bewertungen.

Vorrangiges Ziel der Experten-Gespräche war hier zunächst ein möglichst hoher Grad der Annäherung an Besonderheiten der betrieblichen Weiterbildung aus der Perspektive der verschiedenen Gruppen, um - zusammen mit den betriebsübergreifenden Analysen - einen möglichst detailreichen Einblick in unternehmens- und branchenspezifische Problemlagen der betrieblichen Weiterbildung im Einzelhandel aus der Unternehmens- und Beschäftigtenperspektive zu erhalten. Daneben ließen sich im Auswertungsprozeß der Interviews zugleich unternehmensübergreifende Gemeinsamkeiten und gleichartige Muster bei eingeleiteten organisatorischen und konzeptionellen Veränderungen der betrieblichen Weiterbildung identifizieren. Hierzu gehörte insbesondere das hohe Gewicht und der weitere Ausbau der Aufstiegs-Weiterbildung und damit zusammenhängende neue Initiativen der Förderung von Frauen in Führungspositionen; parallel hierzu identifizierten wir als spezifisches Novum die Einführung von dezentralen, in den Abteilungen umzusetzenden Konzepten der Qualifikationsentwicklung, die wir als Neukonzeptionierung der Anpassungs-Weiterbildung mit den Begriffen „Dezentralisierung“ und „Systematisierung“ umschrieben haben. Zugleich ließen sich - insbesondere über die Interviews mit Verkäuferinnen - Hinweise für erhebliche Realisierungsprobleme der neuen dezentralen Personalentwicklungs-Ansätze erkennen, denen aber im Rahmen der Projektanlage nicht näher nachgegangen werden konnte.¹⁶

Hatte diese erste Studie vorrangig explorativen und problemgenerierenden Charakter, wurde das hierauf aufbauende Fortsetzungsprojekt als Vertiefungsstudie konzipiert, in der in zwei Unternehmen einer Betriebsform (Warenhaus) die identifizierten Muster von „Dezentralisierung“ und „Systematisierung“ sowie die Hinweise auf Realisierungsprobleme näher untersucht wurden (Görs/Goltz/Iller 1994)¹⁷. Dieses ebenfalls qualitativ ausgerichtete Projekt operierte auch mit offen

¹⁶ In der Methodendiskussion werden häufig drei grundlegende wissenschaftliche (Erkenntnis)fragestellungen und entsprechende Aufgaben der empirischen Forschung unterschieden: die weitgehend ohne explizite gegenstandsbezogene Theorie auskommende Deskription, die Entdeckung und Erschließung von Hypothesen und Theorieansätzen durch die induktive Verallgemeinerung von identifizierten Zusammenhängen von Einzelphänomenen und die theorietestende Forschung, in der es um die Überprüfung von bestehenden Theorien und Hypothesen geht (vgl. Spöhring 1989:41f). In der qualitativen Forschungspraxis lassen sich jedoch Deskription und die Generierung von theoretischen Hypothesen nicht trennscharf auseinanderhalten, weil jede Deskription die Interpretation von Daten impliziert und aus einem Wechselprozeß von Datenerfassung und Datenanalyse hervorgeht; in dieser wechselseitigen Beeinflussung entstehen zugleich theoretische Ideen über bestimmte Grundmuster im betrachteten Gegenstandsbereich oder über Zusammenhänge einzelner Sachverhalte, welche sinnvollerweise auch bewußt registriert und festgehalten werden sollten.

¹⁷ Im Rahmen einer Vorstudie wurde daneben ein Überblick über Anbieter und Angebote der außer- und überbetrieblichen Weiterbildung im Einzelhandel erarbeitet, um damit auch einen Eindruck über die Weiterbildungsmöglichkeiten für Beschäftigte in Klein- und

angelegten Erhebungsinstrumenten¹⁸ und Leitfragen, wobei sich die Fragestellungen nun aber von vornherein auf besondere Problemkreise bezogen, wie sie in der vorangegangenen Transparenzstudie ermittelt worden waren. Im Vordergrund stand die Zielsetzung, näheren Einblick in die konkreten inhaltlichen Ausprägungsformen dezentraler, arbeitsplatznaher Weiterbildungsansätze sowie in die Prozesse ihrer Realisierung zu erlangen. Dabei hatte die Frage der Realisierung insofern eine besondere betriebs- und branchenübergreifende Relevanz, als zwischenzeitlich vorliegende Ergebnisse von repräsentativ ausgerichteten Betriebsbefragungen auf eine hohe Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz hindeuteten und zugleich im berufs- und betriebspädagogischen Diskussionszusammenhang die stärkere Verlagerung des Lernens in den Arbeitsprozeß überwiegend positiv als zukunftsfrüchtige Entwicklungsperspektive gedeutet und vielfach mit sehr optimistischen Erwartungen erweiterter beruflicher Bildungsmöglichkeiten im Betrieb verbunden wurde.

Die allgemeine Zielsetzung des vertiefenden Anschlußprojektes richtete sich auf die exemplarische Erhellung von Entwicklungs- und Gestaltungsprozessen der Anpassungs-Weiterbildung in Warenhaus-Unternehmen und im besonderen auf die Erfassung von besonderen Formen dezentraler Weiterbildungsansätze (und damit verbundenen Zielsetzungen und Erwartungen) einschließlich den jeweiligen Umsetzungsverfahren auf der einen Seite, und die Erfassung von Erfahrungen und Bewertungen dieser neuen Konzepte aus der Perspektive ihrer AdressatInnen in den Warenhaus-Filialen auf der anderen Seite. In beiden Unternehmen wurden jeweils auf der Ebene der Unternehmenszentralen die Bildungsverantwortlichen und Gesamtbetriebsräte befragt, und in jeweils einer Filiale Mitglieder der Filialleitungen (Geschäftsführung, Personal- und Organisationsleitung) Betriebsräte sowie AbteilungsleiterInnen und VerkäuferInnen aus fünf ausgewählten Verkaufsabteilungen. Neben der näheren Untersuchung des Dezentralisierungsaspektes sollten insbesondere Aufschlüsse darüber gewonnen werden, welche Akteursgruppen auf Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse der betrieblichen Weiterbildung maßgeblichen Einfluß nehmen (und auf welche Weise sie dies tun) und welche Realisierungsprobleme und Bruchstellen sich bei der Umsetzung neuer Konzepte zeigen. Die Besonderheiten der Gestaltungsprozesse in der Anpassungs-Weiterbildung wurden dabei im Gesamtkontext der Weiterbildungspraxis (das heißt unter Einbezug der Aufstiegs-Weiterbildung sowie der „traditionellen“ seminarförmigen Weiterbildung und sonstigen Qualifizierungsaktivitäten in den Filialen) sowie im Kontext der gegebenen Arbeitssituationen in

Mittelbetrieben zu gewinnen. Diese Arbeiten sind dokumentiert in Görs/Goltz/Iller/Krome 1994.

¹⁸ überwiegend mit themenzentrierten Interviews, daneben wurden mit VerkäuferInnen Gruppengespräche durchgeführt.

den Verkaufsabteilungen erfaßt, um möglichst detailreiche Informationen über einflußnehmende Rahmenbedingungen zu erhalten.

Die Auswertung der Expertengespräche und Gruppendiskussionen erfolgte zunächst aktorsgruppen- und unternehmensspezifisch, um wesentliche Problemfelder und Einflußnahmen in der Weiterbildungsgestaltung aus der jeweiligen Perspektive unterschiedlicher Gruppen und ihres besonderen Handlungskontextes zu ermitteln. In weiteren Auswertungsschritten wurden in einer Querbetrachtung und Zusammenschau wesentliche Handlungsfelder und Problemdimensionen der Weiterbildungsgestaltung verdichtet, wobei ein besonderes Schwergewicht auf die Gegenüberstellung von Planungsprozessen und Gestaltungsperspektiven der Akteure in den Unternehmenszentralen und den Problemsichten dezentraler Akteure in den Filialen und deren Einflußnahmen auf die Weiterbildungsgestaltung gelegt wurde.

Die Ergebnisse der beiden Betriebsfallstudien lieferten zum einen weitere Hinweise auf die Relevanz von „Dezentralisierung“ als konzeptionelle Neuorientierung der Weiterbildungspraxis in Großunternehmen; daneben zeigte sich als weiteres Grundmuster die „Differenzierung“ als neues Handlungskriterium der Weiterbildungspraxis, das heißt eine prinzipielle Abkehr von Standardprogrammen zu Gunsten einer differenzierenden Weiterbildungspolitik, die darauf abzielt, durch eine teilweise Verlagerung der Weiterbildungssteuerung in den Verantwortungsbereich von Abteilungen und Individuen die jeweiligen Formen und Methoden der Qualifikationsentwicklung in stärkerem Maße den besonderen Ausgangsbedingungen und Bedarfssituationen der dezentralen Bereichen anzupassen. Dabei deuten Unternehmensbefragungen darauf hin, daß die hier identifizierte Reorganisation der betrieblicher Weiterbildungspraxis mit ihren Handlungsleitlinien „Dezentralisierung“ und „Differenzierung“ kein Spezifikum einzelner Großunternehmen des Einzelhandels ist, sondern sich ähnliche Veränderungen auch in Unternehmen unterschiedlicher Branchen sowohl in Deutschland als auch anderen europäischen Ländern beobachten lassen (vgl. Weiß 1994, Stahl 1997)¹⁹.

Wie in der Skizzierung der Fragestellung bereits erwähnt, erhielten wir ferner eine Reihe von Hinweisen dazu, daß betrieblichen Strukturen eine grundsätzliche und hohe Bedeutung als Gestaltungsfaktor der Weiterbildungspraxis zukommt. Etablierte betriebliche Strukturen lassen sich als relevantes Bedingungsmoment sowohl bei der Initiierung und Umsetzung der beobachtbaren Dezentralisierungs- und Differenzierungsprozesse erkennen, als auch bei den sich gleichzeitig einstellenden Schwierigkeiten, die anvisierten Veränderungen tatsächlich in den dezentralen Bereichen der Unternehmen zu etablieren. Strukturbedingte Realisierungsprobleme, wie insbesondere fehlende Zeit, fehlende organisatorische Unterstützung und damit verbundene unzureichende Prioritätensetzungen und Neude-

¹⁹ vgl. hierzu die Ausführungen unter Kap. I, Punkt 1 und 2.3.

definitionen formaler Verantwortlichkeiten sind dabei zugleich - so die sich hieran anknüpfende, weitergehende Überlegung - in grundsätzlicher Weise auf die noch kaum gegebene Institutionalisierung der Anpassungs-Weiterbildung im betrieblichen Arbeitszusammenhang zurückzuführen. Realisierungsprobleme lassen sich insofern nicht allein auf strukturelle Einzelfaktoren zurückführen, sondern gründen wesentlich auch in der fehlenden „selbstverständlichen“ Verankerung einer arbeitsprozeßunterstützenden und -begleitenden Weiterbildung im Denken *und* alltäglichem Arbeitshandeln betrieblicher Akteure, welche als kulturelles Hemmnis eingeordnet werden kann.

Mit der in der vorliegenden Arbeit verfolgten Frage nach der Spezifik und den Erscheinungsformen struktureller und kultureller Einflußnahmen in der Weiterbildungspraxis werden Ergebnisse der skizzierten Forschungsprojekte nunmehr mit einer besonderen theoretischen Fragestellung erneut in den Blick genommen, die einerseits durch die empirischen Befunde inspiriert wurde, und andererseits auf einer theoretisch entwickelten Begriffsklärung der zentralen Leitkategorien aufsetzt. Struktur und Kultur als theoretische Begriffskonstruktionen mit hohem Abstraktionsgrad und vielfältigen Bedeutungsdimensionen erfordern für ihre Verwendung als Analyse-Kategorien zunächst eine nähere Klärung des Begriffsverständnisses, die im einzelnen theoretisch entwickelt werden muß.

Vor diesem Hintergrund stellt die Untersuchung eine theoretisch-empirische Analyse für den Gegenstandsbereich der Weiterbildung in Großunternehmen dar, die zum einen auf empirischen Befunden beruht, indem mit diesem Hintergrundwissen die hier verwendeten Analyse-Kategorien nicht beliebig gewählt, sondern gezielt gesucht und unter seinem Einfluß ausgedeutet wurden. Zum anderen erfolgt sie aber auf der Grundlage theoretischer Leitgedanken, die sich mit den Bedeutungsinhalten des zugrundegelegten Struktur- und Kultur-Begriffs verbinden, und somit eine veränderte und von außen kommende Perspektive auf das empirische Material impliziert. Die herangezogenen empirischen Fallbeispiele wurden unter dem Gesichtspunkt der verfolgten Leitfragen selektiert und dienen dabei sowohl der näheren Präzisierung als auch der Plausibilisierung der vorangegangenen theoretischen Überlegungen über die Spezifik und Erscheinungsformen von Struktur und Kultur in betrieblichen Zusammenhängen und deren Beziehung zu betrieblichem Handeln.

4 Gang der Untersuchung

Die Arbeit gliedert sich in einen einführenden Teil (Kapitel I), einen theoretischen Teil, in dem zentrale Leitbegriffe geklärt und die These der Arbeit entwickelt werden (Kapitel II), ein empirisches Kapitel (III), in dem die These der Arbeit anhand ausgewählter Forschungsbefunde konkretisiert und plausibilisiert wird, und schließt mit dem zusammenfassenden Kapitel IV ab.

In *Kapitel I* werden zunächst ausgewählte Aspekte empirischer Forschungsbefunde zur betrieblichen Weiterbildung dargelegt, und unter dem Gesichtspunkt der vorliegenden Fragestellung besondere Probleme der betrieblichen Weiterbildung angesprochen. Dabei werden auch theoretische Erklärungsmuster zur betrieblichen Weiterbildungspraxis einbezogen, soweit sie für die hier verfolgte Leitfrage nach strukturellen und kulturellen Gestaltungsfaktoren relevant sind. Aufgrund der noch kaum vorliegenden theoretischen Auslotung der betrieblichen Weiterbildungspraxis, wird die These dieser Arbeit vorrangig mit Hilfe empirischer Kenntnisse bearbeitet. Die Betrachtung bezieht sich dabei schwergewichtig auf die besonderen Merkmale der Weiterbildungspraxis von Großunternehmen, die über spezielles Weiterbildungspersonal und eigenständige Weiterbildungsabteilungen verfügen, auf deren Besonderheiten auch die empirische Konkretion dieser Arbeit bezogen ist.

In *Kapitel II* geht es um die Erläuterung der theoretischen Leitbegriffe Struktur, Handeln und Kultur und die Klärung ihrer Beziehung zueinander. Zur begrifflich-theoretischen Klärung von Struktur und Handlung wird hier der Struktur-Begriff von Giddens herangezogen, da dieser Struktur in einer m. E. überzeugenden Weise theoretisch mit sozialem Handeln zu verbinden vermag, und dabei ebenso die Dimensionen von Macht und Kultur (als jeweils struktur- und handlungsrelevante Kategorien) einbezogen sind. Die Begriffsklärung erfolgt dabei in zwei Schritten: zunächst wird der Zusammenhang von Struktur und Handlung eng an der Giddens'schen Argumentation entlang dargestellt und interpretiert; in einem zweiten Schritt werden die Begriffe auf betriebliche Zusammenhänge übertragen und als betriebliche Arbeits- und Hierarchiestrukturen bzw. betriebliches Arbeitshandeln konkretisiert.

Kultur als besonderer Aspekt betrieblicher Zusammenhänge findet gegenwärtig hohe Beachtung im Rahmen der Unternehmenskultur-Diskussion, wobei auch der betrieblichen Weiterbildung ein relevanter Stellenwert als Element wie auch Medium der Entwicklung moderner Unternehmenskulturen zugewiesen wird. Deshalb soll kurz auch auf konzeptionelle Vorstellungen zur Unternehmenskultur eingegangen werden, und dabei aufgezeigt werden, wie hier die Spezifik von Kultur und ihre Bedeutung für betriebliche Arbeits- und Kooperationszusammenhänge verstanden wird. Für die Arbeit relevant ist sodann ein anderes, insbesondere weiter gefasstes und dialektisches Kulturverständnis, das ausgehend von Giddens' Struktur-Begriff entwickelt wird. Kultur wird hier als dimensionaler Begriff verstanden, der auf die qualitativ-besonderen Ausprägungsformen von objektiv-vergegenständlichter Realität einerseits und subjektiver Realität andererseits verweist, und auf dessen Grundlage die institutionalisierten besonderen Organisationsformen und inhaltlichen Aufgabenfelder betrieblicher Arbeit auch als unternehmensspezifische Ausdrucksformen von zeit-räumlich gegebenen gesellschaftlichen Arbeitskulturen verstanden werden können.

In *Kapitel III* werden die vorangegangenen Überlegungen über strukturelle und kulturspezifische Einflußnahmen in der Weiterbildungsgestaltung anhand ausgewählter empirischer Befunde konkretisiert. Dies geschieht in drei Abschnitten: in einem ersten Schritt wird die in den Unternehmen gegebene organisatorisch-strukturelle und arbeitskulturelle Ausgangslage der Weiterbildungspraxis dargestellt und auf relevante Probleme und Auslöser für die Suche nach effektiveren Weiterbildungsformen eingegangen. In einem zweiten Schritt wird dann aus der Perspektive der Bildungsverantwortlichen gezeigt, in welcher Weise die bestehenden betrieblichen Ausgangslagen - und darin einbegriffene strukturelle und kulturelle Handlungsbedingungen - in die Entwicklung und Umsetzung dezentraler Personalentwicklungsansätze einfließen und im Zusammenwirken mit subjektiven Problemsichten und Konzeptvorstellungen zu einem (mit)gestaltenden Faktor beim Implementierungsprozeß werden. Im dritten Abschnitt schließlich werden anhand empirischer Befunde exemplarisch innersubjektive kulturspezifische Einflußnahmen und deren Handlungsrelevanz in der Weiterbildungspraxis verdeutlicht.

Im abschließenden *Kapitel IV* werden die Ergebnisse der Analyse resümierend zusammengefaßt und Schlußfolgerungen für Gestaltungsprozesse und Entwicklungsdynamiken der betrieblichen Weiterbildung gezogen sowie einige Überlegungen für weiterführende bildungswissenschaftliche Forschungs- und Theoriearbeit angestellt.

KAPITEL I

Betriebliche Weiterbildung zwischen Aufbruch und Beharrungstendenz - Befunde aus der empirischen Forschung

1 Beschleunigter Wandel und konzeptionelle Neuorientierung der Personalentwicklungspraxis

Die unternehmensbezogene und bildungspolitische Diskussion über die wachsende Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung hat sich seit Mitte der 80er Jahre erheblich intensiviert und ausdifferenziert. Standen in einer ersten Phase vor allem *programmatische* Forderungen nach einer *Systematisierung* der Weiterbildung durch ihre Integration in übergreifende Personalentwicklungskonzepte und die fördernde Rolle der Weiterbildung zur Entwicklung von kooperativen Führungsformen und lernfördernden Unternehmenskulturen im Vordergrund des Interesses¹, werden seit Anfang der 90er Jahre unter dem Einfluß einer verstärkten Kosten-Nutzen-Betrachtung des betrieblichen Weiterbildungsgeschehens in stärkerem Maße auch *Gestaltungsansätze* für eine *Effektivierung* der Weiterbildungspraxis diskutiert. Bevorzugte Themen der äußerst facettenreichen Diskussion sind Konzepte und Methoden der Qualitätssicherung, des Bildungscontrollings oder der Evaluation von Weiterbildungs-Maßnahmen (vgl. v. Landsberg/Weiß 1992, Götz 1994, H. Geißler 1995a, Feuchthofen/Severing 1995, Arnold/Krämer-Stürzl 1993, v. Bardeleben/Bolder/Heid 1996, Weiß 1997, *Wirtschaft & Weiterbildung* 3/98) sowie Ansätze und Vorteile einer engeren Verzahnung von Arbeiten und Lernen, Möglichkeiten zur Förderung des selbstorganisierten Lernens und der Nutzung von Medien am Arbeitsplatz (vgl. Schlaffke/Weiß 1990, Weiß 1992, Severing 1994, *QUEM-Bulletin* 3/96, *Wirtschaft & Weiterbildung* 4/96, 3/97, 5/97).

Die dominanten Begründungsmuster für den Bedeutungsanstieg der betrieblichen Weiterbildung sind dabei relativ stabil geblieben: intensivierte Konkurrenzbedingungen auf national und international verflochtenen Märkten und damit verbundene schwierigere Absatzsituationen auf der einen Seite, sowie beschleunigte technisch-organisatorisch bedingte Veränderungen der betrieblichen Arbeit auf der anderen Seite gelten weithin als maßgebliche Einflußfaktoren, durch die eine systematische betriebliche Qualifizierungspraxis und - aus der Beschäftigtenperspektive - die Bereitschaft zum „lebenslangen Lernen“ tendenziell zu einer zwin-

¹ Vgl. DIHT 1985, Göbel/Schlaffke 1987, Schlaffke/Weiß 1990, Dürr u.a. 1987, 1988, Dybowski u.a. 1989, Jeserich 1989, Cisek u.a. 1988, Arnold 1991 sowie div. Beiträge in betriebswirtschaftlichen und populärwissenschaftlichen Zeitschriften wie „Management Wissen“, „Personalwirtschaft“, „Personalführung“, „Personal - Human Resource Management“ u.ä.

genden Voraussetzung für die Bewältigung veränderter Anforderungen werden. In der unternehmensbezogenen Diskussion gilt Qualifikation seit längerem als „Engpaßfaktor“ in technologischen Argumentationszusammenhängen und als „Erfolgsfaktor“ in bildungsökonomischen Argumentationszusammenhängen, wobei eine genauere Analyse zeigt, daß mehrere Begründungen in der Regel ineinandergreifen und originär technologische und ökonomische Argumentationen kaum eindeutig von personal- oder weiterbildungspolitischen Gesichtspunkten abtrennbar sind². In einem dynamischen Umfeld und einer beschleunigten technologischen Entwicklungsdynamik müssen - so die Argumentationen - Sachinvestitionen von Investitionen in das „Humankapital“ begleitet werden, und überfachliche produktive Potentiale wie Kreativität, Motivation und Identifikation im betrieblichen Arbeitsprozeß besser wirksam werden können.

Konkurrenzfähigkeit durch höhere Beratungs- und/oder Produktqualität sowie eine erhöhte *Anpassungs-Flexibilität* in sich beschleunigt vollziehende Marktveränderungen scheinen sich hier als durchgängige unternehmensstrategische Leitlinien sowohl für Produktions- als auch Dienstleistungsbranchen abzuzeichnen. Die gelingende Anpassung an sich ändernde Umfeldbedingungen war für Unternehmen zwar schon immer eine entscheidende Bedingung für das Überleben in der Marktkonkurrenz, allerdings haben heute -so etwa eine Repräsentant der Automobilindustrie-

„...die Häufigkeit, die Geschwindigkeit und die Vielzahl von Änderungen in den Umfeldbedingungen (.) deutlich zugenommen und stellen steigende Anforderungen an unsere Führungskräfte und Mitarbeiter (...) Unternehmen sowie ihre Führungskräfte und Mitarbeiter werden daher lernen müssen, mit Instabilitäten zu leben oder - radikaler ausgedrückt: Das stabilisierende Element eines Unternehmens wird eine ständige Bereitschaft und Fähigkeit sein, sich zu verändern und neuen Marktbedingungen anzupassen (...) Daß im Hinblick auf die beschriebenen Entwicklungslinien ein enormer Bedarf (an Weiterbildung und Personalentwicklung, d.Verf) besteht, liegt wohl auf der Hand. Denn wir brauchen Führungskräfte und Mitarbeiter, die die Fähigkeit und Bereitschaft zu Analyse, Strategieanpassung und aktiver Umsetzung von Veränderungen haben. Diese Fähig-

² Eine Analyse dominanter Argumentationen und Begründungsmuster haben wir im Rahmen unserer Transparenzstudie vorgenommen: dabei ermittelten wir fünf miteinander eng verbundene Begründungselemente, auf die sich die Argumentationen zum Bedeutungsanstieg der betrieblichen Weiterbildung stützen. Technologische Begründungen stehen neben bildungsökonomischen Argumentationen (Weiterbildung als Investition in Humankapital), die wiederum unterschiedlich mit personalpolitischen (Weiterbildung als Teil der betrieblichen Personalentwicklung), unternehmenskulturellen (Weiterbildung als Teil der Unternehmenskultur) oder gesellschaftspolitischen Argumentationen (lebenslanges Lernen als neue gesellschaftliche Norm) verknüpft sein können (vgl. Görs/Goltz 1990 und 1993).

keiten und die innere Bereitschaft zur Mitwirkung sind bei vielen Mitarbeitern nicht von vornherein vorhanden, sondern müssen gezielt entwickelt, gefördert und ausgebaut werden." (Gentz 1992 / Vorstandsmitglied Daimler-Benz AG).

In der betriebswirtschaftlichen Literatur wird die betriebliche Weiterbildung bereits seit längerem als Teilbereich einer übergreifenden Personalentwicklungs-Praxis begriffen, die eine flexible Anpassung betrieblicher Qualifikationsniveaus an den beschleunigten Wandel von Umfeldbedingungen gewährleisten soll. Wenn auch die Begriffsdefinitionen von Personalentwicklung keineswegs einheitlich sind³, lassen sie gleichwohl als übergreifende Gemeinsamkeit erkennen, daß unter Personalentwicklung im allgemeinen das Gesamtspektrum aller Instrumente und Aktivitäten verstanden wird, die der zielorientierten und - aus betrieblicher Sicht - anforderungsgerechten Qualifikationsentwicklung dienen (sollen) (vgl. Kossbiel 1982, Olesch 1988 und 1988a). In diesem Sinne werden beispielsweise Assessment-Center als Beurteilungs- und Auswahlverfahren im Rahmen von Aufstiegs-Weiterbildung oder Personaleinstellungsverfahren ebenso als Instrumente der Personalentwicklung begriffen, wie auch jegliche Formen von Weiterbildungs-Maßnahmen, wie etwa Tageskurse, Workshops oder mehrtägige Seminare im Bereich von Aufstiegs- oder Anpassungs-Weiterbildung⁴.

Eine besondere Bedeutung haben daneben arbeitsplatznahe bzw. arbeitsintegrierte Formen der Qualifikationsentwicklung (wie etwa befristete Projektarbeit,

³ Für einen Überblick vgl. die Definitionen in Neuberger 1991:4f. Der Begriff „Personalentwicklung“ kommt meist in den drei Bedeutungsdimensionen von Funktionsbereich, Praxis/Aktivität und Maßnahme vor: als Bezeichnung für einen besonderen betrieblichen Funktionsbereich ist Personalentwicklung ein Subsystem des Personalwesens, welches in großen Unternehmen meist nach besonderen Aufgabenfeldern weiter untergliedert ist (z.B. Berufsausbildung, Führungskräfteentwicklung, Anpassungs-Weiterbildung/ Fortbildung; vgl. hierzu Kapitel III, Punkt 1.1); als *Aktivität* bezieht sich der Begriff auf Personalentwicklung als Qualifikationsentwicklungsprozeß; und schließlich bezieht sich der Begriff auf die diversen *Konzepte, Maßnahmen* bzw. *Instrumente*, die zur zielgerichteten Einflußnahme auf Qualifikation und Motivation zur Unterstützung der Realisierung betrieblicher Veränderungen (z.B. im Bereich von Absatzstrategie, Technikeinsatz oder Arbeitsorganisation) entwickelt und eingesetzt werden.

⁴ Die Begriffe Aufstiegs- und Anpassungs-Weiterbildung werden in der bildungswissenschaftlichen Diskussion nicht einheitlich definiert. Die hier vorgenommene Unterscheidung orientiert sich an der in der betrieblichen Praxis üblichen Trennung. Hiernach können unter Aufstiegs-Weiterbildung alle Maßnahmen und Aktivitäten gefaßt werden, die auf die Übernahme einer höherwertigen Arbeitsaufgabe abzielen und in der Regel mit Leitungsfunktionen verbunden sind. Demgegenüber können unter Anpassungs-Weiterbildung alle Maßnahmen und Aktivitäten gefaßt werden, die auf eine Auffrischung, Anhebung oder Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten von Beschäftigten oder Führungskräften abzielen, um diese veränderten Anforderungen in ihrem Aufgabenspektrum anzupassen, ohne daß hiermit eine Statusveränderung der Tätigkeit verbunden ist.

Teamförderungs-Maßnahmen, Übertragung von Sonderaufgaben) sowie individuelle Fördergespräche, die in der Literatur teils als „Personalentwicklungsgespräche“, teils als „Coaching“ seit einiger Zeit als besonders wegweisende Ansätze der Förderung von Qualifikation *und* Motivation bewertet werden. Weiterbildungsmaßnahmen als organisierte Lernprozesse außerhalb des Arbeitsplatzes oder andere Ansätze der Personalentwicklung sollen dabei - idealtypisch - je nach den besonderen betrieblichen Zielsetzungen und Bedarfssituationen flexibel und gezielt zum Einsatz kommen, und zugleich - im Rahmen von Konzepten einer „strategieorientierten“ Personalentwicklung - eng mit der jeweiligen Unternehmensstrategie verbunden sein, und/oder - aus der konzeptionellen Perspektive von Organisationsentwicklung⁵ - arbeitsorganisatorische resp. kooperationsbezogene Veränderungen realisieren helfen (vgl. Cisek u.a. 1988, Dürr u.a. 1987 und 1988, Jeserich 1989, Riekhoff 1992, Heeg/Meyer-Dohm 1994, Sattelberger 1995, Jahrbuch Weiterbildung 1991, 1992, 1994).

Die konzeptionellen Implikationen der Personalentwicklung zielen in ihrem Kern insofern auf eine zielorientierte und planvoll betriebene Förderung von Wissens- und Fähigkeitspotentialen - einzelner Personen oder auch Gruppen - ab, durch die die Realisierung betrieblicher Ziele und betrieblicher Veränderungen unterstützt werden soll. Eine anforderungsgerechte Personalentwicklung wird deshalb auch als integrierte Personal- und Organisationsentwicklung begriffen, die konzeptionell erheblich über die traditionelle betriebliche Weiterbildungspraxis, die sich auf die Organisation und Durchführung von Seminar-Programmen beschränkt, hinausgeht.

Ein Großteil der betriebswirtschaftlichen Literatur hat dabei eher modelltheoretischen und programmatischen Charakter, und liefert insofern kaum verlässliche Informationen darüber, welcher reale Stellenwert den vorgestellten Konzepten im betrieblichen Weiterbildungsgeschehen zukommt, zumal Fragen und Probleme, die sich auf Mißerfolge oder Umsetzungsschwierigkeiten beziehen, weitgehend ausgeklammert bleiben. Wie unternehmerische Praxisberichte und auch verschiedene Studien (so auch unsere Untersuchungen im Einzelhandel) zeigen, haben gleichwohl diskutierte Modellvorstellungen der Personalentwicklung - ähnlich

⁵ Das Verhältnis von Personal- und Organisationsentwicklung wird in der Literatur unterschiedlich bestimmt (vgl. beispielhaft Jeserich 1989, Becker-Langosch 1990, Neuberger 1991, Grünhagen 1993, Schneider/Stötzel 1993). Im vorliegenden Zusammenhang werden Personal- und Organisationsentwicklung als planvoll vorgenommene Aktivitäten zur Herbeiführung von personal- oder organisationsbezogenen Veränderungen verstanden. Sie unterscheiden sich lediglich dadurch, daß es sich einmal um Aktivitäten handelt (personenbezogene oder organisatorischer Art), die auf Veränderungen von Qualifikationen und Verhaltensweisen von Personen oder Gruppen als Personal handelt (= PE), und im anderen Fall um solche Veränderungs-Initiativen (personenbezogen oder organisatorischer Art), die sich auf Teilbereiche des Unternehmens (z.B. Abteilungen, Niederlassungen) oder auf das Unternehmen in seiner Gesamtheit beziehen (= OE).

wie die aktuelle Leitidee des „lernenden Unternehmens“ - für betriebliche Personal- und Bildungsverantwortliche eine signifikante Orientierungsfunktion und als solche handlungspraktische Bedeutung (vgl. etwa Hanft/Küpper 1992, Meyer-Dohm 1998). Gerade die Weiterbildung scheint hier dafür prädestiniert zu sein, kontinuierliches Lernen zu fördern und damit betriebliche „Lernkulturen“ zu entwickeln, die als konstitutives Merkmal einer anforderungsgerechten, modernen Unternehmensführung gilt:

„Daß die Lernkultur eines Unternehmens in zunehmenden Maße als prägendes Merkmal der Unternehmenskultur verstanden wird, macht das für die Unternehmensentwicklung immer wichtiger werdene Leitbild des 'lernenden Unternehmens' deutlich (...). Eine wachsende Zahl von Unternehmen orientiert sich inzwischen an diesem zukunftsweisenden Leitbild, das die zentrale Rolle der Menschen als Agenten der ständigen Veränderung und der Innovation betont. Veränderungen und Innovationen werden als Ergebnisse von Lernprozessen erkannt, in die möglichst alle Mitarbeiter eingebunden werden sollten.“ (Meyer-Dohm 1998:64).

Die verschiedenen Hinweise aus den Unternehmen deuten darauf hin, daß die betriebliche Weiterbildung sich seit einiger Zeit in einer Phase der konzeptionellen Neuorientierung und organisatorischen Umbruchsituation befindet, die sich vor allem in Großunternehmen beobachten läßt und mit den Leitbegriffen Dezentralisierung und Differenzierung charakterisiert werden kann (vgl. Görs/Goltz 1993 und Görs/Goltz/Iller 1994). Wesentliche Merkmale der Veränderungen sind eine stärkere Verlagerung der Verantwortlichkeiten für Weiterbildungssteuerung und -praxis von zentralen Bildungsabteilungen auf die Führungskräfte dezentraler Funktionsbereiche und Abteilungen bzw. eine insgesamt stärker praxisbezogene, arbeitsintegrierte Weiterbildung „vor Ort“. Gleichzeitig läßt sich eine Abkehr von Standardprogrammen und das Bemühen erkennen, die Formen der Qualifizierung (Seminare, arbeitsplatznahes Lernen, Informationsvermittlung durch Vorgesetzte u.ä.) gezielter und flexibler an unterschiedlichen Bedarfssituationen auszurichten, um hierdurch Bedarfsbezug und Effizienz der Weiterbildungspraxis zu erhöhen (vgl. zusammenfassend auch Weiß 1994:11 ff).

Mit der Dezentralisierung geht ein verändertes Aufgabenverständnis sowohl für Bildungsabteilungen wie für betriebliche Vorgesetzte einher. Führungskräfte sollen sich vermehrt als Berater und Unterstützer - als sog. „Coach“ - ihrer MitarbeiterInnen verstehen und ein aktives Förderverhalten in Bezug auf den notwendigen Wissens- und Kompetenzerwerb entwickeln. In ähnlicher Weise liegt hiermit auch die Aufgabe der Bildungsverantwortlichen nicht mehr in erster Linie in der Organisation und Durchführung von Seminar-Programmen, sondern vorrangig in der Entwicklung übergreifender Richtlinien und Orientierungspunkte sowie der Beratung und Unterstützung einer dezentralen Weiterbildungspraxis in überwiegender Verantwortung dezentraler Bereiche. Im Rahmen dieser Neu-

orientierung scheinen die Förderung von Team- und Projektarbeit als bewußte Ansätze der Personalentwicklung und die Unterstützung von praxisnahen Gruppentrainings in dezentralen Bereichen an Bedeutung zu gewinnen (BMBW 1994:84), oder auch - wie wir es sehen konnten - spezielle Schulungen für Vorgesetzte, durch die die Übernahme der neuen Aufgaben als „Coach“ oder „PersonalentwicklerInnen“ unterstützt werden soll.

Die einzelnen Anstöße für diese Umorientierung kommen dabei aus unterschiedlichen Richtungen, wobei sich marktbedingter Veränderungsdruck mit neuen Modellvorstellungen oder Leitbildern der Kundenorientierung, des Qualitätsmanagements und/oder von „lean-management“ variabel verbinden kann. Einen besonderen Einfluß scheinen vielfach organisatorische Rationalisierungsmodelle und Leitlinien des „lean-managements“ zu haben, durch die in vielen Unternehmen Kosten-Nutzen-Kriterien und das Prinzip der internen „Kundenorientierung“ als neue Handlungsleitlinien auch auf den Bildungsbereich übertragen wurden (vgl. Weiß 1994:13ff, Grünewald u.a. 1998:13ff).

Allerdings ist eine präzisere Abschätzung der Reichweite und tatsächlichen Relevanz einer arbeitsintegrierten und den betrieblichen Wandel unterstützenden Personalentwicklung in der betrieblichen Praxis noch außerordentlich schwierig. Ganz im Gegensatz zu ihrem Aufschwung in der bildungspolitischen und betriebswirtschaftlichen Diskussion, ist eine systematisch auf die betriebliche Weiterbildungspraxis bezogene Forschung noch kaum entwickelt. Das verfügbare Wissen entstammt zu einem großen Teil Studien, in denen die betriebliche Weiterbildung kein systematischer Untersuchungsgegenstand ist.⁶ Hierzu gehören insbesondere industrie- und arbeitssoziologische Forschungsarbeiten über Dynamiken und Wirkungen ökonomisch-technologischen Wandels, Arbeitsmarktstudien zur beruflichen und regionalen Mobilität, berufspädagogische Studien zur Durchführung betrieblicher Ausbildung, betriebswirtschaftliche Untersuchungen über personalpolitische und entscheidungstheoretische Problemstellungen sowie die periodischen Erhebungen über Teilnahmen an der allgemeinen, politischen und beruflichen Weiterbildung im Rahmen des „Berichtssystem Weiterbildung“ (vgl. BMBW 1990a:201ff). Autoren der im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft durchgeführten Gutachten über den Forschungsstand der betrieblichen Weiterbildung identifizieren ein ausgeprägtes Defizit empirischer und theoretischer Forschung und fassen diesen Befund in einer pointierten Aussage zusammen:

„Schenkte man den öffentlichen Erklärungen über das Ausmaß betrieblicher Weiterbildung Glauben, so könnte man sagen, daß sich die Intensität der Forschung über betriebliche Weiterbildung umgekehrt proportional zur Intensivierung der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten verhält.

⁶ Vgl. zusammenfassend Sauter 1991.

Der Forschungsstand ist aber so desolat, daß man nicht einmal dies als wissenschaftlich gesicherte Aussage von sich geben kann; auch über das Ausmaß und die Entwicklungsdynamik betrieblicher Weiterbildung existierende (...) keine exakten Daten“ (BMBW 1990a:199)

Die durchgeführten Gutachten haben nunmehr der Forschung einige Impulse gegeben und die Weiterbildungsforschung in den 90er Jahren intensiviert. Die verschiedenen Studien lassen dabei erkennen, daß die betriebliche Weiterbildung neben dem beobachtbaren quantitativen Anstieg durch eine außerordentlich große Heterogenität und erhebliche Uneindeutigkeiten gekennzeichnet ist.

2 Weiterbildungsexpansion, Selektivität und Vielfalt von Lernformen

Als gesichert kann angesehen werden, daß die betriebliche Weiterbildung sich quantitativ deutlich ausgeweitet hat, wenn auch die vorliegenden Daten diese Entwicklung nur grob zu beschreiben vermögen. Nach den Daten des "Berichtssystem Weiterbildung" (BSW), einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung über die Weiterbildungsteilnahme, die im Auftrag der Bundesregierung (BMBW bzw. BMBF) seit 1979 im 3-Jahreszyklus durchgeführt wird⁷, stieg die Teilnahmequote von Erwerbstätigen im Bereich der beruflichen Weiterbildung von 15 % in 1979 über 17 % in 1982 und 1985 auf 33 % in 1994 und hat sich damit seit dem ersten Erhebungszeitpunkt mehr als verdoppelt (BMBF 1996:135). Der hohe Stellenwert der betrieblichen Weiterbildung zeigt sich vor allem bei der Betrachtung von Weiterbildungs-Trägern. In 1994 entfallen mit 53 % über die Hälfte aller Teilnahmefälle an seminarförmigen beruflichen Weiterbildungs-Maßnahmen auf die Kategorie „Arbeitgeber/Betriebe“ (in 1991: 44 %), es folgen mit erheblichem Abstand „Private Institute“ mit 10 %, sodann Kammern, Akademien, Berufsverbände mit lediglich 6 % und Volkshochschulen mit 5 % (BMBF 1996:252f). Seit 1988 wird in den Erhebungen des „Berichtssystem Weiterbildung“ erstmals berücksichtigt, daß betriebliche Weiterbildung in verschiedenen Reichweiten definiert werden kann. Es werden drei Varianten unterschieden.

- a) „Der Arbeitgeber/Betrieb ist Maßnahmeträger, sei es im Betrieb oder in einer Ausbildungsstätte des Arbeitgebers („enge Definition“),

⁷ Seit 1988 gibt es das Bemühen, neben den periodischen Befragungen zum Weiterbildungsverhalten der bundesdeutschen Bevölkerung weitere weiterbildungsrelevante Datenquellen einzubeziehen und zu einem Berichtsrahmen für alle wesentlichen Weiterbildungsstatistiken - zum „Berichtssystem Weiterbildung“ auszubauen. Der integrierte Gesamtbericht des „BSW“ für 1994 enthält dabei auch Befunde aus speziellen Erhebungen zur betrieblichen Weiterbildung.

- b) Der Arbeitgeber/Betrieb ist Träger *oder* die Maßnahme findet während der Arbeitszeit statt (,mittlere Definition‘),
- c) Der Arbeitgeber/Betrieb ist Maßnahmeträger *oder* die Maßnahme findet während der Arbeitszeit statt *oder* der Arbeitgeber/Betrieb gewährt finanzielle Unterstützung oder Lohnfortzahlung für die Teilnahme (,weite Definition‘).“ (BMBF 1996:300f).

Je nach Definition können sich sehr unterschiedliche Anteilswerte ergeben. Legt man die "mittlere Definition" zugrunde, erhöht sich der Anteilswert erheblich, nämlich auf 86% aller Teilnahmefälle (BMBF 1996:301, BMBW 1994:37)⁸. Dabei ist zu beachten, daß die Kategorie „Arbeitgeber/Betriebe“ nicht nur die Privatwirtschaft, sondern auch die Weiterbildungs-Teilnahmen bei öffentlichen Arbeitgebern umfaßt. „Der Anteil des öffentlichen Dienstes an den Teilnahmefällen liegt je nach Definition bei 35 % bzw. 36 %“ (BMBF 1996:301). Wenn auch die ausgewiesenen Daten keine genauere Zuordnung ermöglichen, zeigen sie doch, daß bei Aussagen über „die“ betriebliche Weiterbildung nicht automatisch die Gestaltungsbedingungen von privatwirtschaftlichen Unternehmen⁹ zugrundegelegt werden dürfen, wie es nicht selten - implizit - in der bildungswissenschaftlichen Diskussion erkennbar ist. Da kleine und mittlere Betriebe überwiegend auf außerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen zurückgreifen müssen, ist zumindest von einer mittleren Definition auszugehen, so daß auch bei Berücksichtigung des öffentlichen Dienstes gleichwohl von einem hohen Anteil privatwirtschaftlicher Betriebe an der beruflichen Weiterbildung auszugehen ist.

2.1 Weiterbildungsteilnahme und Selektivität

Seit Jahren zeigen die Erhebungen dabei eine äußerst ungleiche Verteilung der Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit von beruflicher Stellung mit deutlich polarem Charakter. Auf dem einen Pol finden sich mit höheren Teilnahmequoten qualifizierte und leitende Angestellte sowie Beamte, auf dem anderen Pol mit den geringsten Teilnahmequoten Personen auf gering qualifizierten Arbeitsplätzen im gewerblichen Bereich. Der Abstand zwischen den Extremen ist mit 37 bzw. 38 Prozentpunkten erheblich und seit 1988 weitgehend unverändert geblieben.

⁸ Im BSW-Bericht wird keine nähere Ausdifferenzierung nach den drei möglichen Definitionen vorgenommen. In einer im Auftrag des Bundesministeriums durchgeführten Ergänzungsstudie zur betrieblichen Weiterbildung wird die mittlere Definition zugrundegelegt und dabei der Anteilswert von 86 % ausgewiesen.

⁹ Die Begriffe „Betrieb“ und „Unternehmen“ werden hier synonym verwendet. Auf die in der betriebswirtschaftlichen und betriebsverfassungsrechtlichen Literatur vorgenommene Unterscheidung soll hier nicht näher eingegangen werden.

Teilnahme an beruflicher Weiterbildung bei Erwerbstätigen nach Berufsgruppen
1979 - 1994:

Berufliche Weiterbildung	Teilnahmequote in %					
	1979	1982	1985	1988	1991	1994
Un-/angelernte Arbeiter	4	2	3	6	6	12
Facharbeiter	11	12	7	16	20	28
Ausführende Angestellte	12	12	7	20	14	21
Qualifizierte Angestellte	19	20	23	31	36	39
Leitende Angestellte	27	25	37	32	44	49
Beamte im einfachen, mittleren oder gehobenen Dienst	26	28	26	39	37	49
Beamte im höheren Dienst	30	44 ^{a)}	34 ^{a)}	44	37	46 ^{a)}
Selbständige	12	20	16	25	26	34

^{a)} 50 - 99 Fälle

Auszug aus Tabelle 6.18, Berichtssystem Weiterbildung VI;
BMBF 1996, S. 144

Regelmäßig sichtbar wird ebenfalls die im Vergleich zu Männern geringere Teilnahmequote von Frauen, die auf der Grundlage vorliegender Daten vor allem auf ihre berufliche Stellung in der Erwerbsarbeit und die familienbedingte Teilzeittätigkeit zurückgeführt werden kann. Wie schon in 1991 stellt das BSW auch für 1994 fest, daß die Unterschiede zwischen Frauen und Männern bei ähnlicher beruflicher Position und Vollzeittätigkeit weitgehend verschwinden.

Einen engen Zusammenhang zwischen beruflicher Tätigkeit und betrieblicher Weiterbildungs-Teilnahme bestätigen auch branchenspezifische Untersuchungen aus der chemischen Industrie. Hier wurde eine etwas höhere Weiterbildungs-Teilnahme von Frauen als der von Männern beobachtet. Dies läßt sich vor allem darauf zurückführen, daß für den Produktionsbereich eher wenig Weiterbildungsmaßnahmen angeboten werden und dieser weitgehend eine Männerdomäne ist. Frauen sind demgegenüber in größerem Maße auf kaufmännisch-verwaltenden Arbeitsplätzen und im naturwissenschaftlichen Tätigkeitsfeldern tätig, für die gleichzeitig mehr Angebote existieren (Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1991:92). Die Weiterbildungspraxis der Betriebe scheint insofern stark arbeitsplatz- und funktionsgesteuert zu verlaufen, wobei sich diese „Steuerung“ vielfach auf der Grundlage lediglich angenommener, nicht systematisch ermittelter Be-

darfssituationen vollzieht. Auch die Auswahl zur Weiterbildungs-Teilnahme, die überwiegend durch die direkten Vorgesetzten erfolgt, ist eher durch eine gewisse Beliebigkeit gekennzeichnet, bei der die subjektiven Einstellungen zur Weiterbildung und besonderen Problemsichten der Vorgesetzten eine wesentlichen Einflußfaktor bilden.¹⁰ Wer im einzelnen teilnehmen muß oder darf, z.B. auch unter Belohnungsgesichtspunkten, oder ohne weitere Klärung des Bedarfsbezugs einfach geschickt wird, wird stark personenabhängig und aus einer Reihe von Motiven heraus entschieden, von denen der erkennbare oder formulierte Bedarf der Beschäftigten lediglich *eine* Möglichkeit bildet (vgl. Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1991).

Auf der anderen Seite wird die Schlüsselrolle der direkten Vorgesetzten erheblich dadurch relativiert, daß die Teilnahme an Weiterbildung vielfach durch die zeitlichen Voraussetzungen in den verschiedenen Abteilungen entschieden wird. In den von uns untersuchten Unternehmen stellen *knappe Personalausstattungen* ein zentrales Weiterbildungs-Hemmnis dar, da die fehlenden Kompensationsmöglichkeiten eine Freistellung zu Schulungen häufig nicht ermöglichen.¹¹ Sie können eine Weiterbildungs-Teilnahme auch dann verhindern, wenn die Vorgesetzten von einer dringenden Bedarfssituation ausgehen und auch genügend Angebote zur Verfügung stehen.¹²

2.2 Grenzen segmentationstheoretischer Erklärungsmuster

Mit impliziten oder expliziten Bezug auf den arbeitsmarkttheoretischen Segmentationsansatz wird seit längerem kritisiert, daß betriebliche Weiterbildung sich in erster Linie an die qualifizierte Stammebelegschaft richte, während Beschäftigte auf gering qualifizierten Arbeitsplätzen bzw. im Arbeitsmarkt-Segment der sog. „Jedermanns-Tätigkeiten“ weitgehend ausgeklammert blieben; die selektiv ausgegerichtete betriebliche Weiterbildungspraxis trage dabei nicht zum Abbau, sondern

¹⁰ Die Vorgesetzten werden im Hinblick auf die Weiterbildungs-Teilnahme im allgemeinen als Schlüsselfigur angesehen. Immerhin erfolgen nach den BSW-Daten zwei von drei Weiterbildungs-Teilnahmen auf Veranlassung der direkten Vorgesetzten (vgl. BMBF 1996:305).

¹¹ Vgl. hierzu auch die nachfolgenden Ausführungen über beobachtbare Freistellungsprobleme unter Punkt 2.3. Ähnliche Probleme werden auch in der Studie von Weber u.a. (1994) festgestellt. Die fehlende Zeit für Weiterbildung scheint insofern ein zentrales Strukturproblem der betrieblichen Weiterbildung zu sein.

¹² Wie implizit in Zusammenhang mit der Bedarfsermittlung schon angesprochen, übersteigt nach Einschätzung der Bildungsverantwortlichen der potentielle Bedarf insgesamt gesehen bei weitem den realisierbaren Angebots-Umfang. Innerhalb des bestehenden Angebotes gibt es bei einzelnen Themenbereichen große Unterschiede beim Angebots-Nachfrage-Verhältnis, was u.a. auch mit der fehlenden organisatorisch effektiven Form der Bedarfsermittlung zusammenhängt.

zur Verfestigung bestehender Ungleichheiten bei und erfülle zusätzlich statuszuweisende Funktionen.

Der Segmentationsansatz der Arbeitsmarkttheorie geht von Qualifikationen als zentrales Regulierungsmoment des Arbeitsmarktes und von einer Dreigliedrigkeit des Arbeitsmarktes in Segmente aus, die weitgehend gegeneinander abgeschottet sind. Zum primären, betrieblichen Segment gehören hiernach qualifizierte, relativ gut bezahlte Arbeitsplätze, an die sich auch betriebliche Aufstiegsmöglichkeiten anschließen. Im sekundären Segment der „Jedermanns-Tätigkeiten“ befinden sich Arbeitsplätze mit geringen Qualifikationsanforderungen, die von gering qualifizierten Beschäftigten mit geringer Betriebsbindung besetzt sind. Das dritte, betriebsübergreifende Segment schließlich umfaßt den berufsfachlichen Arbeitsmarkt, der quer zu den beiden anderen Segmenten liegt¹³. Für Betriebe sind dabei Qualifikationen Ansatzpunkt ihrer Personal(einsatz)politik, für Beschäftigte - als Besitzer von Qualifikationen - sind diese vor allem subjektive Ressourcen und Mittel zur Verbesserung oder Erhalt von beruflichen Positionen. Im Zentrum des Segmentationsansatzes steht dabei die Problematik der mit der Arbeitsmarktpaltung verbundenen eingeschränkten beruflichen Mobilität (vgl. Baethge u.a. in BMBW 1990a:238ff, Dobischat/Lipsmeier 1991, Husemann 1992, Friebe 1993).

Wie die quantitativen Daten der Weiterbildungs-Teilnahme unzweideutig zeigen, hat ein allgemeiner Anstieg der beruflich-betrieblichen Weiterbildungs-Teilnahme keinen Einfluß auf die bestehenden Gefälle zwischen höher und geringer qualifizierten Beschäftigtengruppen, wobei allerdings noch theoretischer Klärungsbedarf besteht, auf welche Weise speziell die betriebliche Weiterbildung zur Reproduktion stabiler Ungleichheiten aktiv beiträgt. Nach Baethge u.a. läßt sich der Zusammenhang als „Segmentationszirkel“ beschreiben, bei dem sich das betriebliche Interesse an qualifizierten Arbeitskräften sich mit dem auf Verteidigung des Qualifikationsniveaus und beruflichen Status ausgerichtete Handeln von Beschäftigten wechselseitig verstärken; gleichwohl wird von den Autoren auch einschränkend vermerkt, daß sich in dem komplexen Zusammenspiel viele Widersprüche entwickeln können, und durch betriebliche Reorganisationsmaßnahmen auch die Auflösung von Segmentationslinien denkbar ist (Baethge u.a. in BMBW 1990a:241).

Segmentationstheoretisch begründete Erklärungsansätze über die Ungleichheiten in der Weiterbildungsteilnahme lassen sich insgesamt nur schwer mit dem geringen Planungsgrad der Weiterbildung, der unsystematischen Auswahlpraxis und der Heterogenität von Zielen und Schwerpunkten der betrieblichen Weiterbildung

¹³ Vgl. zum segmentationstheoretischen Ansatz der Arbeitsmarkttheorie Lutz/ Sengenberger 1974, Sengenberger 1987; aus der besonderen Perspektive der Frauenerwerbstätigkeit vgl. Lappe 1981, zur Kritik hieran vgl. Pfau-Effinger 1990.

in Einklang bringen (auf die weiter unten noch näher eingegangen wird). Vielfach stellt die Weiterbildung für Betriebe eher ein Unterstützungsinstrument bei der Realisierung marktbezogener Strategien oder technisch-organisatorischer Rationalisierungskonzepte dar (auch wenn dies vielfach keineswegs systematisch oder erfolgreich verläuft), wobei hier die unterschiedlichsten Beschäftigtengruppen zur Zielgruppe werden können.¹⁴ Ein wesentliches Problem segmentationstheoretischer Begründungen zur betrieblichen Weiterbildung kann insofern darin gesehen werden, daß sie *ausschließlich* Qualifikationen als Regulierungsmoment betrieblicher Personal(einsatz)- oder Weiterbildungspolitik zugrundelegen, und die mit der Weiterbildung verkoppelten qualifikationsübergreifenden besonderen absatz-, rationalisierungs- oder personalpolitischen Ziele sowie auch innerbetriebliche, strukturvermittelte Einflüsse ausgeklammert bleiben.

Darüber hinaus werden neue Probleme auch dadurch aufgeworfen, daß die bislang zugrundegelegten Teilnahmen an seminarförmigen Weiterbildungsmaßnahmen die Realität der betrieblichen Weiterbildung nur partiell abbilden, so daß der Beitrag der betrieblichen Weiterbildung bei der Reproduktion ungleicher beruflicher Weiterbildungs-Teilnahmen noch schwieriger als bislang schon segmentationstheoretisch erklärbar ist.

2.3 Arbeitsintegrierte und selbstgesteuerte Lernformen: Erscheinungsformen und Zuordnungsprobleme

Die periodischen Erhebungen im Rahmen des „Berichtssystem Weiterbildung“ konzentrieren sich in erster Linie auf die seminarförmig organisierte Weiterbildung und basieren dabei auf der gewissermaßen „klassischen“ Definition für berufliche Weiterbildung, wie sie seinerzeit vom Deutschen Bildungsrat vorgelegt worden ist. Weiterbildung ist in diesem Verständnis die

„Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase (...). Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet (...). Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung‘, Deutscher Bildungsrat 1970:197“ (BMBF 1994:9f).

Wie sich zunehmend zeigt, können Daten zur seminarförmigen Weiterbildungs-Teilnahme jedoch nur einen partiellen und vagen Eindruck über den quantitativen Umfang oder die qualifikatorische Relevanz der betrieblichen Weiterbildung für

¹⁴ Anders verhält sich dies bei der Aufstiegs-Weiterbildung, die den segmentationstheoretischen Begründungen weitaus mehr entspricht. Auf die Aufstiegs-Weiterbildung wird separat unter Punkt 3.2 noch näher eingegangen.

besondere Beschäftigten-Gruppen vermitteln. So weisen Betriebsbefragungen darauf hin, daß neben „klassischen“ Kursen und Seminaren arbeitsplatznahe und arbeitsintegrierte Lernformen eine bedeutsame Rolle in der betrieblichen Weiterbildungspraxis spielen. Nach den Studien des Instituts der deutschen Wirtschaft (Weiß 1994) sowie der im Rahmen des europäischen FORCE-Programms durchgeführten Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung (Statistisches Bundesamt/Bundesinstitut für Berufsbildung 1994, 1995) erfolgt der arbeitsbezogene Wissenserwerb in Unternehmen wesentlich auch über arbeitsintegriertes Lernen bzw. das „Lernen in der Arbeitssituation“ (Weiß 1994).

In dem zugrundegelegten Weiterbildungsbegriff orientieren sich die Betriebsbefragungen an beobachtbaren Weiterbildungsformen in Betrieben, und gelangen dabei zu einer erweiterten Begriffsbestimmung, die seminarförmiges und unterschiedliche Arten nicht seminarförmigen Lernens zusammenfaßt. In den vom Statistischen Bundesamt und dem Bundesinstitut für Berufsbildung vorgenommenen betrieblichen Weiterbildungs-Studien wird dabei auch versucht, eine Abgrenzung von betrieblich organisierter Weiterbildung zu individuellen Lernaktivitäten oder funktionalem Lernen zu berücksichtigen, es wird hier folgende Weiterbildungs-Definition zugrundegelegt:

„Berufliche Weiterbildung umfaßt sowohl Lehrgänge, Kurse, Seminare (Weiterbildung im engeren Sinne) als auch Informationsveranstaltungen, arbeitsplatznahe Formen der Qualifizierung und selbstgesteuertes Lernen (Weiterbildung im weiteren Sinne). Bei allen Weiterbildungsaktivitäten im Rahmen dieser Erhebung handelt es sich um vorausgeplantes, organisiertes Lernen. Zu den Merkmalen der Weiterbildung in Unternehmen gehört auch, daß sie vollständig oder teilweise durch das Unternehmen finanziert wird, sei es direkt (z.B. Kosten für externe Dozent(innen) oder indirekt (z.B. Kosten für Weiterbildung, die während der bezahlten Arbeitszeit stattfindet).“ (Statistisches Bundesamt, zit. nach BMBW 1994:35)

Formen des arbeitsintegrierten Lernen sind hier im wesentlichen Unterweisungen durch Vorgesetzte oder KollegInnen, Einarbeitungsmaßnahmen, Traineeprogramme, job-rotation, der Besuch von Informationsveranstaltungen (Fachtagungen, Fachvorträge, Fachmessen, u.ä.) sowie Mischformen von Arbeiten und Lernen wie Qualitätszirkel oder Lernstatt. Selbstgesteuertes Lernen bezieht sich auf den eigenständigen Wissenserwerb mit Hilfe von Fachbüchern, Fachzeitschriften, Fernlehrgängen und insbesondere Computer-Lernprogrammen, wobei letztere in Betrieben vor allem wegen ihrer Möglichkeit, Weiterbildungskosten senken zu können, eine wachsende Bedeutung zu spielen scheinen (vgl. Grünewald u.a. 1998:59; Wirtschaft & Weiterbildung, Heft 3/97 und 5/97).¹⁵

¹⁵ Auch in den jüngsten BSW-Erhebungen werden erstmalig nicht seminarförmige Lernformen erfaßt und unter die neue Rubrik „informelle berufliche Weiterbildung“ subsumiert.

Da die Studien keine einheitlichen Erhebungskategorien verwenden und in der Weiterbildungsforschung noch kaum Klarheit über eine sachgerechte definitorische Begriffsbestimmung arbeitsplatznaher Lernformen besteht, sind allerdings die ausgewiesenen Daten über den Stellenwert der unterschiedlichen Lernformen kaum miteinander vergleichbar und insgesamt ihre Aussagekraft eher begrenzt (vgl. BMBF 1994:228ff und Grünewald u.a. 1998:7f). Sie können allenfalls grobe Hinweise dazu liefern, welche Formen des Wissenserwerbs in privatwirtschaftlichen Unternehmen gegenwärtig mehr oder weniger regelmäßig bzw. häufig praktiziert werden, und welche Formen quantitativ eine geringe Bedeutung in der betrieblichen Praxis haben.

Gleichwohl lassen sich unabhängig von den Unterschieden in den Größenordnungen auch auffallende Übereinstimmungen erkennen: so nimmt in beiden Studien eindeutig die Unterweisung durch Vorgesetzte oder KollegInnen eine Spitzenposition unter den arbeitsintegrierten Lernformen ein; in weit über einem Drittel der befragten Unternehmen stellen Unterweisungen eine regelmäßig praktizierte und bedeutsame Form der Wissensvermittlung dar. Es folgen mit ca. einem Drittel (FORCE) bzw. einem Fünftel (IW-Studie) geplante und organisierte Formen der Einarbeitung; erst mit deutlichem Abstand folgen dann andere Formen wie computergestütztes Lernen oder arbeitsintegriertes Lernen in Qualitätszirkeln und Lernstatt-Gruppen (Weiß 1994:54ff, Statistisches Bundesamt/BiBB 1995).

Darüber hinausgehend ist jedoch die Verwendung der quantitativen Daten sehr problematisch, da sie zum Teil - insbesondere beim „selbstgesteuerten Lernen“ - außerordentlich große Diskrepanzen aufweisen und zudem Fallstudien aus Folgeuntersuchungen zeigen, daß in realen betrieblichen Qualifizierungsprozessen die verschiedenen Lernformen vielfach gemischt auftreten, und dabei auch Seminare fallweise ein wichtige Qualifizierungsform darstellen können. Einzelne arbeitsintegrierte Lernformen - wie Einarbeitung oder Qualitätszirkel - werden in den Betrieben meist nicht der betrieblich organisierten Weiterbildung zugerechnet und entsprechend auch nicht unter Qualifizierungsgesichtspunkten geplant und organisiert (vgl. Grünewald u.a. 1998).

Erhebliche Zuordnungsprobleme ergeben sich vor allem beim „selbstgesteuerten Lernen“ mit Hilfe von Fachliteratur oder Computer-Lernprogrammen, das überwiegend als individuelles Lernen in der Freizeit praktiziert wird (dies.:59f). In einzelnen Fällen wird von Betrieben computergestütztes Lernen „off-the-job“ in besonderen Räumen ermöglicht, wobei aus betrieblicher Sicht ein zentrales Motiv die Kosteneinsparung durch die Reduzierung von Seminarangeboten ist. Vielfach findet selbstgesteuertes Lernen mit Hilfe von Medien aufgrund konkreter aktuel-

Dabei werden ähnliche - aber nicht identische - Lernformen abgefragt, wie sie für die Betriebsbefragungen aufgeführt sind (BMBF 1996:221).

ler Anlässe statt, so etwa in Zusammenhang mit technisch-organisatorischen Umstellungs-Maßnahmen (z.B. Einführung von EDV-Systemen), nicht aber auf der Basis einer arbeitsintegrierten Weiterbildungs-Konzeption. Hierbei findet dann ein Nebeneinander von Lernen in der Freizeit (z.B. mit Handbüchern), die Unterstützung durch Spezialisten und Unterweisungen durch Vorgesetzte statt, was wiederum auf die kaum mögliche Aufspaltung arbeitsbezogener Lernprozesse in einzelne Lernformen verweist. Dabei ist eine beobachtbare übergreifende Tendenz in den Unternehmen, Lernprozesse grundsätzlich - so auch Seminare - mehr in die Freizeit zu verlagern, da Arbeitszeitverkürzungen bzw. gegebene Personal-ausstattungen und damit verbundene Freistellungsprobleme eine interne Weiterbildung erheblich erschweren.

Wie unsere Studien wiederum zeigen, können Freistellungsprobleme sowie das Interesse an Kostenreduktion und einem effektiveren Mitteleinsatz begrenzter Bildungsressourcen aber auch Einflußfaktoren für innovative Entwicklungen in der Weiterbildung sein. Sie bildeten in den untersuchten Warenhaus-Unternehmen - zusammen mit marktbezogenen Absatzstrategien - einen maßgeblichen Hintergrund für die eingeleitete Dezentralisierungspolitik bzw. die Einführung dezentraler Personalentwicklungs-Ansätze, mit denen Teile der Weiterbildungssteuerung und -praxis auf die direkten Vorgesetzten verlagert wird. Veränderungen in der Weiterbildungspraxis von Unternehmen können insofern nur in einem engen Kontextbezug zur Besonderheit betrieblicher Arbeitsprozesse und gegebenen unternehmens- und weiterbildungspolitischen Orientierungen erschlossen werden.

Dieses wird auch anhand weiterer Befunde der Studien von Grünewald u.a. deutlich. So stellen Unterweisungen und organisierte Einarbeitungsmaßnahmen als dominante Formen arbeitsintegrierten Lernens in den Unternehmen vielfach ein Element konventioneller Praxis dar, die in den Betrieben zur Gewährleistung oder Optimierung von Arbeitsabläufen erfolgt, so daß diese kaum ein Indiz für einen Bedeutungsanstieg der betrieblichen Weiterbildung sind. Auf der anderen Seite wiederum können „Unterweisungen“ in anderen Unternehmen durchaus Ausdrucksformen einer neu entwickelten und planvoll praktizierten Qualifikationsentwicklung sein, die eingeleitete betriebliche Veränderungsprozesse unterstützen soll. Dies zeigt sich etwa anhand eines Hotelbetriebs (80 Beschäftigte), in dem regelmäßige Unterweisungen durch Vorgesetzte mit unterschiedlichen Zielgruppen erfolgen, welche mit täglichem Erfahrungsaustausch („Kurzmeetings“) innerhalb einzelner Beschäftigtengruppen konzeptionell verknüpft sind. Diese Form einer arbeitsintegrierten Sicherung und kontinuierlichen Fortentwicklung arbeitsrelevanter Qualifikationen ist dabei Bestandteil des betrieblichen „Total-Quality-Management“-Systems und eingebettet in des Leitbild des Primats der

„Kundenorientierung“, wie es in vielen Unternehmen an Bedeutung gewonnen hat (ebda.:40, 101ff).¹⁶

Wie hiermit deutlich wird, kann sich unter der Oberfläche beobachtbarer Einzelphänomene eine hohe Spannweite zwischen traditioneller und innovativer betrieblicher Weiterbildungspraxis verbergen, die in der Einzelbetrachtung von Lernformen - oder auch Rückgängen der seminarförmigen Weiterbildung - nicht sichtbar werden kann. So weisen auch Grünewald u.a. darauf hin, daß die Bedeutung arbeitsintegrierten Lernens im Sinne eines konzeptionellen Wandels der betrieblichen Weiterbildungspraxis mit der Erhebung von „Mengendaten“ zu einzelnen Lernformen kaum zu erfassen ist.

Insgesamt deuten die Befunde aus Betriebsfallstudien darauf hin, daß arbeitsintegrierte Lernformen in ihrer Ausprägung und jeweiligen Verknüpfungen in den Unternehmen erheblich variieren und dabei in der Regel den besonderen produktions- und arbeitsprozessspezifischen Anforderungssituationen folgen. Dabei gibt es ein Nebeneinander von Betrieben mit traditioneller und innovativer Qualifizierungspraxis. Auf der einen Seite stehen Unternehmen mit konventionellen Formen der Wissenvermittlung am Arbeitsplatz und mit nur lockerem oder gar keinem Bezug zu neuen Managementkonzepten oder speziellen Weiterbildungs-Konzeptionen (meist kleinere Betriebe, aber nicht generell). Auf der anderen Seite stehen Betriebe mit innovativen Ansätzen der Personalentwicklung, in denen qualitäts- oder kundenorientierte Leitlinien Grundlage für eine anvisierte systematische und arbeitsintegrierte Qualifikationsentwicklung sind.

Betriebliche Weiterbildung ist insofern auf das Engste mit den konkreten Anforderungssituationen und Veränderungen betrieblicher Arbeitsprozesse sowie einzelbetrieblichen Rationalisierungs-, Absatz- und Weiterbildungsstrategien verknüpft. So unterschiedlich wie sich diese im einzelnen darstellen, scheinen dabei auch die Vorgehensweisen in der Qualifizierungspraxis zu sein.

Wie die Zuordnungsprobleme beim arbeitsintegrierten Lernen zeigen, wird deren genauere empirische Erfassung erheblich dadurch erschwert, daß eine präzise Abgrenzung von arbeitsbezogenen Lernprozessen *als betrieblich organisierte und unterstützte Weiterbildung* auf der einen Seite von individuellen Lernaktivitäten auf der anderen Seite, die weitgehend unabhängig von besonderen betrieblichen Leistungen oder Einflußnahmen erfolgen, kaum möglich ist. Dabei besteht zugleich noch weiterer Klärungsbedarf, wie betrieblich organisierte Qualifikationsentwicklung auch von besonderen Formen der Arbeitsorganisation (Gruppenarbeit, Teamarbeit mit integrierten Lernprozessen) begrifflich abzuheben ist.

¹⁶ Auch unsere Befunde über dezentrale Personalentwicklungs-Ansätze im Einzelhandel können als Beispiele für innovative Entwicklungen in der Weiterbildung gelten; sie werden später unter Punkt 4 genauer angesprochen und in Kapitel III detailliert behandelt.

Für den vorliegenden Zusammenhang wird von einem Begriffsverständnis für betriebliche Weiterbildung ausgegangen, daß sich in erster Linie an den Kriterien der betrieblicher *Einflußnahme* und *Unterstützung* bei *intentionalen* Aktivitäten zur Qualifikationserweiterung orientiert. Betriebliche Weiterbildung wird hier nach als durch betriebliche Akteure *veranlaßte* sowie organisatorisch und finanziell (in Form zugestandener Arbeitszeit oder als Maßnahme-Finanzierung) *unterstützte* Qualifikationsentwicklung verstanden, wobei die Formen der Qualifikationsförderung weitgehend offen bleiben können. Mit den Kriterien der veranlassen und unterstützen Weiterbildung können sowohl die strukturell bedingte Einflußmacht betrieblicher Entscheidungsträger auf die Weiterbildungsteilnahme von Beschäftigten berücksichtigt werden, wie auch die Ermöglichung und Unterstützung der Weiterbildung durch besondere Aktivitäten und betriebliche Leistungen sowohl organisatorisch-planender wie auch finanzieller Art. Ausgeklammert bleiben damit funktionales Lernen im Arbeitsprozeß und Qualifizierungsinitiativen von Beschäftigten, die ohne jedwede betriebliche Unterstützung erfolgen. Betriebliche Weiterbildung läßt sich hiernach komprimiert definieren als alle betrieblichen intentionalen Aktivitäten, die auf eine Erweiterung von Kenntnissen und intellektuellen resp. praktischen Fähigkeiten abzielen und durch besondere betriebliche Leistungen unterstützt werden.

3 Heterogenität und Planungsdefizite als Merkmale betrieblicher Weiterbildungspraxis

Unterhalb der übereinstimmenden Befunde, daß sich die betrieblich organisierte Weiterbildung in den letzten Jahren erheblich ausgeweitet hat, zeigen sich insgesamt große Unterschiede in der Weiterbildungspraxis von Unternehmen. Je mehr wir über den Bereich der betrieblichen Weiterbildung erfahren, so scheint es, umso deutlicher tritt als ein gesichertes Merkmal ihre außerordentlich große Heterogenität hervor, die sich querliegend innerhalb von einzelnen Branchen wie auch Betriebsgrößenklassen erkennen läßt.

Auch wenn die vorliegenden Daten wegen nicht einheitlich vorgenommenen Abgrenzungskriterien (z.B. von Branchen) und unterschiedlichen Untersuchungsanlagen nicht unmittelbar vergleichbar sind, weisen doch sowohl Betriebsbefragungen wie auch Erwerbstätigen-Befragungen übereinstimmend auf große Unterschiede zwischen einzelnen Wirtschaftsbereichen und Branchen hin. Nach den Daten des BSW liegt an der Spitze der öffentliche Dienst mit einer Teilnahmequote an der seminarförmigen Weiterbildung von 42 %, gefolgt von Industrie, Handel/Dienstleistungen mit 33 bzw. 32 %, die geringste Quote wird für das Handwerk mit 26 % ausgewiesen. In allen Bereichen ist dabei seit 1991 eine

Steigerung zwischen 5 und 8 Prozentpunkten feststellbar¹⁷. Bei einer feineren Untergliederung nach Branchen liegen an der Spitze Banken und Versicherungen mit 49 %, gefolgt von Medizin, Gesundheitswesen und qualifizierten Dienstleistungen (um 43 %) im großen Mittelfeld liegen u.a. Chemie- und Kunststoffindustrie, Verkehr/Transport und Handel (zwischen 38 und 28 %), und am Ende der Skala liegen das Baugewerbe mit 20 % sowie die Leder-, Textil-, Bekleidungs-, Nahrungs- und Genußmittelindustrie mit 18 % (BMBF 1996:191,198).

Unterschiede lassen sich auch bei der Differenzierung nach Betriebsgröße erkennen. So liegt die Teilnahmequote von Erwerbstätigen in Betrieben bis 100 Beschäftigten bei 26 %, in Betrieben von 100 bis 1000 Beschäftigten bei 34 % und in Betrieben über 1000 Beschäftigte bei 38 %, wobei die höchsten Steigerungsraten in der mittleren Größenklasse liegen (BMBW 1994:199). Nimmt man Befunde aus verschiedenen Betriebsfallstudien hinzu, zeigt sich insgesamt ein eher uneindeutiges und widersprüchliches Bild, insbesondere wenn das stundenmäßige Volumen der Weiterbildung als Maßstab zugrundegelegt wird. Dabei können dann mitunter Kleinbetriebe eine höhere Weiterbildungsaktivität aufweisen als Großunternehmen (vgl. v. Bardeleben u.a. 1990). Gleichzeitig ist davon auszugehen, daß auch große Unternehmen über 1000 Beschäftigte in sehr verschiedenem Umfang Weiterbildung betreiben. Laut Studien aus der chemischen Industrie fanden sich selbst in Größenordnungen zwischen 3000 und 10.000 Beschäftigten Unternehmen, in denen es im Verlauf der letzten 5 Jahre kaum Steigerungen der Weiterbildungsaktivitäten gab, oder die Weiterbildung sogar rückläufig war (vgl. Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1991:71).

Unter dem Gesichtspunkt einer systematischen und professionellen Weiterbildungspraxis gilt insgesamt die Weiterbildung von Großunternehmen im allgemeinen als deutlich fortgeschrittener als es in kleinen Unternehmen der Fall ist. Nach vorliegenden Befragungsergebnissen wird in Großunternehmen die Weiterbildung weitaus häufiger im Rahmen einer übergreifenden strategischen Personalentwicklung betrieben. In Klein- und Mittelbetrieben ist die Sichtweise einer strategisch orientierten Qualifikationsentwicklung ebenso wie eine geplante Qualifizierungspraxis kaum gegeben. Auch gibt es hier im allgemeinen keine systematischen Formen der Bedarfsermittlung (BMBW 1994:14f).

Allerdings werden systematisch auf den Gesamtbereich der Anpassungs-Weiterbildung bezogene Bedarfsanalysen auch in Großunternehmen eher selten durchgeführt (vgl. v. Bardeleben 1992). In manchen Unternehmen existiert über-

¹⁷ In gesonderten Erhebungen für die betriebliche Weiterbildung liegen die Werte etwas niedriger, dies ist aber für die Frage der Unterschiedlichkeit nicht von besonderem Belang: die Teilnahmequote für den öffentliche Dienst beträgt hiernach 32 %, gefolgt von Handel/Dienstleistungen (22 %), Industrie (20 %) und Handwerk mit 17 % (vgl. BMBW 1994:56). Grundlage ist dabei die „mittlere Definition“ der betrieblichen Weiterbildung.

haupt keine organisierte Form der Bedarfsermittlung, hier verlassen sich die Weiterbildungsabteilungen weitgehend darauf, daß Vorgesetzte einzelner Abteilungen eigenständig Bedarfssituationen erkennen und melden. Dort wo es ein systematischeres Vorgehen gibt, dominiert insgesamt eine eher reaktive Planungspraxis, die auch bei der Einführung kostenintensiver Technik anzutreffen ist (vgl. Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1991; Bahn Müller u.a. 1993). Für die chemische Industrie wird in diesem Zusammenhang festgestellt:

"Selbst bei der Einführung von neuen Techniken ist es zum Beispiel keineswegs selbstverständlich, daß die Investitionsabteilung ihre Pläne mit der Bildungs- und Personalabteilung so abstimmt, daß diese rechtzeitig entsprechende Kurse und Referenten einsetzen könnte." (Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1991:237).

Kennzeichnend für die betriebliche Planungspraxis sind große Unterschiede und die Gleichzeitigkeit verschiedener Formen der Bedarfsermittlung. Kühnlein/Paul-Kohlhoff identifizieren für Großunternehmen der Chemieindustrie drei Verfahrensweisen, die teils allein, teils nebeneinander in einem Unternehmen anzutreffen sind:

- eine häufig praktizierte Form ist die Rückfrage bei Abteilungen, zumeist bei Abteilungsleitungen oder anderen Vorgesetzten,
- daneben gibt es die - deutlich geringer ausgeprägte - direkte Erhebung von Mitarbeiterwünschen, zumeist auf der Basis eines anonymen Fragebogens,
- eine übliche Praxis ist schließlich das kurzfristige Reagieren auf Anfragen aus verschiedenen Betriebsbereichen oder die Abänderung des vorliegenden Programms um Angebote, die nicht mehr nachgefragt werden.

In einzelnen Fällen werden Bedarfserhebungen auch im Rahmen von regelmäßig stattfindenden Mitarbeitergesprächen vorgenommen, die der Beurteilung des Leistungsstandes oder der Abklärung von arbeitsbezogenen Zielvorstellungen dienen (Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1991:105-107). Häufig praktiziert wird desweiteren eine modifizierte Fortschreibung bestehender Weiterbildungs-Programme; aufgenommene Änderungen entstammen zum Teil Rückfragen bei Abteilungs-LeiterInnen und vor allem auch dem je aktuellen Angebotsspektrum außerbetrieblicher Weiterbildungsträger, die offenbar ein wichtiges Orientierungselement für die Weiterbildungsverantwortlichen darstellen (vgl. v. Bardeleben 1992, BMBW 1994:23).

Eine wenig systematisch bedarfsorientierte Weiterbildungsplanung scheint zunächst mit der Betriebsgröße selbst zusammenzuhängen. Kühnlein/Paul-Kohlhoff

weisen hier auf je unterschiedliche Folgen eines Groß- oder Kleinbetriebs für die Bedarfserhebung hin:

„Es gibt auf der einen Seite Betriebe, die „zu groß“ sind für direkte Bedarfserhebungen, wo das Instrument also zu schwerfällig wäre, als daß die Bildungsabteilung ihre Programmplanung darauf abstellen könnte. Auf der anderen Seite sind Betriebe, die so klein, also übersichtlich genug sind, daß der informelle Weg vom Mitarbeiter zur Bildungsabteilung als ausreichend angesehen wird.“ (Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1991:105)

Daneben scheint in dem geringen Planungsgrad auch der eher geringe unternehmenspolitische Stellenwert der Anpassungs-Weiterbildung und eine zu geringe Ressourcen-Ausstattung des Bildungsbereichs zum Ausdruck zu kommen. Wie Kühnlein/Paul-Kohlhoff in diesem Zusammenhang weiterhin vermerken, implizieren umfassende Bedarfserhebungen fast zwangsläufig,

„...daß nicht nur der 'sowieso' vorhandene Bedarf erhoben, sondern daß auch Bedarf geweckt wird, indem überhaupt die Frage nach Schulungswünschen gestellt wird. Eine derart gezielte Bedarfsermittlung und die damit einhergehende Planung von Weiterbildung muß ein Unternehmen sich mit anderen Worten auch finanziell leisten können oder wollen“.
(ebda.)

Diese Einschätzungen decken sich auch mit unseren Befunden. Bedarfserhebungen für die große Gruppe der Verkaufsbeschäftigten werden - auch - deshalb vermieden, weil für die Bildungsverantwortlichen offenkundig ist, daß der erwartbare Weiterbildungsumfang als Resultat von Bedarfsanalysen mit dem gegebenen Budget bei weitem nicht gedeckt werden kann. Aus der Sicht der Bildungsverantwortlichen wird durchgängig eine Intensivierung der Weiterbildung für notwendig erachtet, was aber bei der gegebenen Relation von Budget und Beschäftigtenzahl auf die Barriere des „Mengenproblems“ trifft (Görs/Goltz 1993:158ff). Beobachtbare Planungsdefizite und die unterschiedlichen Verfahrensweisen der Bedarfsermittlung scheinen insofern wesentlich mit strukturbedingten Einflüssen zusammenhängen.

Die verschiedenen Betriebsfallstudien zeigen insgesamt ein breit gestreutes Spektrum der betrieblichen Weiterbildungssituation, bei denen auf dem einen Pol Betriebe identifizierbar sind, in denen sich die betriebsnotwendige Weiterbildung auf ein Minimum beschränkt und die Beschäftigten sich neues Wissen und Kompetenzen weitgehend in Eigeninitiative außerhalb der Arbeitszeit aneignen. Auf dem anderen Pol stehen Unternehmen, die Weiterbildung systematisch als Personalentwicklung und im Rahmen einer betrieblichen Organisationsentwicklung praktizieren. Die Weiterbildung bezieht sich hier auf ein breites Spektrum der Förderung sozialer Kompetenzen und fachspezifischer Qualifikationen, die vielfach in Zusammenhang mit arbeitsorganisatorischen Veränderungsmaßnah-

men, wie der Einführung von Gruppenarbeit und/oder der stärkeren Aufgabenintegration durchgeführt werden. In solchen Unternehmen ist Weiterbildung häufig mit einem besonderen Selbstverständnis der „Unternehmenskultur“ und dem Interesse einer stärkeren identifikatorischen Einbindung der Beschäftigten verbunden (vgl. Hendrich 1996:462f).

Ein Hintergrund für die großen Unterschiede in der Weiterbildungspraxis kann zunächst darin gesehen werden, daß die betriebliche Weiterbildung sich stark an den besonderen branchenspezifischen Problemlagen und marktbedingten Anforderungssituationen orientiert, und einzelne Unternehmen mit der Weiterbildung sehr verschiedene Zielsetzungen verbinden. Wie Betriebsbefragungen zeigen, wird auf einer allgemeinen Ebene der Weiterbildung zunächst ein hoher Stellenwert zugewiesen, wobei eine nähere Betrachtung deutlich macht, daß die mit der Weiterbildung verbundenen Zielsetzungen bzw. der erwartete betriebliche Nutzen von Unternehmen zu Unternehmen außerordentlich variieren. Zum Teil beziehen sich die Weiterbildungsziele auf eine Verbesserung des allgemeinen Leistungsverhaltens und der Arbeitseffizienz, zum Teil auf verbesserte Führungskompetenzen, in anderen Fällen soll Weiterbildung der Entstehung von Qualifikationslücken durch die beschleunigte Veralterung bestehenden Wissens entgegenwirken, in verschiedenen Unternehmen steht die Fähigkeit zum Umgang mit einer gestiegenen Komplexität betrieblicher Anforderungen als Zielsetzung im Vordergrund, zum Teil sollen die vorgehaltenen Weiterbildungsangebote auch die Attraktivität des Unternehmens auf externen Arbeitsmärkten erhöhen, in anderen Fällen wiederum dient die Weiterbildung zur Verbreitung von Unternehmensleitbildern und soll zur Förderung und Festigung einer „gemeinsamen Unternehmenskultur“ beitragen (BMBW 1994:14ff).

Technologisch bedingte Veränderungen, die in der Weiterbildungs-Debatte ein dominantes Begründungselement für den Bedeutungsanstieg betrieblicher Weiterbildung darstellen, schlagen sich in der Weiterbildungspraxis keineswegs durchgängig oder gar eindeutig nieder. Vermehrte Weiterbildungs-Aktivitäten werden in Unternehmen (v.a. im Bereich der industriellen Produktion) zwar häufig durch technisch bedingte Veränderungen ausgelöst, einen generellen und einlinigen Zusammenhang zwischen Techniknutzung und betrieblicher Qualifizierungspraxis läßt sich jedoch kaum nachweisen (vgl. BMBW 1990a, Husemann 1992).¹⁸

¹⁸ Dies zeigte sich in unseren Studien auffallend darin, daß technologische Innovationen zwar eine hohe Bedeutung im Arbeitsprozeß der Beschäftigten von Einzelhandels-Unternehmen haben, der Umgang damit aber nur rudimentär durch Weiterbildung unterstützt wird. Demgegenüber führten absatzpolitische Gründe und das Interesse an einer höheren Weiterbildungseffizienz zu einer Intensivierung der kundenbezogenen Weiterbildung, die wiederum mit konzeptionellen Innovationen einherging.

Vielmehr scheinen Stellenwert und Weiterbildungsintensität von mehreren, zusammenwirkenden Faktoren gleichzeitig beeinflusst zu werden. Die jeweilige Stellung in der Marktkonkurrenz, Produkt- bzw. Dienstleistungspalette, vorhandene bzw. nicht vorhandene Weiterbildungstraditionen, der subjektive Stellenwert der Weiterbildung bei einflußnehmenden Akteuren, die verfügbaren Ressourcen für Weiterbildungszwecke (Weiterbildungs-Budget und -Personal), das Aufgabenverständnis des Bildungspersonals sowie die besondere Einflußnahme betrieblicher Interessenvertretungen sind erkennbare Parameter, die auf eine gegebene Weiterbildungspraxis - in unterschiedlichen Konstellationen - Einfluß nehmen (vgl. v. Bardeleben u.a. 1990; Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1991, Paul-Kohlhoff/Thiele/Wellmann 1993, Görs/Goltz 1993, Görs/Goltz/Iller 1994, Hendrich 1994).

3.1 Grenzen bildungsökonomischer Erklärungsmuster

Die vorliegenden Forschungsbefunde bestätigen insofern die bereits in den 70er Jahren von Schmitz formulierte Kritik des „technologischen Funktionalismus“ an bildungsökonomischen Theorieansätzen, die einen funktionalen Zusammenhang zwischen technologisch bedingtem Wandel betrieblicher Arbeits- und Produktionsverfahren und einer quantitativen Ausweitung beruflich-betrieblicher Qualifizierungsprozesse unterstellen. (Schmitz 1978). Die zentrale bildungsökonomische These, Qualifikationen und damit Investitionen in Humankapital würden - bedingt durch den beschleunigten technischen Wandel - neben den traditionellen Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital zur zentralen Determinante ökonomischen Wachstums, und führe deswegen auch zu vermehrten betrieblichen Qualifizierungsaktivitäten, ließ sich in empirischen Untersuchungen nur partiell bestätigen¹⁹. Wie Schmitz anhand der Weiterbildung von industriellen Großunternehmen zeigte, geschieht Weiterbildung zwar *auch* aus Gründen technisch bedingter Anpassungserfordernisse bzw. zur Gewährleistung einer effizienten Leistungserbringung; daneben gibt es aber gleichzeitig andere Weiterbildungsfelder, die vorrangig personalpolitischen Entscheidungen folgen (insbes. die Aufstiegsweiterbildung) oder spezielle Schulungen, die aufgrund betriebspolitischer Interessen zur Absicherung hierarchisch organisierter Kooperationsbezüge durchgeführt werden. Dieser Teilbereich bezieht sich etwa auf die Vermittlung von allgemeinem betriebswirtschaftlichen Wissen, die Einübung von Führungsstilen oder auf die Auslegung arbeitsrechtlicher Normen (vgl. Schmitz 1978:41f). Weiterbildung

¹⁹ Bildungsökonomische Theorieansätze analysieren die ökonomische Relevanz von Bildung und Qualifikation vorrangig auf gesellschaftlicher bzw. volkswirtschaftlicher Ebene. Eine komprimierte und gleichzeitig bildungspolitisch eingeordnete Zusammenfassung bildungsökonomischer Theorieströmungen läßt sich gut bei Schmitz nachvollziehen.

im Betrieb - so ein Fazit von Schmitz - folgt grundsätzlich neben der „ökonomischen Rationalität“ gleichzeitig auch einer „politischen Rationalität“²⁰.

In der aktuellen Weiterbildungs-Debatte haben bildungsökonomische Argumentationen einen deutlich dominanten Stellenwert, wobei die Begründungen sich seit den 70er Jahren vom Grundsatz her kaum verändert haben. Wie damals beziehen sich die Argumentationen in hohem Maße auf die beschleunigte Entwicklungsdynamik technologischer Innovationen, die mit einer schnelleren Veraltung von Wissensbeständen einhergeht; ein zweites Begründungselement sind erkennbare Verschiebungen von Qualifikationsanforderungen durch komplexer werdende FacharbeiterInnen - und Angestellten-Tätigkeiten bei gleichzeitiger Reduzierung der Zahl von un- oder gering qualifizierten Arbeitsplätzen. Als dritte (neue) Begründung wird schließlich auf die demographisch bedingte Abflachung neu in den Arbeitsmarkt eintretender Jugendlicher verwiesen, wodurch sich der Qualifizierungsbedarf der bereits Erwerbstätigen verstärkte (vgl. BMBW 1990a:118f). Ohne an dieser Stelle auf mögliche gegenläufige Entwicklungen eingehen zu können, die sich möglicherweise mit technisch-organisatorischen Rationalisierungskonzepten verbinden, läßt sich für das vielfach angeführte Begründungsmuster, Sachinvestitionen seien systematisch durch „Investitionen in Humankapital“ zu flankieren, doch feststellen, daß es weitgehend normativen Charakter hat, und die betriebliche Praxis - soweit dies derzeit erkennbar ist - diesem Grundgedanken bislang kaum folgt. Baethge u.a. stellen in ihrem Gutachten für das Bildungsministerium hierzu fest, daß die bildungsökonomischen Begründungen über die Notwendigkeit vermehrter Qualifizierungsaktivitäten und die gewachsene sozio-ökonomische Bedeutung der beruflichen Weiterbildung zwar weitgehend unstrittig sind. Auch lassen sie sich mit einzelnen Unternehmens-Beispielen und statistischen Daten untermauern. Das Problem der bildungsökonomischen Argumentation liege aber darin,

„daß man aus ihr wenig mehr ableiten kann, als die Ermahnung an die Unternehmen und Betriebe, sich intensiver um die Weiterbildung ihrer Belegschaften zu kümmern“ (BMBW 1990a:219).

Möglicherweise haben bildungsökonomische Argumente eine nicht unwichtige Orientierungsfunktion. Gegenwärtig allerdings scheint die Entwicklung unter Einfluß eines gewachsenen Kostendrucks in eine andere Richtung zu laufen. So beklagen betriebliche Bildungsverantwortliche das zunehmende Kostendenken in der Weiterbildung, das in den letzten Jahren in Großunternehmen ein wesentli-

²⁰ Schmitz entwickelt die Begriffe „ökonomische Rationalität“ und „politische Rationalität“ auf der Makroebene des technologischen Wandels und der Expansion der beruflichen Bildung im Kontext der Bildungsreform-Diskussion der 60er und 70er Jahre, und zugleich auf der Grundlage seiner empirischen Befunde zur betrieblichen Weiterbildung (vgl. Schmitz 1978:10ff, 248ff).

cher Antrieb für restriktive Umstrukturierungen des Bildungsbereichs ist. Dabei werden nicht unmittelbar und eng auf Arbeits- und Produktionserfordernisse bezogene Angebote abgebaut und die seminarförmige Weiterbildungspraxis in profit-, cost- oder service-center überführt. Mitunter wird die Weiterbildungsabteilung sogar als selbständiger Betrieb ausgegliedert, der seine Angebote möglichst kostendeckend entwickeln muß und dabei sowohl auf dem überbetrieblichen als auch innerbetrieblichen Weiterbildungsmarkt agiert (vgl. Seydt 1994, Götz 1994, Alt 1995, Pühse 1992)²¹.

Der damit gewachsene Legitimationsdruck auf betriebliche Bildungsabteilungen impliziert dabei gleichwohl auch Impulse für eine systematischere und stärker bedarfsorientierte Weiterbildung, wie die eingangs erwähnte vermehrte Beachtung von Evaluations- oder Bildungscontrolling-Konzepten zur Erreichung einer verbesserten Transparenz und Weiterbildungssteuerung zeigen. Daneben zielen - wie erwähnt - auch die in Großunternehmen beobachtbaren konzeptionellen Neuorientierungen in Richtung Dezentralisierung und Differenzierung auf einen verbesserten Bedarfsbezug der Weiterbildung ab.²²

Im Rahmen unserer Untersuchungen bestanden neue Entwicklungen in der Weiterbildung vor allem darin, daß die Weiterbildung des Verkaufspersonals, die bislang nur rudimentär praktiziert worden war, relativ kurzfristig einen deutlich höheren Stellenwert in der betrieblichen Qualifizierungspraxis erlangt hatte. Hervorzuheben ist dabei, daß hiermit eine äußerst heterogene Beschäftigtengruppe zu einer neuen Zielgruppe der Weiterbildungspraxis wird. Beschäftigte im Verkaufsbereich sind überwiegend Frauen und in hohem Maße Teilzeitkräfte sowie Beschäftigte, die über keine oder keine einschlägige Berufsausbildung verfügen und für die Verkaufstätigkeit lediglich angelernt wurden. Damit richtet sich die Weiterbildung hier auf solche Personengruppen, die nach gängiger Auffassung in der bildungswissenschaftlichen Diskussion überlicherweise von der betrieblichen Weiterbildung ausgeschlossen sind.²³ Einen maßgeblichen Auslöser für diese neue Schwerpunktsetzung in der Weiterbildung bildete die Umstellung auf eine qualitäts- und kundenorientierte Absatzstrategie, die unter dem Druck einer intensivierten Marktkonkurrenz und einer unbefriedigenden Umsatz- und Ertrags-

²¹ Verselbständigte Bildungsabteilungen von großen Unternehmen treten hiermit unter Ausnutzung vorhandener Ressourcen zu professionellen Weiterbildungsträgern in Konkurrenz. Man kann hier insofern auch von einer organisatorischen Rationalisierung der betrieblichen Weiterbildung sprechen.

²² Dies könnte auch den Weiterbildungsinteressen von Beschäftigten entgegenkommen. Wie Befragungen zeigen, werden berufliche oder betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen von Beschäftigten vor allem dann positiv bewertet, wenn sie einen Bedarfsbezug zur Tätigkeit haben und sich für die Bewältigung von Arbeitsaufgaben als nützlich erweisen (vgl. Pawlowski/Bäumer 1993, Görs/Goltz 1993, Stender 1994, Hendrich 1996).

²³ Vgl. im einzelnen Görs/Goltz 1993, Kap. 1 und 2.

entwicklung konzipiert worden war. Da eine kompetente Kundenbedienung als ein relevantes Element der neuen Verkaufspolitik gilt, rückt hiermit speziell die Weiterbildung des Verkaufspersonals in den Vordergrund betrieblicher Weiterbildungsziele.

Eine strategisch bedingte Aufwertung der Verkaufsarbeit läßt sich bislang vor allem in solchen Unternehmen beobachten, die sich durch verbesserte Beratungsleistungen Konkurrenzvorteile versprechen.²⁴ Während hier einige Unternehmen - wie in unseren Fällen - vorrangig auf den Ausbau der Weiterbildung als dezentral angelegte Personalentwicklung und die stärkere Einbindung der direkten Vorgesetzten in die Schulungspraxis setzen, versuchen andere Betriebe, eine verbesserte Verkaufsqualität mit Hilfe neuer arbeitsorganisatorischer Maßnahmen zu erreichen. Hier sollen durch die Einführung von Gruppen- und Teamarbeitsformen Kooperationsprozesse verbessert, durch erweiterte Handlungsspielräume Arbeitsmotivation gefördert und vorhandene Wissensbestände und Kompetenzen aus dem alltäglichen Kundenumgang besser genutzt werden. In diesen Fällen kamen wesentliche Impulse für eine Intensivierung der Weiterbildung damit wesentlich auch aus der Richtung innerbetrieblicher Reorganisationsmaßnahmen (vgl. Goldmann/Jacobsen 1994).

Nach wie vor stehen diesen Beispielen eines Bedeutungsanstiegs der Weiterbildung andere Unternehmen gegenüber, in denen die Anpassungs-Weiterbildung für Verkäufer/innen keine nennenswerte Rolle spielt und das Verkaufskonzept vorrangig auf Selbstbedienung und ein Konkurrieren über den Preis ausgerichtet ist. Allerdings ist hiermit noch nicht gesagt, daß diese Unternehmen keinerlei Weiterbildung betreiben. Die gestiegenen - markt- und technikbedingten - Anforderungen in Leitungsfunktionen und der gleichzeitig beobachtbare Ausbau der Aufstiegs-Weiterbildung wie auch die Intensivierung der Anpassungs-Weiterbildung für Führungskräfte deuten insgesamt auf ein gewachsenes Interesse an einer Professionalisierung von Personen in Leitungsfunktionen hin.²⁵

Obleich in den Warenhaus- und insbesondere Lebensmittel-Unternehmen die EDV-gestützte Technik mittlerweile eine erhebliche Bedeutung für verkaufsorganisatorische und logistische Abwicklungsprozesse der Warenwirtschaft hat und der gestiegene Weiterbildungsbedarf auch für betriebliche Akteure erkennbar ist, gingen von der Seite technologisch bedingter Veränderungen keine nennenswerten Impulse auf eine Intensivierung der Weiterbildungspraxis aus. Diese Befunde bestätigen noch einmal, daß neue Impulse in der Weiterbildung sich keineswegs zwingend mit technologischen Innovationen verbinden. Vielmehr ist die Weiterbildungspraxis durch unternehmenspolitische Entscheidungen vermittelt, die

²⁴ Vgl. hierzu die ähnlichen Befunde bei Baethge/Oberbeck 1992; zu Fallbeispielen über die Weiterbildung von Einzelhandels-Unternehmen vgl. insbes. Kühnlein 1993.

²⁵ Vgl. insbes. Görs/Goltz 1993: Kap. 5.4 und Görs/Goltz/Iller 1994: Kap. 4.1.

wiederum verkoppelt sind mit den Konkurrenzbedingungen des Marktsegments, in dem ein Unternehmen agiert. Bei entsprechendem Handlungsdruck²⁶ und je nach Inhalt der unternehmenspolitischen Entscheidungen können Veränderungen dann auch die Weiterbildung erfassen und zu einer relativ kurzfristigen Schwerpunkt-Verlagerung bei den Weiterbildungs-Zielgruppen führen.

3.2 Aufstiegs-Weiterbildung als Teil betrieblicher Personalpolitik

Im Gegensatz zur Anpassungs-Weiterbildung scheinen segmentationstheoretische Überlegungen den Merkmalen der Aufstiegs-Weiterbildung weitaus eher entgegenzukommen. Wie wir in unseren Studien sehen konnten, können innerhalb eines Unternehmens technologisch bedingte Weiterbildungspraxis, neue absatzpolitisch bedingte Weiterbildungsaktivitäten sowie besondere aufstiegsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen relativ unverbunden nebeneinander praktiziert werden, und nach Umfang und Systematisierungsgrad erheblich variieren. Gerade in Bezug auf Großunternehmen scheint es grundsätzlich wichtig zu sein, deutlich zwischen Aufstiegs- und Anpassungs-Weiterbildung zu unterscheiden, da Studien und betriebliche Praxisberichte durchgängig zeigen, daß spezielle Weiterbildungs-Maßnahmen zur Heranbildung von Führungsnachwuchskräften einen hohen Stellenwert in der Gesamtheit der Weiterbildungspraxis einnehmen (vgl. BMBW 1994, Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1991, Riekhoff 1992).

Die von uns untersuchten Warenhaus-Unternehmen verfügen über ein ausgesprochen gut ausgebautes System der Aufstiegs-Weiterbildung, die in den 80er Jahren zusätzlich an Bedeutung gewonnen hat. Sie ist Bestandteil der Führungskräfteentwicklung und umfaßt relativ stringent durchorganisierte Nachwuchsförderprogramme mit geregelten Zugangskriterien und Laufbahn-Stufungen für mittlere und obere Führungspositionen. Die Aufstiegs-Weiterbildung ermöglicht auch den Umstieg in Fachlaufbahnen (z.B. auf mittlerer Führungsebene: Aus- und Weiterbildungsleitung; ab höherer Führungsebene: Leitung Zentraleinkauf) und wurde zum Zeitpunkt unserer Erhebungen gerade weiter ausgebaut. Hierzu gehört die Verknüpfung bestehender Programme für mittlere Leitungsebenen mit anerkannten Weiterbildungs-Abschlüssen sowie neue Initiativen bei der Förderung von

²⁶ Der marktinduzierte Handlungsdruck kann grundsätzlich als relevanter Einflußfaktor für die Einleitung betrieblicher Innovationen angesehen werden, wie sich etwa am Beispiel der Automobilindustrie nachvollziehen läßt. Der gestiegene Konkurrenzdruck bildet hier ein wesentliches Bedingungsmoment für die Einführung neuer Organisationskonzepte und Rationalisierungsformen, wie sie unter dem Begriff *lean production* oder *lean management* diskutiert werden, welche sodann auch neue Weiterbildungs-Initiativen auslösten (vgl. etwa Hendrich 1994). Ein anderes Beispiel sind betriebliche Initiativen zur Frauenförderung. Auch hier läßt sich ein marktbedingter, gewachsener Handlungsdruck als relevante Einflußgröße bei der Einführung personalpolitischer Innovationen identifizieren (vgl. Rudolph 1995).

Frauen in Führungspositionen²⁷. Derartige Veränderungen sind Bestandteil einer zweigleisigen Personal(beschaffungs)politik, die sich auf den internen wie auch externen Arbeitsmarkt zur Nachwuchssicherung für Führungspositionen richtet. Mit der Aufnahme von anerkannten Weiterbildungs-Abschlüssen (z.B. Diplom-BetriebswirtIn B.A.) sollen attraktive Aufstiegsmöglichkeiten imagefördernd auf dem externen Arbeitsmarkt wirken, wobei ergänzend für AbiturientInnen spezielle Kurz-Programme und für Hochschul-AbsolventInnen Trainee-Programme angeboten werden. Die entwickelten Initiativen für Bewerber des externen Arbeitsmarkts stehen dabei in engem Zusammenhang mit Fluktuationsproblemen und dem eher schlechten Image des Einzelhandels auf dem externen Arbeitsmarkt im Vergleich zu anderen Branchen, weshalb die Unternehmen mit attraktiven Weiterbildungsangeboten und Einstiegsbedingungen in mittlere Führungspositionen formal höher qualifizierte Bewerbergruppen an sich ziehen wollen.

Ein weiterer Hintergrund für den gestiegenen Stellenwert der Aufstiegs-Weiterbildung ist, daß sich im Zuge technisch-organisatorischer Veränderungen und einer intensivierten Marktkonkurrenz die Qualifikationsanforderungen in Leitungspositionen erhöht haben, was insbesondere mittlere Führungspositionen betrifft (Verkaufsabteilungsleitung in Warenhaus-Unternehmen, Marktleitung im Lebensmittel-Unternehmen). Daneben sind Umfang und Ausbau der Aufstiegs-Weiterbildung auch als Resultat einer kontinuierlich gewachsenen Praxis einzuordnen, indem aktuelle Innovationen auf einer Tradition der Besetzung von Führungspositionen „aus den eigenen Reihen“ aufbauen können, wobei die bestehende Praxis zu einem guten Teil auch das Resultat der aktiven Einflußnahme von Betriebsräten ist.

Während die Anpassungs-Weiterbildung gerade auch in der Auswahlpraxis für die Weiterbildungsteilnahme eher durch Unsystematik und relative Beliebigkeit gekennzeichnet ist²⁸, weist die Aufstiegs-Weiterbildung ausgesprochen systematische und planvolle Züge auf. Gleichzeitig wird deutlich, daß sich in Bezug auf die segmentationstheoretische Frage nach der beruflichen Mobilität mit der Aufstiegs- und Anpassungs-Weiterbildung unterschiedliche Problemstellungen verbinden. So hängen berufliche Entwicklungsmöglichkeiten, die sich mit höherem Status und Einkommen verbinden, in den Großunternehmen weniger mit dem Umfang bzw. der Häufigkeit der Weiterbildungsteilnahme „an sich“ zusammen, sondern in erster Linie von den Zugangskriterien und Selektionsverfahren, die

²⁷ Z.B. in Form von speziellen Seminar-Reihen für Frauen in Führungspositionen oder von Versuchen, über Seminare männliche Führungskräfte für die Wahrnehmung von unbewußten Verhaltensweisen zu sensibilisieren. Die Warenhaus-Unternehmen beteiligten sich daneben an empirischen Studien zur Untersuchung besonderer Karrierehindernisse für Frauen bzw. haben in einem Fall selbst eine Auftragsforschung zu dieser Frage vergeben.

²⁸ Auf die Auswahlpraxis wird weiter unten noch eingegangen.

den Einstieg in das Aufstiegs-Programm regulieren. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, daß in einem der Unternehmen - u.a. durch die aktive Einflußnahme der betrieblichen Interessenvertretung - die bestehenden Regelungen nicht nur den Zugang für Beschäftigte mit abgeschlossener Berufsausbildung zulassen (was in anderen Unternehmen übliche Voraussetzung ist), sondern auch Beschäftigten mit berufsremder Ausbildung (bei 3-jähriger Verkaufspraxis und 2-jähriger Betriebszugehörigkeit) bzw. ohne Berufsausbildung (bei 5-jähriger Verkaufspraxis und 2-jähriger Betriebszugehörigkeit) den Einstieg in betriebliche Aufstiegs-Programme ermöglichen.²⁹

Die Aufstiegs-Weiterbildung wird in der oben erwähnten älteren Studie von Schmitz bereits als von der auf Qualifikationsanpassung abzielenden Weiterbildung unterscheidbarer Bereich herausgestellt, mit dem sich neben der Sicherstellung von fachlichen Leistungsanforderungen in besonderem Maße legitimatorische Funktionszuweisungen verbinden. Durch eine an betriebliche Positionen gekoppelte Weiterbildung erhält diese Weiterbildung statuszuweisende und legitimatorische Funktionen, indem sich mit der Weiterbildung das hierarchische Statusgefälle im Betrieb begründen läßt, wobei die

„Legitimation sozialer Ungleichheit (darauf) beruht, daß Aufstiegserwartungen bestärkt und durch Weiterbildungsprozesse stets die Hoffnung einer noch offenen, zweiten Bildungschance begründet werden kann.“
(Schmitz 1978:248).

Während sich in der Anpassungs-Weiterbildung eher bildungsökonomische Funktionszuweisungen erkennen lassen, ist die Aufstiegs-Weiterbildung als Bestandteil der betrieblichen Personal(einsatz)politik gleichzeitig mit legitimatorischen Funktionen verbunden. Die Weiterbildungspraxis bewegt sich nach Schmitz insofern zwischen den beiden Polen „effiziente Produktion“ und „legitimatorische Absicherung der Entscheidungsmonopole der hierarchischen Spitze“. Als Teil der betrieblichen Personalpolitik kann sie eingeordnet werden als „ein pädagogischer Modus der Intervention“, mit dem Ziel,

„ein sowohl an Leistung als auch an Loyalität gemessenes Arbeitshandeln zu erreichen“ (Schmitz 1980:123).

Schmitz zielt mit der empirischen Herausarbeitung politischer Dimensionen der betrieblichen Weiterbildung insbesondere auf die begrenzte Erklärungskraft bildungsökonomischer Erklärungsmuster, die vermehrte Weiterbildungsaktivitäten einlinig auf ökonomische Effizienzerwägungen zurückführen und dabei relevante Bereiche - wie hier die Aufstiegs-Weiterbildung - sowie die vermittelnde Rolle von (personal)politischen Zielen ausklammern. Auch in der aktuellen bildungs-

²⁹ Ein wichtiges Auswahlkriterium ist daneben die Beurteilung durch Vorgesetzte.

wissenschaftlichen Betrachtung scheint eine genauere Unterscheidung zwischen Zielen und Gestaltungskriterien von Anpassungs- und Aufstiegs-Weiterbildung notwendig zu sein. Während die Aufstiegs-Weiterbildung vor allem mit der Qualifizierung für höhere Fach- und Führungspositionen verknüpft ist und in vielen Großunternehmen als planvoll und systematische Qualifikationsentwicklung im Rahmen der internen Personal(beschaffungs)politik praktiziert wird, stellt die Anpassungs-Weiterbildung eher ein für diverse Funktionsbereiche eingesetztes Unterstützungssystem zur Realisierung absatzstrategischer oder technisch-organisationsbezogener Ziele und damit verbundenen - sich wandelnden - Anforderungssituationen im Arbeitsprozeß dar, das insgesamt durch eine große Heterogenität und vielfach durch unzureichende Planung und Systematik gekennzeichnet ist.

4 Anpassungs-Weiterbildung zwischen Bedeutungsanstieg und strukturellen Realisierungsproblemen

Nimmt man also die gesamte Weiterbildungspraxis eines Unternehmens in den Blick, läßt sich erkennen, daß die Weiterbildung sich in unterschiedliche Teilbereiche zergliedert und dabei keineswegs jedes Handlungsfeld der Weiterbildung durch Planungsdefizite und eine qualitativ unzureichende Qualifizierungspraxis geprägt sein muß.

Für die Anpassungs-Weiterbildung deuten hier *zum einen* die verschiedenen Forschungsbefunde darauf hin, daß beobachtbare Unterschiede im Hinblick auf besondere Zielsetzungen und Schwerpunktlegungen aus dem Zusammenspiel von branchen- und marktbedingten Anforderungssituationen und darauf bezogene einzelbetriebliche Antworten hervorgehen. Wie gezeigt, können neue Weiterbildungs-Initiativen und konzeptionelle Innovationen sowohl mit technisch-organisatorischen Rationalisierungskonzepten, wie auch mit marktbezogenen Absatzstrategien oder neuen unternehmenskulturellen Leitbildern (oder mehreren Aspekten zugleich) in Zusammenhang stehen, und werden dabei gleichzeitig auch von innen her durch jeweils gegebene Traditionen in der Weiterbildungspraxis beeinflusst. Marktbedingte Anforderungssituationen sowie unternehmensspezifische Ausgangsbedingungen *und* die jeweiligen Umgangsweisen durch betriebliche Akteure (insbesondere der Unternehmensleitungen) müssen offenbar als ein dynamischer Prozeß des Ineinandergreifens gesehen werden, aus welchem sich sodann erhebliche Unterschiede und besondere Schwerpunktsetzungen in der Weiterbildungspraxis ergeben können.

Zum anderen muß davon ausgegangen werden, daß besondere Weiterbildungs-Ziele und neue Initiativen keineswegs bruchlos in der betrieblichen Praxis umgesetzt werden (können), da die Weiterbildungspraxis sich im Bedingungs-zusammenhang der gegebenen strukturellen Handlungsvoraussetzungen vollzieht, welche die praktizierten und möglichen Vorgehensweisen in der Weiterbildungspra-

xis kanalisieren und begrenzen. Von besonderer Relevanz sind hier die in den verschiedenen Studien beobachteten Freistellungs-Probleme, die sich auch in unseren Projektergebnissen als zentrales Strukturproblem der Weiterbildungspraxis zeigten. Quer hierzu bilden schließlich Kostenbegrenzung bzw. -reduzierung ein wesentliches Gestaltungskriterium, die sich aber - wie oben bereits angedeutet - keineswegs ausschließlich restriktiv, sondern eher widersprüchlich in der Weiterbildungspraxis niederschlägt.

Zum einflußnehmenden strukturellen Bedingungs-zusammenhang gehören neben den verfügbaren zeitlichen Ressourcen ebenso festgelegte Aufgabenfelder, und Zuständigkeiten sowie hierarchisch organisierte Entscheidungsbefugnisse, in die die Weiterbildungspraxis eingebunden ist. Diese erlangen vor allem in der Weiterbildungspraxis von Großunternehmen eine besondere Relevanz, in denen das Handeln der Weiterbildungs-Akteure durch ausdifferenzierte Arbeits- und Hierarchiestrukturen in komplexerer Weise als in kleinen Unternehmen vermittelt ist.³⁰ Die verschiedenen Funktionsbereiche und Abteilungen entwickeln dabei mit ihrer relativen Eigenständigkeit auch eigenständige Interessen und Problemsichten, die eng mit dem formalen Aufgabengebiet und damit verbundenen Legitimationserfordernissen zusammenhängen. Dies zeigt sich insbesondere anhand bekannter Umsetzungsprobleme bei der Einführung betrieblicher Innovationen unterschiedlichster Art, die nicht selten in ungeplante Richtungen verläuft, weil sie auf interessen- oder machtbedingte Widerstände trifft.³¹ Dabei ist die Realisierungsproblematik bei der Einführung von Innovationen anscheinend gleichermaßen mit ressort- und abteilungsspezifischen Interessen, mit Legitimationserfordernissen von Positionsinhabern gegenüber übergeordneten Stellen als auch mit unterschiedlichen Realitätssichten und Problemwahrnehmungen der betrieblichen Akteure verknüpft. Wie Weltz/Lullies anhand ihrer Studien über die Einführung elektronischer Textverarbeitung im Verwaltungsbereich von Großunternehmen zeigen, entstehen aus dem komplexen Zusammenwirken derartiger Faktoren besondere „innerbetriebliche Handlungskonstellationen“, welche bedingen,

„...daß es von Fall zu Fall recht unterschiedlich ist, mit welchem Nachdruck und in welcher Weise man den Einfluß, über den man verfügt bzw. den man mobilisieren kann, jeweils nutzt, ob und in welcher Richtung man

³⁰ Neue Reorganisationsprozesse, wie sie unter dem Leitbegriff „lean-management“ diskutiert werden, versuchen, genau dieser Problematik zu begegnen. Dennoch bleibt in großen Unternehmen die Arbeitsteilung und Hierarchie weitaus differenzierter als es in kleinen Unternehmen der Fall ist.

³¹ Vgl. Weltz/Lullies 1984 und Weltz 1988 für Implementationsprozesse der elektronischen Textverarbeitung im Büro; für die Einführung von betrieblichen Frauenfördermaßnahmen vgl. Riegraf 1995, für die betriebliche Weiterbildung vgl. Weber u.a. 1994. Die Einführung dezentraler Personalentwicklungs-Ansätze in den Einzelhandels-Unternehmen können ebenfalls in einem allgemeinen Sinne als Innovation aufgefaßt werden.

*sich engagiert, um das betriebliche Geschehen zu beeinflussen.“
(Weltz/Lullies 1984:156)³²*

Wie Weber u.a. für die Weiterbildung zeigen, folgen aus dem Zusammenwirken von positionsbedingter Handlungsmacht, individueller Problemwahrnehmung und besonderen Interessen betrieblicher Akteure in ganz ähnlicher Weise auch ungeplante Entwicklungsverläufe bei betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen, die sich vielfach als „verdeckt-politische“ Prozesse vollziehen (Weber u.a. 1994).

Weiterbildung im Betrieb ist insofern als Gestaltungsprozeß durch konkrete Personen zu begreifen, die in einem strukturierten Handlungskontext über je besondere Handlungspotentiale verfügen und eigene Interessen in der Weiterbildungspraxis verfolgen. Aus mikropolitischer oder arbeitspolitischer Perspektive kann Weiterbildungspraxis deshalb auch als Gegenstand politischer Aushandlungsprozesse verstanden werden, aus denen betriebsspezifische Konflikt- oder Kooperationskonstellationen resultieren können (vgl. Hendrich 1994). Interessengeleitete Aushandlungsprozesse betrieblicher Akteure bleiben gleichwohl rückgebunden an die formal abgesteckten Aufgabenbereiche und der positionsbedingt mobilisierbaren Handlungsmacht, so daß weiterbildungspolitische Aushandlungsprozesse gleichermaßen als strukturell beeinflußt anzusehen sind.

Strukturbedingte Realisierungsprobleme in der herkömmlichen seminarförmigen Weiterbildung (begrenzte Handlungsmacht, Grenzen einer zentraler Weiterbildungsplanung, gestiegener Kostendruck in den Filialen und wachsende Freistellungsprobleme der Abteilungen, begrenzte Weiterbildungs-Budgets) waren in den untersuchten Warenhaus-Unternehmen ein relevanter Hintergrund für die eingeleitete Dezentralisierungspolitik zur Intensivierung der Schulungspraxis am Arbeitsplatz. Wie verschiedentlich schon angesprochen, sollen in den Unternehmen neue Qualifizierungsinitiativen eine Anhebung der Bedienungskompetenzen beim Verkaufspersonal bewirken, die auf dem Hintergrund einer veränderten Absatzpolitik an Bedeutung gewonnen haben. Die in diesem Zusammenhang konzipierten Personalentwicklungsansätze weisen nunmehr den unmittelbaren Vorgesetzten eine zentrale Funktion im Rahmen einer stärker dezentral gesteuerten Qualifikationsentwicklung zu: Abteilungsleiter und Abteilungsleiterinnen sollen dabei als MultiplikatorInnen an der Strategieumsetzung mitwirken und zugleich grundsätzlich Aufgaben der Personalentwicklung als neuen Bestandteil ihres Tätigkeitsspektrums übernehmen. Im einzelnen können dabei dezentrale Personalentwicklungsansätze sehr unterschiedlich ausfallen. In einem der Unternehmen zielt die Dezentralisierungspolitik darauf ab, daß zum einen Führungskräfte selbst Schulungen in den Filialen durchführen; zum anderen soll durch die vermehrte Bereitstellung von schriftlichen oder audiovisuellen Medien (insbesondere im Bereich der fachlich-warenbezogenen Informationen) die Schulungspraxis in den

³² Auf diese Studien wird in Kapitel II unter Punkt 4.2 näher eingegangen.

Filialen durch selbstorganisiertes Lernen der Beschäftigten intensiviert werden. Im anderen Unternehmen wurden demgegenüber Abteilungssprache eingeführt, die eher auf ein problemorientiertes, kommunikatives Lernen abzielen und dabei auch Überschneidungen zur Organisationsentwicklung beinhalten. In beiden Unternehmen ist eine übergreifende Zielsetzung, die Qualifikationsentwicklung für Beschäftigte des Verkaufs auf breiter Basis zu intensivieren und durch eine stärker dezentrale Steuerung bedarfsgerechter zu gestalten.

Wie wir sehen konnten, ist die Verlagerung von Personalentwicklungsaufgaben auf Führungskräfte und die Etablierung einer dezentralen Weiterbildungspraxis in großbetrieblichen Arbeits- und Hierarchiestrukturen nicht nur mit erheblichem Aufwand, sondern auch mit vielfältigen Umsetzungsschwierigkeiten verbunden. Zum Teil wurden die eingeführten Konzepte in den Filialen nicht weitergeführt, zum Teil wurden sie zwar weitergeführt, aber die damit verbundenen Zielsetzungen nicht erreicht. Als Hintergrund lassen sich wiederum strukturelle Probleme und gleichzeitig personenbedingte Einflüsse erkennen, die sich zum Teil schwer trennen lassen: so etwa eine fehlende Unterstützung durch Geschäftsleitungen, personelle Engpässe und Zeitknappheit in den Abteilungen, unzureichende Schulungskompetenzen, fehlende Begleitung und Unterstützung durch das Bildungspersonal, unterschiedliche subjektive Einschätzungen über Relevanz der Weiterbildung wie auch verschiedenartige Problemwahrnehmungen und konzeptionelle Gestaltungsvorstellungen der Bildungsverantwortlichen.

Die vielfältigen ressourcen-, macht-, organisations- und kompetenzbedingten Probleme, mit denen die Einführung dezentraler Konzepte konfrontiert ist, lassen sich als Ausdruck (arbeits)kultureller Hemmnisse interpretieren, die sich gerade bei der Dezentralisierungspolitik in besonderer Weise bemerkbar machen, da sie auf die Integration einer planvollen Qualifikationsentwicklung in institutionalisierte Arbeitsabläufe abzielt. Mit der anvisierten Einführung einer dezentralen Weiterbildungspraxis sollen nunmehr in signifikantem Umfang Personengruppen zu aktiven und kompetenten Akteuren der Weiterbildungsgestaltung werden, deren primäre Arbeitsaufgaben maßgeblich durch andere Handlungsprioritäten bestimmt sind, und deren Arbeitsalltag bislang nur marginal und eher indirekt von Weiterbildungsaufgaben berührt war. Insofern impliziert die Dezentralisierungspolitik einen substantiellen Wandel bestehender Handlungsprinzipien im Arbeitsprozeß, in dem neue Normen des Arbeitshandelns mit tradierten Denkmustern, Erfahrungsbeständen und nicht zuletzt gegebenen Handlungserfordernissen und -zwängen bei der Bewältigung alltäglicher Arbeitsaufgaben konflikthaft zusammentreffen.

Die beobachtbaren Uneindeutigkeiten zwischen Bedeutungsanstieg und Beharrungstendenz in der Weiterbildungspraxis lassen sich auf diesem Hintergrund kaum einlinig auf neue unternehmenskulturelle Leitideen oder die besondere Qualität von Management- und Weiterbildungskonzepten zurückführen. Vielmehr

scheinen sich Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse der Weiterbildung in engem Zusammenspiel mit den betrieblichen strukturellen und kulturellen Ausgangslagen zu vollziehen, die gleichermaßen als restriktive wie auch innovative Bedingungsmomente der Weiterbildungspraxis wirksam werden können. Die Entwicklungsdynamik der Weiterbildung in betrieblichen Handlungskontexten muß offenbar als - immer vorläufiges - Resultat komplexer Prozesse verstanden werden, in denen überbetriebliche und innerbetriebliche Strukturgegebenheiten, (arbeits)kulturelle Phänomene und das Handeln gestaltungsrelevanter Akteure ineinandergreifen.

Im folgenden Kapitel geht es nun darum, dieses „Ineinandergreifen“ von Struktur, Handeln und Kultur in seinen zentralen Beziehungsgefügen transparenter zu machen. Wie eingangs erwähnt, wird hierfür der Struktur-Begriff von Giddens zugrundegelegt, der auch den Anknüpfungspunkt für die Entwicklung des Kultur-Begriffs bildet.

Zur Einleitung und Annäherung an die Spezifik des Giddens'schen Struktur-Begriffs werden dabei einige Anmerkungen über den Wandel von struktur- zu handlungsorientierten Perspektiven in der Industrie- und Organisationssoziologie und dem Bedeutungsanstieg von Konzepten zur Unternehmenskultur vorausgeschickt.

KAPITEL II

Struktur und Kultur als Regulierungsmomente betrieblichen Handelns

1 Zum Wandel von struktur- zu handlungsorientierten Perspektiven in Industrie- und Organisationssoziologie

Obleich Struktur in industrie-, betriebs- und organisationssoziologischen wie auch bildungswissenschaftlichen Arbeiten eher selten näher expliziert wird, liegt der Verwendung doch häufig implizit eine Auffassung zugrunde, die Struktur begreift als spezifische Anordnung von Teilen einer betrachteten Gesamtheit, als Verteilungskonstellation sozialer Positionen oder Gruppen und damit verbundene (ungleiche) Beziehungsgefüge, die sich in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen analytisch oder empirisch identifizieren lassen. So dient der Struktur-Begriff beispielsweise zur Beschreibung von Verteilungsmustern von Bildungsabschlüssen oder beruflichen Positionen innerhalb des Bildungs- bzw. Beschäftigungssystems. Auf der Ebene von Unternehmen und sonstigen gesellschaftlichen Organisationen bezeichnet er häufig das Gefüge der vertikalen und horizontalen Arbeitsteilung bzw. das „Aufbaugesfüge“ oder „Ordnungsmuster“ einer Organisation (vgl. Türk 1978, Wollnik 1988).

Auch vorliegende Definitionen in soziologischen Wörterbüchern bringen diesen auf Beziehungs- und Verteilungsmuster ausgelegten Struktur-Begriff zum Ausdruck wie auch die besondere Relevanz von Strukturen für individuelles und soziales Handeln. „Struktur“ meint hiernach etwa

„...eine 'Ordnung', 'Bauart', ein relativ stabiles, bestimmten Gesetzmäßigkeiten unterliegendes Gefüge im Aufbau und Ablauf der Beziehungen zwischen theoretisch unterscheidbaren Elementen eines aufgrund dieser Beziehungen nach 'außen' hin abgrenzbaren Systems. Der Begriff Struktur bezieht sich immer auf einen Zusammenhang von variablen Elementen, die nur (theoretisch) ausgewählte Ausschnitte der Wirklichkeit repräsentieren. (...) In der Soziologie (meint Struktur, d.V.) das Gefüge der Erwartungen, Normen, Positionen, Rollen, Gruppen, Organisationen, Institutionen, Schichten oder Klassen, aus deren Vorschriften, Rechten, Verpflichtungen, Zugehörigkeiten und Mitgliedschaften sich Regelmäßigkeiten und Funktionszusammenhänge, aber auch Konflikte, Störungen und Wandel der sozialen Beziehungen ergeben.“ (Hartfiel/Hillmann, Wörterbuch der Soziologie, 1982:737f)

Struktur bezieht sich demgemäß vor allem auf die empirische oder analytische Erfassung spezifischer Beziehungsgefüge und Relationen ausgewählter Merkmale

der sozioökonomischen Existenz sozialer Gruppen und hier insbesondere auf das Sichtbarmachen bzw. die theoretisch-begriffliche Faßbarkeit (Handhabbarkeit) eben dieser Merkmale, wie etwa Rolle, Position, Gruppe etc. Der Begriff ist gleichzeitig mit der Vorstellung verknüpft, daß mit den gegebenen Verteilungsmustern sozialer Positionen, den identifizierbaren Gefügen normativer Vorschriften, Erwartungshaltungen u.ä. für die Mitglieder einer Gesellschaft oder einer gesellschaftlichen Organisation überindividuelle Regulierungsmechanismen für individuelles und soziales Handeln existieren. Wenn es auch in der Soziologie insgesamt keine Übereinstimmung im Hinblick auf Definitionen und Begriffsverwendung gibt¹, gelten gleichwohl - als übergreifende Gemeinsamkeit - die relative Dauerhaftigkeit und Stabilität als besondere Charakteristika sozialer Strukturen, die sich aufgrund einer beständigen Reproduktion bestimmter Relationen beobachten läßt (vgl. Empter 1988:52).

In welcher Weise der Struktur-Begriff als relevante Kategorie herangezogen wird, und welche Art von Strukturelementen oder Beziehungsmuster im einzelnen fokussiert werden, hängt wesentlich mit der jeweiligen theoretischen Grundorientierung und des betrachteten Gegenstandsbereichs zusammen. Dabei beziehen sich neuere soziologische Kontroversen und divergierende Theorieansätze vor allem auf den (begrenzten) theoretischen bzw. erklärenden Stellenwert von Strukturen als Determinanten sozialen Handelns und Prozesse der Reproduktion. Innerhalb einer vielfältigen theoretischen Um- und Neuorientierung in den Sozialwissenschaften² und Versuchen einer „Redefinition der traditionellen Konzeptionen von Struktur sozialer Ungleichheit“ (Gottschall 1995:30), rücken seit Ende der 80er Jahre vermehrt die betroffenen Gruppen sozialer Ungleichheit als *handelnde Akteure* stärker in den Vordergrund sozialwissenschaftlicher Analysen³, was auch seinen Niederschlag in der Verwendung des Struktur-Begriff hat: Struktur erscheint nunmehr nicht nur als Resultat einer sich weitgehend subjektlos vollziehenden gesellschaftlichen Reproduktion, sondern gleichermaßen als

¹ Vgl. zur Verwendung des Struktur-Begriffs in den Sozialwissenschaften z.B. Blau 1978.

² sowohl innerhalb materialistisch orientierter Theorieansätze, wie auch der soziologischen Ungleichheitsforschung (vgl. Kreckel 1992), die zum Teil auch als Paradigmenwechsel klassifiziert wird (vgl. Berger/Hradil 1990); für die Frauenforschung und feministische Theoriearbeit vgl. zusammenfassend Gottschall 1995 sowie die Beiträge in Becker-Schmidt/Knapp 1995 und Knapp/Wetterer 1992. Zum „Paradigmenwechsel“ in der Organisationstheorie vgl. Empter 1988.

³ Dies zeigt sich u.a. anhand der gewachsenen Rezeption der Theorien von Bourdieu oder Giddens sowie von konstruktivistischen Theorieansätzen: vgl. etwa den Überblick bei Knorr-Cetina 1989, zur sozialen Konstruktion von Geschlecht vgl. Gildemeister/Wetterer 1992.

„Strukturierung“, d.h. als sozial vermitteltes Produkt wie auch Aktivität handelnder Akteure⁴.

In der Industriosozologie werden Strukturen vor allem als gesellschaftliche Produktions- und Herrschaftsstrukturen gefaßt und Reproduktion und Wandel betrieblicher Arbeit im Kontext marktbezogener, kapitalistischer Organisationsprinzipien betrieblicher Arbeit und dem Interessengegensatz von Kapitalverwertung und abhängiger Lohnarbeit analysiert. Im Verlauf der 80er Jahre gewinnen daneben Argumentationen an Gewicht, die betriebliche Veränderungen weniger in Abhängigkeit von betrieblichen Interessen des Technikeinsatzes oder der Spezifik technisch-organisatorischer Rationalisierungskonzepte betrachten, sondern betrieblichen Wandel und Rationalisierungsverläufe als Resultat von arbeitspolitischen Gestaltungs- und Aushandlungsprozessen begreifen.

Littek/Heisig etwa kritisieren in diesem Zusammenhang eine in der Industriosozologie lange Zeit dominierende „management-fixierte“ Perspektive“, die ausgehend von der grundlegenden Dominanz des Kapitals „...die Beschäftigten im Arbeitsprozeß allein in einer passiven Opferrolle (erfaßt)“ und vorrangig danach fragt,

„ welche qualifikatorischen und inhaltlichen Zuschnitte das Kapital der lebendigen Arbeit angedeihen läßt“ (Littek/Heisig 1986:239).

Wie Forschungsbefunde aus Industrie- und Dienstleistungssektor zeigen, können tatsächliche Gestaltungsverläufe und technisch-organisatorische Rationalisierungsprozesse kaum eindimensional aus marktbedingten Zwängen und Interessen der Kapitalverwertung abgeleitet werden, weil die Umsetzung technisch-organisatorischer Rationalisierungskonzepte durch das Handeln sowohl des Managements wie auch der Beschäftigten und deren wechselseitige Beeinflussung vermittelt ist. Eben hierauf sei auch die beobachtbare Vielfalt betrieblicher Rationalisierungsmuster zurückzuführen, die aber durch die Dominanz gesellschaftsstruktureller Blickrichtungen für längere Zeit an den Rand industriosozologischer Wahrnehmung gedrängt worden ist.

Pries sieht einen maßgeblichen Hintergrund für technik- und strukturdeterministisch geprägte Deutungen darin, daß der Betrieb als Handlungsebene bzw. „Handlungseinheit“ (Pries) keinen systematischen Bezugspunkt industriosozologischer Forschungen der letzten ca. 20 Jahre bildete. Faktisch wurde eher eine auf bestimmte Produktionssektoren konzentrierte Forschung über Anwendungsformen und -strategien der Arbeitskraft betrieben, die die Realisierungsprozesse und das

⁴ Für die feministische Theoriebildung vgl. Gottschall 1995, für die Industriosozologie vgl. Pries 1991; aus industrie- und arbeitssoziologischer Sicht vgl. Littek 1985; für die Organisationstheorie vgl. Empter 1988, für die Managementsoziologie vgl. Schienstock 1993.

Zusammenwirken betrieblicher Akteure weitgehend unberücksichtigt ließ⁵. Auch nach Littek/Heisig ist

„die Mesebene ‘Betrieb’ mit ihren vielfältigen Sozialbeziehungen, Abhängigkeitsverhältnissen und Einflußnahmemöglichkeiten (.) in ihrer Bedeutung für Entscheidungsprozesse und Gestaltungsverläufe in der Industriosozologie bisher zu kurz gekommen. In der Industriosozologie verstellen der Rekurs auf gesamtgesellschaftliche Strukturkategorien (Kapital und Lohnarbeit) und die gesamtgesellschaftlich verkürzte Marxinterpretation (vgl. Brandt 1984, S. 195) den Blick auf den Betrieb als Handlungsebene. Statt dessen wurde der Betrieb als einheitliches ‘Subjekt’ von Strategien der Arbeitskraftnutzung und Marktbehauptung reifiziert (...). Durch den Verzicht auf eine interne Handlungsanalyse blieben betriebliche Entscheidungsprozesse weiße Flecken auf der Landkarte der Industriosozologie.“ (Littek/Heisig 1986:238; Hervorheb. i. Orig.)

Während sich dynamische und handlungsorientierte Ansätze industriosozologischer Analysen - wie etwa jene von Fricke/Fricke⁶ - in den 70er Jahren nur schwer Geltung verschaffen konnten (vgl. Pries 1991:110), ist unter dem Einfluß neuer Produktions- und Managementkonzepte sowie „systemischer“ Rationalisierungsformen⁷, in den 80er Jahren eine handlungs- und gestaltungsorientierte Wahrnehmung betrieblicher Veränderungsprozesse deutlich in den Vordergrund industriosozologischer Diskurse gerückt. Indem hiermit auch betriebliche

⁵ Vgl. insbes. Pries 1991, der in seiner Rekonstruktion industriosozologischer Problem-sichten hinsichtlich betrieblicher Arbeitsprozesse fünf Phasen identifiziert. Während sich die Industriosozologie in ihrer frühen Phase vor allem als Betriebssoziologie verstand und dabei auch ihr Augenmerk stärker auf betriebliche Organisationsstrukturen und Aspekte der informellen Beziehungen konzentrierte, gewinnen im Verlauf der 60er Jahre unter Einfluß der Marx’schen Theorietradition vermehrt der Einbezug gesellschaftstheoretischer Struktur- und Entwicklungszusammenhänge an Gewicht, was mit einem Bedeutungsverlust des Betriebs als Analyseebene einhergeht. (vgl. Pries 1991:91ff).

⁶ Fricke/Fricke kritisieren u.a. eine technikzentrierte Wahrnehmung, die ausklammert, daß sowohl Technikeinsatz wie auch betriebliche Arbeit überhaupt als aktive und schöpferische Auseinandersetzung von Subjekten mit der äußeren Realität begriffen werden sollte. Deshalb beinhalten betriebliche Arbeitsprozesse - zumindest prinzipiell - je nach ihrer organisatorischen Gestaltung auch Raum für Lernprozesse und die dynamische Entwicklung von Qualifikationen (vgl. Pries 1991:110; Fricke/Fricke 1977).

⁷ Im Zentrum der Diskussion stehen v.a. die Studien über „neue Produktionskonzepte“ (Kern/Schumann 1984) und neue Formen einer „systemischen Rationalisierung“ (vgl. Baethge/Oberbeck 1986, Altmann u.a. 1986, Schumann u.a. 1994) sowie auch Reorganisationskonzepte, wie sie unter dem Begriff „lean management“ diskutiert werden. Nach wie vor werden die Reichweite und qualifikatorische Bedeutung neuer Management- und Rationalisierungskonzepte kontrovers diskutiert (vgl. etwa Schwarz 1994; mit Bezug zur betrieblichen Weiterbildung vgl. Büchter 1997 sowie Hendrich 1994 und 1996).

Strukturen der Arbeitsorganisation zum prinzipiellen Gestaltungsgegenstand betrieblicher Akteure werden, hat sich damit in der Industriesoziologie zugleich eine Annäherung an Gegenstände vollzogen, wie sie bislang vorzugsweise in der Management- und Organisationssoziologie behandelt werden (vgl. Osterloh 1987).

Im Gegensatz zur Industriesoziologie bildet die betriebliche Ebene in der Organisationstheorie als „Organisation“ den Gegenstand von Forschung und Theoriebildung schlechthin. Organisation wird begrifflich überwiegend in drei analytisch unterscheidbaren Bedeutungsdimensionen gefaßt (vgl. Empter 1988:50):

- als „Organisat“, im Sinne von Betrieb als Institution (das Unternehmen ist eine Organisation),
- im Sinne von organisiert sein, als „organisiertes Sozialsystem“ (das Unternehmen hat eine Organisation) (Wollnik 1988),
- im Sinne von organisieren als Tätigkeit (Arbeitstätigkeiten oder auch Teile der bestehenden Organisation eines Unternehmens werden (re)organisiert).

In der Organisationstheorie bezieht sich der Struktur-Begriff wesentlich auf die Art und Weise der Organisiertheit eines Unternehmens, das heißt den unterlegten Regelungen, Verfahren und Standardisierungen, auf denen eine bestimmte Betriebs- und Arbeitsorganisation beruht. Bei aller Vielfalt unterschiedlicher und divergierender Theorieansätze⁸ hat sich nach Wollnik dabei - eng verbunden mit einem „dimensionalen Organisationsbegriff“ - ein Verständnis von Organisationsstruktur verbreitet, nachdem diese umschrieben werden kann als

„Konstellation von Regelungen (...), die auf einigen wenigen, grundlegenden Koordinaten - den Dimensionen der Organisations-struktur - jeweils eine bestimmte Art oder einen bestimmten Grad von Ordnung repräsentieren.“ (Wollnik 1988:51)

Zu diesen grundlegenden Koordinaten bzw. den Dimensionen der Organisationsstruktur gehören:

- Arbeitsteilung (Spezialisierung),
- Kompetenzverteilung (Zentralisation / Dezentralisation von Entscheidungsbefugnissen),
- Standardisierung (Verfahrens- und Methodenbindung der Aufgabenerfüllung),
- Formalisierung (Schriftlichkeit von Arbeitsanweisungen und Aktenmäßigkeit),
- Konfiguration (Zahl der Hierarchieebenen, Leitungsspannen, Relationen von Stellentypen) (ebda.).

⁸ Einen guten Überblick gibt Kieser 1993.

Organisationsstrukturen eines Unternehmens werden weitgehend als objektive, d.h. beschreibbare und meßbare Regelungskomplexe von Organisationen betrachtet, denen eine verhaltenssteuernde Funktion zugeschrieben wird, und die sich als „harte“ Faktoren von „weichen“ Eigenschaften, wie sie gemeinhin mit dem Phänomen der Organisationskultur verbunden werden, abgrenzen lassen (ders.:54). Organisationsstrukturen können in dieser Vorstellung als weitgehend identisch mit der formalen Organisation von Unternehmen betrachtet werden. Die Regelungskomplexe und Verfahrensweisen strukturieren dabei sowohl die Arbeitsteilung in horizontaler und vertikaler Richtung, wie auch Verfahrensweisen und Regeln zur Aufgabenerfüllung sowie der Zuordnung von Entscheidungskompetenzen, durch die den Organisationsmitgliedern Handlungsrichtlinien und Handlungskompetenzen vorgegeben sind.

Ein derart normativ angelegter Struktur-Begriff findet vor allem in Theorieansätzen Verwendung, die sich auf die „objektive“, strukturelle Seite organisierter Sozialsysteme konzentrieren und - wie etwa der „situative Ansatz“ - die Effizienz eines Unternehmens wesentlich in Abhängigkeit von der jeweiligen Formalorganisation bestimmt sehen (vgl. Kieser 1993:161ff)⁹. Schon seit längerem werden jedoch normativ ausgerichtete und technikzentrierte Sichtweisen von Organisationen des „rationalen Paradigmas“ der Organisationstheorie (Empter 1988) nicht nur durch gegenläufige Befunde der empirischen Organisationsforschung in Frage gestellt¹⁰, sondern ebenso von handlungs- und interaktionstheoretischen Ansätzen kritisiert, die aus der Subjektperspektive gewichtige Verkürzungen des Rationalmodells organisationalen Handelns aufzeigen können (vgl. ebda.). Der

⁹ Die Wurzeln dieses Organisations- und Strukturbegriffs gründen in dem Bürokratiemodell rationaler Organisationen von Max Weber. Die effiziente Realisierung des Organisationszweckes soll danach vor allem durch ihre Unabhängigkeit von dem Eigensinn einzelner Personen, d.h. durch die zweckgerichtete Organisation der Arbeitsaufgaben und einer darauf bezogenen Kontrolle gewährleistet werden. Das Bild der „Maschine“ oder des „stahlharten Gehäuses“, mit der die Arbeits- und Funktionsweise von bürokratischen Organisationen metaphorisch umschrieben wurde, prägte sehr stark die auf Strukturen konzentrierte Organisationstheorie (vgl. Empter 1988:42; Kieser 1993:49). Wie Kieser anmerkt, beinhalteten die Rezeptionsweisen des Weber'schen Bürokratiemodells in der Organisationstheorie allerdings nicht selten eine problematische Verkürzung der Weber'schen Theorie. So wurde zu weiten Teilen von der zweckrationalen Organisationsform von Unternehmen direkt auf das (zweckrationale) Handeln betrieblicher Akteure (kurz)geschlossen, wohingegen bereits Weber auf den Widerspruch zwischen der auf Zweckrationalität bezogenen Form der (bürokratischen) Organisation und der „Rationalisierung auf der Ebene der praktischen Lebensführung“ der Individuen hinweist, d.h. auf die *Divergenz* zwischen Zweckrationalität einer Organisation und der Rationalität menschlichen Handelns (vgl. ebda.). Zu einer grundsätzlichen Kritik des Rationalmodells sozialen Handelns in der Soziologie, u.a. auch im Anschluß an die Handlungstheorie Webers, vgl. Joas 1992.

¹⁰ Vgl. etwa Crozier/Friedberg 1979, zusammenfassend Kieser 1993, Joas 1992:218f.

unterstellten Wirksamkeit normativer Handlungsvorgaben bzw. der formalen Organisationsstruktur auf das reale Handeln der Organisationsmitglieder werden interaktions- und machttheoretische Überlegungen entgegengehalten, wonach keineswegs von einer weitgehend unproblematischen Übereinstimmung zwischen formalen Strukturen und realem Handeln in Unternehmen ausgegangen werden kann.

So wird zum einen aus handlungs- und interaktionstheoretischer Sicht herausgestellt, daß Handlungsvorgaben und -bedingungen immer interpretativ-deutend von den Handelnden auf- bzw. wahrgenommen werden. Demgemäß erfahren auch „objektive“ formale Regelungen und Verfahrensweisen immer eine subjektiv-interpretative Prägung, welche sodann - also in interpretierter Form - handlungsorientierende Bedeutung in alltäglichen Interaktionsprozessen erlangen (Wollnik 1988, 1993). Mikropolitische Zugänge wiederum, die Unternehmen als auch „politische Konstrukte“ begreifen, weisen auf die handlungsrelevanten Dimensionen von *Macht* und besonderen *Interessen* von Personen oder Gruppen hin, die Bestandteil betrieblicher Interaktions- und Aushandlungsprozesse sind, und die sich aufgrund vorhandener Handlungsspielräume Geltung verschaffen können (vgl. Küpper/Ortmann 1988, Neuberger 1989, Dick 1993, Riegraf 1995). Vor diesem Hintergrund können Differenzen zwischen Formalstruktur und beobachtbaren realen Arbeits- und Interaktionsprozessen kaum als bloße Abweichungen empirischer Einzelfälle von einer im großen und ganzen als gültig ansehbaren Beschreibung der Organisationsrealität gedeutet werden, sondern eher als Hinweise auf eine theoretisch verkürzte Sicht der Funktions- und Arbeitsweise von Organisationen.

Allerdings wird mit den kritischen Gegenentwürfen handlungstheoretischer und mikropolitischer Ansätze der formal-normative Begriff der Organisationsstruktur überwiegend nicht korrigiert. Vielmehr werden der formalen Sicht auf Organisationen die „geregelteten Muster“ bzw. die „faktische Verhaltensstruktur organisatorischer Handlungs- und Interaktionsprozesse“ kritisch gegenübergestellt. Im Vordergrund steht die Betrachtung der betrieblichen Realität aus der Subjektperspektive und das Aufzeigen von Handlungsweisen, die mit der Fixierung auf die formale Betriebs- und Arbeitsorganisation bislang unterbelichtet blieben. Die Konzentration auf Mikroprozesse betrieblicher Interaktionen und/oder Aspekte der „informellen“ Betriebsrealität geschieht überwiegend unabhängig und getrennt von formalen Regelungen und betrieblicher Arbeitsteilung, so daß nun durch die Ausklammerung der Fomalstruktur wiederum strukturell bedingte Einflüsse und Beschränkungen betrieblichen Handelns in den Hintergrund gedrängt werden könnten (vgl. Empter 1988:58).¹¹

¹¹ Ich greife hiermit die Kritik von Empter auf, der mit Bezugnahme auf Giddens sowohl den formalen Begriff von Organisationsstruktur in der Organisationstheorie kritisiert, als

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß mit dem relativen Bedeutungsverlust strukturzentrierter Theorieansätze und dem Aufstieg handlungs- und gestaltungsorientierter Sichtweisen in der Industrie - und Organisationssoziologie eine gewisse Erklärungslücke im Hinblick auf den Struktur-Begriff entstanden ist. Gegenwärtig ist weitgehend offen und unklar, in welcher Weise Strukturen als Einflußfaktor bei technisch-organisatorischen Veränderungsprozessen mitwirken und welche Bedeutung dem Begriff bei der Erklärung betrieblichen Wandels zukommt. Nach der kritischen Verabschiedung deterministischer Sichtweisen und der „Entdeckung der Gestaltbarkeit“ wird diese Lücke gegenwärtig in gewisser Weise durch die verstärkte Konzentration auf das Handeln betrieblicher Akteure und ihren Gestaltungsmöglichkeiten im betrieblichen Geschehen gefüllt. Hiermit könnte sich jedoch die Gefahr verbinden, daß nach einer struktur- und technikzentrierten Sicht auf betriebliche Realität nunmehr das Pendel zu einseitig auf die Einflußnahme von Personen und auf das strategisch-gestaltende Handeln umschwenkt, und damit erneut verkürzte, nämlich nunmehr voluntaristische Sichtweisen gefördert werden, die der Realität betrieblicher Arbeits- und Kooperationsprozesse - so auch im Feld der Weiterbildungspraxis - wiederum nicht gerecht werden.

Die Relevanz subjektspezifischer Einflüsse in betrieblichen Arbeits- und Kooperationszusammenhängen bei gleichzeitiger Ausklammerung der formalstrukturellen Seite von Unternehmen wird in besonderer Weise im speziellen Diskurs über Konzepte der Unternehmenskultur sichtbar, der gegen Ende der 80er Jahre vermehrt in der Organisationssoziologie aufgegriffen wird. Bei aller Unterschiedlichkeit ist ein übereinstimmendes Merkmal vorliegender Ansätze, daß sie sich auf die handlungsregulierende Relevanz typisch menschlicher Potentiale - als kulturelle Faktoren - in der Unternehmensrealität konzentrieren. Dabei wird Unternehmenskultur im wesentlichen als Komplex von Werten, Normen und Einstellungen begriffen, die sich im Zeitablauf auf der Grundlage von Erfahrungen mit betrieblichen Arbeits- und Kooperationsprozessen in Organisationen herausbilden, und das Handeln der Organisationsmitglieder anleiten. Im Betrieb gültige, das heißt im Arbeitsalltag erlebbare Verhaltensnormen oder Einstellungen über Relevanz oder auch Irrelevanz bestimmter Verfahrensweisen, Kooperations- und Interaktionsformen etc. werden als relativ stabile Handlungsregulatoren verstanden, die als Spezifikum „Unternehmenskultur“ neben traditionelle organisationstheoretische Analysekatégorien - wie Strategie oder Struktur - angesiedelt werden. In einer weitergehenden Sichtweise, die sich als paradigmatische Neuorientierung in der Organisationstheorie versteht, sind Organisationen grundsätzlich als kulturell geprägte Sozialzusammenhänge zu begreifen, da diese als

auch die interaktionstheoretischen Ansätze, die ihrerseits dahin tendieren, nunmehr die Gestaltungsmöglichkeiten von Akteuren überzubewerten bzw. den handlungsbeschränkenden Einfluß von Organisationsstrukturen zu vernachlässigen.

menschliche Zusammenhänge immer einen besonderen Sinn- und Deutungszusammenhang darstellen, auf den sich Organisationsmitglieder wiederum interpretierend beziehen. Betriebliche Realität wird in diesem Zusammenhang in all ihren Facetten als interaktiv und interpretativ hergestellte Wirklichkeitskonstruktion begriffen, die eben deshalb prinzipiell eine kulturell geprägte Wirklichkeit darstellt.¹²

Eine Perspektive für ein Verständnis betrieblicher Praxis, welches strukturelle und subjektspezifische Einflüsse gleichermaßen berücksichtigt, liefert der von Giddens konzipierte Struktur-Begriff, wie er ihn in seiner „Theorie der Strukturierung“ entwickelt hat¹³ (Giddens 1988). Der dort konzipierte rekursive Zusammenhang von Struktur und Handlung wird von Giddens vorrangig unter der Problemstellung behandelt, wie Reproduktions- und Veränderungsprozesse moderner Gesellschaften zu begreifen sind bzw. wie es zu Herstellung, Reproduktion und Wandel sozialer Ordnung kommt¹⁴, ohne den Tatbestand zu vernachlässigen, daß jede soziale Ordnung von Menschen sozial hergestellte Wirklichkeit darstellt. Dieses gelingt Giddens durch eine spezifische Konzeption des Struktur-Begriffs, welche darauf ausgerichtet ist, zentrale, gemeinhin mit dem Struktur-Begriff verbundene Bedeutungsinhalte mit der Einflußnahme bzw. dem Handeln sozialer Akteure zu verbinden. Wie oben angemerkt, soll in soziologischen Analysen durch die Verwendung des Strukturbegriffs in der Regel (auch) darauf verwiesen werden, daß die jeweils beschriebenen Phänomene *relativ stabil* in der sozialen Realität verankert sind, und daß ihnen eine *überindividuelle* Bedeutung im gesellschaftlichen Prozessen zukommt. Strukturen können nicht ohne weiteres durch individuelles oder kollektives Handeln außer Kraft gesetzt werden, vielmehr sind mit ihnen bestimmte Handlungsgrenzen und -zwänge gegeben, mit denen sich für Individuen und soziale Gruppen unterschiedliche Handlungsreichweiten und -optionen verbinden. Giddens knüpft nun an diese Bedeutungsinhalte

¹² Für einen Überblick vgl. Dülfer 1988 und Ebers 1995. Auf ausgewählte Aspekte theoretischer Ansätze zur Unternehmenskultur wird unter Punkt 4.1 näher eingegangen.

¹³ An Giddens' Strukturbegriff knüpfen auch Ansätze in der Managementsoziologie an, die Struktur- und Handlungsebene miteinander verbinden wollen, vgl. hierzu Schienstock 1993.

¹⁴ Demgegenüber geht es strukturell-funktionalen wie auch systemtheoretischen Theorien wesentlich um die Frage, wie angesichts heterogener und divergierender Lebens- und Interessenslagen von Individuen und Gruppen gesellschaftlicher Zusammenhang theoretisch zu konzipieren ist (insbes. um die Problemstellung von System- und Sozialintegration), und welche Funktionen z.B. einzelne Subsysteme (z.B. Wirtschaft, Politik, Bildungssystem) hierbei übernehmen (vgl. Kerber/Schmieder 1984:188 u. 598f). Vgl. zur (differenz)theoretischen Einordnung und funktionalen Betrachtung der beruflichen Weiterbildung auf systemtheoretischer Grundlage Harney 1990; zu gesellschaftlichen Funktionen der Weiterbildung auf der Basis der Luhmann'schen Systemtheorie und Habermas' „Theorie des kommunikativen Handelns“ vgl. Kempkes 1993.

von Struktur an und erweitert sie so, daß Strukturen als regulierende Momente sozialen Handelns zu verstehen sind, die Handlungszwänge wie auch Ermöglichung zum Handeln gleichermaßen einschließen. Strukturen werden definiert als in besonderen sozialen Zusammenhängen jeweils zu identifizierende „*Mengen von Regeln und Ressourcen*“, die das Handeln von Akteuren richtungsgebend kanalisieren, auch begrenzen, aber nicht eindeutig determinieren. Dabei werden bestehende Strukturen im Handeln gleichzeitig reproduziert und verändert, soziale Realität also durch Handeln auch (re)strukturiert. Strukturen sind hiermit als Produkte (vergangenen) sozialen Handelns *und* einflußnehmende Momente aktuellen Handelns zu verstehen, die untrennbar Bestandteil jeder sozialen Praxis sind.

Neben der systematischen Verknüpfung mit sozialem Handeln liefert der Giddens'sche Struktur-Begriff eine Reihe von Ansatzpunkten, die sich bei der Frage nach der Weiterbildungsgestaltung gut zur Entwicklung einer theoretischen Orientierung eignen, wie das Ineinandergreifen des Handelns betrieblicher Akteure mit (groß)betrieblichen Arbeitsstrukturen in einem allgemeinen Sinn verstanden werden kann, und wie hierbei auch kulturelle Regulierungsmomente einbegriffen sind.

Giddens entfaltet seinen Struktur-Begriff im Kontext der „*Theorie der Strukturierung*“. Eine nicht aus dem Zusammenhang abgetrennte Begriffsrezeption erfordert dabei an verschiedenen Stellen den Einbezug von theoretischen Grundbegriffen (z.B. des Systembegriffs) und Grundannahmen der Theorie der Strukturierung, die aber für die vorliegende Thematik nicht in jedem Fall im Vordergrund stehen. Im Zentrum der folgenden theoretischen Begriffsklärung steht die Frage nach der systematischen und inhaltlichen Beziehung zwischen Struktur und Handlung und wie sich diese als Verknüpfung von betrieblichen Arbeits- und Weiterbildungsstrukturen, Machtbeziehungen und dem Handeln gestaltungsrelevanter Akteure in der Weiterbildungspraxis konkretisiert. Dabei soll aufgezeigt werden, daß und warum Struktur und Kultur als immer gleichzeitig wirksam werdende *Gestaltungsfaktoren* der Weiterbildungs-Praxis begriffen werden müssen bzw. daß die Weiterbildungspraxis sich in Prozessen struktur- und kulturvermittelten Handelns vollzieht.

Bei dem Rückgriff auf Giddens' Strukturbegriff geht es deshalb auch nicht darum, wesentliche Kernfragen der Theorie der Strukturierung darzustellen, sondern in erster Linie um eine theoretische Klärung zentraler Analyse-Kategorien des in dieser Arbeit behandelten Erklärungsansatzes zur Weiterbildungspraxis. Dabei wird an wesentliche Implikationen des Struktur-Begriffs wie auch des Handlungsbegriffs angeknüpft, die dann unter gedanklichem Einbezug unserer Forschungsergebnisse weiterführend interpretiert und für die Weiterbildungsgestaltung in betrieblichen Handlungskontexten konkretisiert werden. Insofern liegen mögliche Inkonsistenzen innerhalb der Theorie der Strukturierung außerhalb der hier angestellten Überlegungen.

2 Strukturen in der Theoriekonzeption von Giddens

Giddens beobachtet in den Sozialwissenschaften insgesamt die Dominanz eines Struktur-Verständnisses als

„...eine Art Muster für die Strukturierung sozialer Beziehungen bzw. sozialer Phänomene. Sehr häufig wird dabei naiv an ein Bild gedacht, daß dem Skelett bzw. der Morphologie eines Organismus oder dem Tragebalcken eines Gebäudes ähnelt“ (Giddens 1988:68).

Strukturen werden zudem weitgehend als äußerer Bezugspunkt des Handelns und überwiegend unter dem Gesichtspunkt des Zwanges konzipiert; sie erscheinen - wie Giddens formuliert -

„als eine Quelle von Einschränkungen der freien Spontaneität des unabhängig davon konstituierten Subjektes“ (ebda.).

Zweifellos ist zunächst zu konstatieren, daß Strukturen ein besonderes Gewicht in der sozialen Wirklichkeit zukommt, denn mit ihnen konstituieren sich bestimmte Handlungsbedingungen - und grenzen für soziale Akteure. Da allerdings Strukturen selbst keine soziale Wirklichkeit hervorbringen können, kann andererseits nicht negiert werden, daß es letztendlich die Handlungssubjekte sind, die in ihrem strukturvermittelten Interagieren soziale Wirklichkeit herstellen und verändern. Die genauere Klärung des Verhältnisses von Struktur und Handeln ist nach Giddens in den Sozialwissenschaften bislang eher unbefriedigend angegangen worden. Unklare und unzureichende Vorstellungen über die Art des Zusammenhangs von Handeln und Struktur haben dabei - so Giddens - mit dazu beigetragen, daß sich dualistische Sichtweisen durchsetzen und erhalten konnten, die „objektive“, subjektlos erscheinende gesellschaftliche Realitäten von der Welt des Individuums, von Subjektivität und Handeln trennen. Giddens versucht mit seiner „Theorie der Strukturierung“, den in den Sozialwissenschaften vorhandenen Dualismus von „Objektivismus“ und „Subjektivismus“ zu überwinden¹⁵. „Objektivistische Standpunkte“ sieht er vor allem in strukturalistischen und funktionalistischen Theorieansätzen (incl. Systemtheorie) verankert; im hermeneutischen Denken der interpretativen Soziologie wiederum werden Subjektivität bzw. Handeln und Sinn mit dominantem Stellenwert behandelt, gesellschaftsstrukturelle Einflüsse und Zwänge bleiben weitgehend unberücksichtigt bzw. haben lediglich den Stellenwert eines äußeren Bezugsrahmens. Strittig ist in den Sozialwissenschaften,

¹⁵ Mit anderen Ansätzen verfolgen dieses Anliegen in der Organisationssoziologie z.B. Crozier/Friedberg 1979; für einen theoretischen Überblick über Ansätze in der Organisationstheorie und eine Auseinandersetzung speziell mit den Ansätzen von Giddens und Crozier/Friedberg vgl. Empter 1988.

„wie die Konzepte des Handelns, des Sinns und der Subjektivität spezifiziert werden sollten, und wie sie mit den Begriffen der Struktur und des Zwangs in Zusammenhang gebracht werden könnten.“ (ebda.:52).

2.1 Struktur als „Dualität“

Der von Giddens hierzu in seiner „Theorie der Strukturierung“ präsentierte Lösungsvorschlag ist wesentlich in der Überlegung fundiert, daß Strukturen aus der Perspektive der sozial vermittelten Existenz von Personen und Gruppen das Handeln nicht nur beschränken, sondern ebenso ermöglichen. Strukturen stellen eine wesentliche Bedingung dafür dar, daß bestimmte Formen gesellschaftlichen Lebens und Arbeitens überhaupt über längere Zeiträume hinweg realisiert, mithin institutionalisiert werden können. Sie

„ermöglichen die ‘Einbindung’ von Raum und Zeit in soziale Systeme und sind dafür verantwortlich, daß soziale Praktiken über unterschiedliche Spannen von Raum und Zeit hinweg als identische reproduziert werden, also systemische Formen erhalten.“ (ebda.:68f)

Zentral für Giddens’ Strukturbegriff ist der Gedanke, daß Strukturen nicht ausschließlich unter dem Gesichtspunkt äußerer Rahmenbedingungen betrachtet werden können, sondern gleichzeitig *als Produkt und Medium des Handelns* sozialer Akteure in den Blick zu nehmen sind. Menschen beziehen sich in ihrem Handeln auf eine gegebene soziale Wirklichkeit, die sie dabei zugleich reproduzieren und verändern. Da soziale Realität gleichwohl immer in bestimmter Weise strukturierte Realität ist, kann soziales Handeln nicht strukturlos betrachtet werden; ebensowenig existieren Strukturen außerhalb von sozialen Akteuren, sondern werden in ihrem Handeln *aktiviert, reproduziert und modifiziert*.

Strukturbildung ist also das Resultat sozial vermittelter, und das bedeutet gleichzeitig strukturvermittelter Interaktionen von Handlungssubjekten in einem zeit-räumlichen Handlungszusammenhang. Sie ist gleichsam in sozialer Praxis eingebaut, da Strukturen sich in menschlichem Handeln und Interaktionen herstellen (d.h. im Handeln zur Existenz gelangen), und in diesem Handeln ebenso reproduziert werden, wobei sich im Zeitablauf bestimmte Arten und Organisationsformen sozialer Praxis verfestigen bzw. institutionalisieren. In dieser Gleichzeitigkeit der (Re)Produktion von Praktiken sozialer Akteure und Strukturen kommt zum Ausdruck, was Giddens mit seinem Begriff der „Dualität von Struktur“ faßt. Strukturen können bei der Betrachtung sozialen Handelns nicht von den Akteuren abgetrennt betrachtet werden, weil sie immer sowohl *Produkt* wie auch *Medium* sozialen Handelns sind. Struktur ist in diesem Sinne zweifach dimensioniert zu verstehen:

„Die Konstitution von Handelnden und Strukturen betrifft nicht zwei unabhängig voneinander gegebene Mengen von Phänomenen - einen Dualismus -, sondern beide Momente stellen eine Dualität dar. Gemäß dem Begriff der Dualität von Struktur sind Strukturmomente sozialer Systeme sowohl Medium wie Ergebnis der Praktiken, die sie rekursiv organisieren. Struktur ist den Individuen nicht 'äußerlich': in der Form von Erinnerungsspuren und als in soziale Praktiken verwirklicht ist sie in gewissem Sinne ihren Aktivitäten eher 'inwendig'“ (ebda.:77f).

Diese Sichtweise beinhaltet ein Struktur-Verständnis, das weniger ein beobachtbares Beziehungsgefüge oder eine Anordnung von Teilen innerhalb eines sozialen Systems in den Vordergrund stellt, sondern Strukturen mit engem Bezug auf seine regulative Bedeutung für soziales Handeln definiert. Nach Giddens sind Strukturen zu begreifen als in bestimmten sozialen Systemen jeweils zu identifizierende

„Mengen von Regeln und Ressourcen“ (ebda.:69),

die soziales Handeln von Akteuren organisierend *vermitteln* und *regulieren*. Wenn Strukturen zu begreifen sind als Regeln, die im Zusammenspiel mit verfügbaren Ressourcen das Handeln sozialer Akteure steuern, können diese nicht ausschließlich unter dem Gesichtspunkt von Zwang oder Handlungsrestriktionen betrachtet werden, welche soziales Handeln in bestimmter Weise räumlich bzw. optional begrenzen oder gar determinieren würden. Als Regeln, die zwischenmenschliche Interaktionen orientieren und koordinieren, bilden Strukturen ebenso notwendige Bedingungen, die soziales Handeln erst ermöglichen und dabei gleichwohl Handeln auch restringieren. Strukturen sind insofern als *dialektischer* - nicht trennbarer - Zusammenhang von Ermöglichung und Restriktion zu sehen. Regeln ermöglichen und/oder beschränken in Verbindung mit Ressourcen für soziale Akteure die Realisierung bestimmter Handlungsoptionen sowie die Ausübung von Macht.

Die Konzipierung von Strukturen als „Dualität“ beinhaltet als zentralen Gedanken, soziale Realität prinzipiell in ihrer Doppeltheit als *Resultat* und *Bezugspunkt* sozialen Handelns zu betrachten. In sozialen Systemen bilden Strukturen als besondere Mengen von Regeln und Ressourcen zum einen den Bezugspunkt von Handeln im Sinne von *Medien*, durch die soziale Interaktionen und Kooperationen ermöglicht und gleichzeitig in bestimmter Weise kanalisiert, hierarchisiert und reproduziert werden. Vor allem in diesem Aspekt will Giddens den vorherrschenden eher mechanisch-statisch wie auch subjektlos angelegten soziologischen Strukturbegriff korrigieren. Strukturen sozialer Systeme als *Produkt* sozialen Handelns (d.h. die zweite Dimension der Dualität von Struktur) sind in diesem Verständnis diejenigen Regel- und Ressourcenkomplexe, die soziale Systeme im Handeln der Akteure „rekursiv organisieren“. Sie bilden gewissermaßen als

Bestandteil einer gegebenen Praxis die „Schaltkreise“ des Handelns, die der Reproduktion von (über längere Zeitspannen hinweg) beobachtbaren stabilen Beziehungsgefügen oder Organisationsformen sozialer Systeme zugrundeliegen (ebda.:70, 76f).

Im Hinblick auf soziale Systeme sind demnach Strukturen zu unterscheiden als Komplexe von *Regeln und Ressourcen*, die im *gegenwärtigen* Handeln von Akteuren in bestimmten zeit-räumlichen Handlungskontexten aktiviert werden, und *Strukturmomenten*, als „institutionalisierte Aspekte sozialer Systeme, die sich über Raum und Zeit hinweg erstrecken“ (ders. 1988:240). Strukturmomente sind im Zeitablauf reproduzierte und dabei auch modifizierte Regeln und Ressourcen, die *aus vergangenem Handeln* stammen, und ihren je aktuellen „Ort“ innerhalb institutionalisierter Praktiken sozialer Systeme haben. Das bedeutet, daß soziale Systeme „...weniger ‘Strukturen’ haben“, sondern „Strukturmomente“ aufweisen, und

„daß Struktur, als raumzeitliches Phänomen, nur insofern existiert, als sie sich in solchen Praktiken realisiert und als Erinnerungsspuren, die das Verhalten bewußt handelnder Subjekte orientieren. (ebda.: 69)

Strukturen sozialer Systeme sind somit analytisch immer in den zwei Dimensionen ihrer Gewordenheit (Strukturmomente als Produkt sozialen Handelns) und ihrer aktuellen Anwendung in besonderen gesellschaftlichen Handlungskontexten (als Medien sozialen Handelns) zu unterscheiden, sind eben als Dualität zu begreifen.

Da Strukturen im Handeln aktiviert werden und nur im sozialen Handeln existieren, sind sie auch eher durch eine gewisse „Lockerheit“ charakterisiert. Dies steht keineswegs in Widerspruch zur beobachtbaren Festigkeit und relativen Stabilität der handlungsregulierenden Funktion von Strukturen. Nur ist die Ursache dieser scheinbaren Festigkeit und handlungsanleitenden Macht von Strukturen nicht ausschließlich in den Erscheinungsformen bzw. Resultaten sozialen Handelns zu suchen (beispielsweise in den institutionalisierten Formen der Arbeitsteilung und -organisation von Unternehmen), sondern wesentlich in den darin enthaltenen handlungsregulierenden Regeln und Ressourcen, auf die soziale Akteure notwendig in je spezifischen Handlungskontexten zurückgreifen müssen. Aus demselben Sachverhalt entspringt die relative Lockerheit von Strukturen, weil eben die Anwendung und Nutzung von Regeln und Handlungsressourcen prinzipiell einschließt, daß Menschen mehr oder weniger regelkonform bzw. -widrig handeln und hierbei - je nach verfügbaren Ressourcen und Handlungsspielräumen - in bestimmter Intensität und Form auch Handlungsmacht entfalten können. Festigkeit und Lockerheit von Strukturen bilden also ebenfalls einen - untrennbaren - dialektischen Zusammenhang.

Ihre Festigkeit erlangen Strukturen vor allem dadurch, daß sie als handlungsregulierende Strukturmomente sozialer Systemer in den im Zeitablauf *institutionalisierten* Arbeits- und Lebensformen eingeschlossen sind, und daß Individuen und Gruppen durch eigenes Handeln in ihrem zeitlich-räumlich gegebenen Handlungskontexten nur begrenzt (d.h. in bestimmten und unterschiedlichen Reichweiten) auf diese verobjektivierte Realität verändernd Einfluß nehmen können. Institutionalisierte Strukturen bilden diejenigen Handlungsregulative, mittels derer Menschen eines sozialen Zusammenhangs *gleichartige und dauerhafte Formen* sozialer Praxis hervorbringen. Sie sind die regulierenden und generativen Momente regelmäßiger, gleichartiger Handlungsweisen und stabiler wechselseitiger Handlungserwartungen. In modernen Gesellschaften kommen sie zum Ausdruck in den Organisations- und Regulationsformen der Machtausübung (Herrschaftsstrukturen auf der Ebene von Ökonomie und Politik), der normativen Legitimation sozialer Handlungsweisen und damit verknüpften Sanktionen (Legitimationsstrukturen, insbes. auf der Ebene des Rechts) sowie den vorherrschenden Wahrnehmungsweisen und Deutungsschemata sozialer Realität einschließlich der Diskursformen, in denen soziale Sinn- und Bedeutungszuweisungen kommuniziert und reproduziert werden (Signifikationsstrukturen bzw. symbolische Ordnung) (vgl.ebda.:81-88).

Institutionalisierte Praxisformen repräsentieren verbindliches bzw. sozial erzwungenes oder erwartetes Handeln wie auch Entlastung von Entscheidungsdruck durch die Ermöglichung von Handlungsroutinen und -orientierung (sind also wiederum gekennzeichnet durch „Zwang und Ermöglichung“ zum Handeln)¹⁶. Die relative Stabilität bzw. Festigkeit von Strukturen vermittelt sich somit maßgeblich über den Grad der Institutionalisierung sozialer Praxis und den hiermit einhergehenden normativen Handlungsvorschriften und -erwartungen sowie daran geknüpfte Sanktionen.

¹⁶ Zur entlastenden und orientierenden Bedeutung von Institutionen vgl. Berger/Luckmann 1986:49ff. Die Autoren verwenden einen weit gefaßten Institutionen-Begriff; sie verknüpfen ihn wesentlich mit Typisierungen, die aus habitualisierten Handlungen hervorgehen, und die immer soziale Kontrolle implizieren. Typisierte Handlungen entlasten die Individuen von der Anforderung, in Interaktionsprozessen die wechselseitigen Verhaltenserwartungen und Sinn- und Bedeutungszuweisungen reflektieren zu müssen. Zentrale Bedingung für eine Institutionalisierung von Praktiken oder Realitätsdeutungen ist die *wechselseitige* Typisierung von Handlungen und Verhaltenserwartungen in sozialen Handlungszusammenhängen, bei der Handlungs- und Denkweisen den Charakter von Gewißeheiten bzw. „Selbstverständlichkeiten“ erlangen (im Sinne von: so macht „man“ das, so sind bestimmte Dinge „zu sehen“). Sobald Individuen wechselseitig von typischen, und das heißt zugleich von vorhersehbaren Handlungsweisen ausgehen, liegt nach Berger/Luckmann Institutionalisierung vor (vgl. dies.:58f). Ein wesentliches theoretisches Fundament dieses Institutionen-Begriffs bildet Meads symbolisch-interaktionistische Theorie und die besondere Stellung der „signifikanten Anderen“ in sozialen Prozessen der Identitätsbildung (vgl. Mead 1968).

Reproduktion und Stabilität sozialer Systeme liegen insofern wesentlich in dem Umstand begründet, daß soziales Handeln immer an eine bestehende vorstrukturierte, soziale Realität notwendig anknüpfen muß, daß dieses über die Anwendung von (institutionalisierten) Regeln und in Abhängigkeit von bestehenden Zugangs- und Verteilungsmustern von Handlungsressourcen erfolgt und in demselben Prozeß bestehende Strukturen reproduziert werden:

„In ihrem Alltagshandeln beziehen sich die Akteure immer und notwendig auf die strukturellen Momente übergreifender sozialer Systeme, welche strukturellen Momente sie so zugleich reproduzieren.“ (ebda.:76).

Unterschiede von Strukturen sind nach Giddens insbesondere unter dem Gesichtspunkt ihrer handlungsregulierenden Kraft, d.h. ihrer Festigkeit bzw. Lockerheit relevant. Hierbei lassen sich Strukturen im Hinblick auf ihre zeitliche und räumliche Reichweite in drei hierarchisch zu sehende Abstufungen unterscheiden, und zwar nach

- Strukturprinzipien,
- Strukturmomente,
- Strukturen als Regeln und Ressourcen.

Mit „*Strukturprinzipien*“ sind solche Strukturmomente sozialer Systeme gemeint, „die am weitesten in Zeit und Raum ausgreifen“ und in die Reproduktion „gesellschaftlicher Totalitäten“ einbezogen sind. *Institutionen* sind dabei jene Praktiken, „die in diesen Totalitäten die größte Ausdehnung in Raum und Zeit besitzen“ (ebda.:69). Sie beziehen sich auf das Spektrum zentraler gesellschaftlicher Regelungsprinzipien, mit denen die Handlungsmöglichkeiten von Gruppen oder Individuen im Privatleben wie auch in jedweder organisatorischen Einbindung regulierend beeinflusst werden. Das heißt, gesellschaftliche Strukturprinzipien reichen auch in das Handeln von Individuen oder Gruppen innerhalb von Organisationen hinein, in denen das Handeln sich in hohem Maße an organisationspezifischen Regel- und Ressourcenkomplexen ausrichtet.¹⁷ Gesellschaftliche Strukturprinzipien zu identifizieren, erfordert die Analyse der

¹⁷ Ein Beispiel hierfür ist die Institution Familie, die als Handlungsregulativ u.a. für die Praxis und Reproduktion geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung mit darauf abgestimmten gesellschaftlichen Ordnungssystemen verknüpft ist (Recht, Politik), die die Reproduktion der bestehenden Arbeitsteilung stützen und auch fördern. Gleichzeitig läßt sich an diesem Beispiel nachvollziehen, daß die beobachtbare Erosion dieser Institution in ihrer tradierten Form dadurch erfolgt, daß zunehmend Frauen mit ihrer stabilen Berufsorientierung bzw. Doppelorientierung auf Beruf und Familie sich gewissermaßen gleichzeitig regelwidrig und regelkonform verhalten: als Frauen verhalten sie sich regelwidrig, weil sie die alleinige Übernahme der Familienarbeit partiell verweigern und/oder vermehrt eine Berufskarriere anstreben, und damit die bestehende „Ordnung“ im Erwerbsarbeitsbereich

„Differenzierung und Vernetzung von Institutionen, die in Raum und Zeit am 'weitesten' und am 'dauerhaftesten' ausgreifen“ (ebda.:240).

„Strukturmomente“ beziehen sich auf die besonderen „institutionalisierten Charakteristika“ sozialer Systeme, die deren „kontinuierliche Existenz über Raum- und Zeitspannen hinweg sicherstellen“ (ebda.:76). Sie sind diejenigen Regel- und Ressourcenkomplexe, die als Produkt vorausgegangenen Handelns in den typischen und gleichartigen Handlungsweisen und Organisationsformen sozialer Beziehungen einbegriffen sind und die relative Stabilität sozialer Praktiken von sozialen Systemen konstituieren. Strukturmomente bilden damit die ermöglichende Basis für die Reproduktion wie auch den Wandel sozialer Systeme. Strukturmomente sozialer Systeme sind gebunden an je besondere zeitlich-räumliche Handlungskontexte und insofern in ihrer Existenz „lockerer“ im sozialen Handeln verankert als Strukturprinzipien, die gesellschaftlichen Institutionen einbegriffen sind (weil z.B. besondere Arbeits- und Handlungsformen, die die Erwerbstätigkeit in einem Unternehmen verlangen, außerhalb dieses Systems zwar nicht bedeutungslos sind, aber darüber hinaus grundsätzlich weitere und andere Handlungsweisen bzw. Handlungsoptionen existieren.)

Auf einer dritten Ebene sind Strukturen als Komplexe von „Regeln und Ressourcen“ anzusiedeln, auf die soziale Akteure im aktuellen Handeln notwendig zurückgreifen müssen, und die sie in diesem Prozeß zugleich reproduzieren und verändern. „Regeln und Ressourcen“ stellen den bedeutsamsten Aspekt von Struktur dar, weil sie auf allen Stufen der Institutionalisierung sozialer Praxis das je aktuelle Handeln sozialer Akteure regulieren. Als im gegenwärtigen Handeln zur Realisierung kommende Regel- und Ressourcen-Komplexe stellen sie „Strukturierungsmodi“ sozialen Handelns dar und bilden eine „virtuelle Ordnung‘ transformatorischer Relationen“ (ders.:1988:69), auf die soziale Akteure im praktischen Handeln zurückgreifen und hierbei rekursiv soziale Realität reproduzieren wie auch modifizieren. Giddens bezeichnet diesen Aspekt als „paradigmatische“ Dimension von Strukturen. Dies ist zu unterscheiden von der „syntagmatischen“ Dimension, die darauf abstellt, daß Strukturen als *organisierende Steuerungskomplexe* das Handeln von Individuen und Gruppen in zeit-räumliche Handlungskontexte zusammenführen und zusammenhalten, und die Reproduktion gleichartiger sozialer Praktiken über bestimmte Zeiträume hinweg ermöglichen. Strukturen als Regel- und Ressourcenkomplexe bilden insofern auch die ermöglichende Basis für Systembildung und darin sich etablierender Strukturmomente.

(als Abstraktum gesehen) irritieren und durchlöchern. Als Personen, die ihre materielle Existenz über Erwerbsarbeit absichern müssen, verhalten sie sich regelkonform, müssen dabei aber Abstriche und Beeinträchtigungen bei der befriedigenden Realisierung von Partnerschaften und familiären Lebensformen in Kauf nehmen.

Soziale Systeme werden von Giddens begrifflich sehr weit gefaßt und dabei auf der Grundlage weniger Kriterien präzisiert: als soziale Systeme können im Grundsatz alle *sozialen Handlungszusammenhänge* verstanden werden, in denen gleichartige Praktiken in bestimmbar zeitlich-räumlichen Handlungskontexten bzw. Interaktionsräumen reproduziert werden (vgl. ebda.:79, 218ff). In diesem Sinne sind moderne Gesellschaften ebenso als soziale Systeme zu charakterisieren, wie staatliche bzw. öffentliche Organisationen, private Unternehmen, Vereine, Parteien oder andere institutionalisierte Handlungszusammenhänge. Komprimiert läßt sich sagen, daß von sozialen Systemen immer dann gesprochen werden kann, wenn soziales Handeln systemischen Charakter bekommt, d.h. wenn es sich um institutionalisierte Handlungszusammenhänge handelt, die durch jeweils besondere Regel- und Ressourcenkomplexe im Handeln sozialer Akteure rekursiv strukturiert werden, und welche die Wiederholung gleichartiger Handlungen ermöglichen.

Nach Giddens sind es die spezifischen institutionalisierten Strukturen, die die Besonderheit moderner Gesellschaften - als nationalstaatlich verfaßte Gesellschaften - im sozialen Handeln beständig hervorbringen und dabei verändern. Gesellschaften bestehen dabei aus einer Vielzahl in sich verschränkter sozialer Systeme, die jeweils durch besondere Regel- und Ressourcenkomplexe strukturiert sind. Insofern existieren

„gesellschaftliche Ganzheiten ausschließlich innerhalb eines Kontextes zwischengesellschaftlicher Systeme (...), die entlang von Raum-Zeit-Schwellen verteilt sind. (.) Alle Gesellschaften sind einerseits soziale Systeme und zur gleichen Zeit konstituiert durch die Verschränkung einer Mehrzahl sozialer Systeme“ (ebda.:217).

Die Verschränkung der verschiedenen sozialen Systeme erfolgt dabei durch die konkreten Aktivitäten der Menschen, die sich in ihrem Alltag *gleichzeitig* durch *mehrere* Handlungszusammenhänge bewegen, welche unterschiedliche Komplexe oder Ausschnitte institutionalisierter Praxisformen - einschließlich der diese Praxis steuernden Strukturkonstellationen - beinhalten.¹⁸ Indem also die Totalität

¹⁸ Vgl. hierzu den Beitrag von Jurczyk u.a. (1985), die diesen Aspekt unter dem Gesichtspunkt von Arbeit bzw. „Tätigkeiten“ und Arbeitszeit-Verteilung behandeln, welche in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen angesiedelt ist. Versucht man, den Gedanken der Hin- und Herbewegung zwischen mehreren Systemen zu konkretisieren, lassen sich eine Reihe von Beispielen von besonderen Einbindungskonstellationen in institutionalisierte Handlungszusammenhänge von Menschen unterschiedlicher Alters- oder Statusgruppen anführen: so bewegen sich etwa schulpflichtige Kinder gleichzeitig in den strukturierten Handlungszusammenhängen von Schule, eigener Familie, ggf. Freundesfamilie(n) Sportverein. Erwachsene bewegen sich maßgeblich innerhalb der Bereiche von Betrieb, Familie, sowie ggf. Sportverein, politischen Parteien, Gewerkschaften, Verbänden. Hierbei ist evident, daß die verschiedenen Handlungsfelder für die unterschiedlichen Personengruppen (Kinder, Frauen, Männer) je besondere Grade von Zwängen oder Ver-

moderner Gesellschaften kein spezielles, von besonderen Teil-Systemen eindeutig separierbares Gebilde darstellt, sondern aus den miteinander verschränkten „zwischen-gesellschaftlichen“ Systemen besteht, lassen sich auch nicht spezifische Strukturkomplexe „der“ Gesellschaft auf der einen Seite und anderen institutionalisierten Handlungszusammenhängen auf der anderen Seite trennscharf abgrenzen bzw. eindeutig zuordnen. Stattdessen kann davon ausgegangen werden, daß in jedem sozialen System eine besondere Ausprägung bzw. ein spezielles *Setting* an Regel- Ressourcenzusammenhänge wirksam ist, welches in den jeweiligen Handlungszusammenhängen besondere handlungsregulierende Relevanz besitzt. Dieses Setting von Strukturprinzipien und Strukturmomenten beinhaltet für einzelne Handlungsbereiche und Praxisformen unterschiedliche Handlungszwänge und -spielräume, das heißt einzelne Strukturaspekte eines systemischen Handlungszusammenhangs implizieren gewissermaßen für bestimmte Handlungsweisen größere oder geringere Festigkeiten bzw. „Härtegrade“ (d.V.).

Ein Hintergrund für das skizzierte Verständnis von sozialen Systemen ist der Grundgedanke, daß jene grundsätzlich nur unter Einschluß der Handlungssubjekte theoretisch adäquat erfaßt werden können. Soziale Systeme konstituieren sich aus den strukturvermittelten „situierten Aktivitäten handelnder Menschen, die über Raum und Zeit reproduziert werden“ (ders.1988:77); sie reproduzieren bzw. verändern sich dabei wesentlich auf der Basis *menschlicher Potentiale zum reflexiven Umgang* mit sozialer Realität bzw. zum rekursiven Eingreifen in bestehende Praxisformen auf der Basis jeweils verfügbarer Handlungsmacht (was nicht prinzipiell zielgerichtetes, sondern auch routinemäßiges, kaum reflektiertes Eingreifen bedeuten kann). Deshalb können Veränderungsprozesse sozialer Systeme auch nicht evolutionär gedacht, sondern müssen als prinzipiell kontingent verstanden werden. Denn das spezifische an menschlichen Zusammenhängen ist eben, daß Menschen auf der Basis ihrer verfügbaren Handlungsmittel nicht lediglich irgendwelche Aktivitäten ausführen, sondern sich denkend auf Realität beziehen, mithin „reflexive Wesen“ sind (ders. 1988.292f). Eben dieser „reflexive Charakter des sozialen Lebens“ bedingt, daß sozialer Wandel nicht mit einem einfachen Satz kausaler oder entwicklungslogischer Aussagen erklärt werden kann, und auch eine Vergleichbarkeit mit biologischen Entwicklungsmechanismen nur sehr begrenzt möglich ist, „da Gesellschaften (.) jenes Maß an ‘Geschlossenheit’,

bindlichkeitsgraden des Handelns implizieren, und daß ihr Handeln unterschiedlich stark von den einzelnen sozialen Handlungszusammenhängen reguliert wird. Dabei ist davon auszugehen, daß den einzelnen institutionalisierten Praxisfeldern kaum jeweils ein spezielles Set an Regulierungsprinzipien eindeutig zuzuordnen ist, sondern daß manche Strukturaspekte stärkere, andere geringere handlungssteuernde Relevanz für bestimmte soziale Gruppen besitzen.

das (biologischen, d.V.) Arten zukommt, einfach nicht (besitzen)“ (ders. 1988.293).¹⁹

Giddens verknüpft den Struktur-Begriff als „Regeln und Ressourcen“ sehr stringent mit der handlungssteuernden Bedeutung von Strukturen. Die relative Stabilität sozialer Praxisformen gründet in der regelmäßigen Anwendung bzw. Nutzung darin eingeschlossener Handlungsprinzipien und Ressourcenverteilungen. Die dauerhafte Anwendung bestimmter Praxisformen und die diese Praxis organisierenden Regeln führen zu Institutionalisierung und zur Herausbildung sozialer Systeme, deren institutionalisierte Praxisformen wiederum in aktuellen Handlungsbezügen den sozialen Akteuren als spezifische Konstellationen von Handlungszwängen und -spielräumen gegenüberreten. Strukturen werden in Prozessen sozialen Handelns lokalisiert, und hier wiederum in den zwei Dimensionen vergangenen und aktuellen Handelns - als Dualität - betrachtet.

In der Konzeption der „Dualität von Struktur“ stehen Strukturen und soziales Handeln damit in einem zirkulären Zusammenhang: Strukturen haben handlungsregulierenden Charakter wie umgekehrt soziales Handeln auch strukturbildendes Handeln ist. Dieser Zusammenhang wird allerdings nicht als ping-pong-artige Wechselwirkung konzipiert²⁰, sondern als immer vorläufiges und kontingentes Resultat des strukturvermittelten Handelns sozialer Akteure, die als Träger dieses dialektischen Prozesses von Zwang und Ermöglichung Realität ständig reproduzieren und auf der Basis ihrer Handlungspotentiale gleichzeitig umgestaltend in sie eingreifen.

2.2 Strukturen als „Regeln und Ressourcen“

„Regeln und Ressourcen“ als mediale Dimension von Strukturen werden von Giddens folgendermaßen definiert: Regeln organisieren im Zusammenspiel mit verfügbaren Ressourcen soziales Handeln und beinhalten als zwei unterscheidbare Aspekte „normative Elemente“ und „Signifikationscodes“. „Normative Ele-

¹⁹ Giddens kritisiert in diesem Zusammenhang zugleich teleologische Entwicklungsvorstellungen, die von einer kontinuierlichen Aufwärtsentwicklung menschlicher Geschichte ausgehen.

²⁰ Dies würde das Bild eines Reiz-Reaktions-Schemas bzw. einen geschlossenen Zirkels nahelegen, bei dem unerklärt bleibt, woraus denn Veränderung überhaupt entstehen kann. Durch die zentrale Stellung, die handelnden Menschen in diesem Prozeß zugewiesen wird, handelt es sich jedoch um ein Bedingungsgefüge von strukturellen und personalen Einflußnahmen, das in einunddenselben Handlungsakten wirksam ist. Hierdurch ist die Möglichkeit eingeschlossen, daß vom Grundsatz her auch anders gehandelt werden kann und so im Zeitablauf Strukturveränderung erfolgt. Der konsequente Einbezug von mit Bewußtsein, Kompetenz und Wissen ausgestatteten handelnden Akteuren bildet eine zentrale Basis der Giddens'schen Theorie, was weiter unten (Punkt 3) deutlicher angesprochen wird.

mente“ beziehen sich auf normative Handlungsvorschriften und Verhaltenserwartungen, welche entweder mit gesetzlich bzw. vertraglich fixierten Sanktionen verknüpft sind oder mittels sozialer Kontrolle verbindlichen Charakter besitzen.

Normative Regeln umfassen also sowohl rechtliche bzw. formale Handlungsvorschriften wie auch nicht formalisierte bzw. kulturell etablierte Verhaltensnormen, das heißt letztlich alle normativen Handlungserwartungen, welche für die Handelnden innerhalb von zeitlich-räumlich je besonderen Handlungskontexten eine reale Verbindlichkeit haben. Sie beziehen sich auf das, was in unterschiedlichen Graden der Verbindlichkeit getan oder unterlassen werden soll, und sind dabei gleichzeitig für die Bewertung (falsch/richtig, gut/schlecht) von Handlungen relevant.²¹

Mit „Signifikationscodes“ sind handlungsanleitende Deutungs- und Interpretationsschemata gemeint, die als semantische Aspekte von Regeln in Interaktionsprozessen bei der wechselseitigen Vermittlung von Sinnzusammenhängen und Bedeutungszuweisungen relevant sind. (Giddens 1988:45f; vgl. auch Empter 1988:79). Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, daß (zwischen)menschliches Handeln nicht nur an gesellschaftlichen Normen, sondern ebenso an Sinn- und Bedeutungszuweisungen orientiert ist, wodurch wechselseitige Verständigung und soziale Interaktion erst ermöglicht wird. Hiermit bezieht Giddens Erkenntnisse der verstehend-interpretativen Soziologie ein, wonach soziales Handeln als sinnbezogenes Handeln zu begreifen ist, und Menschen auf der Basis gesellschaftlich etablierter Bedeutungssysteme miteinander interagieren und sich verständigen können²².

²¹ Graduelle Unterschiede werden in der Soziologie verschiedentlich durch die Unterscheidung von „Muß“-Normen (z.B. Gesetze), „Soll“-Normen (z.B. Sitten, Bräuche, Gewohnheiten) und „Kann“-Normen (Verhaltensnormen mit geringem Verbindlichkeitsgrad) kenntlich gemacht (vgl. Hartfiel/Hillmann 1982:543), wobei Giddens darauf hinweist, daß nicht formalisierte kulturelle Normen und die mit ihnen verbundenen Sanktionen in der Praxis fallweise eine stärkere handlungsregulierende Kraft entfalten können, als gesetzlich fixierte Normen. Man kann also die analytische Unterscheidung von Verbindlichkeitsgraden nicht mit realen Handlungsweisen gleichsetzen. Inwieweit Gesetze oder nicht formal-rechtliche Verhaltensstandards mehr oder weniger starke Regulierungskraft entfalten, ist letztlich eine empirische Frage.

²² Vgl. Schütz 1993 und Schütz/Luckmann 1994, Bd.1; Schütz unternimmt hierbei eine Erweiterung des Weber'schen Handlungsbegriffs. Er geht dabei der Frage nach, wie der von Weber als Handlungsregulativ hervorgehobene subjektiv gemeinte Sinn, an dem sich Handelnde wechselseitig orientieren, präzisiert werden kann: u.a. woher dieser Sinn stammt (aus kulturell bedingten Wissens- und Relevanzstrukturen der alltäglichen Lebenswelt), und wie wechselseitige Sinnzuschreibungen im Handeln praktisch begreifbar und zu konkretisieren sind (u.a. als notwendige Differenzierung von Fremd- und Selbstverstehen), vgl. zusammenfassend auch Miebach 1991:108ff.

Formalisierte, sprachlich fixierte Regeln sind wesentlich darauf ausgerichtet, was (aus bestimmten Gründen) getan werden soll. Im realen Handeln wirksame Regeln sind demgegenüber „Aspekte der Praxis“ und als solche nicht identisch mit formalen Regelungen. Formale Regelungen sind als fixierte Handlungsvorschriften relevante Handlungsbezugspunkte und (in Verbindung mit Ressourcen) Konstituenten von Handlungsspielräumen oder eines bestimmten Spektrums von Handlungsoptionen. In realen Interaktionen werden normative Regeln weniger in stringenter Weise befolgt, sondern sie bilden vorrangig einen relevanten *Orientierungshorizont*, auf den sich Handelnde deutend-interpretierend beziehen, wobei dies keineswegs durchgängig reflektiert oder bewußt erfolgen muß. Die Orientierung an normativen Handlungsvorgaben oder Verhaltenserwartungen kann dabei sehr unterschiedlich aussehen: sie kann eng an einer Normenerfüllung ausgerichtet sein, eher unreflektiert, routinemäßig erfolgen oder sich als instrumentelle Nutzung bei der Verfolgung eigener Interessen darstellen; hierbei fließen nicht nur je besondere Interessen und Bedürfnisse ein, sondern ebenso Sinn- und Bedeutungszuweisungen, d.h. normative Handlungsvorschriften werden (auch) unter dem Gesichtspunkt ihrer Sinnhaftigkeit und ihrer Bedeutsamkeit in einem bestimmten Handlungskontext interpretiert.²³

Normative und semantische Aspekte von Regeln sind deshalb streng als analytische Unterscheidungen zu begreifen, im realen sozialen Handeln bilden sie orientierende und handlungsregulierende Kräfte, die die Konstitution von Sinn und die Sanktionierung sozialer Verhaltensweisen als zwei grundsätzliche Aspekte der Verhaltenssteuerung gleichzeitig beinhalten. Ebenso werden Regeln immer in Verbindung mit verfügbaren Ressourcen angewandt:

„Regeln können nicht ohne Bezug auf Ressourcen konzeptualisiert werden, die sich auf die Weisen beziehen, durch die Transformationsbeziehungen wirklich in die Produktion und Reproduktion sozialer Praktiken inkorporiert sind. Strukturmomente drücken deshalb Formen der Herrschaft und der Macht aus“ (ebda.:69f).

²³ Der Sinnbegriff wird in den Sozialwissenschaften uneinheitlich benutzt; allgemein kommen dabei drei Bedeutungsdimensionen vor: a) Sinn als inhaltliche Bedeutung (von Worten oder Aussagen); b) Sinn als Zweckmäßigkeit (der logisch-rationale Sinn, wonach etwas als rational oder irrational beurteilt wird); c) Sinn als Wertgehalt bzw. als Bedeutsamkeit von Dingen, Sachverhalten oder Handlungen. Die Bedeutsamkeit oder Relevanz leitet sich dabei meist von Werten ab, die dem Ziel, dem Gut oder dem Zweck zugewiesen werden (vgl. Holleis 1987:110). Ich werde im folgenden diese drei Bedeutungen mit den semantischen Aspekten von Regeln verbinden und - soweit sprachlich akzeptabel - dies begrifflich kenntlich machen durch die Unterscheidung von a) Sinn = inhaltliche Bedeutung, b) Relevanz = Bedeutsamkeit/Wertgehalt. Aus sprachlichen Gründen werde ich meist von Sinn- und Bedeutungszuweisungen oder Sinn- und Relevanzzuweisungen sprechen. Zum Wertbegriff vgl. die späteren Ausführungen unter Punkt 4.1

Es ist also grundsätzlich zu berücksichtigen, daß die analytisch bestimmten Strukturaspekte in realen Interaktionsprozessen prinzipiell *gleichzeitig* wirksam sind, wobei je nach Handlungskontext oder Interaktionssituation einzelne Dimensionen ein besonderes Gewicht erlangen können. Wenn etwa in Kommunikationsprozessen soziale Sachverhalte als sinnvoll oder unsinnig (rationales/irrationales Handeln) behandelt und/oder diese positiv bzw. negativ beurteilt werden (etablierte Wertorientierungen und Normen), vollzieht sich dieses gleichzeitig in einunddemselben Interaktionsprozeß bzw. im Horizont wechselseitiger Sinnzuweisungen *und* erwartbaren Bewertungen oder Sanktionen der kommunizierten Sachverhalte; und schließlich vollzieht sich jede Kommunikation auf der Folie der relativen Machtbeziehungen der beteiligten Personen, welche direkt (über die jeweils mobilisierbaren Ressourcen) wie auch indirekt (über die Antizipation der gegebenen Machtrelationen) den Kommunikationsprozeß inhaltlich mitgestalten.

Deshalb können auch gesellschaftlich-kulturell etablierte Realitätsdeutungen bzw. symbolische Ordnungen und damit zusammenhängende Diskursweisen nicht „substantivistisch“ als ein von anderen „Bereichen“ sozialer Realität abgetrenntes Ordnungssystem begriffen werden. Realitätsdeutungen realisieren sich immer in Prozessen sozialen Handelns und insofern auch unter gleichzeitigem Einfluß ungleicher sozialer Kräfteverhältnisse.

Die Wirkungsweise sozialer Regeln kann nach Giddens in bestimmten Grenzen mit Spielregeln verglichen²⁴, aber nicht darauf beschränkt werden. Im Gegensatz zu Spielregeln sind Regeln, die soziale Beziehungen vermitteln und steuern, in ihrem Inhalt und ihrer Legitimation weitaus mehr umstritten und unterliegen hinsichtlich ihrer Interpretation beständigen Kontroversen und Verständigungsnotwendigkeiten. So sind gerade auch jene Regeln,

„die als Gesetze kodifiziert sind, (.) in ihrer Interpretation charakteristischerweise weitaus kontroverser als Spielregeln“. (ebda.:69)

Betrachtet man insbesondere den großen Bereich der im Alltag sich vollziehenden *Handlungsroutinen*, wird deutlich, daß praktizierte Regeln vor allem methodologischen Charakter haben, indem sie die „generalisierte Fähigkeit“ implizieren, „auf eine unbestimmte Anzahl von sozialen Umständen einzugehen und sie zu beeinflussen“; sie können also als „Verfahrensweisen des Handelns“ verstanden werden, als

²⁴ Dies ist z.B. bei Crozier/Friedberg 1979 nachzuvollziehen, die Arbeitshandeln im Betrieb aus der Perspektive strategischen Handelns betrachten und sich wesentlich auf spieltheoretische Erkenntnisse stützen. Vgl. hierzu auch die Rezeption von Pries 1991 oder Empter 1988.

„verallgemeinerbare Verfahren (.), die in der Ausführung/Reproduktion sozialer Praktiken angewendet werden. Formulierten Regeln - solche denen ein sprachlicher Ausdruck als Gesetzeskanon, bürokratische Regeln, Spielregeln usw. verliehen wurde - sind deshalb eher kodifizierte Interpretationsregeln denn Regeln als solche.“ (ebda.:73)

In ihrer handlungsregulierenden Wirkungsweise gleichen Regeln deshalb eher mathematischen denn Spielregeln, weil sie ebenso wie mathematische Formeln auf die Verallgemeinerung für vielfältige und unterschiedlich Kontexte und Anlässe ausgelegt sind. Ähnlich können auch die Regeln der Sprache als „methodisch angewandte Verfahren“ angesehen werden, die eine Anwendung in vielfältigen Situationen ermöglichen, und die im praktischen Alltagsleben einbezogen sind. Soziale Regeln sind insofern begreifbar als

„‘methodische Verfahrensweisen’ (Garfinkel) sozialer Interaktion (...) und sind typischerweise mit Praktiken in der Kontextualität situierter Begegnungen verzahnt.“ (ebda.:70)

In Bezug auf Ressourcen, die zusammen mit Regeln angewandt werden, unterscheidet Giddens ebenfalls zwei Typen: „autoritative“ und „allokative“ Ressourcen. „Autoritative Ressourcen“ beziehen sich auf die Möglichkeit, in soziale Realität gestaltend einzugreifen und dabei Herrschaft über Personen auszuüben. Sie wurzeln in der Koordination sozialen Handelns, die sozialen Lebenszusammenhängen inhärent sind. „Allokative Ressourcen“ gründen in der Kontrolle über materielle Dinge und beziehen sich auf das Vermögen, „Herrschaft über Objekte, Güter oder materielle Phänomene“ auszuüben (ders.1988:45, 86).

Mit dem Ressourcen-Begriff bindet Giddens den Aspekt von Herrschaft in den Strukturbegriff ein und wählt dabei eine Formulierung, die Herrschaft als Moment sozialen Handelns, d.h. als Machtausübung in konkreten Interaktionen faßbar macht. Ressourcen stellen also die von sozialen Akteuren mobilisierbare Handlungsmacht dar. Sie basieren einmal auf autorisierten und legitimierten Entscheidungskompetenzen, über die Akteure aufgrund juristisch fixierter und kulturell etablierter Normen verfügen (z.B. als Politikerin, Leiter eines Unternehmens oder als mehrheitlich akzeptierte Autoritätszuweisung). Zum anderen stellen Ressourcen materielle Mittel dar (im weitesten Sinne), auf die Akteure bei der Verfolgung ihrer Interessen zurückgreifen können (z. B. Geld, Wissen, Beziehungen zu einflußreichen Akteuren).²⁵

²⁵ Die allokativen Ressourcen werden hier von mir in Sinne der von Bourdieu definierten Kapital-Typen interpretiert: ökonomisches Kapital (Geld), soziales Kapital (soziale Beziehungsnetze) und kulturelles Kapital (Bildungstitel, Wissen/Bildungsniveau) werden von Bourdieu als Handlungsressourcen aufgefaßt und eignen sich insofern für eine nähere Spezifizierung des Ressourcenbegriffs von Giddens, vgl. Bourdieu 1983.

Als Fazit läßt sich an dieser Stelle in Bezug auf den Strukturbegriff festhalten:

Struktur wird von Giddens einerseits mit dem Machtaspekt als überindividuelle Einflußgröße verknüpft (Strukturen als Ressourcenverteilungen), und gleichzeitig mit handlungstheoretischen Begriffen inhaltlich näher bestimmt (normative und semantische Aspekte von Regeln), so daß im Ergebnis eine handlungstheoretisch erweiterte Reformulierung des Strukturbegriffs vorliegt.

Strukturen, die als angewandte Regel- und Ressourcenkomplexe soziales Handeln gleichermaßen begrenzen und ermöglichen, implizieren einen Handlungsbegriff als *strukturgesteuertes Handeln*, bei dem es wesentlich auf den konkreten Umgang mit gesellschaftlichen Zwängen (z.B. mit normativen Verhaltenserwartungen mit hohem Verbindlichkeitsgrad oder ungleichen Ressourcenverteilungen) und die Nutzung von - prinzipiell vorhandenen - Spielräumen ankommt. Handelnde sind im Kontext dieses Strukturbegriffs aktiv Handelnde, die über Handlungsvermögen und unterschiedliche Handlungsmittel im Umgang mit sozialen Zwängen bei der Verfolgung ihrer Interessen und Ziele verfügen.

2.3 *Zwischenbetrachtung:* **betriebliches Handeln als strukturgesteuertes Handeln**

Auf der Basis eines Strukturverständnisses als „Dualität“ können zunächst betriebliche Strukturen in zwei Dimensionen unterschieden werden: aus der Perspektive aktuellen Handelns bilden Strukturen (Regel- und Ressourcenkomplexe) steuernde *Regulative betrieblichen Handelns*, indem sich die Arbeitenden an den mit dem Arbeitsprozeß verbundenen normativen Verhaltenserwartungen, Sinnbezügen, Realitätsdeutungen und Machtverteilungen (variabel, aber nicht beliebig) orientieren.

Als Resultat vergangenen Handelns sind Strukturen *Bestandteil institutionalisierter Organisationsformen und Verfahrensweisen* betrieblicher Arbeitsprozesse („Strukturmomente“), das heißt in der bestehenden Arbeitsorganisation, den Nutzungsformen eingesetzter Technik und im bestehenden Hierarchiesystem vergegenständlicht. Institutionalisierte betriebliche Strukturen können als *mit dem Betriebszweck verbundene Handlungsprinzipien und vergegenständlichte Handlungsoptionen* aufgefaßt werden, die den gegebenen sozialen wie stofflich-materiellen Arbeitsverhältnissen gewissermaßen anhaften. Sie regulieren das Handeln, indem sie bestimmte Vorgehensweisen, Arbeitsabläufe etc. mehr oder weniger zwingend nahelegen, begünstigen oder ermöglichen, und die Realisierung anderer Vorgehensweisen auf bestimmte Zusatzleistungen angewiesen ist (z.B. an Wissen/Kompetenz, Risikobereitschaft, Handlungsmacht, finanzielle Ressourcen).

Betriebliche Strukturmomente sind insofern integraler Bestandteil formaler Organisationsstrukturen im Sinne der Organisationstheorie. Für betriebliche Akteure bildet die bestehende horizontale und vertikale Betriebs- und Arbeitsorganisation und die durch sie definierten Funktionsbereiche, Abteilungen, Tätigkeitsspektren, formale Entscheidungskompetenzen etc. einen zentralen *Bezugspunkt* des Arbeitshandelns.²⁶ Die formalen Strukturen legen für die verschiedenen Beschäftigtengruppen relativ eindeutig bestimmte Aufgabenspektren fest, mit denen sich normative Erwartungen der Aufgabenerfüllung und daran gekoppelte Sanktionen sowie bestimmte Handlungsspielräume verbinden. Organisationsstrukturen im Sinne der Organisationstheorie können gewissermaßen als konkretisierender Ausdruck betrieblicher Strukturmomente verstanden werden. Im Sinne des Dualität-Gedankens ist dabei die auf den besonderen Betriebszweck zugeschnittene formale Organisationsstruktur als Resultat vergangenen Handelns zu verstehen und aus der Interaktion betrieblicher Akteure mit marktwirtschaftlichen Handlungsprinzipien einer kapitalistisch-marktförmigen Ökonomie und bestehenden gesellschaftlichen Rechtsnormen hervorgegangen. Betrieblicher Strukturmomente sind insofern nicht identisch mit betrieblichen Formalstrukturen, gleichwohl unter Einschluß ökonomischer und marktbezogener Handlungsprinzipien sowie gesellschaftlicher Handlungsnormen ihr integraler Bestandteil.

Für die Arbeitenden ist eine gegebene Formalstruktur ein maßgeblicher Bezugspunkt, und dabei die formale Arbeitsaufgabe bzw. Funktion gewissermaßen der strukturelle Kristallisationspunkt des Arbeitshandelns. Mit ihr verbindet sich für die verschiedenen Akteure ein je besonderer vorstrukturierter Handlungskontext und unterschiedliche Handlungsbezüge in der Weiterbildungspraxis sowie ein spezifisches Aktionsfeld, in denen diese vorrangig agieren (können), und mit denen sich besondere Konstellationen von relativ stabilen Kooperations- und Interaktionszusammenhängen verbinden.²⁷ Formale Handlungsvorgaben im Kontext einer gegebenen Betriebs- und Arbeitsorganisation werden jedoch erst durch das konkrete Handeln der betrieblichen Akteure in reale Arbeitspraxis übersetzt und ermöglichen dabei variable, von formalen Vorgaben abweichende Verfahrensweisen. Mit Giddens sind Strukturen aus der Perspektive aktuellen Handelns als aktivierbare Regel- und Ressourcenkomplexe zu verstehen, die betriebliches Handeln steuern, aber nicht eindeutig determinieren.

²⁶ Wie unter Punkt 1 angesprochen, können formale Organisationsstrukturen im Sinne der Organisationstheorie als weitgehend identisch mit der formalen Organisation angesehen werden.

²⁷ So agieren Mitglieder der Unternehmensleitung in anderen vorstrukturierten Handlungskontexten, als etwa Führungskräfte von Verkaufsabteilungen oder betriebliche Bildungsverantwortliche. Die Besonderheit der jeweiligen Handlungskontexte verschiedener Akteure und deren unterschiedlichen Handlungsbezüge in der Weiterbildungsgestaltung sind in Kapitel III, unter Punkt 2 näher beschrieben.

Mit Hilfe dieser handlungstheoretisch geprägten Struktur-Konzeption ist es möglich, Veränderungen von betrieblichen Arbeitsprozessen wie auch der Weiterbildungspraxis als Resultat von Gestaltungsprozessen zu begreifen, ohne dabei strukturvermittelte Beschränkungen oder Einflußnahmen auszublenden. Die *Weiterbildungsgestaltung* als besonderes Feld betrieblichen Handelns kann dabei auf allen Ebenen der betrieblichen Akteure *als strukturgesteuertes Handeln* verstanden werden, das in den jeweiligen *Handlungskontexten* der gestaltungsrelevanten Akteure je besondere Gestaltungsspielräume und inhaltliche Einflußnahmen impliziert.

2.3.1 Zum Zusammenhang von inner- und überbetrieblichen Strukturmomenten

Betriebliche Strukturen existieren dabei nicht separiert von gesellschaftlichen Strukturmomenten und Strukturprinzipien, da Betriebe und Unternehmen nicht neben „der Gesellschaft“ stehen, sondern diese als Teil „zwischen-gesellschaftlicher Systeme“ mit konstituieren. Gesellschaftliche Funktionsprinzipien einer kapitalistisch-marktförmigen Ökonomie und bestehende Rechtsnormen²⁸ stellen für betriebliche Entscheidungsträger grundlegende Handlungsprinzipien dar, an denen sich die Vorgehensweisen und Prioritätensetzungen, z. B. im Bereich der Technikenutzung, Personaleinsatz oder auch der Weiterbildungsgestaltung orientieren.

Insbesondere die Notwendigkeit, sich innerhalb der Marktkonkurrenz zu behaupten, orientiert das Handeln von Unternehmensleitungen in zwingender Weise darauf hin, daß die Herstellung von Gütern oder das Angebot von Dienstleistungen nicht allein unter dem Gesichtspunkt ihres inhaltlichen Gebrauchswertes erfolgt, sondern wesentlich daran ausgerichtet ist, ob eine kaufkräftige Nachfrage hierfür besteht, und welche Gewinnspannen erzielbar sind. Entsprechend werden auch Arbeitsabläufe, Personaleinsatzpolitik und Kooperationsprozesse in Unternehmen nicht allein unter sachlich-inhaltlichen Gesichtspunkten strukturiert, sondern gleichzeitig - auch vorrangig - unter dem Gesichtspunkt eines geringen Kostenniveaus, die die Gewinnspannen und/oder Absatzchancen günstig beeinflussen sollen. Der mit Gewinn realisierte Warenabsatz innerhalb der Marktkonkurrenz als grundlegendes handlungsanleitendes Prinzip privatwirtschaftlicher Unternehmensführung kann als ein dominantes gesellschaftliches Strukturprinzip begriffen werden, das die unternehmensinterne Strukturierung wesentlich formt, und das sich in gleichartigen (nicht identischen) Gestaltungskriterien von Hierarchie, Produktions- oder Arbeitsorganisation konkretisiert.

²⁸ wie z.B. gesetzlich fixierte Normen und Bestimmungen zur Unternehmensführung oder über den Abschluß von Arbeitsverträgen bzw. Beschäftigungsverhältnissen, tarifvertragliche Regelungen, Betriebsverfassungsgesetz, Sozialversicherungsgesetze u.ä.m.

Privatwirtschaftliche Unternehmen weisen deshalb andere interne Strukturierungen auf, als etwa öffentlich-rechtliche Verwaltungen oder gemeinnützig wirtschaftende soziale Organisationen, gleichzeitig aber auch gleichartige, die sich aus grundlegenden Strukturprinzipien gesellschaftlicher Arbeit ergeben. Ähnlichkeiten bestehen bei den verschiedenen Organisationstypen zum Beispiel darin, daß es sich um *organisierte* soziale Handlungszusammenhänge handelt, die auf der Basis formal geregelter Mitgliedschaft existieren. Es handelt sich dabei um zweckgerichtete Arbeitsprozesse, die für die Mitglieder gleichzeitig maßgebliche Grundlage der materiellen Existenzsicherung bilden. Ein handlungsrelevantes Spezifikum privatwirtschaftlicher Unternehmen ist demgegenüber, daß sie solche organisierten Handlungszusammenhänge darstellen, die nur über die erfolgreiche monetäre Verwertung der jeweils produzierten Güter oder erstellten Dienstleistungen innerhalb der Marktkonkurrenz auf Dauer existieren können. Die Abhängigkeit der Unternehmensexistenz von der erfolgreichen Kapitalverwertung wie umgekehrt auch die Möglichkeit, bestehende Marktoptionen für eine hohe Kapitalverwertung zu nutzen (z.B. in Form von Kapitalanlagen auf Finanzmärkten bzw. in anderen Unternehmen) sind Handlungsbedingungen, die die Gestaltung der Angebotspalette produzierter Güter oder der Betriebs- und Arbeitsorganisation entscheidend prägen: *ökonomische Effizienz* und *Konkurrenzfähigkeit* sind insofern zentrale Strukturmomente privatwirtschaftlicher Unternehmen, die mit den internen Organisationsformen betrieblicher Arbeit in engem Zusammenhang stehen.

Im aktuellen Handeln bilden gleichzeitig die besonderen unternehmensspezifischen Gegebenheiten bzw. die organisatorisch-strukturellen Ausgangslagen eines Unternehmens maßgebliche Bezugspunkte für das Handeln betrieblicher Akteure. Marktbezogene und unternehmensspezifische Gegebenheiten werden also in irgendeiner Form im betrieblichen Handeln - z.B. von betrieblichen Entscheidungsträgern - miteinander verknüpft. Sie fließen gemeinsam ein in absatzbezogene Strategieentscheidungen wie auch in nach innen gerichtete Entscheidungen über organisatorische Veränderungen der Produktions- und Arbeitsabläufe, Implementationsweisen neuer Technik oder neuer Personalentwicklungs-Konzeptionen. In welcher Weise dieses konkret geschieht, hängt sodann zugleich von der jeweiligen Problemwahrnehmung und den besonderen Handlungszielen der betreffenden betrieblichen Entscheidungsträger ab.

2.3.2 Betriebliche Ausgangslagen und aktuelles Handeln als Interaktionsprozeß

Der Gedanke der Dualität von Strukturen verweist darauf, daß jedes aktuelle Handeln im Betrieb sich innerhalb einer bestehenden, strukturierten Arbeitsrealität vollzieht, die ein bestimmtes Spektrum an mehr oder weniger fest institutionalisierten Handlungsprinzipien und Ressourcenverteilungen impliziert, die den

etablierten Arbeitsverfahren und Handlungsweisen einbegriffen sind. Hiermit wird der (im Grunde selbstverständliche) Umstand betont, daß jedes soziale Handeln - so auch das gezielt auf die Umgestaltung betrieblicher Arbeitsweisen gerichtete Handeln - mit den Resultaten vergangenen Handelns und darin vergegenständlichten Strukturen nicht nur (äußerlich) konfrontiert ist, sondern praktisch mit den jeweils gegebenen Bedingungen und Handlungsmöglichkeiten (inter)agieren muß. Soziale Realität kann zwar denkend überschritten werden, und in bestimmten Grenzen können auch zusätzliche Ressourcen zur Realisierung von Innovationen mobilisiert werden. Im praktischen Handeln jedoch verbinden sich mit formal geregelten Arbeitsfeldern und Kompetenzverteilungen damit verknüpften Handlungserwartungen und Sinnbezügen relativ fest etablierte Arbeitsverfahren, da sie mit den stofflich-materiellen Produktions- und Arbeitsprozeß incl. genutzter Technik etc. eng verwoben sind. Ihre Festigkeit erlangen etablierte Strukturen zusätzlich dadurch, daß sich mit den institutionalisierten Arbeitsfeldern und -verfahren für die Arbeitenden ein bestimmtes Maß an Handlungs- und Orientierungssicherheit sowie nicht zuletzt verschiedene Grade an Einflußmöglichkeiten und Handlungsmacht verbindet.

Dabei können mit Giddens aus der Handlungsperspektive Strukturen als Komplexe verschiedenartiger Regulierungsmomente verstanden werden. Als Regel- und Ressourcenkomplexe bestehen Strukturen nicht „aus einem Guß“, sondern stellen aus der Perspektive aktuellen Handelns ein bestimmtes „Set“ an institutionalisierten Normen, Sinnbezügen und Verteilungskonstellationen verfügbarer Handlungsressourcen dar, die variabel und in situationsspezifischen Konstellationen aktiviert werden. Strukturelle Wandlungsprozesse sind damit als ungleichzeitig sich vollziehende Veränderungen einzelner Strukturaspekte zu begreifen, die sich in einem inneren Spannungsfeld befinden können. Der gewachsenen Stellenwert betrieblicher Weiterbildung läßt sich insofern auf verschiedenen Ebenen analysieren, etwa auf der Ebene der subjektiv zugewiesenen Bedeutung (zum Beispiel der Unternehmensleitungen), auf der Ebene bestehender formaler Arbeitsteilungen bzw. Organisationsformen der Weiterbildungspraxis und damit verbundenen aufgabenbezogenen Handlungsnormen (z.B. zentralisierte oder dezentrale Planung), oder auf der Ebene verfügbarer Ressourcen für Weiterbildungszwecke (Entscheidungskompetenzen, finanzielle Mittel, Personalausstattung), wobei sich einzelne Strukturaspekte gegenseitig verstärken und bestimmte Entwicklungsrichtungen vorantreiben, oder sich auch neutralisieren und dadurch zur Stagnation beitragen können.

3 Handlungstheoretische Implikationen der „Dualität von Struktur“

Der von Giddens konzipierte Strukturbegriff beinhaltet einen spezifischen Handlungsbegriff, der sich nicht an besonderen Handlungsarten orientiert, wie es in vorliegenden Handlungstheorien etwa in der Unterscheidung von normativem und intentionalem Handeln deutlich wird, sondern eher an dem Gedanken der grundsätzlich vorhandenen menschlichen Handlungskompetenz.

Dies zeigt sich insbesondere an seiner Vorstellung des Verhältnisses von Handeln und Macht und seinem prozeßorientierten Handlungsmodell. Auf diese grundlegenden, den Strukturbegriff prägenden handlungstheoretischen Prämissen soll im folgenden eingegangen werden. Auf dieser Grundlage werden dann weitergehende Präzisierungen der strukturtheoretischen Überlegungen in Bezug auf subjektsspezifische und kulturelle Dimensionen betrieblichen Arbeitshandelns vorgenommen.

3.1 Handeln und Macht

Macht ist nach Giddens nicht nur auf der Seite von Strukturen zu lokalisieren, sondern ebenso auf der Seite der Handelnden im Sinne von Handlungsvermögen anzusiedeln²⁹. Grundlegendes Handlungswissen und entwickelte Handlungskompetenz ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß Individuen überhaupt Handlungsressourcen in reflektierter oder zielgerichteter Weise aufgreifen und nutzen können. Soziale Akteure sind für Giddens grundsätzlich mit Bewußtsein und Handlungsvermögen ausgestattete Menschen, die sich reflexiv auf soziale Realität beziehen, und dabei auf einen Fundus von angeeignetem sozialen Wissen und Fähigkeiten zurückgreifen. Handelnde sind deshalb als prinzipiell handlungskompetente Akteure anzusehen, die zwar keineswegs ständig über ihr Tun reflektieren, in ihrem Handeln aber faktisch Wissen und Kompetenz über soziale Realität zum Ausdruck bringen:

„Das Wissen über gesellschaftliche Konventionen, über sich selbst oder über andere menschliche Wesen, das in der Fähigkeit steckt, in der Vielfalt gesellschaftlicher Lebenskontexte sich 'zurechtfinden' zu können, ist detailliert und verblüffend. Alle kompetenten Gesellschaftsmitglieder sind in der praktischen Durchführung sozialer Aktivitäten beträchtlich qualifiziert und 'soziologische' Experten. Ihr Wissen bleibt der fortwährenden Strukturierung des sozialen Lebens nicht äußerlich, sondern fließt integral darin ein.“ (ebda.:75)

²⁹ Ob Macht eher als Potential sozialer Akteure oder eher als strukturelle Eigenschaft zu begreifen ist, bildet einen kontroversen Problempunkt eines facettenreichen Erklärungsspektrums in der (organisations)soziologischen Theorie: vgl. hierzu die ausführliche Darstellung bei Empter 1988:87ff.

Jedes Handeln schließt zunächst Macht in dem Sinne ein, als Handeln grundsätzlich das Vermögen voraussetzt, etwas umzugestalten oder prinzipiell „anders“ handeln zu können aufgrund der Fähigkeit, „in die Welt einzugreifen“ (ebda.:65). Macht bezieht sich nach Giddens nicht auf eine spezifische Verhaltensweise, auch ist Macht selbst keine Ressource; vielmehr ist Handlungsmacht in Form eines bestimmten Handlungsvermögens bereits von den Akteuren eine mitgebrachte Voraussetzung, um strukturell gegebene Ressourcen nutzen zu können:

„Ressourcen sind Medien, durch die Macht als ein Routineelement der Realisierung von Verhalten in der gesellschaftlichen Reproduktion ausgebildet wird. Wir sollten die in soziale Institutionen eingebauten Herrschaftsstrukturen nicht so begreifen, als brächten sie 'fügsame Körper' hervor, die sich, wie die objektivistischen Sozialwissenschaften behaupten, wie Automaten verhalten.“ (ebda.:67)

Individuell verfügbare Handlungsmacht realisiert sich immer in sozialen Handlungskontexten, trifft also auf die Handlungsmacht anderer Akteure. Macht ist insofern relational, ist als Beziehungsphänomen³⁰ zu begreifen, mit dem sich ein bestimmtes Kräfteverhältnis konstituiert, welches prinzipiell der Veränderung unterliegt.

Übertragen auf die Ebene von Unternehmen bedeutet dieses Machtverständnis, daß die realen Machtverhältnisse nicht bruchlos durch die betriebliche Hierarchie und damit verbundenen Entscheidungskompetenzen repräsentiert sind. Wie weitreichend betriebliche Entscheidungsträger ihre Handlungsmacht einsetzen können, hängt immer auch von der (historisch-situativ) gegebenen Machtposition und der Nutzung von Handlungsspielräumen der unterstellten Personen ab. In eine bestimmte Machtrelation geht - wie Behrens aufzeigt - immer auch die konkrete soziale Situation der abhängig Beschäftigten ein. Wie weitgehend jemand den Vorgaben und Wünschen eines Vorgesetzten folgt,

„...hängt von den subjektiven Kosten ab, zu denen dieser entweder aus dem Herrschaftsbereich abwandern (...) oder aber seinem Vorgesetzten durch Zurückhaltung schwer ersetzbarer Leistungen unter Druck setzen kann. In der Krise haben alle Vorgesetzten mehr Macht als bei Vollbeschäftigung, obwohl sich an der Hierarchie der Positionen kein Jota geändert.“

³⁰ Macht als ein Beziehungsphänomen zu begreifen, geht letztlich auf die Macht-Definition von Weber zurück: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ (Weber 1972:28). Ähnlich wird auch „Herrschaft“ auf soziale Beziehungen hin definiert, welche allerdings nach „anerkannten Regeln“ erfolgt und damit sozialem Wandel unterliegt (Weber 1972:122). Eine ausführliche Auseinandersetzung mit soziologischen Erklärungsansätzen zu Macht und Herrschaft, auch im Anschluß an Weber, kann - wie erwähnt - bei Empter nachvollzogen werden.

dert hat: die Kosten für den Beschäftigten, eine andere Arbeit zu finden, haben sich erhöht.“ (Behrens 1984:141)

Macht als Beziehungsphänomen ist grundsätzlicher Bestandteil sozialer Interaktionen jedweder Gesellschaft oder Organisation, wird aber immer im Kontext einer zeitlich-räumlich besonderen vorstrukturierten Realität ausgeübt, die institutionalisierte Regel- und Ressourcenkonstellationen - als Herrschaftsstrukturen - implizieren. Sie sind in den bestehenden Arbeitsformen einbegriffene Strukturmomente und stellen in sozialen Handlungsprozessen ungleich verteilte Handlungsmittel dar, auf deren Basis Personen und Gruppen in unterschiedlicher Reichweite Handlungsmacht entfalten können.

Aus der Perspektive der „Dualität von Struktur“ kann das Verhältnis von Macht und Herrschaft zwar theoretisch getrennt analysiert werden; in realen Prozessen sozialer Interaktion treten Herrschaftsstrukturen aber als Machtbeziehungen sozialer Akteure in Erscheinung, die auf institutionalisierte Ressourcenverteilungen zurückgreifen können. Machtrelationen können also zweiseitig bestimmt werden: einmal von der Seite der institutionalisierten Praxisformen und darin einbegriffenen Regelungskomplexe und Ressourcenverteilungen, mit denen für soziale Akteure unterschiedliche Ausmaße an Machtmitteln vorgegeben sind; und zum anderen aus der Perspektive des Umgangs hiermit, also wie soziale Akteure verfügbare Mittel (z.B. Geld) und formale Handlungsmacht (z.B. formalrechtlich legitimierte Entscheidungsbefugnisse) in realen Arbeits- und Interaktionsprozessen verwenden bzw. im Kräftespiel sozialer Interaktionen und Machtrelationen zu realisieren vermögen.

Machtbeziehungen in Unternehmen lassen sich mit Giddens insofern einmal auf der Ebene formaler Strukturen analysieren, und zum anderen auf der Ebene realisierter Handlungsmacht in besonderen betrieblichen Ausgangslagen, die aber nicht unabhängig von den institutionalisierten Machtverteilungen existieren. Im betrieblichen Kontext können etwa Personen in der Unternehmensleitung auf der Basis ihrer Handlungsmacht maßgeblich auf die Handlungsreichweite anderer betrieblicher Akteure Einfluß nehmen und damit Machtrelationen im Binnengefüge betrieblicher Arbeitsprozesse verändern, ohne daß jedoch grundlegende Momente der ungleichen Machtbeziehungen verändert werden. Da Unternehmensleitungen über die Definitionsmacht von Entscheidungskompetenzen unterstellter Führungskräfte verfügen, können sie in funktions- bzw. aufgabenbezogene Entscheidungsbefugnisse gestaltend eingreifen, das heißt die Machtrelationen zwischen Vorgesetzten- und Beschäftigtengruppen verändern, während der umgekehrte Weg keineswegs ohne weiteres möglich ist.³¹

³¹ Ein Beispiel hierfür sind die als „lean management“ gekennzeichneten Reorganisationsprozesse in Unternehmen, die eine partielle Dezentralisierung von aufgabenbezogenen Entscheidungskompetenzen oder die Abschaffung ganzer Hierarchieebenen beinhalten.

Betriebliche Machtrelationen können insofern verstanden werden als gleichzeitig relativ stabile wie auch wandelbare Beziehungskonstellationen, die auf teils fester und teils locker institutionalisierten Strukturaspekten beruhen. Im betrieblichen Zusammenhang sind sie zugleich eng verwoben mit der Realisierung der inhaltlichen Arbeitsaufgaben im Kontext der arbeitsteiligen Aufgabenorganisation. So beinhaltet etwa das Aufgabenspektrum mittlerer Führungskräfte in der Regel gleichzeitig Sach- und Kontrollaufgaben, die durch definierte Entscheidungsbefugnisse unterfüttert sind, wobei die Führungskräfte selbst wiederum in den Kontrollbereich der übergeordneten Hierarchieebene strukturell eingebunden sind. Daraus folgt, daß betriebliche Machtbeziehungen nicht allein unter dem Gesichtspunkt hierarchiebedingter realisierbarer Handlungsmacht bzw. Kontrollaspekten betrachtet werden können, sondern ebenso ihre Eingebundenheit in die Erfüllung von inhaltlichen Arbeitsaufgaben berücksichtigt werden muß.

3.2 Reflexive Handlungssteuerung und Routinehandeln

Handeln wird also von Giddens unter handlungstheoretischen Gesichtspunkten inhaltslogisch mit dem Vermögen, handeln zu können, verknüpft, und nicht mit Intentionalität, wie es in handlungstheoretischen Vorstellungen vorwiegend der Fall ist³². Insbesondere eine starre Bindung des Handlungs-Begriffs an Intentionalität erscheint ihm im Grundsatz falsch, weil sie

„die Bestimmung des Handelns mit der Beschreibung einzelner Handlungen (vermengt) (...) und sie verwechselt die ständige Steuerung einer Handlung, die Individuen ausführen, mit den definierenden Inhalten dieser Handlung als solcher. Handeln bezieht sich nicht auf die Intentionen, die Menschen beim Tun von Dingen haben, sondern auf ihre Vermögen, solche Dinge überhaupt zu tun (weshalb Handeln Macht impliziert: man vergleiche die Definition des Handelnden im Oxford English Dictionary als 'jemand, der Macht ausübt oder eine Wirkung hervorruft')“ (Giddens 1988:59f)

Hiermit sollen Informations- und Kommunikationsflüsse bzw. die Aufgabenabwicklung beschleunigt werden, wobei das System hierarchischer Entscheidungsbefugnissen im Grundsatz erhalten bleibt.

³² Zum Stellenwert des zielgerichteten und intentionalen Handelns vgl. den Überblick bei Miebach 1991. Die enge Verbindung von Intentionalität mit Handeln hat ihren wesentlichen Hintergrund in der kritischen Auseinandersetzungen mit behaviouristischen Verhaltensmodellen und in dem Bemühen, menschliches Handeln, als mit Bewußtsein und Denkvermögen verbundene Aktivitäten von reaktivem Verhalten abzugrenzen, das lediglich einen Teilaspekt menschlichen Handelns darstellt.

Von besonderer Bedeutung ist hier der Aspekt, daß die Art des Handelns, z.B. intentionales, normatives, oder sinnbezogenes Handeln, in eine *Kontextgebundenheit* gestellt und gleichzeitig in eine *Prozeßsicht* gebracht wird.

Nach Giddens kann soziales Handeln angemessen nur als prozeßhaftes und kontextgebundenes Handeln begriffen werden, da reales Handeln sich nicht in einzelne Handlungsakte und daran gekoppelte Ziele aufsplitten läßt, und besondere Intentionen in realen Handlungsprozessen kaum eindeutig bzw. dauerhaft festliegen. In der Realität werden bestimmte Handlungsziele „unterwegs“ nicht selten verändert bzw. Ziele nicht erreicht, weil im Verlauf von Interaktionsprozessen unerwartete Ereignisse eintreten, oder im Vorfeld die realen Handlungsbedingungen nicht übersehen oder durchschaut werden (können). Vor allem aber können Handlungsziele bei ihrer Realisierung gleichzeitig „unbeabsichtigte Handlungsfolgen“ hervorbringen, also Handlungsergebnisse, die sich jenseits der jeweiligen Handlungsintentionen verschiedener Akteure durch soziale Vermittlungsprozesse herstellen. Dabei können solche Handlungsergebnisse über soziale Rückkopplungsprozesse für die Handelnden als „unerkannte Handlungsbedingungen“ wiederum zum Bezugspunkt intentionalen Handelns werden. Individuelles wie auch kollektives Handeln geschieht also nicht voraussetzungslos und steht in enger Wechselwirkung mit sozial vermittelten Handlungsergebnissen. Entsprechend sind weder „Anfang“ und „Ende“ intentionalen Handelns eindeutig bestimmbar, noch kann eindeutig bestimmt werden, auf welche besonderen Handlungsakte bestimmte Handlungsergebnisse zurückzuführen sind.

„Unbeabsichtigte Handlungsfolgen“, „unerkannte Handlungsbedingungen“ und insbesondere der *rekursiv-prozessuale Charakter* des Handelns stellen nach Giddens bedeutsame Realitätsaspekte dar, die mit dem Begriff des intentionalen Handelns kaum befriedigend eingefangen werden. Vor allem aber löst eine theoretische Bestimmung des Handlungsbegriffs auf der Basis von analytisch differenzierbaren Handlungsdimensionen (im Sinne „intentionalen“, „zweckrationalen“, „normativen“ oder „kommunikativen“ Handelns) menschliches Handeln systematisch aus der „Kontextualität von Raum und Zeit“ heraus.

Realitätsgerechter erscheint es, Handeln als Handlungsfluß oder Handlungsprozeß zu begreifen, den soziale Akteure teils routiniert, teils reflektierend im Alltag steuern, und dabei situations- und kontextbezogen ihre Handlungspläne verfolgen bzw. bestimmte Tätigkeiten routinemäßig vollziehen. Hierbei werden alltägliche Anforderungen mehr oder weniger erfolgreich bewältigt und Handlungsziele auch modifiziert. Da Menschen ihr Tun im Alltagsverlauf in bestimmter Weise praktisch und gedanklich ordnen, handelt es sich hierbei eher um Handlungsverläufe oder Handlungsvollzüge, und nicht um eine Summierung von bestimmten Handlungen:

„Menschliches Handeln vollzieht sich ebenso wie menschliches Erkennen als eine durée, als ein kontinuierlicher Verhaltensstrom. Zweckgerichtetes

Handeln ist nicht aus einem Aggregat oder einer Serie separater Intentionen, Gründe und Motive zusammengesetzt. Es ist vielmehr sinnvoll, Reflexivität in der ständigen Steuerung des Handelns verankert zu sehen, die menschliche Wesen entwickeln und die sie von anderen erwarten.“ (eb-da:53).

Prozeßhaftes und in spezifischen Kontexten sich vollziehendes Handeln, wird von Giddens mit dem Begriff der *reflexiven Handlungssteuerung* charakterisiert. Mit diesem Begriff wird theoretisch offengehalten, in welcher Weise sich in bestimmten Handlungskontexten und konkreten Interaktionsprozessen zweckgerichtetes, verständigungsorientiertes Handeln, ebenso moralisch oder auch emotional angeleitetes Handeln als je besondere Handlungsdimensionen identifizieren lassen³³.

Handeln vollzieht sich reflexiv in einem doppelten Sinn: als *permanente gedanklich-reflektierende* wie auch *praktisch-tätige Rückkoppelung* mit bestehender Realität, auf die sich Menschen im beständigen Fluß ihres Handelns rekursiv beziehen, und dabei in diese reproduzierend wie auch gestaltend-verändernd eingreifen. Reflexivität meint insofern den „Umstand, daß die Handelnden auf den fortlaufenden Prozeß des gesellschaftlichen Lebens steuernden Einfluß nehmen.“ (ders.:53). Von besonderer Bedeutung für dieses Verständnis von Reflexivität ist wiederum die Vorstellung von Menschen als kompetente soziale Akteure, die über grundlegende Fähigkeiten und Wissensbestände verfügen, auf deren Basis sie die alltäglichen Anforderungen bewältigen.³⁴ Dieses Basiswissen als wesentliches Handlungsfundament wird von Giddens mit dem Begriff des „praktischen Bewußtseins“ gefaßt, über das Menschen im Sinne von Alltagsverstand verfügen, und das ihnen bei der Bewältigung alltäglicher Anforderungen Handlungssicherheit und -orientierung gibt:

³³ Joas entwickelt in einer umfassenden kritischen Auseinandersetzung mit den in der Handlungstheorie vorherrschenden Modellen des normativen und des rationalen Handelns den Typus des „kreativen Handelns“ als weitere, und nach seiner Auffassung ebenfalls grundlegende Dimension sozialen Handelns (vgl. Joas 1992). Joas begreift „kreatives Handeln“ nicht als einen bestimmten Handlungs-Typus (wie rationales Handeln, oder Habermas' Typus des kommunikativ-verständigungsorientierten Handelns), die nach Joas immer das Problem beinhalten, bestimmte Typen abtufen oder andere ausgrenzen zu müssen; sein Modell des „kreativen Handelns“ basiert demgegenüber - ähnlich Giddens' Zugang - auf „Kreativität“ als grundlegende menschliche Fähigkeit, und läßt sich insofern unmittelbar an Giddens' Handlungsbegriff der „reflexiven Handlungssteuerung“ anschließen.

³⁴ Hier bezieht Giddens Gedanken der phänomenologischen Handlungstheorie ein (vgl. Schütz/Luckmann 1994) sowie wissenssoziologische Erkenntnisse, wie sie z.B. von Berger/Luckmann dargelegt wurden (vgl. Berger/Luckmann 1986).

„Was die Handelnden über ihr Handeln und die entsprechenden Handlungsgründe wissen (...) ist ihnen weitgehend in der Form des praktischen Bewußtseins präsent. (Es, d.V.) umfaßt all das, was Handelnde stillschweigend darüber wissen, wie in den Kontexten des gesellschaftlichen Lebens zu verfahren ist, ohne daß sie in der Lage sein müßten, all dem einen direkten diskursiven Ausdruck zu verleihen.“ (ebda.:36).

Während das praktische Bewußtsein durch einen routinemäßigen und wenig reflektierenden Bezug zur Realität gekennzeichnet ist, wird der reflektierte Umgang mit sozialer Wirklichkeit durch das „diskursive Bewußtsein“ repräsentiert, auf dessen Basis sich Individuen sprachlich in ihrem Inneren (reflektierend) oder in Interaktionsprozessen (kommunizierend) bewußt und distanznehmend auf ihr Handeln oder soziale Situationen beziehen. In diskursiven Situationen werden Individuen dann auch genötigt, ihr Tun zu legitimieren und zu rationalisieren. Die Rationalisierung von Handlungsvollzügen begreift Giddens als impliziten Bestandteil sozialen Handelns, der beständig routinemäßig praktiziert wird. Sie erwächst aus dem Akt der reflektierenden Hinwendung zum Handeln und schließt Intentionalität als Prozeß ein. Rationalisierung bedeutet,

„daß Akteure - ebenfalls routinemäßig und meistens ohne viel Aufhebens davon zu machen - ein 'theoretisches Verständnis' für die Gründe ihres Handelns entwickeln.“ (ebda.:56).

Damit ist nicht gemeint, daß Handlungsgründe in jedem Fall „diskursiv“ präsent sein würden; die routinemäßige Rationalisierung bezieht sich vielmehr auf die wechselseitige Erwartungshaltung, daß Menschen zielbezogen und begründet handeln. Im allgemeinen erwarten Individuen voneinander,

„daß sie normalerweise dazu in der Lage sind, für ihr Handeln in aller Regel eine Erklärung abzugeben, wenn sie danach gefragt werden.“ (ebda.:56).

Rationalisierung als die subjektiv-theoretische Deutung des eigenen oder fremden Handelns beinhaltet meist eine nicht explizierte Bezugnahme auf Normen. Das heißt, in kommunikativen Situationen werden eigene oder fremde Handlungen in einen bestimmten logischen Zusammenhang unter Berücksichtigung von vorherrschenden Normen gebracht, wobei das tatsächliche Handeln keineswegs diesen Normen entsprechen muß. Deshalb müssen Normen, die in die diskursive Rationalisierung von Handlungsweisen eingehen, streng unterschieden werden von Normen, die als „wirkliche Grenzen des gesellschaftlichen Lebens“ wirksam sind, und auf die in verschiedener Weise auch instrumentell zurückgegriffen wird (ebda.:54).

Unter Einbezug der Ebene unbewußter Handlungsmotive kommt Giddens schließlich zu einem dreistufigen Modell der reflexiven Handlungssteuerung:

- diskursives Bewußtsein: realisiert sich im Modus von Sprache und Kommunikation, (innere Reflexion und kommunikativer Austausch, über welche Alltagstheorien ausgebildet werden);
- praktisches Bewußtsein: Basiswissen/-kompetenzen als Grundlage für alltägliche Handlungskompetenz (ohne daß beständig über das eigene Handeln reflektiert wird);
- unbewußte Motive/Wahrnehmung: die aus der Psyche/Persönlichkeit heraus wirksam werden (und z.B. für eine Person ein ständiges Ärgernis bilden können, weil man „wieder einmal“ anders gehandelt hat, als man eigentlich wollte). (ebda.:57)

Praktisches und diskursives Bewußtsein sind nicht als strikt getrennte Sphären zu begreifen, sondern als unterschiedliche Bewußtseinsmodi, die im alltäglichen Handlungsfluß beständig ineinandergreifen. Bestimmte Dinge werden schlicht getan und laufend erledigt, ohne daß deren Gründe oder Sinn beständig reflektiert wird. Gleichzeitig werden immer wieder einzelne Aspekte der Realität aufgrund bestimmter Anlässe reflektierend in den Blick genommen, und im Hinblick auf ihre Bedeutung, Ursache oder logischen Sinn überdacht. Es gibt also keine klare Trennung zwischen beiden Bewußtseinsmodi; Aspekte des praktischen Bewußtseins können vielmehr im Gegenteil zu Aspekten des diskursiven Bewußtseins werden, indem bestimmte Trennungen zwischen beiden

„durch viele Aspekte der Sozialisation und der Lernerfahrungen der Handelnden aufgehoben werden. Zwischen dem diskursiven und praktischen Bewußtsein gibt es keine Schranke; es gibt nur den Unterschied zwischen dem, was gesagt werden kann, und dem, was charakteristischerweise schlicht getan wird.“ (57)

Für die Bewältigung des Alltagsleben kommt allerdings dem praktischen Bewußtsein eine besondere Bedeutung zu, weil das alltägliche Handeln ganz überwiegend aus *Routinehandeln* besteht und hier das praktische Bewußtsein besonders gefragt ist. Giddens sieht in Routinen ein grundlegendes Element des alltäglichen Handelns. Die Bedeutung des „alltäglichen“ wird hierbei nicht auf der Ebene der subjektiven Wahrnehmung³⁵ angesiedelt, sondern an den handlungspraktischen Konsequenzen des Alltags festgemacht. Der inhaltliche Bezugspunkt des Routinehandelns ist eine bestimmte Ausprägungsform des Handelns, die bei der Bewältigung von Alltagsanforderungen typischerweise gefor-

³⁵ Giddens grenzt sich hier von der phänomenologischen Akzentsetzung ab, bei der das „Alltägliche“ bzw. die „alltägliche Lebenswelt“ v.a. unter dem Gesichtspunkt der subjektiven Erlebens als „selbstverständliche“ Realität bzw. unhinterfragte „Normalität“ betrachtet wird. Vgl. Schütz/Luckmann 1994.

dert ist, und die aus der Auseinandersetzung mit Alltagsroutinen entsteht: regelmäßigen bzw. wiederkehrenden, ähnliche gelagerten alltäglichen Anforderungen entspricht auf der Handlungsebene das Routinehandeln.

Da ein Großteil des Alltags aus notwendigen und gleichartigen Handlungen besteht, aus wiederkehrenden Dingen, die einfach getan werden müssen oder sollen, nimmt das Routinehandeln in der sozialen Realität einen hohen Stellenwert ein. Soziale Reproduktion basiert wesentlich auf gleichartigen, sich wiederholenden Handlungen, die sich in rekursiven Rückkoppelungsprozessen vollziehen:

„Der Wiederholungscharakter von Handlungen, die in gleicher Weise Tag für Tag vollzogen werden, ist die materiale Grundlage für das, was ich das rekursive Wesen des gesellschaftlichen Lebens nenne.“ (ebda.:37)

Handeln vollzieht sich *gleichzeitig* als reflektierte Handlungssteuerung und sich ständig wiederholenden Routinehandlungen. Im Verlauf eines kontinuierlichen Verhaltensstroms (der *durée*, dem laufenden Handlungsfluß in Zeit und Raum) verfolgen Menschen ihre Ziele oder Interessen und bewältigen die laufenden Handlungsanforderungen ihrer sozialen Existenz. Dabei gibt es in unterschiedlicher Weise die Notwendigkeit oder den Anstoß, eigenes Handeln, Handlungspläne oder auch Handlungsgewohnheiten zu überdenken und sich reflektierend-planvoll auf soziale Realität zu beziehen.³⁶

3.3 Zwischenbetrachtung: betriebliches Arbeitshandeln als struktur- und subjektgeleitetes Handeln

Handeln in Unternehmen stellt sich in erster Linie dar als Arbeitshandeln, das sich im Kontext betrieblicher Strukturen vollzieht, und kann in Orientierung an dem Verständnis von Strukturen als Dualität als strukturgesteuertes Arbeitshandeln umschrieben werden (vgl. Punkt 2.3). An dieser Stelle wird dieser Gedanke nun noch einmal aufgegriffen, und dabei ein stärkerer Akzent auf die Subjektseite dieses Prozesses gelegt.

3.3.1 Formale Strukturen als Rahmungs- und Orientierungsstrukturen

Wie erwähnt, meint strukturelle Steuerung zunächst den Umstand, daß die Arbeitenden den formal gesetzten Rahmen des eingenommenen Arbeitsplatzes, für den sie auf arbeitsvertraglicher Basis im Unternehmen tätig sind, nur in be-

³⁶ Das Verhältnis von Routinehandeln und reflektiertem Handeln scheint sich in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Umbruchsituation zu Lasten von Handlungsroutinen zu verändern. Planung und Reflexion werden zunehmend wichtigere Aspekte sozialen Handelns, insbesondere auch betrieblicher Praxis. Vgl. hierzu die aktuelle Diskussion über „reflexive Modernisierung“: Beck 1986; Giddens 1995, Beck/Giddens/Lash 1996. Für den betrieblichen Kontext vgl. Pries 1991.

stimmten Grenzen variabel gestalten können, wobei Grenzen und Spielräume des Arbeitshandelns je nach Funktion bzw. Arbeitsplatz sehr unterschiedlich ausfallen können³⁷. Formale Arbeits- und Hierarchiestrukturen begrenzen das Arbeitshandeln einmal in Bezug auf *Handlungsmacht* (Entscheidungskompetenzen)³⁸, und zum anderen in Bezug auf das *arbeitsinhaltliche Aufgabenspektrum* (z.B. in Technikabteilung, Einkaufsabteilung, Produktionsbereich, Personalabteilung, Weiterbildungsabteilung etc.). Hierdurch werden Einflußreichweiten und Aktionsräume des Arbeitshandelns sowie die Konstellation von routinierten Handlungsvollzügen und solchen, die in stärkerem Ausmaß die reflektierende Auseinandersetzung mit den Arbeitsaufgaben verlangen, in bestimmter Weise vorstrukturiert bzw. *kanalisiert*.

Da jedoch inhaltliche Arbeitsaufgaben durch konkrete Personen in Arbeitshandeln übersetzt werden, ist das Arbeitshandeln gleichzeitig durch *subjektiv-individuelle* Einflüsse geprägt. Der steuernde Einfluß formaler Strukturen im Arbeitshandeln ist deshalb nicht als einlinig-direkter und stabiler Vorgang zu verstehen, aus dem bestimmte Arbeitsweisen relativ eindeutig ableitbar wären, sondern als Resultat der subjektiv-interpretierenden Umgangsweise der Arbeitenden mit gegebenen normativen Erwartungen und vorhandenen Handlungsspielräumen, die sich innerhalb formaler Aufgabengebiete in gleichartigen, aber nicht identischen Handlungsweisen konkretisieren. Insofern gehen auch subjektive Problemdeutungen und besondere Interessen in die Prozesse strukturgesteuerten Handelns ein, wobei diese gleichzeitig an die Formalstruktur rückgekoppelt bleiben.

³⁷ Ein Beispiel für extrem räumlich und inhaltlich begrenzte Handlungsspielräume bildet die technisch-organisatorische Vorstrukturierung von Arbeit als Fließfertigung; demgegenüber sind die Handlungsspielräume etwa von VerkäuferInnen im Einzelhandel in erheblichem Maße durch die umfassende geforderte Präsenz im Verkaufsraum und die Bewältigung organisatorischer Aufgaben in der Warenbewegung geprägt, die neben den verkaufsbezogenen Tätigkeiten kontinuierlich anfallen. Betriebliche Bildungsverantwortliche wiederum verfügen häufig über umfassendere Handlungsspielräume bei relevanten Aufgabenanteilen, allerdings kaum über Entscheidungsbefugnisse und hinreichende materielle Ressourcen, um etwa identifizierte Weiterbildungsbedarfe auch umfassend geschweige denn vollständig in Weiterbildungspraxis umsetzen zu können.

³⁸ Handlungsmacht basiert dabei nicht ausschließlich auf formal vorgegebenen Entscheidungskompetenzen, sondern auch auf dem Status einzelner Abteilungen und Funktionsbereiche, der ihnen aufgrund ihres Stellenwerts bzw. *Relevanz* für den ökonomischen Unternehmenserfolg zugewiesen wird, der dann auch die Handlungsmacht der Führungskräfte solcher Bereiche verstärkt (vgl. die Ausführungen unter Punkt 2.3). Als Negativbeispiel können hier das Personalwesen oder auch betriebliche Bildungsabteilungen angesehen werden, die gegenüber technisch-produktionsbezogenen oder verkaufsbezogenen Bereichen im allgemeinen einen geringeren Status haben.

Mit der Formalstruktur, als Zuteiler von Machtressourcen und aufgabenbezogenen Handlungsspektren, konstituiert sich also zum einen ein je nach formaler Arbeitsaufgabe begrenzter Handlungsrahmen mit bestimmten Spielräumen und aktivierbaren Machtpotentialen; gleichzeitig ist sie als integraler Bestandteil betrieblicher Arbeitsprozesse Gegenstand der teils routinemäßigen, teils reflektierenden Bezugnahme konkreter Handlungsobjekte, die sich interpretierend und auf der Grundlage ihrer Erfahrungs- und Wissensbestände auf die Bewältigung von Arbeitsaufgaben beziehen. Formale Arbeits- und Hierarchiestrukturen können in diesem Zusammenhang aus der Handlungsperspektive in einem doppelten Sinne als sowohl *Rahmungs-* wie auch *Orientierungsstrukturen* verstanden werden.

3.3.2 Routinehandeln und betriebliche Innovation als Spannungsfeld

Dabei kann davon ausgegangen werden, daß die Bewältigung regelmäßig wiederkehrender, gleichartiger Tätigkeitskomplexe - also das *Routinehandeln* - im Arbeitshandeln einen bedeutsamen Stellenwert einnimmt, da es durch die formalisierte Aufgabenorganisation und betriebliche Hierarchie systematisch hervorgebracht wird bzw. strukturell unterfüttert ist. Routinehandeln kann gewissermaßen als systematisches Element der innerbetrieblichen Arbeitsteilung angesehen werden, welche wiederum die notwendige Kehrseite der Komplexität der betrieblichen Gesamtarbeit ist.

Da formale Arbeitsaufgaben im Prozeß des Arbeitshandelns - in unterschiedlichem Grade - auch Gegenstand von Reflexionsprozessen sind, ist vom Grundsatz her davon auszugehen, daß Routinehandeln zugleich in eine reflektierende Handlungssteuerung eingebunden ist, die aber innerhalb von strukturell vordefinierten Grenzen verläuft. Infolgedessen kann sich Reflexivität im Betrieb nicht beliebig als rekursiver, tätig-verändernder und reflektierender Rückbezug auf gegebene Arbeitssituationen realisieren. Für die Arbeitenden können die strukturell bedingten Handlungsbeschränkungen in unterschiedlicher Weise als Einschränkung empfunden werden, was wesentlich vom inhaltlichen Aufgabenzuschnitt und verfügbaren Handlungsspielräumen abhängen dürfte. Abgesehen von dieser Frage kann davon ausgegangen werden, daß mit der dauerhaften Bearbeitung gleicher Aufgabenelemente auch spezielle Arbeitserfahrungen bzw. eine besondere Handlungskompetenz mit diesen Tätigkeiten ausgebildet werden, die sich für die Arbeitenden gleichermaßen mit Identifikationsbezügen sowie mit einer routinemäßigen Wahrnehmungsweise und kognitiven Verarbeitung der wiederkehrenden Anforderungen verbindet, Handlungsroutinen also mit Denkroutinen einhergehen.

Da im Zuge betrieblicher Innovationsprozesse bzw. als Folge von Rationalisierungs- oder Strategie-Entscheidungen Arbeitsvollzüge beständig modifiziert oder zum Teil auch vollständig durch neue Handlungsvorgaben und Verfahrensweisen der Aufgabenabwicklung abgelöst werden, können - je nach Art und Grad der

Umstellung - etablierte Handlungsrou­tinen in die Rolle von Handlungsbar­rieren kommen, weil sich diese mit subjektiv angeeigneten Denkgewohnheiten verbinden, die für Individuen auch Orientierungssicherheit und Enlastungseffekte implizieren. Routinehandeln und innovatives Handeln können insofern als Spannungsfeld betrachtet werden, das in bestimmter Weise durch bestehende Strukturen vorgeprägt ist.³⁹ Besondere Spannungen können sowohl durch betriebliche Innovationsentscheidungen erzeugt werden und sich als Realisierungsprobleme niederschlagen, wie sie im Bereich der Weiterbildung bei der Einführung dezentralen Personalentwicklungs-Ansätze erkennbar sind (vgl. Kapitel I, Punkt 4); sie können ebenso von der Seite etablierter Arbeitsvollzüge her entstehen, wenn diese etwa vermehrt einen reflektierenden Umgang und selbständige Handlungs­kompetenz verlangen, die institutionalisierten Arbeitsstrukturen aber auf die Stützung tradierter Handlungsrou­tinen ausgerichtet sind.

Betriebliches Arbeitshandeln als strukturgesteuertes Handeln ist vor diesem Hintergrund als gleichzeitig struktur- und subjektgeleitet zu verstehen, wobei im Einzelfall empirisch zu prüfen wäre, welche im Handeln realisierten Struktur­momente bestimmte Entwicklungsrichtungen und Schwerpunkte des Handelns unterstützen, behindern oder auch ausschließen. Damit ist zugleich gesagt, daß betriebliches Handeln nicht eindimensional als rational-zweckgerichtetes Handeln konzipierbar ist, auch wenn die formalen betrieblichen Strukturen auf dieser Dimension des Handelns basieren. Betriebliche Handlungszusammenhänge sind zwar maßgeblich durch ökonomische Zweckbestimmungen und relativ stringent umrissene Handlungsspielräume charakterisiert; sie stellen aber gleichzeitig immer auch (gewachsene) soziale Handlungszusammenhänge dar, in denen sowohl materiell-organisatorische Arbeitsbedingungen und etablierte Normen wie auch subjektive Sinnzuweisungen und Interpretationen von gegebenen Anforderungssituationen, Erwartungshaltungen u.ä. wesentliche Handlungsregulative bilden. Der Betrieb als zweckgerichteter organisierter Handlungszusammenhang ist deshalb immer *gleichzeitig* als ökonomisches Leistungsgefüge wie auch Ort sozialer Beziehungen zu begreifen, in dem nicht abstrakte Arbeitskräfte bestimmte Funktionen erfüllen, sondern reale Personen als Handlungs­subjekte in einem strukturierten Handlungskontext miteinander interagieren und sich auf die Bewältigung ihres Aufgabenspektrums deutend und wertend sowie mit besonderen Interessen beziehen. Gerade deshalb wiederum ist davon auszugehen, daß formale betriebliche Handlungsanforderungen und Verhaltensnormen sowie der subjektive Bezug auf betriebliche Arbeits- und Kooperationsprozesse ein konflikträchtiges und widersprüchliches Spannungsfeld bilden.

³⁹ Vgl. hierzu Pries 1991, der u.a. auch unter Bezugnahme auf Giddens' Struktur- und Handlungsbegriff betriebliches Arbeitshandeln als Spannungsverhältnis zwischen Innovation und Routine beschreibt.

Betrachtet man Betriebe als Ort sozialer Handlungszusammenhänge ist damit gleichermaßen die kulturelle Dimension von betrieblichen Arbeits- und Interaktionszusammenhängen angesprochen. Nicht zuletzt die Unternehmenskultur-Diskussion hat die Aufmerksamkeit dafür geschärft, daß gesellschaftliche Realität in umfassender Weise zugleich kulturelle Realität darstellt, die auch in betrieblichen Zusammenhängen ihren besonderen Niederschlag haben muß.

4 Kultur als Dimension betrieblicher Praxis

Im folgenden soll deshalb in knapper Form ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Unternehmenskultur-Diskussion geworfen werden, die erkennen lassen, in welche Beziehung hier Kultur zu Struktur und Handeln in Unternehmen gesetzt wird. Dabei soll insbesondere verdeutlicht werden, daß eine kulturbedingte Handlungssteuerung, wie sie in der Unternehmenskultur-Debatte thematisiert wird, sich faktisch auf das soeben angesprochene Phänomen einer auch subjektspezifischen Handlungssteuerung bezieht, die in ihrer kollektiven Dimension als kulturelle Regulierung verstanden wird.

Hiermit werden in der Unternehmenskultur-Diskussion zugleich jene Strukturaspekte angesprochen, wie sie im Giddens'schen Strukturbegriff als normative und semantische Regulierungsmomente aufgenommen sind, wobei jedoch in der „Dualität von Struktur“ - im Gegensatz zu Unternehmenskultur-Ansätzen - auch ungleiche Machtrelationen einen intergralen Bestandteil der strukturellen Handlungssteuerung bilden.

4.1 (Ein)Blick in Konzepte zur Unternehmenskultur

Unter dem Einfluß der Unternehmenskultur-Debatte werden etwa seit Mitte der 80er Jahre betrieblich organisierte Handlungszusammenhänge unter kulturellen Gesichtspunkten betrachtet. Die mittlerweile in der betriebswirtschaftlichen und organisationstheoretischen Literatur entfalteten Thesen und Ansätze zur theoretischen und praxisrelevanten Einordnung der Unternehmens- bzw. Organisationskultur⁴⁰ einschließlich ihrer Definition oder möglichen Rolle in betrieblichen Arbeitsprozessen weisen dabei vielfältige Facetten wie auch Uneindeutigkeiten und klärungsbedürftige Fragen auf. Dies hängt wesentlich damit zusammen, daß eine

⁴⁰ Unternehmenskultur und Organisationskultur werden häufig synonym verwendet, wobei der Begriff Organisationskultur weiter gefaßt ist. Er bezieht sich nicht nur auf privatwirtschaftliche Unternehmen, sondern allgemein auf Organisationen als organisierte Sozialsysteme und umschließt damit auch öffentliche, gemeinnützige oder (partei)politische Organisationen. Basis für die vorliegenden kulturtheoretischen Ausführungen ist der umfassendere Begriff Organisationskultur, wobei überwiegend von Unternehmenskultur gesprochen wird, da der empirische Bezugspunkt der verschiedenen Überlegungen privatwirtschaftliche Unternehmen sind.

auf den Unternehmenskontext bezogene kulturtheoretische Fundierung noch kaum vorhanden ist (vgl. Merckens 1992, Dülfer 1988). Der in den Unternehmenskultur-Ansätzen jeweils herangezogene Kultur-Begriff entstammt zu einem großen Teil sozialanthropologischen und ethnologischen Theorietraditionen incl. den in diesen Traditionen herausgebildeten unterschiedlichen Schulen⁴¹. Daneben bilden lern- und verhaltenstheoretische, phänomenologische und wissenssoziologische Ansätze theoretische Fundamente, auf die sich Unternehmenskultur-Konzepte stützen (vgl. Madlener 1997, Ebers 1988). Die kulturtheoretischen Betrachtungen sind dabei vorrangig in Orientierungsmustern spezifisch menschlicher Interaktionen fundiert, von denen angenommen werden kann, daß sie im betrieblichen Kontext gleichermaßen existieren, und in bestimmter Weise auf den betrieblichen Arbeits- und Leistungsprozeß Einfluß nehmen.

Innerhalb des Spektrums verschiedener Ansätze von Organisations- bzw. Unternehmenskultur hat sich als gemeinsamer begrifflicher Kern ein Verständnis herausgeschält, wonach unter der Kultur eines Unternehmens jene Werte⁴², Normen, Denk- und Verhaltensmuster verstanden werden, welche im Zeitablauf entstanden sind und in ihm gelten bzw. relativ regelmäßig im Denken, Sprechen und Handeln der Organisationsmitglieder zum Ausdruck kommen (vgl. Ebers 1988, Ulrich 1992). Der Begriffsinhalt von Unternehmenskultur bezieht sich hiermit auf Orientierungsmomente des Denkens und Handelns, die auf der Basis typisch menschlicher Fähigkeitspotentiale in sozialen Zusammenhängen, so auch in Unternehmen, ausgebildet werden. Dabei besteht im organisationstheoretischen Diskussionszusammenhang weithin Übereinstimmung darin, daß solche Orientie-

⁴¹ Vgl. die zusammenfassenden Darstellungen bei Jacobsen 1995, Drepper 1992 und Holleis 1987. Zum Kultur-Begriff in der Ethnologie vgl. Schnyder 1988.

⁴² Die Begriffsbestimmungen und Abgrenzungen von Werten, Normen und Einstellungen werden in der Literatur sehr uneinheitlich vorgenommen. Das gilt insbesondere für den Sinnbegriff und den Wertbegriff. Dies veranlaßt z.B. Holleis, von einem „Wertewortesalat“ und einem „Sinnwortesalat“ zu sprechen. Holleis orientiert sich deshalb an der diffusen alltäglichen Begriffsverwendung, nach der Werte, Normen und Einstellungen alle ähnliches meinen: bewußte oder unbewußte normative Grundhaltungen, die handlungsorientierenden Charakter haben (Holleis 1987: 53ff, 113). Nach Jacobsen lassen sich in der Unternehmenskultur-Diskussion zwei Bedeutungsebenen des Wertbegriffs identifizieren: a) im Sinne von „wertvoll“, d.h. dem Wert, der einem materiellen oder sozialen Gut zugemessen wird, ein zugewiesener Wert dient hier v.a. als Maßstab zur Beurteilung von Sachverhalten und ist vergleichbar mit „Einstellung“; b) im Sinne von „wünschenswert“; hier ist der Wertbegriff zukunftsbezogen und stellt eine Orientierungsleitlinie zur Bestimmung von Präferenzen und Prioritäten dar (Jacobsen 1995:36f). Das hier vorliegende Begriffsverständnis wurde bereits weiter oben bei der Abgrenzung zu „Sinn“ benannt: Sinn = die inhaltliche Bedeutung von Dingen, Ereignissen etc.; Wert/Wertgehalt = die Relevanz/Bedeutsamkeit, die Dingen, Ereignissen etc. zugewiesen wird ; Normen = normative Orientierungen/Grundhaltungen im Sinne von Sollensvorstellungen des Handelns und Denkens.

rungsmomente nicht „technisch“ hergestellt werden können, sondern etwas „Gewordenes“ bzw. „Gewachsenes“ darstellen, und aus der „Geschichte“ eines Unternehmens hervorgehen; sie werden verstanden als im Zeitablauf entstandene Werte, Normen und Einstellungen, die die Interaktionsbeziehungen der Unternehmensmitglieder wie auch ihr Verhältnis zu Produkten und das Unternehmen als Ganzes prägen. Als ein kulturelles Spezifikum gilt schließlich, daß die orientierenden Denkmuster einen hohen Grad des „Selbstverständlichen“ aufweisen und in sozialen Interaktionen kaum reflektiert werden (vgl. Schein 1995, Drepper 1992, Bleicher 1991, Holleis 1987). Nach Ebers umfaßt Organisationskultur in diesem Sinne

„...kognitive, evaluative und affektive Orientierungsmuster, die von der Gruppe der Organisationsmitglieder als fraglos gültig akzeptiert werden, ihre Art, Erfahrungen zu ordnen, die Organisation und ihre Umwelt wahrzunehmen und zu interpretieren.“ (Ebers 1988:25).

Kulturelle Orientierungsmuster - so die Annahmen - manifestieren sich gleichermaßen auf symbolische Weise, etwa in Form von Zeremonien, in der Kleidung, in Anekdoten oder Mythen, wie auch in Artefakten, etwa in der Gestaltung von Büroräumen und Gebäuden, in der Aufmachung von Geschäftsberichten, bis hin zur Techniknutzung oder den formalisierten Regelungen, mithin auch in den formalen Organisationsstrukturen (ebda., Wollnik 1988).

Im Hinblick auf das Kulturverständnis werden in der organisationstheoretischen Literatur im allgemeinen zwei Zugänge⁴³ unterschieden:

in einem meist funktionalistisch geprägten Zugang wird *Kultur als Teilbereich* von sozialen Systemen und als *gestaltbare Variable* neben anderen Funktionsbereichen eines Unternehmens begriffen. Unternehmenskultur - im Sinne der o.a. Definition - wird hier als bislang nicht berücksichtigter, für die Funktionsweise und Gestaltung von Organisationen gleichwohl relevanter Teilbereich begriffen, dem ähnlich wie Technik, Strategie oder Organisationsstruktur⁴⁴ ein bedeutsamer Einfluß für das erfolgreiche Funktionieren des Sozialsystems zugewiesen wird (vgl. Ebers 1995:1666). Unternehmenskulturelle Überlegungen werden hier vorzugsweise aus der Perspektive des Managements und möglicher Konsequenzen für Führungsmodelle und -formen diskutiert. Konzepte dieser Strömung sind deshalb auch stark in der betriebswirtschaftlichen, managementbezogenen Literatur verbreitet und werden als solche auch als „führungstheoretisch-praxeologische“

⁴³ Innerhalb des Spektrums an Unternehmenskultur-Ansätzen gibt es vielfältige Überschneidungen und Akzentsetzungen, so daß die obige Unterscheidung nicht als trennscharf anzusehen ist.

⁴⁴ Strukturen im herkömmlichen organisationssoziologischen Sinn, d.h. mit ihren diversen Aspekten wie formale Aufgabenorganisation, Dienstwege und Verfahrensregelungen, Kompetenzfestlegungen, Hierarchiestufen etc.

Zugänge mit *normativer* Ausrichtung klassifiziert (vgl. Holleis 1987:29). Das Interesse des betrieblichen Managements ist instrumenteller Natur und richtet sich hier vor allem auf die leistungssteigernde und identifikationsfördernde Wirkung von Unternehmenskultur, etwa in der Propagierung und Verbreitung von Partizipation und Kooperation als handlungsanleitende „Werte“ in der Führungspraxis, die u.a. über Weiterbildungs-Veranstaltungen vermittelt werden können. In ähnlicher Weise werden auch die Entwicklung und Verbreitung neuer „Leitbilder“ als handhabbare Mittel für einen angestrebten unternehmenskulturellen Wandel verstanden, welche sich beispielsweise auf eine verbesserte Gestaltung von Kundenkontakten, auf eine verbesserte Produktqualität oder auch - mit dem Leitbild des „lernenden Unternehmens“ - auf eine höhere Veränderungsbereitschaft der Belegschaften beziehen können (vgl. z.B. Meyer-Dohm 1998). Wie Ebers komprimiert aufzeigt, ist in der praxisbezogenen Literatur Organisationskultur vielfach gleichbedeutend mit einem effizienten Führungskonzept, mit dem die Erwartung verbunden wird, auch in stärker dezentralen Organisationsstrukturen und bei vermehrten Flexibilitätsanforderungen effektiv und zielgerichtet führen zu können. Eine „starke Kultur“ wird dabei verstanden als „Hebel zur Verhaltenssteuerung“, als

„System informeller Regeln, das aufzeigt, in welcher Weise sich Individuen überwiegend verhalten sollten.“ (Ebers 1988:28),

weshalb auch speziell sehr große Unternehmen aufgrund ihres hohen Komplexitäts- und Differenzierungsgrades ein besonderes Interesse an der Unternehmenskultur zeigen.

In der anderen, ausschließlich in der Organisationstheorie diskutierten Sichtweise ist Kultur *keine Variable*, sondern in *umfassender Weise* Bestandteil betrieblicher Realität, und deswegen auch nicht ohne weiteres gestaltbar. In diesem Zugang wird unter Kultur ein ideelles System von Sinn- und Deutungskomplexen verstanden, das in sozialen Interaktionen hervorgebracht wird. Kultur bezieht sich hiernach auf kollektive (Wert)Vorstellungen und Interpretationsschemata sozialer Wirklichkeit, die handlungsorientierende Bedeutung haben, und wird dabei auch als „lebensweltlicher Aspekt“ von Unternehmen verstanden, der sich von der funktionsbezogenen „systemischen Perspektive“ unterscheiden läßt (vgl. Ulrich 1992, Madlener 1997). Auf der Basis interpretativer Theorieansätze wird betriebliche Realität als grundsätzlich gedeutete Wirklichkeit gefaßt, auf die sich Akteure in ihren Interaktionen wiederum interpretierend beziehen, und dabei eine gemeinsame Vorstellungswelt der Betriebswirklichkeit konstruieren. Diese kollektiv hergestellte Vorstellungswelt - und nicht eine wie auch immer geartete „objektive“ Wirklichkeit - bildet aus der interpretativen Perspektive eine maßgebliche Handlungsgrundlage in Unternehmen, so daß dem Konzept der Unternehmenskultur eine grundlegende organisationstheoretische Bedeutung zukommt. Der interpretative Zugang zur Unternehmenskultur wird in diesem Zusammen-

hang auch - kontrovers - als mögliches neues „interpretatives Paradigma“ in der Organisationstheorie diskutiert, das die vorherrschende rationale bzw. funktionale Sicht auf Organisationen ablösen könnte, wonach Organisationen als objektive und materiell faßbare Gebilde verstanden werden, die weitgehend rational auf Umfeldanforderungen reagieren (vgl. Drepper 1992)⁴⁵. Kultur wird in der paradigmatischen Sicht als grundlegende Kategorie, als „root metaphor“ verstanden, da die kulturelle Perspektive zu einer grundlegend anderen Sicht der Funktionsweise von Organisationen führt: während die Prämisse der herkömmlichen rational-objektivistischen Sicht auf Organisationen besagt, „eine Organisation hat eine Kultur“, besagt die Prämisse der interpretativen Ansätze „eine Organisation ist (= funktioniert wie) eine Kultur“ (vgl. Kenngott 1990, Wollnik 1988).⁴⁶

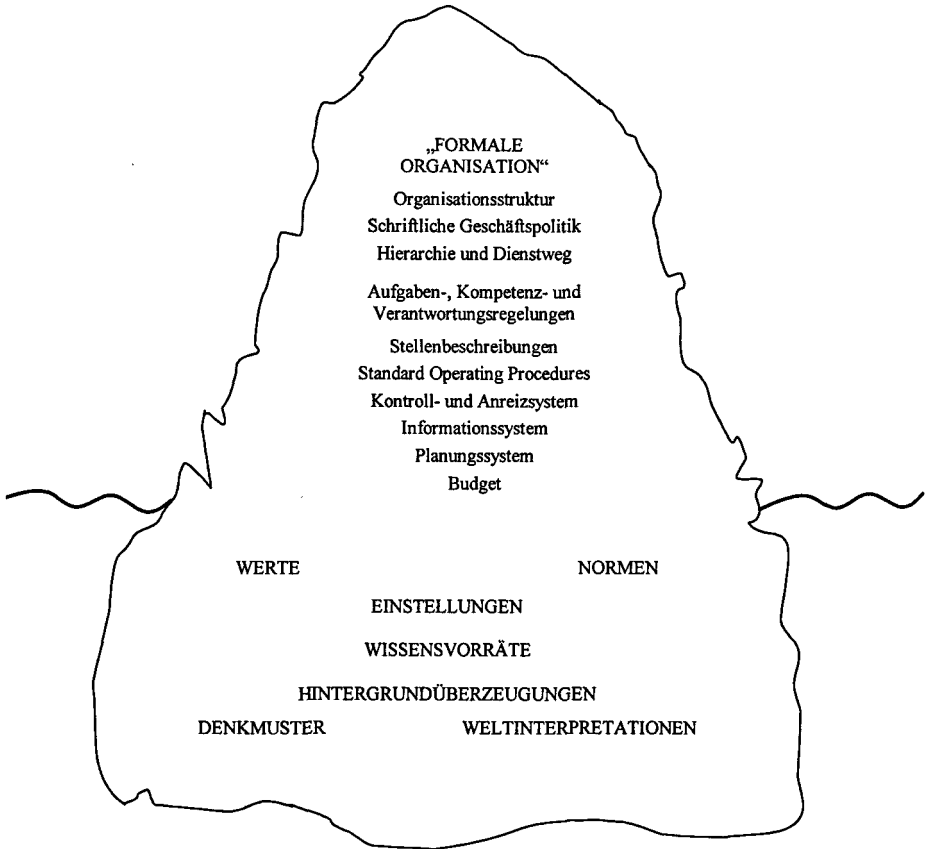
Abgesehen von der sehr unterschiedlichen Reichweite organisationstheoretischer Konzeptionen der Unternehmenskultur, wird in *beiden* Zugängen gleichwohl Kultur als ein besonderes Moment einer subjektspezifischen *Handlungsorientierung* verstanden, die die betrieblichen Interaktionsformen und Wahrnehmungsweisen wesentlich prägen. Holleis etwa charakterisiert Unternehmenskultur in diesem Sinne als die ungeschriebenen Gesetze, die im Betriebsalltag gelten und als informelle Verhaltensstandards auf das Handeln Einfluß nehmen. Sie werden dabei als ein kaum reflektierter „Hintergrund“ verstanden, auf dessen Grundlage die im täglichen „Vordergrund“ stehenden Probleme und Aufgaben gelöst werden, und aus denen z.B. auch ein mehr oder weniger angenehmes „Betriebsklima“ resultiert⁴⁷.

⁴⁵ Vgl. für interpretative Zugänge zusammenfassend Schnyder 1989, Jacobsen 1995 und beispielhaft Wollnik 1988, Madlener 1997.

⁴⁶ Für eine eher positive Erwartungshaltung vgl. etwa Holleis 1987, für eine skeptische Sicht vgl. Ebers 1988.

⁴⁷ Die Abgrenzung zu „Betriebsklima“ (als Gegenstand der Human-relations-Forschung) kann aus der Perspektive dieser Unternehmenskultur-Auffassung so verstanden werden, daß das „Betriebsklima“ sich auf das psychische Wohlbefinden bezieht und eines der Resultate einer bestimmten Unternehmenskultur ist. Letztere bezieht sich demgegenüber auf kognitive - oder in den weiter gefaßten Vorstellungen auch auf materielle - Aspekte der Realität, die im Betriebsalltag verhaltensprägende Wirkung haben (vgl. ebda.).

Er veranschaulicht die Besonderheit der Unternehmenskultur mit einem Eisberg-Modell:



Das Eisberg-Modell der Unternehmung nach Holleis 1987, S. 18

Unternehmenskultur ist hiernach das unsichtbare Gedankengut in den Köpfen der Organisationsmitglieder, das unter der offiziellen Oberfläche bzw. der „formalen Welt“ einer geregelten Unternehmensrealität existiert, und diese in spezifischer Weise prägt. Die Unternehmenskultur entstammt - so Holleis - einerseits der sie umgebenden gesellschaftlichen „Supra-Kultur“, die die Menschen in ein Unternehmen hineinragen, und andererseits aus der „je unternehmensindividuellen

Geschichte“. Hier bilden sich im Zeitablauf unternehmensspezifische Verhaltensnormen und Wertorientierungen heraus, die - so die Vorstellung - unterhalb formaler Richtlinien wirksam sind. Normen regeln dabei insbesondere all das, was erlaubt bzw. nicht erlaubt ist, so im Bereich des zwischenmenschlichen Umgangs beispielsweise zulässige und unzulässige Verhaltensweisen gegenüber Vorgesetzten oder Mitarbeiter/innen anderer Abteilungen. Werte im Sinne von „Wünschenswertem“ stellen für die Organisationsmitglieder „Generalrichtlinien“ des Handelns dar, und beziehen sich z.B. auf Handlungsleitlinien für den Kundenumgang oder in der Mitarbeiterführung, wobei aber darunter liegende, psychisch tiefer verankerte Wertorientierungen gleichermaßen handlungsrelevant sind, die als „Hintergrundüberzeugungen“ weitgehend unbewußt wirksam werden. Holleis hebt dabei besonders den Unterschied zwischen tatsächlich im Betriebsalltag realisierten bzw. „gelebten“ Wertorientierungen und bekundeten Werten hervor, wie sie etwa in „Führungsgrundsätzen“ ausformuliert werden. Letztere sind normative Vorgaben oder Zielvorstellungen, denen das tatsächliche Handeln erheblich widersprechen kann. Der eigentliche Kern der Unternehmenskultur besteht demgegenüber in den tatsächlich realisierten Wertorientierungen und Verhaltensnormen, wie sie im Handeln und Denken der Organisationsmitglieder mehrheitlich zum Ausdruck kommen, und als praktizierte Realität Gültigkeit haben bzw. im betrieblichen Alltag erfahrbar sind. Solche Wertorientierungen müssen keineswegs positiv ausgelegt sein. So kann in Betrieben beispielsweise „der ‘Wert’: wir erledigen unsere Arbeit - und nicht mehr!“ (Holleis 1987:20) eine relevante Handlungsorientierung darstellen. Bestimmte Wertorientierungen und Normen können dabei unterschiedlich stark ausgeprägt sein und im Gesamt-Unternehmen oder nur unter Teil-Gruppen bzw. als Subkultur verbreitet sein.

In den Betrachtungen bleibt allerdings weitgehend ausgeklammert und somit ungeklärt, wie die in bestimmten Handlungsweisen identifizierbaren Wertorientierungen bzw. die Einflußnahme der unreflektierten Realität „in den Köpfen“ mit der formalen „Oberfläche“ eines Unternehmens verbunden ist. So mögen beispielsweise die Einhaltung oder Umgehung hierarchiebedingter „Dienstwege“ oder die Wahrnehmung vorgegebener Aufgaben im Rahmen der Regelungen der „formalen Organisation“ in unterschiedlichster Weise durch den unsichtbaren „Hintergrund“ mitbeeinflusst werden; jedoch läßt sich das Handeln betrieblicher Akteure kaum unabhängig von der „formalen Welt“ eines Unternehmens konzipieren, in die sie nach wie vor eingebunden sind. Es ist insgesamt ein auffallendes Merkmal vorliegender Unternehmenskultur-Ansätze, daß sie „Unternehmenskultur“ als Komplex handlungsanleitender Werte, Normen und Wahrnehmungsweisen weitgehend abgetrennt und unabhängig von der Einbindung betrieblichen Handelns in die gegebenen formalen Arbeits- und Hierarchiestrukturen betrachten und ebenso marktbedingte Einflüsse auf z.B. betriebliche Rationalisierungs- oder Strategieentscheidungen sowie Kosten- und Ertragsgesichtspunkte als zen-

trale Handlungsregulatoren in privatwirtschaftlichen Unternehmen ausgeklammert bleiben.

Kultur (als innersubjektive Realität) und Struktur (als formal festgelegte Aufgaben- und Kompetenzbereiche, Verfahrensweisen etc.) eines Unternehmens werden quasi als nebeneinander existierende Realitätsbereiche konzipiert, womit zugleich gewissermaßen *zwei verschiedene Sphären*, nämlich die einer eher informellen, subjektgeleiteten, und die einer eher formal geleiteten Handlungssteuerung entstehen. Die formalstrukturelle Seite spielt in den unternehmenskulturellen Betrachtungen eine eher untergeordnete und randständige Rolle, indem sie entweder lediglich im Sinne einer informatorischen Ergänzung den unternehmenskulturellen Modellvorstellungen beigelegt oder als Objekt einer - meist diffus und unbestimmt bleibenden - kulturellen Prägung in den Blick genommen wird.

Die Problematik einer weitgehenden Ausklammerung der formalen Seite betrieblicher Realität zeigt sich insbesondere auch bei der Betrachtung des Entstehungsprozesses einer Unternehmenskultur, wie er in dem relativ breit rezipierten Ansatz von Schein behandelt wird. Ähnlich wie Holleis unterscheidet auch Schein programmatische Handlungsleitlinien als „bekundete Werte“ von kaum hinterfragten „selbstverständlichen Grundprämissen“, die nach seiner Auffassung als weitgehend „unbewußte, selbstverständliche Anschauungen, Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle“ die eigentliche „Essenz“ der Kultur bilden (vgl. Schein 1995:23ff). Hierin repräsentieren sich die in einem Betrieb gültigen Überzeugungen über wichtige Einflußfaktoren für den Unternehmenserfolg, beispielsweise die Überzeugung, daß die Nutzung von Technologie oder der Einsatz von Marketing-Strategien einen besonderen erfolgsrelevanten Stellenwert haben.⁴⁸ Schein konzipiert dabei den Entstehungsprozeß einer Unternehmenskultur zwischen den Polen von Grundprämissen einzelner Personen (den Führer/innen) und Übernahme dieser Prämissen durch eine soziale Gruppe (= Kulturbildung). Einzelne Führungspersonen stehen am Anfang des Kulturbildungsprozesses, die aufgrund ihrer Vorrangstellung in der Gruppe Handlungsrichtlinien vorgeben können. Sofern sich die Handlungsvorgaben oder „bekundeten Werte“ bei der Bewältigung von Anforderungen im Zeitablauf als erfolgreich erweisen bzw. durch praktische Erfahrungen bestätigt werden, werden sie zu gemeinsamen Leitlinien des Handelns einer Gruppe. Auf der Basis praktischer Erfahrungen werden sie stabilisiert, erlangen verbindlichen und „selbstverständlichen“ Charakter und bilden fortan - als Kulturelemente - allgemeine Beurteilungskriterien, denen auch das Handeln der Führungsperson unterliegt. Kulturbildung im Unternehmen ist deshalb nach

⁴⁸ „Grundüberzeugungen“ und der Wertbegriff im allgemeinen werden in den Unternehmenskultur-Ansätzen vielfach auf konkrete, für den betrieblichen Leistungsprozeß relevante Handlungsleitlinien bezogen, die m.E. besser mit dem Begriff der Relevanz/Bedeutsamkeit umschrieben sind.

Schein das Resultat sozialer Lernprozesse über erfolgreiche Vorgehensweisen bei der Lösung betrieblicher Probleme.

Werden hiermit auf der einen Seite wichtige Hinweise auf die Bedeutung erfahrungsbezogenen Lernens als spezifisch menschliche Verarbeitungsweise sozialer Realität geliefert, die auch in betrieblichen Handlungszusammenhängen zu berücksichtigen ist, bleiben andererseits doch viele Fragen offen, inwieweit beispielsweise formal bedingte Handlungsmacht oder durch Sanktionen erzwungene Verhaltensweisen an der Herausbildung gemeinsamer Handlungsleitlinien oder „selbstverständlicher“ Gewißheiten mitwirken. Erhebliche Zweifel an der Tragfähigkeit eines ausschließlich im sozialen Lernen fundierten Entwicklungsmodells entstehen insbesondere dann, wenn berücksichtigt wird, daß die im Zeitablauf sich wandelnden Unternehmensrealitäten vielfach durch technisch-organisatorische Rationalisierungsmaßnahmen und damit verkoppelte Umgestaltungen bzw. Neuregelungen von Arbeitsabläufen oder inhaltlichen Arbeitsspektren verbunden sind und sich insofern wesentlich als formal-strukturelle Wandlungsprozesse darstellen. Dabei sind zweifellos soziale Lernprozesse wesentliche Voraussetzung und Bedingungsmoment dafür, wie erfolgreich und mit welcher Dynamik sich betriebliche Wandlungsprozesse vollziehen, als alleinige Kategorie aber sicherlich nicht hinreichend für eine realistische Betrachtung von Prozessen betrieblichen Wandels. So kann in Bezug auf das Entwicklungsmodell von Schein davon ausgegangen werden, daß eine Stabilisierung erfolversprechender Problemlösungen auch und gerade durch die Einführung formaler Regelungen und Verfahrensweisen sichergestellt werden soll, die auf der Basis betrieblicher Aushandlungsprozesse und im Kontext hierarchischer Entscheidungsstrukturen eingeführt werden, wobei zugleich die Art der Entscheidungsfindung wie auch deren Folgen zugleich in erfahrungsbezogene Lernprozesse eingehen dürften.

Hiermit ist dann die Frage aufgeworfen, in welcher Weise prinzipiell die formale Seite von Unternehmen sowie ökonomische Effizienz und Konkurrenzfähigkeit - als gewissermaßen „klassische“ und nach wie vor dominierende betriebliche Handlungsleitlinien - in erfahrungsbezogene Lernprozesse eingehen, und inwieweit überhaupt kulturelle Phänomene von nicht-kulturellen Phänomenen in einem Unternehmen abgrenzbar sind (vgl. Punkt 2.3.1).

Die vorliegenden Konstrukte zur Unternehmenskultur erweisen sich zu weiten Teilen als Ergänzungs- oder Konkurrenzkonzept zu den etablierten organisations-theoretischen Vorstellungen einer gerichteten betrieblichen Handlungssteuerung durch formale Organisationsstrukturen. Besonders prägnant kommt dies bei Wollnik zum Ausdruck, der aus einer interpretativen Sicht Unternehmen als umfassend geprägte kulturelle Gebilde begreift, und dabei die angesprochene Zweiteilung von (Formal)Struktur und Kultur zu Gunsten einer einheitlichen kulturellen Perspektive auflöst.

Wollnik konzipiert Kultur als grundlegendes Merkmal jedweder Organisation, die „gleichsam sämtliche Zustände und Prozesse in irgendeiner Form moduliert“, weil sich menschliches Handeln grundsätzlich auf der Basis sinnbezogener Interpretation von sozialer Realität vollzieht. (Wollnik 1988:57f). Hiervon sind auch formale Organisationsstrukturen nicht ausgenommen, zumal sich empirisch vielfältig zeigen läßt, daß organisatorische Verfahrensregeln und Handlungsvorschriften weder eindeutig noch einheitlich wahrgenommen, sondern in variabler Weise gedeutet und gehandhabt werden. Wie Wollniks Studien zeigen, werden weder zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter/innen, noch innerhalb einzelner Status-Gruppen formal gültige Arbeitsverfahren übereinstimmend beschrieben; auch wird vielfach betont, „daß es nicht so läuft, wie es geplant ist“, daß „informale“ Strukturen eine bedeutende Rolle im Arbeitsalltag spielen, und Differenzen zwischen Sollvorgaben und Istzustand alltägliche Erfahrung darstellen. In Befragungen läßt sich vielfach feststellen, daß

„die Darstellung organisatorischer Verhältnisse (.) regelmäßig auch die partielle Gestörtheit dieser Verhältnisse (einschließt, d.V.). Dabei wird nicht nur deutlich gemacht, daß es nicht so läuft wie geplant, sondern es werden darüber hinaus bestehende Regelungen hinterfragt, es wird über Regelungen geklagt, man bringt Alternativen ins Spiel und gibt der Darstellung insgesamt eine veränderungsbewußte Färbung. Organisatorische Regelungen wirken somit keineswegs im Sinne einer buchstäblichen Befolgung. Sie sind vielmehr eine Verhaltensvorlage, an der man sich stößt und reibt.“ (ders.:55).

Formale Strukturen werden zugleich weniger als stabile Momente, sondern als Aspekte permanenter Entwicklung erfahren, in der „das Wichtige immer im Fluß ist“ (ders.:56). Man befinde sich im Grunde

„...beständig auf dem Weg zur Erhaltung der intendierten Ordnung. Im praktischen Alltag unterliegen die organisatorischen Regelungen einem permanenten Prozeß der Erodierung und Regeneration, in dem sie auch - mehr oder weniger kontrolliert - Abwandlungen erfahren.“ (ders.:1988:51).

Insofern sei davon auszugehen, daß formale Strukturen - wie jegliche Realität - sinnbezogen interpretiert und dabei variabel gehandhabt werden. Organisatorische Regelungen sind in Prozesse „der Interpretation und des interaktiven Zur-Geltung-Bringens“ eingebunden (ders.50), weshalb sie auch zum Ausgangspunkt einer organisationstheoretischen Erklärung betrieblichen Handelns genommen werden müssen. Nach Wollnik sind es die identifizierbaren „Interaktions- und Interpretationstendenzen“, auf deren Grundlage organisierte Sozialsysteme funktionieren. Die besonderen Ausprägungen an „Interaktions- und Interpretationstendenzen“ können dabei als „kulturelle Ausformung“ eines Unternehmens an-

gesehen werden. Sie beziehen sich im wesentlichen darauf, *wie* in einer Organisation „normalerweise“ gedacht und gehandelt wird,

„wie sich Teilnehmer eines organisierten Sozialsystems in diesem Sozialsystem als Teilnehmer 'normalerweise verhalten', 'was sie mit ihrem Handeln ausdrücken und bewirken wollen' (= Interaktions-tendenzen) und 'wie man die Dinge sieht', 'als was man die Vorgänge erlebt' (= Interpretationstendenzen) (...). 'Organisationskultur' charakterisiert dann ein organisiertes Sozialsystem anhand seiner relevanten Handlungsweisen und Perspektiven.“ (ders:63).

Werden hiermit formale Organisationsstrukturen einerseits überzeugend als Objekte interpretativer Bezugnahmen behandelt (und dabei interpretierte Realität als relevanter Aspekt betrieblichen Handelns erhellt), werden andererseits ungleiche Machtrelationen und insgesamt die einflußnehmende Rolle institutionalisierter Arbeitsteilungen und darin einbegriffenen formalen Strukturen *auf* die Organisationskultur weitgehend unberücksichtigt gelassen. Wie weiter oben aufgezeigt, bildet die formale Arbeits- und Funktionsteilung jedoch eine relevante Vorstrukturierung betrieblicher Interaktionsbezüge. Aus der Perspektive betrieblicher Akteure konstituiert sich mit ihr ein formal bedingter Aktionsraum und damit zugleich eine bestimmte, funktionspezifische Konstellation von möglichen und weniger möglichen Interaktionsbezügen, welche gleichzeitig auch das Spektrum von sinnbezogenen Realitätskonstruktionen nicht unbeeinflusst läßt. (vgl. Punkt 2.3 und 3.3).

Problematisch ist insbesondere die Ausklammerung bestehender Machtgefälle, die sich insgesamt in den verschiedensten Unternehmenskultur-Ansätzen beobachten läßt.⁴⁹ Sinnbezogene Interaktionen können jedoch ebensowenig wie erfahrungsbezogene Lernprozesse als machtbereinigtes Phänomen behandelt werden, da ungleiche Machtrelationen bzw. Kräfteverhältnisse *Bestandteil* jeglicher betrieblicher Interaktionen und damit verbundenen Realitätsinterpretationen sind (vgl. Punkt 2.3.2 und 3.1). Ohne eine systematische Berücksichtigung ungleich mächtiger betrieblicher Akteure bleibt ausgeblendet, daß z.B. Mitglieder des oberen Managements auf der Grundlage ihrer formalen Entscheidungskompetenzen in ganz anderer Weise verändernd in bestehende Regeln und Verfahrensweisen eingreifen können (und - in bestimmten Grenzen - dabei Handlungsweisen erzwingen können), als es etwa mittlere Führungskräfte oder gar Beschäftigte ohne Entscheidungsbefugnisse vermögen, ganz unabhängig davon, wie diese Handlungsvorgaben von den betroffenen Personen interpretiert oder bewertet werden. Das Ignorieren der Vorstellungen und Problemsichten von Personen und Gruppen kann zwar zu erheblichen Schwierigkeiten und Behinderungen betrieblicher Arbeitsabläufe führen; dennoch zeigt die Praxis, *daß* von Unternehmensleitungen

⁴⁹ Vgl. hierzu auch die Kritik von Kenngott 1990.

vielfach Entscheidungen getroffen werden (z.B. in Zusammenhang mit technisch-organisatorischen Rationalisierungsmaßnahmen oder Fusionen), die relativ weitreichende Veränderungen formaler Regelungen beinhalten können, welche wiederum die Interaktions- und Interpretationsweisen bzw. die sozialen Lernprozesse nicht unberührt lassen. Wie auch immer die Veränderung sich bei den betroffenen Gruppen inhaltlich darstellen mag (z.B. als akzeptierender Mitvollzug, als offen artikulierter Protest, als innere Distanzierung und formale Aufgabenorientierung), für die konkrete Ausprägung einer Organisationskultur ist die mit der Hierarchie stufenweise wachsende Handlungsreichweite betrieblicher Entscheidungsträger von besonderem Belang.

Als Fazit läßt sich für die betrachteten Unternehmenskultur-Ansätze festhalten, daß die Kulturspezifika von Organisationen vorwiegend als handlungsanleitende Momente der innersubjektiven Realität, als Kultur „in den Köpfen“, oder vereinzelt - wie bei Wollnik - als beobachtbare unternehmenstypische Denk- und Verhaltensweisen, konzipiert wird, wobei jedoch bislang weitgehend ungeklärt ist, welche Verbindungen zwischen innersubjektiv verankerten normativen Orientierungen, Überzeugungen und Wahrnehmungsmustern und dem konkreten bzw. gegenständlichen Arbeitsprozeß und damit verkoppelten hierarchie- und marktbedingten Einflußnahmen bestehen. Kulturbedingte Handlungsweisen als Aspekt besonderer Unternehmenskulturen stehen in den verschiedenen Konzepten weitgehend unverbunden neben der formalen bzw. formalstrukturellen Seite betrieblicher Realität oder sind - wie bei Wollnik - Ausdrucksformen der interaktiv-interpretativen Konstruktion sozialer Wirklichkeit, die wiederum weitgehend unabhängig von marktbedingten wie auch marktbedingten Einflußnahmen existiert. Damit aber bleibt die Handlungsrelevanz von Kultur in Konzepten der Unternehmenskultur letztlich wenig überzeugend.

Gleichwohl kann es als besonderer Gewinn der Unternehmenskultur-Diskussion angesehen werden, daß sie mit den thematisierten Kulturaspekten Orientierungsmomente betrieblichen Handelns in das Blickfeld bringt, die der Besonderheit zwischenmenschlicher Beziehungen entstammen, welche plausiblerweise auch in betrieblichen Zusammenhängen existieren, aber bei der vorrangig formalen oder funktionalen Betrachtung von Unternehmen in der Organisationstheorie bislang unterbelichtet blieben. Wie Ebers in seinem Überblick feststellt, greift die Unternehmenskultur-Diskussion damit faktisch das relativ alte, organisationstheoretisch aber weitgehend unbearbeitete gebliebene Problem des Verhältnisses von formalen Strukturen und „informalen Strukturen“ bzw. der „informalen Organisation“ auf, das nun unter anderem Begriff eine erneute Aufmerksamkeit gefunden hat (vgl. Ebers 1988).

Im nächsten Schritt soll nun gezeigt werden, daß die formale Seite von Unternehmen einschließlich der darin institutionalisierten Machtgefälle *und* die sinnbezogene subjektive Bezugnahme auf den Arbeitsprozeß sich durchdringen und

dabei erkennbar ist, daß formale Strukturen im Sinne der Organisationstheorie und reale Arbeitsweisen in einem dialektischen, nicht trennbaren Zusammenhang stehen, der sich aus der Perspektive der „Dualität von Struktur“ gleichermaßen als strukturgesteuertes Arbeitshandeln verstehen läßt.

Anknüpfend an die „Dualität von Struktur“ werden sodann einige Argumente für einen zweidimensionalen Kulturbegriff entwickelt, mit dem Kultur zum einen als Aspekt objektiver, vergegenständlichter Arbeitsrealität (einschließlich darin eingebgriffener Strukturen) als unternehmensspezifische Arbeitskultur umschrieben wird; zum anderen wird Kultur als Aspekt von in sozialen Prozessen subjektiv angeeigneten Realitätskonstruktionen, und damit als *in* Individuen verankerter Strukturaspect dargestellt (wie es auch in der Unternehmenskultur-Diskussion zu sehen ist), der aber dialektisch mit den institutionalisierten Formen betrieblicher Arbeitspraxis verbunden ist und gleichzeitig unternehmensübergreifenden Charakter hat.

Aus der Perspektive eines dialektischen Kulturbegriffs werden zugleich besondere Aspekte einer kulturspezifischen Handlungsregulation erkennbar, die darauf verweisen, daß betriebliches Handeln als struktur- und kulturgesteuertes Handeln zu verstehen ist.

4.2 Zwischenbetrachtung: zum dialektischen Zusammenhang von formalen Strukturen und realer Arbeitspraxis

Beobachtbare Unterschiede zwischen Formalstruktur und realen betrieblichen Arbeitsprozessen werden in der Organisationstheorie als Unterscheidung von formalen und informalen Strukturen gefaßt (vgl. Kieser 1993), wobei die Beziehungen zwischen ihnen als theoretischer Problembereich bislang aber kaum aufgegriffen worden ist (vgl. Pries 1991, Weltz 1988).

Einen maßgeblichen Impuls für die Wahrnehmung von informellen Beziehungen innerhalb der Organisationssoziologie bildeten die im Rahmen der nordamerikanischen „Hawthorne-Experimente“ entdeckte Existenz informeller Gruppenstrukturen in betrieblichen Arbeitszusammenhängen. Hieraus entwickelte sich in den 60er Jahren der „human-relations“-Ansatz, der sich vor allem auf die Herausarbeitung der funktionalen und produktiven Seite von informellen Beziehungen für den betrieblichen Leistungsprozeß konzentrierte. Informelle Sozialbeziehungen sollten nicht mehr allein als Störgröße formalisierter Arbeits- und Betriebsabläufe betrachtet werden, „sondern als unter Umständen den Betriebszwecken förderlicher, stabilisierender Bestandteil des Betriebes.“ (Pries 1991:95). Mit der bewußten Wahrnehmung informeller Beziehungen in betrieblichen Arbeitszusammenhängen wurde faktisch deutlich, daß der Betrieb nicht nur ein ökonomischer Zweckzusammenhang ist, sondern gleichzeitig auch ein sozialer Interaktionszusammenhang, in dem sich spezifische Aspekte zwischen-

menschlicher Beziehungen neben der formalen Zweckbezogenheit Geltung verschaffen. Allerdings stand im Vordergrund des human-relations-Ansatzes weniger die grundlegende Frage, *wie* sich betriebliche Arbeitsrealität unter Einschluß ihrer sozialen Komponente darstellt, sondern v.a. strukturfunktionalistisch angeleitete Überlegungen und Thesen. Im Vordergrund stand die Frage nach der *funktional-stabilisierenden Rolle* von informellen Beziehungen in Organisationen, die allerdings kaum über empirische Untersuchungen weiter verfolgt wurde (vgl. Weltz 1988 und Kieser 1993).

Von vornherein bildete ein Problem dieses Ansatzes, daß formale und informale Strukturen⁵⁰ weitgehend getrennt behandelt wurden. Entweder wurden formale Strukturen bei der Betrachtung informeller Beziehungen ganz ausgeklammert, oder informale Strukturen wurden als bislang vernachlässigte, gewissermaßen „zusätzliche“ Strukturen gesehen, die sich „irgendwie“ im Freiraum formaler Strukturen herstellen. Demgegenüber zeigen z.B. die Untersuchungen von Weltz und Lullies (1984), daß informelle Praktiken in *interaktivem* Zusammenhang mit der Formalstruktur entstehen, und deshalb ihre Besonderheit auch nur im Kontext formaler Strukturen verstehbar ist. Weltz/Lullies können mit ihren Studien verdeutlichen, daß betriebliches Arbeitshandeln an institutionalisierte Arbeits- und Machtstrukturen rückgekoppelt ist, und führen dabei das Verhältnis von formalen aufgabenbezogenen Regelungen im Betrieb und empirisch festgestellten Abweichungen zwischen „offizieller“ und „praktischer Arbeitswirklichkeit“ auf je besondere „betriebliche Handlungskonstellationen“ zurück.

Die empirischen Befunde über die Einführung der elektronischen Textverarbeitung im Schreibdienst, die das Auseinanderklaffen formaler betrieblicher Regelsysteme (Dienstanweisungen, Organisationspläne und sonstige Handlungsvorschriften) und realer Arbeitspraxis zeigen, hängt nach Weltz/Lullies damit zusammen, daß sich für die Arbeitenden zur Bewältigung der Arbeitsanforderungen häufig andere Verfahren in der EDV-gestützten Abwicklung des Schreibdienstes als erfolgreicher und sinnvoller erwiesen hatten, als die „offiziellen“ Nutzungskonzepte vorsahen. Die in den verschiedenen Unternehmen eingeführten organisatorischen Innovationen für eine effektive EDV-Anwendung im Schreibdienst bezogen in der Regel kaum oder nur unzureichend die tatsächlichen Arbeitsreali-

⁵⁰ Der „human-relations“-Ansatz fand unter dem Verhaltensbegriff „Organisational Behaviour“ Eingang in den Fächerkanon an amerikanischen „Business Schools“; in der deutschen Organisationstheorie wurde er demgegenüber mit dem Strukturbegriff verbunden. Seit etwa 10 Jahren gibt es auch einen Inhaltsbereich „Organisational Behaviour“ an europäischen Universitäten. Im Kontext der subjektorientierten Wende betriebswirtschaftlicher und organisationstheoretischer Diskussionen über betriebliche Modernisierungsstrategien bildet auch die Thematik sozialer Verhaltensweisen in Organisationen ein stärkeres Element aktueller Debatten: vgl. Handelsblatt v. 17.7.97: Serie „Mastering Management“/ 3. Folge: „Die Lehre vom Menschen und seinem Verhalten in Organisationen“.

täten in den betroffenen Abteilungen ein. Stattdessen orientierten sich die neuen Organisationskonzepte stark an den quantifizierbaren und dokumentierbaren Erfolgsaussichten der Reorganisation, und den besonderen Problemwahrnehmungen und Interessen der für das Innovationsprojekt formal zuständigen Personen.

Weltz und Lullies führen dies darauf zurück, daß in die Entscheidungen der Innovations-Verantwortlichen besondere funktionspezifische und personale Interessenlagen und damit verbundene Legitimationsbedürfnisse gegenüber übergeordnete Stellen einfließen. Vor diesem Hintergrund werden dann eher solche Innovationskonzepte bevorzugt, deren Machbarkeit oder „Wirtschaftlichkeit“ sich am besten quantifizierbar nachweisen läßt.“ (Weltz/Lullies 1984:162). In ähnlicher Weise wurden auch bei Realisierungs- bzw. Durchsetzungsproblemen notwendige Anpassungsmaßnahmen weniger an den gegebenen Arbeitsrealitäten ausgerichtet, sondern an den Machtgegebenheiten des Betriebs. Im Resultat sind Problemlösungen dann

„durch eine hohe Diskrepanz zwischen formalen Regelungen und realen Anforderungen der Arbeitswirklichkeit gekennzeichnet (.) und eine geringe 'offizielle' Problemlösungsfähigkeit (...), d.h. um die Anforderungen, die sich aus den gestellten Aufgaben ergeben, zu erfüllen, muß das formale Regelwerk durchbrochen werden. Diese Diskrepanz zwischen formaler und realer Betriebswirklichkeit muß durch die inoffizielle Selbstorganisation der Betroffenen überbrückt werden, die so die Funktionsfähigkeit des Systems quasi subversiv gewährleisten.“ (dies.:162)

Die sich zeigenden großen Unterschiede in den Nutzungsformen EDV-gestützter Textverarbeitung sind nach Weltz/Lullies maßgeblich durch je besondere „betriebliche Handlungskonstellationen“ bedingt, das heißt durch betriebsspezifische Interessen- und Machtkonstellationen, welche sich in Realisierungsprozessen von Innovationen als Durchsetzungs- und Legitimationsprobleme niederschlagen, und zur Entwicklung von suboptimalen Organisationskonzepten führen. Dabei handelt es sich um ein komplexes Zusammenwirken von formal bedingter und realer Einflußmacht (z.B. qua Kompetenz, Verhandlungsgeschick), unterschiedlichen funktionspezifischen Interessen von Positionsinhabern (z.B. am Erhalt oder Ausbau des eigenen Machtbereichs) sowie personalen Faktoren (z.B. Anerkennungsbedürfnisse, Aufstiegsambitionen, individuelle Lösungsmuster). Betriebliche Handlungskonstellationen gründen insofern maßgeblich in den institutionalisierten „Kompetenz- und Organisationsstrukturen“ und den jeweiligen Umgangsweisen mit den formalstrukturellen Handlungsbedingungen durch konkrete Personen.

Das spannungsvolle Zusammenwirken von formalstrukturellen Handlungsvorgaben und subjektspezifischen Umgangsweisen kann offenbar auch durch zielgerichtetes Handeln kaum außer Kraft gesetzt werden. So stellt Weltz (1988) im Anschluß an diese Forschungsbefunde desweiteren fest, daß Regelungen, die

speziell deshalb eingeführt werden, um ein zu großes Auseinanderklaffen von „offizieller“ Realität und praktizierter Arbeitsrealität zu vermeiden, paradoxerweise gerade nicht zur angestrebten Annäherung führen, sondern das Auseinanderdriften eher forcieren. Als Beispiel verweist er auf die beobachtbare

„Perfektionierung des Berichtswesens und von Legitimationsverfahren, die Transparenz sicherstellen sollen. Zweifellos wird ‘Transparenz’ hergestellt, aber eine Transparenz, deren Raster zugleich viele Probleme und die besonderen Erfordernisse der Arbeitswirklichkeit eher verdeckt als erhellt.“ (Weltz 1988:99).

Auch Lösungsansätze, die auf eine stärkere Absicherung formaler Vorgaben abstellen, wie etwa intensivierete Leistungskontrollen, die Verbesserung des betrieblichen Vorschlagswesens, Qualitätszirkel oder andere Ansätze der Organisationsentwicklung, können nach Weltz das Problem der „systematischen Filterung und Verfälschung von Realität“ nicht umgehen:

„Die meisten der Informationen, die von unten nach oben, von der Peripherie ins Zentrum kommen, sind vorkonstruiert, vorselektiert. Je stärker Kontrolle und Legitimationsdruck - je größer also die Notwendigkeit einer ‘Korrektur’ - desto weniger gelingt es, einen ‘offenen’ Bezug zur Arbeitswirklichkeit herzustellen. Das gilt für das formalisierte Berichtswesen wie für ‘partizipative’ Verfahren der Organisationsentwicklung.“ (ebda.:100).

Die Doppelexistenz von formaler und praktizierter Arbeitsrealität in Unternehmen läßt sich dabei nicht gleichsetzen mit der Art der Unterscheidung von formaler und informaler Organisation in Unternehmen, wie sie in der Organisationssoziologie üblicherweise vorgenommen wird. Denn dort werden beide Ebenen als sich ergänzende Teile eines Systems betrachtet, wobei die informale Seite mal „als Öl oder Sand im Getriebe der formalen Organisation“ erscheint. In dem hier betrachteten Phänomen drückt sich jedoch etwas anderes aus: daß nämlich informale Praktiken systematisch aus der Auseinandersetzung mit formalen Strukturen hervorgehen und dabei quasi nur „mit“ der formalen Seite von Unternehmen in ihrer spezifischen Form existieren. Die „doppelte Wirklichkeit von Unternehmen“ ist deshalb nicht als Abweichung und Fehlentwicklung zu deuten, sondern als integraler Bestandteil des Arbeitshandelns in arbeitsteilig-hierarchischen Kontexten. Formale Strukturen und der Umgang mit den vorstrukturierten Arbeitssituationen durch reale Personen stehen hier immer in einem Spannungszusammenhang, aus dem unweigerlich unterschiedliche Realitätskonstruktionen entstehen, in dem sich nicht zuletzt die „doppelte ökonomische und soziale Bestimmtheit“ von Betrieben Ausdruck verschafft (ebda.:101).

Die „Doppelwirklichkeit“ von Unternehmen scheint vor allem eine Problematik von Unternehmen mit sehr rigider Formalisierung und insbesondere von großen Unternehmen mit entsprechend ausdifferenzierten Arbeits- und Hierarchiestruk-

turen zu sein. So war in den Studien auffallend, daß in Unternehmens-Verwaltungen mit eher geringem Formalisierungsgrad von Arbeitsaufgaben und -abläufen noch am ehesten Lösungen entwickelt wurden, die sich an den tatsächlichen Anforderungen der Arbeitsrealität orientierten. Hier entstanden Reorganisationsvorhaben weniger aufgrund von Vorgaben der Geschäftsführung, sondern aus einer bestimmten „Arbeits- und Problemsituation“ heraus:

„Entsprechend richtete sich das Interesse der ‘Promotoren’ auch auf die adäquate Lösung der auf einen bestimmten Bereich eingrenzba- ren Aufgabe, ohne daß Abteilungsgrenzen überschritten wurden. Eine offizielle Kompetenz wurde ihnen (...) häufig erst im Nachhinein zugewiesen, womit in der Praxis bereits durchgesetzte Zuständigkeiten sozusagen nachträglich institutionalisiert wurden.“ (Weltz/Lullies 1984:163)

Als Folge erfolgreicher Implementierungen der neuen technikgestützten Arbeitsverfahren erfuhren die Träger der Innovationsprojekte zugleich einen Macht- und Kompetenzzuwachs für die Durchführung von derartigen Reorganisationen auch „im ganzen Haus“. Weltz/Lullies verweisen hierbei auf den engen Zusammenhang von erfolgreicher Praxis = Machtzuwachs = Kompetenzzuschreibung. Daneben wird in den erwähnten Fallbeispiel auch deutlich, daß eine „Art Kompetenzvakuum“ eine wichtige Voraussetzung für nicht zentralistische Lösungen betrieblicher Reorganisationsprojekte bildet, das „durch die Initiative aus der Fachabteilung selber ausgefüllt werden konnte.“ (dies.:163).

Weltz/Lullies können hiermit eindrücklich zeigen, daß formale Strukturen und reale Arbeitspraxis einen dialektischen, prozessualen Zusammenhang bilden, in dem etablierte betriebliche Strukturen aktuelles Handeln steuern, dabei zugleich subjektsspezifische Einflüsse und besondere Interessen wirksam werden, und daraus schließlich besondere Arbeitspraxen hervorgehen. Sie machen hiermit transparent, daß betriebliche Akteure als konkrete Handlungssubjekte mit den strukturell gegebenen Möglichkeiten interessenbezogen und somit reflektierend-sinnbezogen umgehen, und dabei verändernd in bestehende Realität eingreifen, wobei aber dieses Handeln in seiner besonderen Form *nur über die Interaktion mit den institutionalisierten Strukturen* entsteht, und auch nur hierüber verständlich wird.

Mit ihren Analysen behandeln Weltz/Lullies damit wesentliche Aspekte des dialektischen Zusammenwirkens von Struktur und Handlung, welches von Giddens in der „Dualität von Struktur“ als medialer Zusammenhang erklärend spezifiziert wird, und wie es oben für die betriebliche Ebene als „strukturgesteuertes Arbeits-handeln“ ausgeführt wurde (vgl. Punkt 3.3).

In ihrer nicht „bloß“ individuellen sondern kollektiven Existenz stellen subjektsspezifische Einflüsse im strukturgesteuerten Arbeitshandeln kulturelle Dimensionen der betrieblichen Handlungsregulation dar. Aus der Perspektive der

„Dualität von Struktur“ sind insofern jene handlungsanleitenden Werthaltungen, Normen, Realitätsdeutungen und Sinnbezüge, wie sie als „Unternehmenskultur“ diskutiert werden, als normative und semantische Aspekte integraler Bestandteil von betrieblichen Regel- und Ressourcenkomplexen, wobei in diesen Strukturbegriff allerdings machtbedingte Einflußnahmen systematisch einbezogen sind, und auch formal bedingte Grenzen möglicher Interaktions- und Kooperationsbezüge berücksichtigt werden können. (vgl. Punkt 2.3.2 und 3.3).

Wurden Strukturen bis hierhin in erster Linie im Hinblick auf ihre Bedeutung der überindividuellen Handlungssteuerung betrachtet, soll nunmehr darauf eingegangen werden, inwiefern diese strukturelle Steuerung sich als kulturelle Handlungsregulation darstellt, und worin insbesondere die besondere Relevanz einer kulturspezifischen Steuerung für betriebliches Handeln zu sehen ist.

4.3 Kultur in der „Dualität von Struktur“

Die kulturelle Dimension sozialer Strukturen wird in der Theorie der Strukturierung nicht näher expliziert, sondern lediglich angedeutet. Dies hängt wesentlich damit zusammen, daß Giddens Gesellschaft und Kultur gleichbedeutend behandelt, soziale Zusammenhänge also immer zugleich als kulturelle Zusammenhänge begriffen werden. Die kulturelle Dimension ist insofern implizites Element der Theorie der Strukturierung und kommt explizit lediglich fragmentarisch, und dann immer dort zum Ausdruck, wenn soziale Realität als durch spezifisch menschliche Fähigkeitspotentiale gekennzeichnete Wirklichkeit thematisiert wird, wobei nach Giddens insbesondere die Fähigkeit, reflexiv in bestehende Realität eingreifen zu können, ein herausragendes Merkmal menschlicher Sozialzusammenhänge ist (vgl. Punkt 3). Menschen sind nach Giddens maßgeblich „reflexive Wesen“, die nicht einfach in der Welt leben und sich irgendwie in ihr bewegen, sondern sich diese Welt denkend aneignen und umgekehrt ebenso reflektierend (wenn auch nicht ständig) mit sozialer Realität umgehen, sich in ihrem Handeln also reflexiv auf die Welt beziehen (vgl. Giddens 1988:292f). Maßgeblich durch die Möglichkeiten der Sprache entstehen über sinnvermittelte Kommunikationsprozesse dabei auch analysierbare „symbolische Ordnungen“, die als „kulturelle“ Aspekte sozialer Zusammenhänge gekennzeichnet werden können; es handelt sich dabei bei Giddens vorrangig um die Akzentuierung solcher Realitätsaspekte, die für spezifisch menschliche Zusammenhänge besondere Relevanz haben, nicht aber um eine definitorische Eingrenzung von „Kultur“ (vgl. Punkt 2.1 und Giddens 1988:81-88).

Da gesellschaftliche Wirklichkeit in umfassender Weise zugleich kulturelle Wirklichkeit ist, ist eine präzise Definition von Kultur mit einigen Schwierigkeiten verbunden. Die Problematik einer näheren definitorischen Fassung von Kultur spiegelt sich auch in der außerordentlichen Breite und Bedeutungsvielfalt wider, mit der Kultur in der sozialwissenschaftlichen bzw. soziologischen Literatur um-

geschrieben wird.⁵¹ Ein wesentlicher Hintergrund hierfür kann darin gesehen werden, daß der Kultur-Begriff in den verschiedensten sozialwissenschaftlichen Disziplinen relevant ist, so insbesondere in Anthropologie und Ethnologie, aber ebenso in Geschichte Soziologie und Semiotik, und dabei eine einzeldisziplinäre Formung erfährt, was die Entwicklung einer gegenstandbezogenen Theorie der Kultur bis heute behindert und erschwert. In den letzten Jahren hat sich die wissenschaftliche Aufmerksamkeit verstärkt kulturellen Phänomenen zugewandt, und in einer wachsenden Fülle von Literatur werden gesellschaftliche Erscheinungen als „kulturelle“ thematisiert. Allerdings sucht man meist vergeblich nach begründeten Begriffsbestimmungen oder theoretischen Argumentationen, die Aufschluß darüber geben könnten, inwieweit die so gekennzeichneten gesellschaftlichen Phänomene eben als „kulturelle“ Aspekte (und nicht als soziale oder ideelle) anzusehen sind. Hansen kommt nach seiner Durchsicht der Literatur zu dem Ergebnis, daß zahlreiche Publikationen zwar

„den Begriff im Titel führen, denen auf der anderen (Seite) jedoch keinerlei Zusammenschau gegenübersteht. Es fehlt eine Theorie der Kultur, die in Bündelung der verschiedenen Ansätze das Grundsätzliche klärt.“
(Hansen 1995:5)

Diese Problematik schlägt sich letztlich auch bei Giddens in einer eher unbestimmten Umgangsweise mit dem Kulturbegriff nieder, bei der zugleich offen bleibt, worin das Besondere einer kulturspezifischen strukturellen Handlungssteuerung zu sehen ist. Gleichwohl lassen sich in der „Dualität von Struktur“ einige Anknüpfungspunkte finden, an denen sich ein zweidimensional und dialektisch angelegter Kulturbegriff entwickelt läßt, und der zugleich einige Schlußfolgerungen über die Kulturspezifik einer strukturellen Handlungssteuerung erlaubt.

4.3.1 Kultur als Strukturaspect

In der „Dualität von Struktur“ kommen nach Giddens kulturelle Aspekte der Handlungsregulation besonders in den semantischen Momenten von Regeln („Signifikationscodes“) zum Ausdruck, die sich auf die inhaltliche Bedeutung (der Sinn) und die Bedeutsamkeit (Relevanz), die sich mit Dingen, Handlungen oder Ereignissen verbinden, beziehen (vgl. Punkt 2.2 und Giddens 1988:86). Hiermit bezieht er Einsichten der verstehend-interpretativen Soziologie in den Strukturbegriff ein, wonach menschliches Handeln wesentlich als sinnbezogenes Handeln zu begreifen und deshalb auch gesellschaftliche Realität grundsätzlich mit Sinn- und Wertbezügen durchsetzt ist, auf die sich Menschen in Interaktionsprozessen wiederum deutend beziehen (vgl. Schütz 1983, Schütz/Luckmann 1994). Aus

⁵¹ Vgl. hierzu etwa Hansen 1995 und Soeffner 1988, die beide auf diese Problematik eingehen.

wissenssoziologischer Sicht sind gesellschaftlich etablierte Realitätsdeutungen und subjektive Sinnbezüge Teil des gesellschaftlichen Wissensvorrats, der gleichzeitig der „materielle“ Fundus für besondere individuelle Wissensbestände ist, die über den Prozeß der subjektiven Aneignung objektiver Realität (Sozialisation) ausgebildet werden (vgl. Berger/Luckmann 1986).

Als von Menschen mit Sinn und Bedeutung belegte Realität wird Gesellschaft in verstehend-interpretativen Theoriezugängen vor allem als kulturelle Wirklichkeit gefaßt. Eine prägnante theoretische Begriffsbestimmung von Kultur findet sich bei ihrem Begründer, Max Weber⁵². Das entscheidende Kriterium für die Existenz von Kultur bestimmt sich ihm zufolge aus der Besonderheit menschlicher Natur. Diese Besonderheit ist darin zu sehen, daß Menschen der äußeren Realität prinzipiell Sinn, Bedeutung und Wert zuweisen können, daß sie sowohl über die Fähigkeit wie auch den Willen verfügen,

*„...bewußt zur Welt Stellung zu nehmen und ihr einen Sinn zu verleihen.“
(Weber 1973:180).*

Die besondere „Eigenart“ von Kulturerscheinungen resultiert letztendlich aus dem bewußten und intentionalen menschlichen Eingreifen in die äußere Welt. Die spezifisch menschliche Intentionalität ihrerseits ist charakterisiert durch die Schaffung von „Bedeutung“, „Sinn“ und „Wert“, welche einer für sich genommen sinnlosen Vielfalt äußerer Realität zugefügt werden. Die äußere soziale Welt wird so durch und durch „Kulturwelt“, die mit Sinn- und Bedeutungszuweisungen durchsetzt ist, und der umgekehrt in Prozessen sozialen Handelns auch Sinn entnommen wird. Kultur ist im Weber'schen Verständnis insofern „die zentrale Dimension menschlicher Lebensverwirklichung und Sinnggebung“ (Thurn 1979:439) und ist aufzufassen als

„...ein vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens.“ (Weber 1904, zit. nach Thurn 1979:439).

Folgt man diesem Grundgedanken Webers, ist gesellschaftliche Realität in all ihren Facetten als kulturell geprägte Wirklichkeit zu verstehen. Praktisch kommt dies in den *unterschiedlichen Erscheinungsformen des Denkens, Handelns und deren gesellschaftlichen Resultaten* zum Ausdruck, wie sie in verschiedenen zeitlich-räumlichen sozialen Zusammenhängen beobachtbar sind. Damit aber ist es im Grunde kaum möglich, einzelne Teilbereiche sozialer Realität definatorisch „der Kultur“ zuzuordnen, ohne gleichzeitig in Kauf zu nehmen, daß andere Aspekte sozialer Wirklichkeit automatisch als nicht-kulturelle Phänomene erscheinen. Insofern können auch Sinn- und Wertbezüge für sich genommen nicht

⁵² Webers Kulturverständnis wird wegweisend auch in der Kultursoziologie; vgl. beispielhaft Lipp/Tenbruck 1979, Neidhardt u.a. 1986.

als ein besonderer „kultureller“ Komplex verstanden werden, auch wenn hierauf die Besonderheit kultureller Wirklichkeiten wesentlich basiert. Kultur würde mit einer derartigen definitorischen Zuordnung als Verhältnis von verschiedenen Sphären konstruiert: zur Kultur gehört dann die Welt des Denkens, der Sinn- und Bedeutungssysteme, zur sozio-ökonomischen Realität gehört die Welt der tätigen Praxis, insbesondere des interessen geleiteten Handelns und bestehender Machtgefüge.⁵³ Hiermit entsteht das Problem, daß handlungsorientierende Sinnbezüge und Werthaltungen von ökonomischen Handlungsprinzipien oder ressourcenbedingter Handlungsmacht abgetrennt sind, wovon aber in der Praxis kaum auszugehen ist. So kann beispielsweise gerade in der *Verbindung* von besonderer Handlungsmacht *und* besonderen normativen Orientierungen oder Realitätswahrnehmungen der wesentliche Hintergrund dafür gesehen werden, daß nicht jedwede, sondern bestimmte Denkweisen und Normen in sozialen Zusammenhängen - auch und gerade im Kontext der besonders hierarchisch ausgeprägten Machtgefüge von Betrieben - dominant werden können und andere in den Hintergrund gedrängt werden.

Kultur, so läßt sich vorläufig festhalten, kann kaum auf besondere Teilbereiche sozialer Realität beschränkt werden. Deshalb wird im vorliegenden Zusammenhang von einem weit gefaßten Kulturbegriff ausgegangen, der sich auf die besondere Formung sozialer Realität durch menschliches Eingreifen bezieht. Hiernach bezieht sich Kultur auf den Umstand, daß die soziale Existenz menschlicher Gemeinschaften (und darin existierende besondere Sozialzusammenhänge) je besondere Formen des Denkens und Handelns aufweisen, wobei sich diese - durch rekursives Handeln - im Zeitablauf wandeln. Kultur bezieht sich in diesem allgemeinen Verständnis zunächst auf

„die Gesamtheit der Lebensformen, Leitvorstellungen und der durch menschliche Aktivitäten geformten Lebensbedingungen einer Bevölkerung in einem historisch und regional abgrenzbaren (Zeit-) Raum. (Hartfiel/Hillmann 1982:415).

Der Kulturbegriff umgreift hiermit vom Grundsatz her alle Aspekte sozialer Realität und *verweist* dabei auf den Umstand, daß Gesellschaften bzw. soziale Handlungszusammenhänge *besondere Ausprägungen* von Arbeits- und Lebensformen ausbilden, daß diese in verschiedenen sozialen Zusammenhängen eine *qualitative Eigenart* haben, wobei diese nicht nur bei einzelnen, sondern *mehreren Personen* in gleichartiger oder ähnlicher Weise anzutreffen sind, und sich im Zuge sozialen Handelns im Zeitablauf ändern. Der logische Wortsinn von Kultur

⁵³ Genau dies läßt sich in den Kultur-Definitionen von Unternehmenskultur-Ansätzen erkennen, in der Kultur als Summe von Werten, Normen und Denkweisen gefaßt wird bzw. als Kultur „in den Köpfen“, ohne daß deutlich wird, wie diese in die Köpfe „hinein-“ und wieder „herauskommt“, also mit der äußeren, Betriebsrealität verbunden ist.

liegt hier insofern in beobachtbaren qualitativen *Besonderheiten* sozialer Praxisformen, etwa bei Nationen, besonderen sozialen Gruppen oder eben auch in zweckgerichteten organisierten Arbeitszusammenhängen, wie es Betriebe und Unternehmen sind. Im Anschluß an Weber läßt sich ergänzen, daß soziale Realität als Resultat menschlicher Praxis sowohl Resultate des praktisch-umformenden Handelns (stofflich, organisatorisch) wie auch des Denkens umfaßt, und insofern ein bestehender sozio-ökonomischer Arbeits- und Lebenszusammenhang auch aus Objektivierungen von normativen Orientierungen und Realitätsdeutungen besteht, die der sozialen wie auch der stofflich-materiellen Welt sozusagen anhaften.

„Kulturelle“ und „soziale“ Phänomene stellen also keine prinzipiell unterschiedlichen Momente gesellschaftlicher Wirklichkeit dar. So wie das „Soziale“ begrifflich hervorhebt, daß gesellschaftliches Leben nicht die Summe individueller Existenzen ist, sondern Individuen in mehrheitlichen, interaktiven Zusammenhängen mit gruppenspezifischen Gliederungen und Dynamiken leben, verweist der Kultur-Begriff darauf, daß soziale Gruppen *spezifisch menschliche* Zusammenhänge darstellen, die mit ihren besonderen Potentialen gestaltend in die soziale und natürliche Welt eingreifen, und ihre gesellschaftliche Eingebundenheit in bestimmter Weise kognitiv erfahren, körperlich und emotional erleben, sowie sinnhaft ordnen und normativ bewerten. Kultur ist deshalb - genauso wie das „Soziale“ oder „Struktur“- als dimensionaler Begriff zu verstehen, der auf einen charakteristischen und handlungsrelevanten Aspekt sozialer Zusammenhänge verweist.⁵⁴

In der Dualität von Struktur ist die kulturelle Dimension von sozialen Zusammenhängen - so auch von Betrieben - in zweifacher Hinsicht - implizit - angesprochen: als kulturelle Dimension *sozialer Strukturen* (als Regel- und Ressourcenkomplexe) und in Gestalt von *institutionalisierten Praxisformen*, in die Strukturen als „Schaltkreise“ des Handelns einbegriffen sind (vgl. 2.1 bis 2.3).

Die kulturelle Dimension *sozialer Strukturen* ist gewissermaßen systematisches Element der Besonderheit des Giddens'schen Strukturbegriffs. Wie oben beschrieben, werden soziale Strukturen als „Regel- und Ressourcenkomplexe“ von Giddens analytisch nach drei Regulationstypen unterschieden:

- *normative* Aspekte als Sollensvorstellungen des Handelns; sie beziehen sich sowohl auf gesetzlich fixierte Regelungen als auch auf Normen, die über interaktive Praxis im Zeitablauf zu anerkannten und kollektiv praktizierten Verhaltensregeln bzw. zu „kulturell“ bedingten Normen werden. Normative Re-

⁵⁴ Es wurde oben schon erwähnt, daß mit dem Struktur-Begriff - wie er hier verwendet wird - auf die Existenz einer überindividuellen Handlungsregulation verwiesen wird.

gulierungen wirken v.a. durch ihre Verknüpfung mit - unterschiedlichen Graden von - legitimationsbedingten Zwängen und Sanktionen;

- *semantische* Regulierungsarten bzw. Realitätsdeutungen und Relevanzzuweisungen, die wechselseitige Verständigung und dauerhafte soziale Interaktion wesentlich ermöglichen;
- *Ressourcen* (im weiten Sinn), die zur Entfaltung von bestimmten Graden an Handlungsmacht mobilisiert werden können (z.B. Geld, positionsbedingte Entscheidungsbefugnisse, Wissen, soziale Beziehungsnetze).

Soziale Strukturen *sind* hiermit bereits nach solchen Regulierungsarten qualitativ ausdifferenziert, wie sie typischerweise in zwischenmenschlichen - und das heißt *auch* machtvormittelten - Interaktionen vorkommen, wobei dies zugleich impliziert, daß die Inhalte der Regulierungsarten sich in Prozessen sozialen Handelns verändern. In modernen Industriegesellschaften gehören eben nicht mehr Landbesitz, sondern Geld und zunehmend auch wissenschaftliches Wissen zu entscheidenden Ressourcenarten, die die Realisierung von Handlungsplänen im Kontext etablierter Normen und Sinnbezüge maßgeblich unterstützen. Ebenso gehören das marktbezogene Konkurrenzprinzip und die individuelle Leistungserbringung zu dominanten gesellschaftlichen Handlungsregulativen, und eben nicht vorrangig das Solidarprinzip. Diese Handlungsprinzipien determinieren zwar keineswegs Richtung und Inhalt des Handelns sozialer Akteure, und sie schließen auch nicht die Anwendung anderer - nicht dominanter - Handlungsprinzipien aus. Sie geben aber mehr oder weniger fest umrissene Möglichkeitsräume vor (des moralisch oder rechtlich zulässigen Handelns, des logisch vernünftigen Handelns, der Nutzung relevanter Ressourcen), von denen Individuen oder Gruppen gezielt Gebrauch machen bzw. nicht absehen können, wenn sie sich um die Realisierung ihrer Interessen oder ihre Existenzsicherung bemühen.

Soziale Strukturen weisen also eine kulturelle Prägung auf. Die kulturelle Dimension realisiert sich dabei in Gestalt der jeweils in bestimmten Handlungszusammenhängen identifizierbaren *besonderen* und *dominanten* normativen Orientierungen bzw. Verhaltenserwartungen, Realitätsbilder, Sinn- und Relevanzzuweisungen, und ebenso in den dominanten (d.h. sozial anerkannten und handlungspraktisch erfolgreichen) Ressourcenarten, wie z.B. Geld, Wissen/Bildung und soziale Beziehungsnetze. In der qualitativen Besonderheit handlungsregulierender Strukturen kann eine wesentliche Basis dafür gesehen werden, daß im Prozeß sozialen Handelns nicht irgendwelche, sondern spezifische Arbeits- und Lebensformen einschließlich der Objektivationen normativer Orientierungen, Realitätsdeutungen etc. dominant werden, die sich als besondere kulturelle Realität in einem gesellschaftlichen Zusammenhang identifizieren lassen.

Es kann dabei als besonderer Vorteil des Giddens'schen Strukturbegriffs angesehen werden, daß normative, sinn- und relevanzbezogene Regulierungsformen mit

ressourcenbedingter Handlungsmacht zusammengebunden werden. Hiermit wird berücksichtigt, daß die handlungssteuernde Rolle von Verhaltensnormen, Realitätsdeutungen *und* „sozio-ökonomisch“ bedingter Handlungsmacht in sozialen Interaktionsprozessen nicht getrennt voneinander existieren, sondern - wie Giddens hervorhebt - immer gemeinsam zur Anwendung kommen. Normative und semantische Regulierungen wirken über den Austausch von Sinnbezügen und Realitätsdeutungen in sozialen Interaktionen (die immer auch Sollensvorstellungen des Handelns transportieren). Da soziale Beziehungen immer auch Machtbeziehungen sind, handelt es sich zugleich um symbol- und machtmittelte Interaktionen, wobei Handelnde - variabel - auf institutionalisierte Sollensvorstellungen und Realitätsdeutungen zurückgreifen, und auf der Basis gegebener Ressourcenverteilungen unterschiedliche Handlungsmacht einbringen können. Eine strukturelle Handlungssteuerung realisiert sich also in macht- und symbolvermittelten Interaktionsprozessen⁵⁵, worin sie sich - mit der konkreten inhaltlichen Ausprägung einzelner Regulierungstypen - zugleich *als* kulturelle Steuerung konkretisiert.

Handeln im Betrieb kann vor diesen Hintergrund weder einseitig unter dem Gesichtspunkt von Macht und Einfluß, noch einseitig unter dem Gesichtspunkt von besonderen Wahrnehmungsweisen und normativen Orientierungen betrachtet werden. Vielmehr scheint eine entscheidende Frage zu sein, wie sich verfügbare Handlungsmacht mit bestimmten Verhaltensstandards oder Realitätsdeutungen verbindet.⁵⁶ Damit ist zugleich gesagt, daß Reproduktion und Wandel betrieblicher Praxisformen ebenfalls maßgeblich von den besonderen Konstellationen *institutionalisierter* Machtrelationen und *vorherrschenden* Realitätssichten oder

⁵⁵ Wie implizit verschiedentlich schon deutlich wurde, wird hier der Interaktionsbegriff nicht eng ausschließlich auf zwischenmenschliche „face-to-face“-Situationen bezogen, sondern in einem weitergefaßten, wörtlichen Sinne von Inter-Aktion, der sich zum einen auf unmittelbare oder medial bzw. organisatorisch vermittelte Kommunikations- und Kooperationsprozesse beziehen kann, in denen Menschen wechselseitig aufeinander Einfluß nehmen; in einem noch weiteren Sinne von (inter)agieren wird der Begriff auch auf die Auseinandersetzung von Menschen mit der sachlich-materiellen Welt, z.B. mit Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen, verwendet, wie es oben unter Punkt 2.3.2 zu sehen ist.

⁵⁶ Die im Giddens'schen Strukturbegriff angelegte Möglichkeit, daß mehrer Strukturaspekte - variabel - in sozialen Handlungssituationen zusammenwirken, wird insbesondere auch bei Weber prägnant deutlich, wenn er auf die quasi permanente Anwesenheit von ideellen Leitvorstellungen im sozialen Handeln verweist. Nach Weber beherrschen vor allem Interessen, nicht etwa Ideen das *unmittelbare* Handeln der Menschen, allerdings haben „...die Weltbilder, welche durch 'Ideen' geschaffen werden, (.) sehr oft als Weichensteller die Bahnen bestimmt, in denen die Dynamik der Interessen das Handeln fortbewegte.“ (Weber 1947, zit. nach Tenbruck 1975:684).

Leitvorstellungen des Handelns beeinflußt werden, zumal dominante Sichtweisen auch erhebliche normative Kraft entfalten können.⁵⁷

4.3.2 Kultur als Dimension von objektiver und subjektiver Realität

Mit Giddens sind betriebliche Strukturen immer zweidimensional, das heißt aus der Perspektive ihrer Gewordenheit und der Perspektive aktuellen Handelns zu betrachten: aus der Perspektive aktuellen Handelns sind Strukturen - wie soeben behandelt - die in einer gegebenen betrieblichen organisatorisch-strukturellen Ausgangslage verfügbaren bzw. aktivierten Regel- und Ressourcenkomplexe, die das Handeln betriebliche Akteure bei der Bewältigung von Arbeitsaufgaben und der Verfolgung besonderer Interessen orientiert und begrenzt, und mit denen die Arbeitenden in Grenzen variabel umgehen.

Als Resultat vergangenen Handelns sind Strukturen integraler Bestandteil institutionalisierter betrieblicher Arbeitspraxis und konkretisieren sich in etablierten Verfahrensweisen und Organisationsformen von Arbeits- und Produktionsprozessen und den damit verbundenen Zuordnungen von arbeitsinhaltlichen Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnissen (Strukturmomente).

Da Strukturen nicht nur einfach Bestandteil sozialer Realität sind, sondern in der Giddens'schen Konzeption organisierende und regulierende Momente sozialen Handelns bilden, die bedingen und ermöglichen, daß in einem zeitlich-räumlichen Zusammenhang Praxisformen über längere Zeiträume hinweg als gleichartige reproduziert werden, sind Strukturen, der organisierende und handlungsregulierende Kern, sozusagen der mediale „Stoff“, durch den die Stabilisierung und Verfestigung bestimmter Handlungs- und Denkweisen, mithin ein Institutionalisierungsprozeß ermöglicht wird. Strukturen weisen dabei unterschiedliche Grade der Festigkeit auf⁵⁸, die sich zugleich als unterschiedliche Institutionalisierungsgrade sozialer Praktiken darstellen, wobei sich die Stabilität wesentlich an der zeit-räumlichen Ausdehnung ablesen läßt (vgl. Punkt 2.1).

Die Stabilisierung gleichartiger Praxisformen ist dabei *zentral an regelmäßige, kontinuierlich vollzogene Praxis gebunden*. Wie schon am Rande erwähnt,⁵⁹ be-

⁵⁷ Hier zeigt sich noch einmal, daß es kaum möglich ist, einzelne Struktur Aspekte als spezifisch kulturelle auszuweisen.

⁵⁸ Dies zeigt sich zum Beispiel anhand der empirisch feststellbaren geringen kognitiven Präsenz von formal gültigen Arbeitsverfahren, wie sie von Wollnik als Beleg für die geringe Regulierungskraft organisatorischer Regeln interpretiert werden (s. Punkt 4.1). Daneben existieren jedoch gleichzeitig mit den formal festgelegten Aufgabenfeldern und Funktionsbereichen auch relativ feste Elemente der formalen Organisationsstruktur, von denen keineswegs beliebig abgewichen werden kann.

⁵⁹ S. die Fußnote in Punkt 2.1

schreiben Berger/Luckmann die Herausbildung institutionalisierter Handlungsformen als integralen Bestandteil zwischenmenschlicher Interaktionen, indem im Zeitablauf bestimmte Handlungen - und ebenso die beteiligten Akteure - als typische klassifiziert werden (vgl. Berger/Luckmann 1986:56ff). Hierüber bildet sich gemeinsames Wissen und sich verallgemeinernde Vorstellungen darüber heraus, wie „normalerweise“ in bestimmten Situationen gehandelt wird oder werden sollte. Geteilte Vorstellungen über „richtiges/falsches“ oder sinnvolles/unsinniges Handeln bilden eine wichtige Grundlage für soziales Handeln, weil sie das Handeln der „Anderen“ berechenbar bzw. abschätzbar machen. Dabei wird im Prozeß sozialer Praxis das Wissen darüber, wie normalerweise gehandelt wird, zur selbstverständlichen Gewißheit, und trägt insofern zur Ausbildung von Denkgewohnheiten und normativen Orientierungen bei: *Wissen* „wie man etwas macht“ wird zur routinemäßigen *Gewißheit* „so macht man das“ bzw. „so sind die Dinge zu sehen“. Aus der Perspektive des Individuums beinhalten erwartbare Verhaltensregelmäßigkeiten der „Anderen“ gleichzeitig eine Entlastung (weil nicht in jedem Einzelfall über mögliche Verhaltensweisen neu reflektiert und entschieden werden muß) und ein Orientierungsmoment des eigenen Handelns, was gleichwohl die Möglichkeiten anderen Handelns keineswegs ausschließt. Institutionalisierte Handlungsformen haben insofern auch den Charakter von Handlungs- und Denkroutinen mit einer gewissen Bindekraft.

Institutionalisierung beinhaltet also die Stabilisierung und Verfestigung gleichartiger Handlungsweisen in Prozessen regelmäßiger sozialer Praxis⁶⁰, indem in diesen Prozessen Regelmäßigkeiten des Handelns und Denkens als strukturierende Aspekte gemeinsam mit den Handlungen verallgemeinert werden (vgl. Punkt 2.1). Es entstehen dabei jene besonderen Ausprägungsformen sozialen Handelns und Organisationsweisen der Arbeits- und Lebensgestaltung, wie sie hier im weit gefaßten Sinne als Ausdrucksformen einer besonderen Kultur verstanden werden. Strukturen als organisierender und regulierender Kern institutionalisierter Praxisformen bilden insofern nicht nur die „Schaltkreise“ „irgendwelchen“ sozialen Handelns, sondern die Steuerungsmedien, mittels derer soziale Akteure je besondere Ausprägungsformen sozialer Praxis, also eine besondere Kultur herstellen, reproduzieren und verändern.

Die zeitlich-räumlich *besonderen* Organisationsweisen und Formen gesellschaftlicher Arbeit können also auch unter dem Gesichtspunkt des kulturellen Wandels betrachtet werden, etwa in Bezug auf die sich ausdifferenzierenden Formen der Erwerbsarbeit, oder ebenso in Bezug auf etablierte Ausprägungsformen betrieblicher Arbeitsprozesse und der sich darin vollziehenden Institutionalisierung neuer Arbeitsfelder und -formen. Diese Veränderungen lassen sich als Wandel von ge-

⁶⁰ Wie oben vermerkt, stellen sich diese dar als symbol- und machtvormittelte Interaktionsprozesse.

sellschaftlichen und betrieblichen *Arbeitskulturen* umschreiben, der mehr oder weniger prägnante und weitreichende Formen aufweisen kann.⁶¹ Ein Beispiel hierfür sind die in Betrieben unterschiedlichster Wirtschaftsbereiche und Größe vorgenommenen Umstellungen auf EDV-gestützte Verfahren und Abläufe, die herkömmliche Arbeitsverfahren obsolet werden lassen, neue Organisationsformen von Arbeit hervorrufen und betriebliche Interaktions- und Kooperationsformen verändern. Es handelt sich dabei um offenbar uneinheitlich verlaufende - und mit Realisierungsproblemen verbundene - Prozesse einer sukzessiven Institutionalisierung neuer Techniken und Arbeitsverfahren, die durch darauf bezogene organisatorisch-strukturelle Veränderungsmaßnahmen begleitet sind (wie oben mit Wetz/Lullies beispielhaft beschrieben wurde).

Wie sich zugleich an diesem Beispiel beobachten läßt, vollzieht sich ein Wandel von Arbeitskulturen zwar durch Veränderungen in den einzelnen Unternehmen - eben durch konkrete Praxis - , ist gleichwohl nicht auf einzelbetriebliche Realitäten eingrenzbar. Die in gesellschaftlichen Großbereichen identifizierbaren besonderen Arbeitsformen können dabei auf unterschiedlichsten Betrachtungsebenen als arbeitskulturelle Aspekte in den Blick genommen werden: z.B. als besondere institutionalisierte Organisationsweisen gesellschaftlicher Arbeit in Form von privatwirtschaftlichen, öffentlich-rechtlichen oder gemeinnützigen Betrieben bzw. als private Reproduktionsarbeit in individueller oder familiärer Form; ferner als besondere Organisationsweisen innerbetrieblicher Arbeitsprozesse in den genannten verschiedenen Betriebsarten, etwa als hierarchisch, funktionsbezogene Formen der Aufgabengliederung und -kontrolle mit geschlechtshierarchischer Prägung, als Projekt- oder Gruppenarbeitsformen etc.; oder auch als betriebs-typenübergreifende arbeitsinhaltliche Aufgabenfelder, wie Buchhaltung, Rechnungswesen oder etwa Controlling, das sich zunehmend als vergleichsweise neues Aufgabenfeld auch in öffentlichen und gemeinnützigen Unternehmen zu etablieren scheint. Bestehende und sich wandelnde Arbeitskulturen sind insofern wesentlich ein gesellschaftliches Phänomen, das sich - in unterschiedlichen Ausprägungsformen - auf einzelbetrieblicher Ebene als unternehmensspezifische Arbeitskultur konkretisiert. Mit der sukzessiven Etablierung neuer Arbeitsfelder werden in demselben Prozeß auch die darauf bezogenen Regelungen und Ressourcen etabliert, d.h. neue Stellen und Funktionsfelder mit entsprechendem Personal und geregelten Kooperations-Bezügen zu anderen betrieblichen Funktionsbereichen geschaffen, daß heißt also jene Strukturen etabliert, die die funktions-gemäße Realisierung der neuen Inhaltsfelder steuern und ermöglichen sollen.

⁶¹ Vgl. hierzu auch die ähnlich gelagerten Überlegungen von Eberwein/Tholen (1990), die im Kontext ihrer Erhebungen über unternehmenskulturelle Leitvorstellungen bei Managern mit diesem Begriff ebenfalls auf den Wandel von betrieblichen Arbeitsformen (z.B. Arbeitsorganisation oder Arbeitszeitformen) abheben.

Analog hierzu kann auch die betriebliche Weiterbildungspraxis unter dem Gesichtspunkt des kulturellen Wandels betrieblicher Arbeitsformen betrachtet werden. Wie die eingangs dargestellte Weiterbildungs-Situation in Unternehmen zeigte, wird Weiterbildung insgesamt sehr unterschiedlich intensiv und kaum systematisch praktiziert. Vielmehr werden Qualifizierungen vielfach sporadisch und auf der Basis augenfälliger und zwingend notwendiger Bedarfssituationen veranlaßt oder durchgeführt, und bestehende Weiterbildungspraxen vermehrt nach Kostenkriterien umorganisiert und ausgedünnt. Dabei läßt sich beobachten, daß Weiterbildung in Großunternehmen einerseits vielfach als spezielles formal geregeltes Aufgabenfeld institutionalisiert ist, andererseits aber keineswegs Bestandteil einer regelmäßigen betrieblichen Praxis. In Bezug auf die ihr zugewiesene Funktion ist Weiterbildung also ein noch kaum institutionalisiertes Feld betrieblichen Handelns. Eine kontinuierliche und systematisch-professionell den Wandel von Arbeit begleitende Weiterbildung ist bislang eher programmatischer Natur und allenfalls fragmentarisch in der Praxis beobachtbar. Insofern ist Weiterbildung bislang kein Moment bestehender Arbeitskulturen und gegenwärtig weitgehend offen, ob und in welcher Form sich Weiterbildung als stabiles Element betrieblicher Arbeitspraxis etabliert.⁶²

Wie oben ausgeführt, hängt eine Institutionalisierung einer im vorgenannten Sinne arbeitsprozeßbegleitenden Weiterbildung - wie jede Innovation - maßgeblich davon ab, inwieweit in einem Betrieb diese *tatsächlich regelmäßig praktiziert* wird, was voraussetzt, daß diese durch die gleichzeitige Etablierung darauf bezogener Strukturen ermöglicht werden muß. Da Strukturen gewissermaßen die Stützelemente bestimmter Handlungsweisen und ihrer Stabilisierung sind, hängt auch der Wandel von Arbeitskulturen maßgeblich vom Wandel darauf bezogener Strukturen ab. Kulturentwicklung in diesem Sinne ist insofern bedingt durch eine darauf bezogene Strukturentwicklung.⁶³

Wie im weiteren zu zeigen ist, impliziert Strukturentwicklung jedoch nicht ausschließlich die Bereitstellung von Ressourcen und die Neudefinition von Arbeitsverfahren oder personellen Zuständigkeiten, also Aspekte der objektiven Realität (wie sie oben am Beispiel EDV und Controlling angedeutet wurden), sondern auch den Wandel innersubjektiver Realitätsvorstellungen, die sich in bestehenden Arbeitsgegebenheiten ausgebildet haben. Hiermit ist die *subjektive Dimension* von Kultur angesprochen, die sich als subjektiv angeeignete Denkmuster und

⁶² Anders verhält es sich mit der Weiterbildung als Teilbereich gesellschaftlicher Praxis insgesamt, die mittlerweile zum Bestandteil heutiger Kultur geworden ist (vgl. hierzu Schlutz 1994:193).

⁶³ Die Entwicklung der in der Unternehmenskultur-Diskussion gemeinhin als „weiche“ Faktoren klassifizierten kulturellen Aspekte betrieblicher Arbeitsprozesse, hängt also von der Gestaltung der sogenannten „harten“ Faktoren ab.

Realitätsvorstellungen, die Individuen in Auseinandersetzung mit der äußeren sozialen Wirklichkeit ausbilden, konkretisiert.

Nach Schütz/Luckmann ist soziale Wirklichkeit für Individuen in erster Linie zu verstehen als alltägliche Lebenswelt⁶⁴, in der Menschen Wirklichkeit sinnlich erfahren und sich handelnd in ihr bewegen. „Lebenswelt“ ist hierbei nicht als spezieller Ort sozialer Praxis zu verstehen, sondern als *alltägliche* Wirklichkeit, als Nahbereich sozialer Realität, in dem Individuen je besondere positive oder negative Erfahrungen mit dem eigenen Handeln oder dem Handeln anderer machen und äußere Anforderungen durch praktisches Tun bewältigen. Die alltägliche Wirklichkeit ist gleichzeitig *zentrales soziales Lernfeld*, in dem Individuen sich Wissens- und Erfahrungsbestände über die äußere Realität aneignen und dabei eine nach Sinn (die inhaltliche Bedeutung von Dingen, Handlungen oder Ereignissen) und Relevanz (das Bedeutsame) geordnete subjektive Wirklichkeit ausbilden. Die alltägliche - objektive - Kultur ist insofern der „Stoff“ für die Ausbildung einer besonderen subjektiven Kultur.⁶⁵

Alltägliches Handeln und darin erlebte Realität, wird von Individuen also deutend geordnet, und alltägliche Erlebnisse werden als gedeutete Erfahrungen im Zeitablauf zu einem relativ *stabilen* Wissensbestand im Sinne von „Normalität“.⁶⁶ In der deutenden innersubjektiven Ordnung erlebter Praxis bilden sich dabei spezifische Erfahrungsaufschichtungen mit besonderen Relevanzbezügen aus, die als Wahrnehmungsraster („subjektive Relevanzstrukturen“) dem Handeln Orientierung geben, und Individuen von Dauerreflexionen und Entscheidungsanforderungen entlasten. Angeeignete Denkgewohnheiten sind deshalb aus der Subjektperspektive eine *kaum reflektierte*, „selbstverständliche“ Wirklichkeit mit relativ stabilem Charakter (vgl. Schütz/Luckmann 1994:25, 224ff).⁶⁷

⁶⁴ Der Lebenswelt-Begriff von Schütz/Luckmann ist als ein spezieller Begriff von Gesellschaft aus der Perspektive menschlichen Handelns zu verstehen. Im vorliegenden Zusammenhang ist dieser Begriff eher zweitrangig; im Vordergrund steht hier der Gedanke der alltäglichen Praxis, durch die sich stabile Realitätsbilder und Denkmuster ausbilden. Zur Rezeption des phänomenologischen Lebenswelt-Begriffs für eine kulturelle Betrachtung betriebliche Arbeitsrealität aus der Beschäftigtenperspektive vgl. Alheit 1992.

⁶⁵ Ich orientiere mich hier auch an Simmel und seiner Unterscheidung von „subjektiver Kultur“ und „materieller Kultur“ (vgl. Simmel 1985, 1993). Zum Verhältnis von subjektiver und objektiver Wirklichkeit vgl. Berger/Luckmann 1986.

⁶⁶ Dieser Aspekt wurde oben unter dem Gesichtspunkt der Herausbildung stabiler, gleichartiger *Handlungsweisen* durch regelmäßige Interaktionen angesprochen; hier geht es nun um den Aspekt, daß in der Auseinandersetzung mit einer besonderen äußeren Realität (in umfassender Weise, also nicht nur auf Interaktionen bezogen) die dabei gemachten Erlebnisse subjektiv angeeignet werden.

⁶⁷ Der relativ stabile Charakter von angeeigneten Denkgewohnheiten und Realitätsbildern ist in ähnlicher Weise auch als kulturelle Deutungsmuster theoretisch bearbeitet worden

Auch für betriebliche Zusammenhänge kann davon ausgegangen werden, daß sich in den besonderen Formen betrieblicher Interaktions- und Kooperationsprozesse im Zeitablauf Realitätssichten und Denkmuster ausbilden, die eine spezifische Vorstellung über betriebliche „Normalität“ implizieren. Auf der Basis regelmäßiger Aufgabenbewältigung und Interaktionen kann sich ein nicht bloß individueller, sondern kollektiver Wissens- und Erfahrungsbestand darüber entwickeln, wie betriebliche Abläufe und Arbeitsweisen „normalerweise“ funktionieren, wie formale und reale Machtpositionen verteilt sind, welche Vorgehensweisen als unzulässig, erwünscht oder besonders erfolgsrelevant gelten, wie rigide oder flexibel formale Regelungen gehandhabt werden u.ä.m. Dabei ist zu berücksichtigen, daß betriebliche Interaktionsprozesse in engem Bezug zu der Erledigung konkreter Arbeitsaufgaben im Rahmen institutionalisierter Arbeitsformen, d.h. den besonderen Gegebenheiten der arbeitsteiligen und hierarchischen Arbeitsorganisation stehen. Daher ist davon auszugehen, daß nicht notwendigerweise homogene, sondern in den verschiedenen Gruppen teils ähnliche, evtl. auch konträre Wirklichkeitskonstruktionen über betriebliche Normalität entstehen. Akteure der Unternehmensleitung werden im besonderen Handlungskontext ihrer unternehmenspolitischen Leitungsfunktion andere Vorstellungswelten über betriebliche Realität entwickeln und andere Vorgehensweisen und inhaltliche Aktivitäten etc. für besonders relevant und „selbstverständlich“ halten, als Arbeitende in den verschiedenen Funktionsbereichen im Kontext ihrer inhaltlichen Aufgaben und besonderen vorstrukturierten Aktions- und Erfahrungsräume. Die Herausbildung unterschiedlicher Betriebswirklichkeiten, wie sie oben anhand der Studien von Weltz/Lullies beschrieben wurde, geschieht dabei jedoch nicht nur aufgrund einer subjektspezifischen Auseinandersetzung mit formal vorstrukturierten Arbeitsfeldern „an sich“, sondern zugleich auf der Basis weitgehend unreflektiert bleibender subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen, die im Zeitablauf im Kontext bestehender Arbeitsgegebenheiten ausgebildet wurden. Hiermit gehen zugleich Aspekte einer *vergangenen* Arbeitsrealität in aktuelles Handeln ein, so daß *auch* hierdurch bedingt nicht anforderungsgerechte Arbeitspraxen entstehen können.⁶⁸

(vgl. Thomssen 1980, Dewe/Frank/Huge 1988). Eine Besonderheit von Deutungsmustern ist, daß sie aufgrund ihrer inneren Konsistenz eine hohe Stabilität aufweisen und sich von der empirischen Realität ablösen. Realität wird also durch subjektive Wahrnehmungsraster geordnet und kann dabei auch fehlgeordnet werden.

⁶⁸ In den skizzierten Studien von Weltz/Lullies geht es vor allem um den dialektischen Zusammenhang von formalen Arbeits- und Hierarchiestrukturen bzw. formal geregelten Arbeitsverfahren und dem subjektiv-sinnbezogenen Umgang damit im Kontext der eigenen Arbeitssituation, aus dem „informelle“ Arbeitspraxen hervorgehen. Hier geht es nun um den Aspekt, daß aktuelles Handeln sich auf der Basis von angeeigneten Erfahrungen vollzieht, die der Vergangenheit entstammen. Daß Handeln sich für Individuen vor einem Horizont der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vollzieht, wird von A. Schütz behandelt: vgl. Schütz 1993.

Kulturelle Dimensionen von objektiver und subjektiver Realität bilden also ebenfalls - wie Struktur und Handlung - einen dialektischen Zusammenhang: Menschen eignen sich über die handelnde und denkende Auseinandersetzung mit der äußeren Wirklichkeit diese an, und bilden dabei besondere innersubjektive Wirklichkeiten aus, die zu handlungsanleitenden Momenten beim Umgang mit der äußeren Realität werden.⁶⁹ Die spezifisch menschliche Fähigkeit, sich äußere Realität als subjektive Realität anzueignen, schlägt sich in Prozessen sozialen Handelns als eine kulturspezifische Handlungsregulation nieder: Hiermit zeigt sich zugleich, daß Strukturen auch innersubjektiv verankert sind, oder - in Giddens Worten - weniger 'äußere' Aspekte der Realität darstellen, sondern als „Erinnerungsspuren“ den Menschen eher „inwendig“ sind (vgl. Punkt 2.1).

Ähnlich wie bestehende Arbeitskulturen - als Resultate sozialer Praxis - haben dabei auch innersubjektive Realitäten betriebsübergreifenden Charakter. Da ein jeweiliger Betrieb für die Arbeitenden zwar einen wichtigen, aber in der Regel nicht den ausschließlichen Aktions- und Erfahrungsraum bildet, bleiben betriebs-spezifische Erfahrungen rückgebunden sowohl an früher erworbene Werthaltungen, Denk- und Handlungsmuster (Sozialisation), als auch an aktuelle außerbetriebliche Erfahrungen. Die „Normalität“ des betrieblichen Arbeitsalltages kann von den Arbeitenden prinzipiell mit außerbetrieblichen Bereichen der alltäglichen Wirklichkeit verglichen und kritisch reflektiert werden, u.a. etwa mit Informationen aus anderen Betriebs-„Normalitäten“, die über Medien oder betriebsübergreifende berufliche wie auch private Sozialkontakte vermittelt werden. Das heißt: inwieweit die Besonderheiten einer betrieblichen Arbeitsrealität bzw. bestimmte Anforderungen oder Prioritäten im Arbeitsprozeß eher unreflektiert als „selbstverständlich“ behandelt werden, welche eventuell zu besonderen Bezugspunkten der Identifikation werden oder aber im Gegenteil als Zumutung oder Fehlentscheidung erfahren werden und zu inneren Distanzierungsprozessen beitragen, wird wesentlich mitbedingt durch betriebsübergreifende Erfahrungs- und Wissensbestände, die ebenfalls Bestandteil innersubjektiver Realitätskonstruktionen sind. Einzelbetriebliche Arbeitsrealitäten und subjektiv angeeignete Denkmuster und Realitätsbilder betrieblicher Akteure bilden insofern keinen geschlossenen Interaktionszusammenhang, sondern eher eine spannungsvolle Beziehung von unternehmensspezifischen Arbeitskulturen und unternehmensübergreifend ge-

⁶⁹ Dabei ist davon auszugehen, daß unreflektierte Realitätswahrnehmungen und Normalitätsvorstellungen unterschiedliche Grade der Stabilität aufweisen und dabei aspekthaft im Verlauf alltäglicher Auseinandersetzung mit der äußeren Realität reflektiert und ggf. auch verändert werden (vgl. hierzu die Ausführungen unter Punkt 3.2 und Giddens' Unterscheidung von „praktischem“ und „diskursivem“ Bewußtsein). Grundsätzlich ist dabei davon auszugehen, daß Aneignungsprozesse sozialer Realität im Zuge der primären Sozialisation weitaus stärker innersubjektiv verankert sind als Realitätsaneignungen im Zuge der sekundären Sozialisation, vgl. zu ähnlichen Überlegungen auch Berger/Luckmann 1986.

prägen subjektiven Realitätsvorstellungen, aus der letztlich auch besondere Dynamiken für innerbetriebliche Innovationen resultieren können.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß betriebliches Arbeitshandeln in zweierlei Hinsicht eine kulturspezifische Handlungssteuerung aufweist: zum einen als kulturell geprägte Strukturen, die die qualitative Besonderheit bestehender Arbeitsformen und - als Handlungsregulatoren - die Stabilität gleichartiger Handlungs- und Denkweisen - als institutionalisierte Arbeitspraxis - bedingen. Zum anderen realisiert sich eine kulturelle Handlungssteuerung als innersubjektiver Strukturaspekt in Form angeeigneter Wirklichkeitsbilder, die in Kontrast zu bestehenden Arbeitspraxen stehen können, und teils als unreflektierte Hindernisse, teils als dynamische Faktoren in betrieblichen Innovationsprozessen wirksam werden können.

Vor diesem Hintergrund beinhaltet auch der oben angesprochene Zusammenhang von Kultur- und Strukturentwicklung gleichermaßen eine objektive und subjektive Veränderungsdimension: so ist ein betrieblicher arbeitskultureller Wandel zum einen an eine darauf bezogene Restrukturierung von organisatorischen Regelungen und Handlungsressourcen gebunden, da ohne sie eine Institutionalisierung neuer Praktiken nicht möglich ist; zugleich ist aber auch eine „Neuausrichtung“ innersubjektiver Denkmuster und Normalitätsvorstellungen notwendig. Letztere kann zum Teil durch organisierte Lernprozesse eingeleitet werden; da Institutionalisierung aber in zentraler Weise an *regelmäßige* Praxis gebunden ist, und subjektive und objektive Realität dialektisch verbunden sind, ist auch der Wandel innersubjektiver Struktur Aspekte maßgeblich davon abhängig, daß durch regelmäßige Praxis sich neue Erfahrungen ausbilden und zu einem Orientierungsmoment des Handelns werden können.

5 Struktur- und kulturgesteuertes Arbeitshandeln - Schlußfolgerungen für die Weiterbildung

Als Fazit der kulturtheoretischen Betrachtungen läßt sich festhalten, daß betriebliches Arbeitshandeln als strukturgesteuertes Handeln *zugleich* als kulturbedingte Handlungssteuerung zu verstehen ist. Struktur hat also kulturellen, und Kultur ebenso strukturellen Charakter, wobei Strukturen sowohl in der vergegenständlichten - organisatorisch-materiellen - Arbeitsrealität als auch innersubjektiv verankert sind⁷⁰. Als dimensionaler Begriff verweist Kultur auf die spezifisch

⁷⁰ Als Struktur- und Kulturaspekte handelt es sich hier immer um mehrheitlich existierende gleichartige (nicht identische) Deutungsweisen und Normalitätsvorstellungen sozialer Realität. Wie unter Punkt 2.2 angesprochen, realisieren sich Strukturen - so auch subjektiv angeeignete Realitätsdeutungen - immer in konkreten Prozessen sozialer Praxis und werden hierbei auch modifiziert. Innersubjektive Struktur Aspekte haben insofern immer auch *intersubjektiven* Charakter. Beim vorliegenden Gedankengang geht es in erster Linie

menschlich geprägte Art der Handlungssteuerung in sozialen Interaktions- und Kooperationszusammenhängen, und hier insbesondere auf das Phänomen, daß Menschen sich (be)wertend und deutend auf Realität beziehen, und in der handelnden und denkenden Auseinandersetzung mit äußeren Gegebenheiten eine besondere innere Realitätssicht mit relativer Stabilität ausbilden.

Als eine zentrale Quintessenz der „Dualität von Struktur“ und einer kulturell geprägten strukturellen Handlungssteuerung in betrieblichen Zusammenhängen ist festzuhalten, daß jegliches Arbeitshandeln - so auch das auf die Weiterbildung bezogene Handeln - an einer *betriebsspezifischen* Ausgangslage ansetzt, mit der sich für das aktuelle Handeln je besondere organisatorisch-strukturelle bzw. arbeitskulturelle Handlungsvoraussetzungen konstituieren. Sie stellen zugleich ein bestimmtes, nicht beliebiges Spektrum an Mitteln und Möglichkeiten dar, mit denen Akteure gleichermaßen routinemäßige Arbeitsaufgaben wie auch die Umstellung auf neue Arbeitsformen gestalten (müssen).

Die Intensivierung und Institutionalisierung einer systematischen Weiterbildungspraxis geschieht also nicht voraussetzungslos, sondern inmitten der je gegebenen betrieblichen Ausgangslagen, d.h. inmitten der institutionalisierten Arbeitsformen und Arbeitsvollzüge und darin einbegriffener Strukturen. Strukturen, im Sinne der „Dualität von Struktur“ verstanden als normative, sinn- und relevanzbezogene sowie ressourcenbedingte überindividuelle Regulierungsmomente menschlichen Handelns, bilden dabei die zentralen Stützelemente institutionalisierter Arbeitspraxis, die deren Stabilität ermöglichen und bedingen, und gleichzeitig die Regulierungsmomente aktuellen Handelns: sie konkretisieren sich wesentlich in den formalen Arbeitsaufgaben und Funktionen - als Kristallisationspunkte der institutionalisierten Arbeits- und Funktionsteilung und damit verkoppelten hierarchischen Entscheidungsbefugnissen - und verbinden sich für betriebliche Akteure mit formal begrenzten inhaltlichen Handlungsspektren sowie unterschiedlichen Spektren formal bedingter Handlungsmacht sowie ferner in den etablierten, vorherrschenden Normalitätsvorstellungen über die Charakteristik oder besondere Relevanz bestimmter Vorgehensweisen oder Teilaspekte betrieblicher Realität.

Die Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung hängt deshalb nicht nur von den als „richtig“ erkannten und verfolgten Leitbildern oder Zielsetzungen ab, sondern wird immer auch mitgeformt durch die institutionalisierten betrieblichen Ausgangslagen, mit denen notwendigerweise in aktuellen Gestaltungsprozessen - variabel - umgegangen wird.

Als eine weitere Quintessenz der „Dualität von Struktur“ ist hervorzuheben, daß die in den formalen Betriebs- und Arbeitsorganisation institutionalisierten Ar-

um die Hervorhebung, daß die - relative - Stabilität kulturell geprägter Strukturen auch darin gründet, daß sie Teil der Erfahrungsbestände von Individuen sind.

beits- und Hierarchiestrukturen (und formalen Arbeitsaufgaben) mit realem Arbeitshandeln *nicht zusammenfallen*, weil strukturgesteuertes Arbeitshandeln subjektgeleitetes Handeln einschließt, und in konkreten Gestaltungsprozessen auch eine individuell-personale Prägung erfährt. Denn formale Arbeitsaufgaben werden nicht durch abstrakte Funktionsträger, sondern durch reale Personen in Arbeitshandeln übersetzt. Weil Menschen sich auf Arbeitsaufgaben sinnhaft interpretierend wie auch mit eigenen Vorstellungen und Interessen beziehen, erfahren solche Übersetzungsprozesse und damit reales Arbeitshandeln eine besondere *subjektiv-individuelle Prägung*. In solchen Prozessen sind zugleich auch *formal bedingte Strukturen als Gestaltungsfaktoren* beteiligt, da sie orientierender Bezugspunkt des Arbeitshandelns und integraler Bestandteil von formal vorkonstruierten Interaktionen sind. Aus der Subjektperspektive sind formale Arbeits- und Hierarchiestrukturen dabei zugleich ein Orientierungs- wie auch ein relativ stabil etabliertes Rahmungselement, das den Arbeitenden ein je besonderes inhaltliches Aufgabenspektrum und damit verbundene Handlungsmittel- und Handlungsspielräume vorgibt. Formale Strukturen wirken auf diese Weise an der Ausgestaltung von konkreten Arbeitspraxen und Verfahrensweisen formierend mit, wobei sie in den Arbeitsvollzügen selbst umgeformt werden, ohne daß die formale „Oberfläche“ hiervon berührt werden muß.

Die Realisierung von Arbeitsaufgaben - so auch im Feld der Weiterbildung - vollzieht sich insofern nicht als ein quasi rein-ablauftechnischer Prozeß, in dem Arbeitsaufgaben vorgabegerecht in Arbeitshandeln „umgesetzt“ werden, sondern ist zu verstehen als - routinemäßig oder reflektierend sich vollziehende - interpretierend-handelnde Aktivität von realen Personen, die sich in symbol- und machvermittelten Interaktions- und Kooperationsprozessen vollzieht, welche gleichermaßen von „Zwang und Ermöglichung“ geprägt sind. Formale Arbeits- und Machtstrukturen bilden hierbei als institutionalisierte organisatorisch-strukturelle Handlungsvoraussetzungen einen zentralen Steuerungskomplex, der konkrete Arbeits- und Interaktionsprozesse kanalisierend formiert und begrenzt, aber eben hierdurch bedingt auch „Grenzüberschreitungen“ provoziert, welche wiederum aufgrund vorhandener Spielräume prinzipiell ermöglicht werden.

In der folgenden empirischen Konkretion soll nun exemplarisch gezeigt werden, daß und wie sich Weiterbildungsgestaltung als struktur- und kulturgesteuertes Arbeitshandeln praktisch darstellen kann.

KAPITEL III

Empirische Konkretion - Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel

1 Vorbemerkungen

Zum Zeitpunkt unserer Erhebungen befand sich die Weiterbildungspraxis in allen untersuchten Unternehmen in einem Zwischenstadium von neuen und alten Schwerpunktsetzungen und insbesondere in der Anpassungs-Weiterbildung in einer organisatorisch-strukturellen Übergangssituation.

Aufgrund der nur partiell vergleichbaren sortimentsspezifischen und technisch-organisatorischen Rahmenbedingungen der Warenhaus- und Lebensmittel-Unternehmen wird die empirische Konkretion anhand der besonderen Weiterbildungspraxis der Warenhaus-Unternehmen vorgenommen; soweit unternehmensübergreifende, gleichartige Aspekte der Weiterbildungspraxis im Einzelhandel angesprochen werden (z.B. in Bezug auf die Bedarfssituation im Verkaufsbereich oder im Hinblick auf vorgenommene Umorientierungen in der Weiterbildungspolitik) wird dies durch entsprechende Hinweise vermerkt.¹

Die empirische Konkretion gliedert sich in drei Abschnitte:

Der *erste Abschnitt* gibt zunächst einen Überblick über Aufgabenfelder und Schwerpunkte des Personalentwicklungs-Bereichs sowie eingeleitete Veränderungen. Im Anschluß daran werden Aspekte der Branchenentwicklung und Rationalisierungsbewegungen skizziert, die die Personal(einsatz)politik und die Arbeitsbedingungen im Verkaufsbereich nachhaltig geprägt haben, und in deren Folge eine beschleunigte Wissens- und Informationsvermittlung in den Verkaufsabteilungen an Bedeutung gewinnt (Punkt 1). In einem Perspektivenwechsel schließt sich ein Überblick über die Vielfalt der Akteure der Weiterbildungs-gestaltung einschließlich ihrer unterschiedlichen Einflußnahmen und Handlungsbezüge im Weiterbildungsgeschehen an (Punkt 2).

In diesem ersten Teil geht es einmal darum, die gegebenen organisatorisch-strukturellen Handlungsbedingungen der aktuellen Weiterbildungspraxis transpa-

¹ Details zur Weiterbildungspraxis der Lebensmittel-Unternehmen sind in unserer Transparenzstudie dokumentiert (Görs/Goltz 1993, im folgenden Text der Einfachheit halber mit dem Kürzel „TS“ versehen), für einen Überblick über das Spektrum der außerbetrieblichen Weiterbildungsangebote für den Einzelhandel vgl. Görs/Goltz/Iller/Krome 1994 (Hinweise im Text erfolgen mit dem Kürzel „AbW“). Verweise auf unsere Vertiefungsstudie über Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse in Warenhaus-Unternehmen (Görs/Goltz/Iller 1994) werden mit dem Kürzel „VS“ vorgenommen.

rent zu machen und dabei zu verdeutlichen, daß die institutionalisierten Arbeitsstrukturen eng auf die Stützung primärer Anforderungssituationen und Aufgabenfelder der Verkaufsarbeit ausgerichtet sind und sich dabei als relevante Hindernisse für eine - angestrebte - Intensivierung der Weiterbildung erweisen.

Ferner wird aufgezeigt, daß die Anpassungs-Weiterbildung der Unternehmen in einen schmalen Bereich der durch die zentralen Bildungsabteilungen organisierten Weiterbildung und eine gewissermaßen naturwüchsig sich entwickelnde Weiterbildung auf dezentralen Ebenen zerfällt, für die eine übergreifende koordinierende Instanz weitgehend fehlt. Hiermit wird zugleich erkennbar, daß ganz im Gegensatz zur Aufstiegs-Weiterbildung, die durch spezielle personelle Zuständigkeiten und institutionalisierte organisatorische Abläufe - also durch spezielle Weiterbildungsstrukturen - gestützt ist, die Anpassungs-Weiterbildung weitgehend durch die etablierten Arbeits- und Hierarchiestrukturen gesteuert wird, in denen aber eine systematische Weiterbildungspraxis sozusagen nicht vorgesehen ist.

Im *zweiten Abschnitt* (Punkt 3) werden die vorab dargestellten organisatorisch-strukturellen Handlungsvoraussetzungen in der Anpassungs-Weiterbildung zum Ausgangspunkt für die Betrachtung der Gestaltungspraxis bei der Einführung dezentraler Personalentwicklungs-Konzepte genommen. Aus der Perspektive des leitenden Bildungspersonals wird dargestellt, daß die gegebenen organisatorisch-strukturellen Ausgangslagen bei der Konzipierung und Umsetzung der Personalentwicklungs-Ansätze nicht nur einen äußeren Rahmen darstellen, sondern - als Orientierungsmomente des Handelns - auch *formenden* Einfluß auf Konzeptanlagen und Umsetzungsprozeduren haben, mithin also ein Gestaltungsfaktor sind.

Im Zentrum dieses zweiten Teils steht, die handlungssteuernde Rolle etablierter Strukturen (die im ersten Teil eher postuliert, nicht aber näher ausgeführt wurde) nun aus der Gestaltungsperspektive der zentralen Bildungsverantwortlichen zu plausibilisieren. Anhand der zwei Beispiele „Konzept-Entwicklung“ und „Konzept-Umsetzung“ soll annäherungsweise verdeutlicht werden, daß die Aktivierung bestehender Strukturen im Handeln der Bildungsverantwortlichen auf dem Wege von Antizipationsprozessen eingeleitet wird (Strukturen als Medien), die in demselben Prozeß durch individuelle Präferenzen und Problemdeutungen eine personale Prägung erhalten.

Im *dritten Abschnitt* (Punkt 4) werden ausgewählter Aspekte einer integrierten Reorganisations- und Qualifizierungsplanung für eine Warenhaus-Filiale skizziert. Hier geht es darum, die mitgestaltende Rolle von kaum reflektierten *Realitätsbildern* im Sinne eines *kulturellen* Einflusses deutlich zu machen, das heißt, die einflußnehmende Rolle eines mehrheitlich geteilten „Bildes“ über die Typik der Verkaufsarbeit, welches das Handeln der Akteure anleitet und lenkend in der Weiterbildungsplanung wirksam wird. Gleichzeitig soll dieses Beispiel zeigen, wie einzelne Struktur Aspekte in widersprüchlicher Weise zusammenwirken kön-

nen: das Zusammenkommen von formaler Handlungsmacht und hohem Stellenwert der Weiterbildung bei betrieblichen Entscheidungsträgern begünstigt einerseits eine Intensivierung der Weiterbildung; andererseits kann sie sich nur begrenzt und wenig bedarfsgerecht entfalten, da die zeitlichen und personellen Ausgangslagen im Verkaufsbereich als ressourcenbedingte Hindernisse wirksam werden, aber auch deshalb, weil die kaum reflektierten Realitätsbilder eine umfassende Bedarfswahrnehmung behindern.

Im anschließenden *Schlußkapitel IV* werden die Ergebnisse der Arbeit in einem Fazit unter zwei Gesichtspunkten zusammengefaßt. Ein Fazit auf theoretischer Ebene bezieht sich auf die besondere Relevanz struktur- und kulturbedingter Einflußnahmen in Prozessen betrieblichen Handelns. Hierbei werden auch einige Überlegungen über klärungsbedürftige Fragen in der weiteren Forschungs- und Theoriearbeit angestellt.

In einem praxisbezogenen Fazit werden auf inhaltlicher Ebene einige Schlußfolgerungen und Einschätzungen über mögliche Entwicklungstendenzen der betrieblichen Weiterbildung vorgenommen, insbesondere im Hinblick auf die Bedeutung einer strukturellen Handlungssteuerung für die Institutionalisierung einer arbeitsunterstützenden Weiterbildungspraxis als integraler Bestandteil betrieblicher Arbeitsprozesse.

2 Weiterbildung in Warenhaus-Unternehmen - Schwerpunkte und Bedarfssituationen im Wandel

Bei den beiden untersuchten Unternehmen handelt es sich um zwei bundesweit operierende Warenhaus-Unternehmen mit über 20.000 bzw. 70.000 Beschäftigten (auf Vollzeitarbeitsplätze umgerechnet) und einem Filialnetz von zum damaligen Zeitpunkt zwischen 70 bis über 100 Betriebsstätten im alten Bundesgebiet². Die in die Studie einbezogenen zwei Filialen repräsentieren in der Einteilung der Großunternehmen im Warenhaushandel zum einen den Filialtyp eines mittelgroßen Hauses mit ca. 12.000 qm Verkaufsfläche und einem umfangreichen Sortiment auf mittlerem Niveau, und zum anderen den Typ einer Großstadt-Filiale mit ca. 20.000 qm Verkaufsfläche und einem ausdifferenzierten Sortiment auf hohem Niveau.

2.1 Aufgabenfelder der Personalentwicklung und eingeleitete Veränderungen

In den Warenhaus-Unternehmen benennt der Begriff "Personalentwicklung" einen speziellen Funktionsbereich, der als Stabsstelle dem Ressort Personal ange-

² Nähere Daten werden aus Anonymitätsgründen nicht genannt.

gliedert ist, gleichzeitig wird er - wie in der betriebswirtschaftlichen Literatur - auch als übergeordneter Begriff für alle qualifikationsbezogenen Aktivitäten verwendet.³

Zum Funktionsbereich Personalentwicklung gehören die Aufgabenfelder Berufsausbildung, Führungskräfteentwicklung/Aufstiegs-Weiterbildung, Anpassungs-Weiterbildung für Führungskräfte und Verkaufspersonal, Lernmedien sowie als eher junges Aufgabenfeld Maßnahmen der Organisationsentwicklung. Dabei bilden insbesondere Berufsausbildung, Führungskräfteentwicklung und Anpassungs-Weiterbildung relativ eigenständige Bereiche, die im größeren der beiden Unternehmen im Rahmen besonderer Unter-Abteilungen bearbeitet werden, und die im Hinblick auf Personalausstattung und verfügbaren Budgets unterschiedlich ausgestattet sind.

In beiden Unternehmen gibt es einen gleichartigen organisatorischen Grundaufbau der Aufgabenteilung des Bildungspersonals: planende und konzeptionelle Tätigkeiten sind in den zentralen Personalentwicklungsabteilungen der Hauptverwaltungen angesiedelt. Die praktische Schulungsarbeit geschieht überwiegend in den Filialen, in denen im Durchschnitt je nach Filialgröße ein oder zwei Personen für den Aus- und Weiterbildungs-Bereich zuständig sind. Die dezentralen Bildungsverantwortlichen arbeiten fachlich im Rahmen der internen Aufgabenteilung des Personalentwicklungsbereichs, in den Filialen sind sie hierarchisch der Personalleitung unterstellt. Ihr Aufgabenspektrum bezieht sich vorrangig auf die Berufsausbildung und die aufstiegsbezogene Weiterbildung von Nachwuchskräften für mittlere Führungsebenen; daneben übernehmen sie in der Anpassungs-Weiterbildung administrative Tätigkeiten im Zusammenhang mit den Teilnahme-Meldungen zum jährlichen Weiterbildungs-Programm. Fallweise werden sie auch von den Filial-Geschäftsleitungen für Schulungen des Verkaufspersonals eingesetzt.

Die *Aufstiegs-Weiterbildung* als eindeutiger Schwerpunkt der betrieblichen Weiterbildungspraxis hat in den Warenhaus-Unternehmen bereits eine gewisse Tradition und kann als gut ausgebaut bezeichnet werden. Sie ist Bestandteil der Führungskräfteentwicklung und umfaßt relativ stringent durchorganisierte Nachwuchsförderprogramme mit geregelten Laufbahn-Stufungen für mittlere und obere Führungspositionen.

Das Aufstiegs-Programm für *mittlere Führungsebenen* (ErstverkäuferIn - SubstitutIn = stellvertr. AbteilungsleiterIn)⁴ beinhaltet definierte Zugangs- und Ver-

³ Im folgenden wird an verschiedenen Stellen der Einfachheit halber: „Personalentwicklung“ durch das Kürzel „PE“ ersetzt.

⁴ Die Unterscheidung unterer bzw. mittlerer und höherer Führungspositionen hat in verschiedenen Wirtschaftsbranchen und auch innerhalb des Einzelhandels eine unterschiedliche Bedeutung in Bezug auf Leitungsspannen und die Reichweite formaler Entschei-

laufsregelungen, d.h. formale Zugangsvoraussetzungen (Ausbildungsabschluß, verbindliche Versetzungsbereitschaft, Beurteilung durch Vorgesetzte), thematische Rahmenpläne, formale Zuständigkeiten für Betreuung, Schulungspraxis in den Filialen, Auswahlverfahren und geregelte interne Abschlußprüfungen (Assesment-Center, mündliche und schriftliche Prüfungsteile). Neben dem Linienaufstieg gibt es die Möglichkeit, eine Fachlaufbahn „Aus- und Weiterbildung“ einzuschlagen, die hierarchisch einer mittleren Führungsposition gleichgestellt ist.

Parallel zum internen Führungskräfteentwicklungs-Programm gibt es auf den externen Arbeitsmarkt bezogene spezielle Aus- und Weiterbildungsprogramme für Abiturienten und Abiturientinnen, die die Möglichkeit beinhalten, in integrierter Form gleichzeitig einen Berufsabschluß im Einzelhandel sowie die interne Zugangsvoraussetzung zur Besetzung einer Abteilungsleitungs-Position zu erhalten. Eine neuere Erweiterung solcher Kombinationen ist die Verknüpfung der internen aufstiegsbezogenen Weiterbildung mit anerkannten Weiterbildungs-Abschlüssen, wie Diplom-BetriebswirtIn B.A oder HandelsassistentIn. Derartige Aufstiegs-Programme werden in dualer Form in Kooperation mit Bildungszentren des Einzelhandels oder Berufsakademien organisiert (vgl. VS: 89ff, AbW).

Die Aufstiegs-Weiterbildung für *obere Führungsebenen* umfaßt Qualifizierungs-Programme, die über die Stufe „FührungsassistentIn“ auf die Übernahme von Leitungsfunktionen in verschiedenen Funktionsfeldern vorbereiten (Geschäftsleitung, Personal- und Organisationsleitung) oder - als Fachlaufbahn - auf die Übernahme einer Tätigkeit als ZentraleinkäuferIn oder regionale VerkaufsleiterIn vorbereiten. Daneben werden für HochschulabsolventInnen Trainee-Programme durchgeführt.

Zur *Anpassungs-Weiterbildung* gehören die herkömmlichen zielgruppenbezogenen Weiterbildungsangebote, die als jährlich erstellte Weiterbildungs-Programme einmal für Führungskräfte und zum anderen für Beschäftigte der Verkaufsabteilungen organisiert werden. Im Programm für *Führungskräfte* haben neben unternehmensspezifischen betriebswirtschaftlichen Themen Angebote zur individuellen Arbeitsorganisation und Personalführung ein besonderes Gewicht (Kommunikation, Rhetorik, Mitarbeitergespräche, Umgang mit Konfliktsituationen, Förderung der Teamarbeit u.ä), die mit Hilfe externer Dozenten und Dozentinnen realisiert werden.

Das Programm für das *Verkaufspersonal* beinhaltet ein ausgewähltes, insgesamt schmales Spektrum von waren- und verkaufsbezogenen Angeboten, das vorrangig Schulungen über neu aufgenommene Warentypen beinhaltet bzw. solche, die als

dungsbefugnisse. Mit der Leitung einzelner Verkaufsabteilungen ist in den Warenhaus-Unternehmen die mittlere Führungsebene relativ tief angesiedelt. Im Vergleich: bei den Lebensmittelfilial-Unternehmen gehören neben den Abteilungsleitungen auch die Marktleiter und Marktleiterinnen zur mittleren Führungsebene.

besonders beratungsintensiv gelten. Die 2- bis 3-tägigen Schulungen werden weitgehend durch Dozenten und Dozentinnen der Hersteller-Firmen durchgeführt, die zum Teil an den Produktionsstandorten, zum Teil als Abendveranstaltung an den Filialstandorten stattfinden.

Etwa seit Ende der 80er Jahre gewinnt die Anpassungs-Weiterbildung für die Beschäftigten im Verkauf deutlich an Gewicht. Dies ist Folge einer Neuausrichtung der Absatzpolitik, in der die kompetente Kundenbedienug einen besonderen Stellenwert einnimmt.⁵ Zur Verbesserung von Bedienungs- und Beratungskompetenzen werden u.a. neue, dezentral angelegte Personalentwicklungs-Konzepte eingeführt, die den unmittelbaren Vorgesetzten eine Schlüsselposition für die Qualifikationsentwicklung zuweisen: Abteilungsleiter und Abteilungsleiterinnen sollen verstärkt als Multiplikatoren in der Qualifizierung der Beschäftigten fungieren, wodurch die Qualifikationsentwicklung für Beschäftigte des Verkaufs auf breiter Basis intensiviert und durch eine stärker dezentrale Steuerung bedarfsgerechter werden soll.⁶

Ein nicht neuer, aber expandierender Aufgabenschwerpunkt bildet die Entwicklung und Beschaffung von *Lernmedien*, die in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Personalentwicklung genutzt werden sollen, und gleichzeitig ein Element der neuen Dezentralisierungspolitik in der Anpassungs-Weiterbildung darstellen. Zum Einsatz kommen schriftliche und audiovisuelle Lernmaterialien, Computer-Lernprogramme, in einem der Unternehmen auch längerfristige Selbstlernprogramme, die als „Fernstudium“ organisiert sind. Sie bestehen aus didaktisch aufbereiteten Lernmaterialien für ausgewählte, meist beratungsintensive Warenbereiche und sehen Möglichkeiten zur Eigen- und Fremdkontrolle (durch die zentrale Personalentwicklungs-Abteilung) sowie interne Abschlüsse vor. Zum Teil werden Medien zu branchenunspezifischen Themen in Kooperation mit anderen Unternehmen entwickelt (z.B. Videos zu bestimmten Produktbereichen oder Tonkassetten mit Begleittext zur Förderung von Lernmotivation).

Maßnahmen der *Organisationsentwicklung* - als eher junger Bereich der Personalentwicklungspraxis - werden von Fachkräften der zentralen Personalentwicklungs-Abteilungen für besondere Anforderungssituationen in den Filialen durchgeführt. Sie können sich auf spezielle Zielsetzungen, wie etwa Teamförderung beziehen, oder auch besondere Schulungs-Programme zur Integration neuer MitarbeiterInnen („Integrations-Workshops“) umfassen, wenn etwa eine komplette

⁵ Dies gilt in ähnlicher Weise auch für Unternehmen anderer Betriebsformen, wie z.B. Lebensmittel-Unternehmen (TS), Drogerie-Fachmärkte, Textilfachgeschäfte (vgl. Baethge/Oberbeck 1992, Kühnlein 1993). In einigen Unternehmen ist die Aufwertung von Kundenbedienug und -beratung auch mit der Einführung von Teamarbeit bzw. Gruppenarbeitskonzepten verbunden (vgl. Goldmann/Jacobsen 1994).

⁶ Diese Konzepte werden unter Punkt 3 behandelt.

„Branche“ bzw. ein neuer Warenbereich (z.B. eine Zoo- oder Parfümerie-Abteilung) in das Verkaufssortiment einer Filiale aufgenommen wird. Die Initiative für Organisationsentwicklungsmaßnahmen kann entweder von der Unternehmensleitung ausgehen, oder auch von einzelnen Filialleitungen, indem diese für bestimmte Problemlagen die Unterstützung der zentralen Personalentwicklungsabteilung anfordern, etwa bei erhöhten Fluktuationszahlen oder vermehrten Kunden-Reklamationen. Zur Aufgabe der Fachkräfte gehört dann die Ursachen-Analyse und die gemeinsame Konzipierung von Lösungsstrategien mit den Auftraggebern in der Filiale. Methodisch erfolgt dies meist im Rahmen von Workshops mit Vertretern der betroffenen bzw. relevanten Gruppen im „top-down-Verfahren“⁷. Derartige Filialprojekte können sich sehr aufwendig gestalten und mitunter einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren beanspruchen, bis „man sich so von oben nach unten durchmoderiert hat“ (Mitarbeiter zentrale Personalentwicklung).

Relativ umfassende Informations- und Schulungsprogramme im Rahmen der Organisationsentwicklung werden bei Filialprojekten durchgeführt, die die sortimentsbezogene Reorganisation und verkaufspolitische Neukonzeptionierung ausgewählter Häuser auf ein höheres Qualitätsniveau beinhalten. Derartige Reorganisationsprojekte sind zum Teil gekoppelt mit Veränderungen der Arbeitsorganisation, d. h. mit der Vergrößerung von Verkaufsabteilungen sowie einer Neudefinition von Aufgabenspektren und Verantwortungsbereichen mittlerer Führungspositionen, die durch Personalentwicklungs-Maßnahmen zur Förderung von Führungskompetenzen und abteilungsübergreifender Teamarbeit flankiert werden.⁸

Aufstiegs- und Anpassungs-Weiterbildung befanden sich in beiden Unternehmen in einem Prozeß des Ausbaus und konzeptionellen Weiterentwicklung, der sich jeweils mit unterschiedlichen personal- und unternehmenspolitischen Zielen verbindet. Während die Aufstiegs-Weiterbildung der Sicherung des Führungsnachwuchses dient und insofern Teil der Personal(beschaffungs)politik ist, sollen (insbesondere die neuen) Initiativen in der Anpassungs-Weiterbildung die Realisierung von produktivitätsbezogenen und verkaufspolitischen Zielsetzungen unterstützen (neben der kompetenten Kundenbedienung auch die Verbesserung von Arbeitsmotivation und Zusammenarbeit in den Abteilungen u.ä.).⁹

⁷ Das hierarchieorientierte gestufte Vorgehen ist nach Aussagen der PE-Fachkräfte eine wichtige Voraussetzung, um brauchbare Analyse-Ergebnisse zu gewinnen. Die Besetzung solcher Workshops kann im Einzelfall dann im Projektverlauf sehr unterschiedlich aussehen, und hängt wesentlich von der jeweiligen Problemstellung und der Bereitschaft zur Mitarbeit von Personen der verschiedenen Funktionsgruppen ab.

⁸ Ein solches Filialprojekt wird unter Punkt 4 erläutert.

⁹ Insbesondere bei den (mittleren) Führungskräften. Hier wurden erhebliche Defizite im Bereich der sozialkommunikativen Kompetenzen bzw. im gesamten Themenspektrum einer kooperativ-teamorientierten Mitarbeiterführung ermittelt (z.B. im Rahmen von durch-

Die neuen Initiativen in der Aufstiegsweiterbildung haben dabei ihren Hintergrund vor allem in Problemen der Nachwuchssicherung für Führungspositionen¹⁰, die mit gestiegenen qualifikatorischen Anforderungen in Leitungsfunktionen zusammentreffen. Die verschärfte Konkurrenz auf den Absatzmärkten, größere Abteilungen, beschleunigte Warendurchflüsse durch eine moderne Logistik und EDV-gestützte Warendisposition, differenzierte und gestiegene Kundenansprüche an Bedienungs- und Beratungspraxis u.a.m. bilden nach Aussagen der Bildungsverantwortlichen in der Summe komplexe Anforderungen, die das erfolgreiche Führen von Filialen oder größeren Verkaufsabteilungen ohne eine intensiviertere und systematische Qualifizierung kaum noch möglich macht¹¹. Heutige Anforderungssituationen - so übereinstimmend die LeiterInnen der Personalentwicklung - erfordern ein kompetentes Verkaufsmanagement mit möglichst optimaler Berücksichtigung regionaler Marktsituationen und effektiver Nutzung der technisch-organisatorischen Möglichkeiten. Hierfür ist gleichzeitig eine zeitgemäße Mitarbeiterführung wichtig, die vorhandene Kompetenzen nicht bremst sondern nutzt, und die Aneignung neuer Kenntnisse und Fähigkeiten bedarfsgerecht fördert und entwickeln hilft. Aus Sicht der Unternehmen sind durch den Wandel der Absatzmärkte von „Verkäufer- zu Käufermärkten“ die Führungskräfte im Verkauf zunehmend in eine für den Unternehmenserfolg strategisch bedeutsame Rolle gerückt, die die überregionale Gesamtstrategie des Unternehmens durch eine regionalspezifische Absatzpolitik sowie eine anforderungsgerechte Personalführung ergänzen muß.

Die eingeleiteten Veränderungen in der Anpassungs-Weiterbildung haben demgegenüber ihren Hintergrund in einem gewachsenen Handlungsdruck durch eine intensiviertere Marktkonkurrenz bei gleichzeitig gewachsenen Kundenansprüchen an eine kompetente Beratung, auf die die Unternehmen mit der erwähnten strategischen Neuorientierung der Absatzpolitik reagieren, welche u.a. eine kompetente Kundenbedienungsleistung als relevantes verkaufspolitisches Element in den Vordergrund rückt. Die Neuausrichtung der Absatzpolitik stellt im wesentlichen eine

geführten Mitarbeiterbefragungen). Ein großer Angebotsteil des Weiterbildungsprogramms für Führungskräfte bezieht sich entsprechend auf Inhalte dieses Themenspektrums (s.oben).

¹⁰ Als vergleichsweise wenig attraktive Branche hat der Einzelhandel Schwierigkeiten, formal höher qualifizierte BewerberInnen anzuziehen und zu halten, an denen man aber wegen der gestiegenen Anforderungen im Verkaufsmanagement besonders interessiert ist.

¹¹ Dieselbe Problematik stellte sich auch in den untersuchten Lebensmittel-Unternehmen in Bezug auf die Gruppe der Marktleiter und Marktleiterinnen, für die ebenfalls die Qualifizierung erweitert wurde. In einem der Unternehmen war dabei auch die „Frauenförderung“ bzw. die gezieltere Ansprache von Frauen ein besonderer Schwerpunkt im Weiterbildungs-Programm (vgl. TS: 192ff).

regionalisierte bzw. differenzierende Verkaufspolitik dar, und beinhaltet zwei weiterbildungsrelevante Elemente:

- a) eine gezieltere Ausrichtung einzelner Filialen an der Konkurrenz- und Kaufkraftsituation an regionalen Standorten. Unter Berücksichtigung der jeweiligen Kundensituation (in ländlichen Gebieten oder Großstadtlagen) sowie von Sortimenten und Preispolitik lokaler Mitkonkurrenten wurde das Filialnetz neu gewichtet und das Profil einzelner Filialen im Hinblick auf ein gehobenes, mittleres oder eher unteres Qualitäts- und Preisniveau neu definiert.
- b) Der zweite Aspekt beinhaltet die Zielsetzung, die Bedienungs- und Beratungsqualität beim Verkaufspersonal nicht nur in ausgewählten Filialen, sondern in einem längerfristigen Prozeß auf breiter Ebene anzuheben.

Die eingeleiteten Veränderungen vollziehen sich dabei vor dem Hintergrund vorangegangener Rationalisierungsprozesse, die die Arbeitsstrukturen im Verkaufsbereich und damit auch die Ausgangsbedingungen für die Weiterbildung des Verkaufspersonals nachhaltig geprägt haben.

2.2 Verkaufsarbeit zwischen Kundenberatung und Verkaufsorganisation „just-in-time“

In den vergangenen drei Jahrzehnten haben sich im Einzelhandel tiefgreifende strukturelle Veränderungen vollzogen. Zentrale Merkmale dieses Wandels sind zunehmende Unternehmenskonzentrationen, die mit einer Ausdifferenzierung von Betriebsformen und Vertriebskonzepten einhergehen. Prägnante Ausdrucksformen dieser Veränderungen sind vor allem die steigende Bedeutung filialisierter Großunternehmen, die wachsende Umsatzanteile auf sich konzentrieren, die Vergrößerung von Verkaufsflächen (absolut und in Relation zum eingesetzten Personal), der Aufstieg der Selbstbedienung als Vertriebskonzept und die umfassende Umstellung von vollzeit- auf teilzeitbeschäftigtes Verkaufspersonal.

Selbständige Einzelhandelsgeschäfte mit kleinen Verkaufsflächen werden im Zuge dieser Entwicklung sukzessive durch großflächige Märkte und preisaggressive Discounter verdrängt: neben klassischen Fachgeschäften und Warenhäusern etablieren sich mit wachsendem Erfolg Discounter, Fachmarkt-Ketten sowie Verbrauchermärkte und SB-Warenhäuser in Stadtrandgebieten. Neben den Bedienungverkauf treten als erfolgreiche neue Vertriebskonzepte zunehmend Selbstbedienung sowie abgestufte Formen von Vorauswahl und Teil-Selbstbedienung, die Beratungs- und Bedienungsanforderungen mit einer geringeren Personalausstattung ermöglichen sollen.

Der mit dem Aufstieg der Selbstbedienung verbundene Bedeutungsverlust qualifizierter Arbeitskraft für weite Teile des Verkaufsbereichs schlägt sich dabei in der Personal(beschaffungs)politik zum einen im vermehrten Einsatz nicht ein-

schlägig qualifizierter Beschäftigter nieder, zum anderen zeigt sich auf der Ebene der Verkaufsarbeit, daß Qualifikationsbestandteile der Einzelhandelsberufe immer weniger angewandt werden können.¹² Insgesamt vollzog sich im Zuge dieser Entwicklung die Beschäftigungsentwicklung uneinheitlich¹³. Grundlegende Veränderungen sind hier in dem Ersatz von Vollzeit- durch Teilzeit-Arbeitsverhältnisse¹⁴ zu sehen, die den Unternehmen nicht nur Kostensenkungen, sondern auch neue Möglichkeiten einer flexibleren Anpassung des Personaleinsatzes an schwankende Kundenfrequenzen eröffnet, wobei in den 80er Jahren sozialversicherungsfreie bzw. „ungeschützte“ Beschäftigungsverhältnisse deutlich zunehmen (vgl. Baumeister u.a. 1991).

2.2.1 Zur Gleichzeitigkeit von Kundenbedienung und organisatorischen Tätigkeitsanteilen

Der Wandel von Betriebsformen und Vertriebskonzepten hat insbesondere den traditionellen Warenhaushandel nachhaltig in seiner Marktposition beeinträchtigt. Eine Zeitlang versuchten die Warenhaus-Unternehmen noch an ihrer herkömmliche Vertriebsstrategie in der „Mitte“ zwischen Facheinzelhandel und SB-orientierten, über den Preis konkurrierenden Betriebsformen festzuhalten, nahmen dann aber bald bei wachsendem Kostendruck vermehrt Personalreduzierungen vor. Einen wichtigen Ansatzpunkt für die Reduzierung des Personalkostenanteils bildet der erwähnte verstärkte Einsatz von Teilzeitbeschäftigten und saisonalen Aushilfskräften zu Lasten von Vollzeit-Arbeitsplätzen, wodurch eine kostengünstigere Personal-Verkaufsflächen-Relation erreicht wird. Zur Gewährleistung von Bedienung und Beratung, die für relevante Sortimentsteile nach wie

¹² Studien über die Weiterbildungsbereitschaft junger kaufmännischer Angestellte (u.a. auch Einzelhandelskaufleute) zeigen, daß ein erhebliches Problem die fehlende Anwendungsmöglichkeit vorhandener Qualifikationen im aktuellen Tätigkeitsfeld darstellt, was als Enttäuschung und demotierend erlebt wird. Speziell in der Einschätzung der Einzelhandelskaufleute wird die Berufsausbildung rückblickend häufig als eigentlich entbehrlich beurteilt (vgl. Stender 1994).

¹³ Ende 1995 sind rund 2,7 Mio Beschäftigte (ohne Einzelhandel mit KFZ und ohne Tankstellen) im Einzelhandel tätig (Statistisches Bundesamt, Fachserie 6, 1997). Ein Anstieg der Beschäftigtenzahlen vollzog sich vor allem im Bereich der Lebensmittel-Supermärkte, während bei den Warenhaus-Unternehmen ein Abbau erfolgte, der vor allem auf dem Ersatz von Vollzeit- durch Teilzeit-Arbeitsverhältnisse basiert (vgl. Baethge u.a. 1989).

¹⁴ Die nahezu ausschließlich mit Frauen (ohne wie auch mit Berufsausbildung) besetzt werden, wobei durch die Teilzeitangebote im Einzelhandel Frauen häufig die einzige Möglichkeit für einen (Wieder)Einstieg in die Erwerbsarbeit gegeben ist. Die Qualifikationsausdünnung der Arbeit im Einzelhandel und das sich verbreitende Bild der „Jedermanns“ bzw. „Jedefrau“-Tätigkeit dürfte - zusammen mit dem geringen Gehaltsniveau - nicht unerheblich zum vergleichsweise schlechten Image des Einzelhandels als Arbeitsfeld beitragen.

vor erforderlich ist, entwickeln die Warenhäuser unterschiedliche Arbeitszeitmodelle und flexible Personaleinsatzformen, die sich an Kundenfrequenzen und Beratungsintensität von Sortimentsbereichen orientieren. Auf der Basis von Kundenfrequenz-Berechnungen, angestrebten Umsätzen, sortimentspezifischen Vertriebskonzepten (also der jeweiligen Mischung von Selbstbedienung, Teil-Selbstbedienung, Bedienungsverkauf) und erforderlichen Personalkapazitäten wird das jeweils günstigste Verhältnis von Vollzeit-, Teilzeit- und Aushilfskräften errechnet. Durch einen geringen Anteil an Vollzeitbeschäftigten und einem hohen Anteil von Teilzeitbeschäftigten mit unterschiedlichen Arbeitszeitanteilen (Arbeitstage pro Woche) kann die spezifische personelle Besetzung von Abteilungen gezielt je nach erwartetem Arbeitsanfall vorgenommen werden.¹⁵

Der Personaleinsatz wird darüber hinaus auch durch die wachsende Bedeutung einer ertragsorientierten Verkaufspolitik berührt, mit der die erzielten Erträge eines Warenbereiches zu einem Kriterium der Sortimentsgestaltung werden. Einzelne Abteilungen bzw. Warenbereiche werden nunmehr unter Ertragsgesichtspunkten bewertet und je nach Situation aus- oder abgebaut. Ein Beispiel sind etwa Lebensmittel-Abteilungen, die in verschiedenen Warenhäusern zum Teil geschlossen oder verpachtet, zum Teil aber auch unter strategischen Gesichtspunkten erweitert und zu einem besonderer Anziehungspunkt aufgewertet werden. Sofern die Ertragsorientierung sich auch in der Einführung von profit-centern niederschlägt und einzelne Unternehmens-Einheiten ihre Kosten über erwirtschaftete Erträge selbst abdecken müssen, kann diese zu einem bedeutsamen Kriterium beim Personaleinsatz werden. In einem der Unternehmen war das profit-center-Prinzip nicht nur für einzelne Filialen, sondern bis auf die Ebene von Verkaufsabteilungen eingeführt worden. Da jede Abteilung die eigenen Kosten einer Zeitperiode durch die Realisierung von Erträgen selbst erwirtschaften muß, entfällt der früher mögliche Personalkostenausgleich zwischen ertragsstarken und ertragsschwächeren Abteilungen. Dadurch ergeben sich große Ungleichheiten in der Personalausstattung einzelner Abteilung, da die Kriterien der Personalbemessung nicht der Besonderheit von Sortimenten und Abteilungen folgt (z.B. erforderlicher Beratungsaufwand bei den jeweiligen Warengruppen, Größe der zu betreuenden Verkaufsfläche, Art der Artikel und damit verbundener Zeitaufwand für Räum- Auffüll-, Sortier-, oder Etikettiertätigkeiten und sonstigen Tätigkeiten

¹⁵ In einem unserer Fallbetriebe waren etwas mehr als die Hälfte der Beschäftigten Teilzeitkräfte, die auf der Basis von Arbeitszeitregelungen zwischen wöchentlich zwei, drei und viereinhalb Tagen arbeiteten. Insgesamt kann der Anteil der Teilzeitbeschäftigten von Abteilung zu Abteilung erheblich variieren. In den Mode- und Textilbereichen liegt er bei 60 - 70 % (bei einem ähnlich hohen Frauenanteil), in den Bereichen Teppiche, Lampen und Elektrogeräte gibt es dagegen keine Teilzeitkräfte (hier waren auch kaum Frauen tätig).

in Zusammenhang mit Warenpräsentation und -eingang), sondern durch die Kosten- und Ertragssituation der Abteilung bestimmt sind.

Die 80er Jahre sind zugleich gekennzeichnet durch relevante Rationalisierungsbewegungen, die sich insbesondere mit der Zentralisierung von Verwaltungstätigkeiten und warenwirtschaftlicher Funktionen sowie der zunehmenden Nutzung informationstechnologischer Systeme bei der Umstellung auf eine EDV-gestützte Warenwirtschaft verbinden. Ähnlich wie andere Unternehmen auch, antworteten die Unternehmensleitungen der Warenhäuser auf eine sich intensivierende Konkurrenzsituation mit der Zentralisierung von Verwaltungstätigkeiten, Einkauf, Lagerhaltung und Logistik. Die Filialen werden hiermit bis auf Ausnahmebereiche überwiegend zu Verkaufsniederlassungen mit eingeschränkten Planungs- und Entscheidungskompetenzen, sie werden vorrangig von Regional- oder Zentrallägern beliefert und unterhalten nur noch in geringem Maße direkte Beziehungen zu Lieferanten und Hersteller-Firmen.

Mit der Bildung zentraler Einkaufsabteilungen¹⁶, die sich für die Unternehmen vor allem mit einem Ausbau der Marktmacht auf den Beschaffungsmärkten verbindet, fällt in den Verkaufsabteilungen nicht nur ein bedeutsamer Tätigkeitsanteil bei den mittleren Führungskräften weg, sondern auch ein bislang wichtiger Vermittlungsweg für die warenbezogenen Informationen¹⁷, die vormals mit der Einkaufstätigkeit bzw. über die direkten Hersteller- und Lieferantenkontakte in die Verkaufsabteilungen gelangten. Da das zentral organisierte jährliche Weiterbildungs-Programm nur einen kleinen, ausgewählten Teilbereich an produktbezogenen Schulungsbedarfen abdeckt, und zudem auch mittels dieser Organisationsform die im Verkauf benötigten Produktinformationen kaum rechtzeitig bereitgestellt werden können, haben nun die zentralen Einkaufsabteilungen eine wichtige Funktion für die kontinuierliche und vor allem rechtzeitige Bereitstellung verkaufsrelevanter Produktinformationen erhalten, wobei in den Unternehmen jedoch noch keine organisatorischen Lösungen existieren, die die Gewährleistung dieser Aufgabe halbwegs sicherstellen würde.

Die Bündelung von Lägern, Verwaltungs- und Einkaufsfunktionen sind gleichzeitig wichtige organisatorische Anknüpfungspunkte für die Nutzung von EDV-Systemen, mit denen die Steuerung informatorischer und stofflicher Warenflüsse verfeinert und beschleunigt werden kann. Insbesondere die datentechnische Vernetzung der Verkaufsabteilungen mit Regional- und Zentrallägern (zum Teil auch direkt mit Lieferanten) ermöglicht hier - in Verbindung mit entsprechenden Zulieferkonditionen - ähnlich der „just-in-time“-Produktion in Industrieunterneh-

¹⁶ In beiden Unternehmen war die Bildung zentraler Einkaufsabteilungen bzw. -funktionen und die damit verbundene Reorganisation von Führungsstrukturen weitgehend realisiert.

¹⁷ Prospekte u. ä. Kurzinformationen über Material- und Farbtypen bestimmter Produkte, über die Beschaffenheit neuer Materialien, Handhabungshinweise etc.

men - einen stofflichen Warendurchfluß in den Filialen, der mit einem Minimum an Lagerkapazitäten möglich ist. Im Tätigkeitsspektrum des Verkaufspersonals schlägt sich der auf kurze Lagerzeiten ausgerichtete Warendurchfluß vor allem in einem Anstieg von sogenannten „Nebentätigkeiten“ nieder, das heißt in vermehrten Auffüll- und Sortierarbeiten, die in Zusammenhang mit wöchentlichen Warenanlieferungen erforderlich werden.¹⁸ Durch den gewachsenen Anteil organisatorischer Tätigkeiten sind Kundenbedienung und -beratung, die nach wie vor als „Haupttätigkeit“ der Verkaufsarbeit gelten, in vielen Abteilungen unter erheblichen Druck geraten. Um mehr Raum für die Kundenbedienung zu schaffen, wurde in den Warenhaus-Unternehmen bereits die Auslagerung der Auffüllarbeiten auf spezielle „Auffüll-Teams“ erwogen, die vor Ladenöffnung das Einräumen der angelieferten Waren übernehmen.¹⁹ Nach einer Erprobung hat man hiervon aber wieder Abstand genommen, und stattdessen die „Mehrstellenarbeit“²⁰ präferiert, die sich unter den gegebenen Bedingungen eines differenzierten Anforderungsspektrums von Beratung, Bedienung und Auffülltätigkeiten offenbar insgesamt als effektiver und kostengünstiger erwies.

Die Verkaufspraxis in den Warenhaus-Unternehmen - so läßt sich an dieser Stelle festhalten - ist in hohem Maße durch die *Gleichzeitigkeit* von kundenbezogenen und verkaufsorganisatorischen Tätigkeiten charakterisiert, die im Arbeitsalltag der Beschäftigten zu einer strukturellen Sollbruchstelle geworden ist. In vielen Abteilungen bildet die Gewährleistung dieser beiden Anforderungselemente eine permanente Konfliktkonstellation, die zum Teil durch darauf bezogene Schulungsmaßnahmen, und zum Teil im Rahmen des flexiblen Personaleinsatzes entschärft werden soll. Dabei bedingen und verstärken sich die Effekte der verschiedenen Rationalisierungsformen in Richtung einer zeitlichen Arbeitsverdichtung und -intensivierung und haben im Resultat dazu geführt, daß die personellen Besetzungskonstellationen in den Abteilungen in hohem Maße auf die Gewährleistung der laufenden Anforderungen an Bedienung, Sortier- oder Kassiertätigkeiten zugeschnitten ist, und Zeitpuffer kontinuierlich abgebaut wurden. Arbeitszeitvolumen und Personaleinsatz sind gewissermaßen immer enger auf die Reali-

¹⁸ Je nach Warenbereich werden in den Verkaufsabteilungen bis zu zweimal wöchentlich Bestandskontrollen und Nachbestellungen durchgeführt, sowie ebenfalls zweimal wöchentlich der Warennachschub erfaßt, kontrolliert, soweit erforderlich etikettiert und im Verkaufsraum aufgebaut oder in Regale sortiert.

¹⁹ In einzelnen Abteilungen, z.B. dem Kurzwarenbereich, werden die mit der Warennachlieferung verbundenen Tätigkeiten von Beschäftigten des Hersteller-Betriebes übernommen.

²⁰ „Mehrstellenarbeit“ bedeutet, daß eine Person in mehreren Arbeitsfelder gleichzeitig eingesetzt wird, wie z.B. Kasse, Regelauffüllung, Bedienung, Lager.

sierung des Kerngeschäfts - den Warenabsatz - abgestimmt worden, wobei dieser Prozeß nach Einschätzung der Geschäftsleitungen weiter anhalten wird.²¹

Mit dem beschleunigten Wandel von Sortimenten und einer auf kurzfristige Anlieferungen ausgelegten Logistik gewinnt gleichzeitig auch eine beschleunigte Bereitstellung produktbezogener Informationen an Gewicht, die wiederum wesentlich von einer gut funktionierenden Kooperation zwischen Verkauf und Einkauf abhängig ist.

2.2.2 Weiterbildung für die EDV-gestützte Warenwirtschaft

Aufgrund der großen Sortiments-Vielfalt in Warenhaus-Unternehmen ist grundsätzlich die Einführung EDV-gestützter Informationssysteme mit besonderen Schwierigkeiten verbunden und vollzieht sich in einem stufenweisen Prozeß, der in vielen Abteilungen die Gleichzeitigkeit manuell und maschineller Datenerfassung und -verarbeitung umfaßt. Das angestrebte „geschlossene“ Warenwirtschaftssystem, die aktuelle und artikelgenaue, wert- und mengenmäßige Erfassung aller Warenbestands- und Bewegdaten vom Wareneingang bis zum Abverkauf über ein komplexes, vernetztes EDV-System, war zu Beginn der 90er Jahre in den Warenhaus-Unternehmen noch nicht realisiert²². Ein Kernstück des EDV-gestützten Informations- und Steuerungssystems bilden elektronische Kassensysteme²³, die in der Lage sind, bei Kassiervorgängen alle warenwirtschaftsrelevanten Daten zu erfassen. Auf der Basis der Abverkaufdaten können sowohl Nachbestellungen (zum Teil automatisiert) und Dispositionsentscheidungen am EDV-Terminal getätigt werden, wie auch über die Beobachtung von artikelgenauen Absatzentwicklungen Rückschlüsse für die Sortimentsgestaltung und Einkaufsentscheidungen gezogen werden. Ebenso ist es möglich, auf dieser Datenba-

²¹ In gewisser Weise hat der Einzelhandel hier Elemente von „lean production“ bzw. „lean management“, wie sie für die Industrie in den 90er Jahren an Bedeutung gewinnen, insofern bereits in den 80er Jahren praktiziert. Zu Formen der Arbeitsorganisation und Rationalisierung im Einzelhandel vgl. auch Goldmann/Jacobsen 1994, Hilf/Jacobsen 1994, Faber/Wehrsig/Borchers 1992.

²² Selbstverständlich verlaufen diese Prozesse nicht reibungslos, da es vielfältige softwarebedingte Schnittstellenprobleme wie auch organisatorische Abstimmungsschwierigkeiten gibt. Einen Einblick liefert hier insbes. die Studie von Faber u.a. 1992. An dieser Stelle geht es vorrangig darum, die groben Linien der EDV-Nutzung im Hinblick auf ihre arbeitsinhaltliche und qualifikatorische Relevanz für die Verkaufstätigkeit kenntlich zu machen.

²³ Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist die maschinenlesbare Auszeichnung von Waren in OCR- und EAN-Code, die die Datenerfassung per Laserstift oder Scanner ermöglicht. Diese Vorarbeiten konnten im Einzelhandel weitgehend auf die Hersteller verlagert werden (vgl. VS, Punkt 3.3).

sis Kundenfrequenzen zu ermitteln und darauf die Personaleinsatzplanung abzustellen (vgl. VS, Kap. 3.3).

Die arbeitsinhaltlichen und qualifikatorischen Konsequenzen für die Verkaufsarbeit sind insgesamt widersprüchlich und hängen stark davon ab, in welcher Weise in den Unternehmen die warenwirtschaftliche bzw. betriebswirtschaftliche Relevanz von Kassendarbeitsplätzen eingeschätzt wird. Mit der Nutzung elektronischer Kassensysteme werden einerseits Waren- und Preiskenntnisse sowie Rechenoperationen an diesen Arbeitsplätzen obsolet; auf der anderen Seite erlangt die Kassiertätigkeit eine bedeutsame Schlüsselstellung bei der Datengewinnung im Warenwirtschaftssystem, da eine umsichtige und gewissenhafte Dateneingabe zur Voraussetzung für weitergehende Informations- und Interpretationsmöglichkeiten wird.²⁴ Daneben gewinnen Kassendarbeitsplätze auch unter dem Gesichtspunkt der Kundeninformation und -beratung an Bedeutung, da diese mit der Durchsetzung der Selbstbedienung häufig der wichtigste Ort sind, an dem KundInnen und VerkäuferInnen miteinander in Kontakt kommen. In den Unternehmen wurden aus diesem Grunde bereits vermehrt Schulungen zur Thematik der Kundenkommunikation an Kassendarbeitsplätzen durchgeführt.

Der Einbezug von Verkaufsbeschäftigten in die EDV-gestützte Warendisposition stellt sich sehr unterschiedlich dar. Zum einen hängt er vom Verhalten der Vorgesetzten, zum Teil auch von Bereitschaft und Eigeninitiative der Beschäftigten ab. Daneben scheinen auch die strukturellen Handlungsbedingungen im Verkaufsbereich hierauf widersprüchlich Einfluß zu nehmen. Einerseits ist vielfach wegen der geringen Personalausstattung eine strikte Arbeitsteilung kaum noch möglich, so daß einzelne Beschäftigte in dispositive Aufgaben am EDV-Terminal einbezogen sind; andererseits besteht aus demselben Grund ein hoher Druck auf die Gewährleistung von Kundenbedienung und organisatorischer Aufgaben in Zusammenhang mit der Abwicklung des Warendurchflusses, der die Führungskräfte zum Teil veranlaßt, das Verkaufspersonal von dispositiven Aufgaben fernzuhalten.

Auch die Veränderungen im Tätigkeitspektrum der mittleren Führungskräfte verlaufen eher ambivalent. So wurde zunächst mit dem Wegfall der Einkaufstätigkeit eine Dequalifizierung eingeleitet, die aus der Sicht der Unternehmensleitungen durch die verstärkte Übernahme von Personalentwicklungsaufgaben kompensiert werden soll. Allerdings scheinen nun im Zuge der Umstellung auf eine EDV-gestützte Warenwirtschaft auch neue Anforderungen im Bereich von Datenerfassung und Datenanalyse zu entstehen. So geht die auf den EDV-Einsatz zurückzuführende Möglichkeit einer größeren Transparenz von täglichen Waren-Abverkäufen und Lagerbeständen damit einher, diese verfügbaren Informationen

²⁴ Wobei dieser Umstand sich bislang kaum mit einer entsprechenden personalpolitischen Aufwertung verbindet, vgl. auch Faber u.a. 1992.

im Tages-, Wochen- oder Monatszyklus für eine effektive Verkaufssteuerung auszuwählen, zu bewerten und begründete (d.h. legitimierbare) Entscheidungen zu treffen. Unter verkaufspolitischen Gesichtspunkten gewinnt so die Fähigkeit einer richtigen Dateninterpretation einen hohen Stellenwert. Insgesamt - so das Fazit einer Studie - wird die

*„...Ausgangssituation für Dispositionen und Entscheidungen (...) wegen der Fülle zur Verfügung stehender Daten und Informationen komplexer. Häufig sind unterschiedliche Entscheidungen möglich, die gegeneinander abzuwägen sind und in ihren Folgewirkungen bedacht werden müssen.“
(Walter-Lezius 1989:24)*

Im Arbeitsalltag tritt dabei der umfassende Zugriff auf warentwirtschaftliche Informationen den Führungskräften zunächst in Form von „kiloweisem Papier“ gegenüber (ebda.), das in irgendeiner Weise bei der Entscheidungsfindung bewältigt werden muß. Nach Schilderungen der von uns befragten Abteilungsleiter und Abteilungsleiterinnen der Warenhaus-Filialen muß zudem wegen verschiedener Fehlerquellen immer wieder mit Bestandsdifferenzen gerechnet werden, die nicht in den EDV-Listen abgebildet sind: Differenzen entstehen insbesondere durch Ladendiebstähle, ferner durch unvollständige Eingaben aufgrund fehlender Etiketten oder Artikelnummern, und schließlich auch infolge von Fehleingaben an Kassen oder anderen EDV-Systemen.

Die technisch ermöglichte Vernetzung und Automatisierung von Datenflüssen ist insofern auch mit neuem Aufwand für Bestandskontrollen verbunden, was wieder die Tätigkeit des Verkaufspersonals berührt. In regelmäßigen Abständen werden in den Verkaufsabteilungen datenmäßiger und physischer Warenbestand abgeglichen und Stichproben an Abteilungs- oder Sammelkassen durchgeführt. Bei identifizierten Differenzen müssen in der Folge wiederum EDV-Listen nach Fehlern „durchforstet“, mögliche Ursachen analysiert und geeignete Maßnahmen zur Fehlervermeidung ergriffen werden (z.B. Einleitung von Kassenschulungen, bessere Einweisung über Verfahrensweisen bei der Wareneingangskontrolle, wenn Etiketten fehlen u.ä.). Wie sich jeweils die konkrete Handhabung dieser Probleme in der Praxis der Verkaufsabteilungen darstellt, scheint wesentlich davon abzuhängen, wie sich einerseits die technischen und zeitlichen Rahmenbedingungen in den Abteilungen darstellen, und wie andererseits die Führungskräfte mit diesen Gegebenheiten umgehen (können).

Die Auslagerung der Einkaufstätigkeit hat im Tätigkeitsspektrum der Führungskräfte insofern keine völlige Leerstelle hinterlassen, sondern ist in Zusammenhang mit der EDV-gestützten Warenwirtschaft - zumindest in der gegebenen zeitlichen Phase - eher mit einem Wandel verbunden, von dem auch die Arbeitsaufgaben der Beschäftigten berührt sind. Dieser Befund ist vor allem im Hinblick auf die in den Unternehmen praktizierte Dezentralisierungspolitik in der Anpas-

sungs-Weiterbildung relevant, die davon ausgeht, daß die Vorgesetzten in verstärktem Maße Personalentwicklungs- und Schulungsaufgaben übernehmen sollen.

2.3 Weiterbildung im Dilemma von heterogenem Bedarf und strukturellen Realisierungsproblemen

Die Weiterbildungs-Situation für das Verkaufspersonal befindet sich vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklungen in einer ausgeprägten Spannungssituation. So hat sich zum einen insgesamt die Bedeutung der Weiterbildung für eine kompetente Aufgabenbewältigung erhöht, wobei die Bedarfssituation in einzelnen Abteilungen in Abhängigkeit von Sortimentsbereichen, heterogenen Qualifikationsniveaus bei Beschäftigten und unterschiedlichen Kundenerwartungen sich sehr unterschiedlich darstellt. Gleichzeitig haben aber auch als Folge der technisch-organisatorischen Rationalisierungsbewegungen und des gewachsenen Anteils organisatorischer Aufgaben die Schwierigkeiten zugenommen, Verkaufspersonal für Weiterbildungs-Teilnahmen freizustellen.

Bei aller Unterschiedlichkeit der Ausgangslagen in den Verkaufsabteilungen und den jeweiligen Umgangsweisen der Akteure hiermit, läßt sich als Fazit hierzu festhalten, daß die gegebenen arbeitsstrukturellen Handlungsvoraussetzungen eine Weiterbildungs-Teilnahme kaum unterstützen, sondern dieser eher gegenläufig sind. Mit dem Aufstieg der Selbstbedienung und den darauf bezogenen Praktiken des Personaleinsatzes einschließlich der Institutionalisierung einer EDV-unterstützten Verkaufsorganisation „just-in-time“ sind Ressourcenausstattungen und verbindliche Handlungserfordernisse in der Verkaufsrealität etabliert worden, die vor allem auf den *Umschlag großer Warenvolumina* und die *Verbesserung der Kosten/Ertragsrelationen* ausgerichtet sind, welche mit den bestehenden Weiterbildungserfordernissen ein strukturelles Konfliktfeld bilden.

Selbstbedienung und EDV-gesteuerte Warenwirtschaft - als allgemein in Großunternehmen des Einzelhandels²⁵ dominante Formen gegenwärtiger Verkaufspraxis und -organisation - können dabei zugleich als Ausdrucksformen eines *arbeitskulturellen* Wandels verstanden werden, wie er weiter oben beschrieben worden ist (vgl. Kapitel II/Punkt 4.3.2). Dabei läßt sich beobachten, daß die mit den institutionalisierten Organisationsformen und arbeitsinhaltlichen Aufgabenfeldern der Verkaufsarbeit zugleich etablierten Strukturaspekte sich auf der Ebene der subjektiven Realitätswahrnehmung der betrieblichen Akteure eher widersprüchlich niederschlagen: die bestehende Arbeitsrealität wird überwiegend als *Hierarchie* von Haupt- und Nebentätigkeiten wahrgenommen, die aber in der

²⁵ Vgl. hierzu die unter Punkt 1.2.2 angeführte Literatur über Rationalisierungsprozesse in Großunternehmen des Einzelhandels.

Verkaufspraxis eher eine konflikthafte Konstellation von *gleichzeitig* zu bewältigenden Tätigkeitselementen darstellt.²⁶

Da Weiterbildung in der gegebenen Situation kaum strukturell gestützt wird, gerät sie entsprechend leicht in den unteren Rang solcher Relevanzhierarchien. Bislang werden in der Personalbemessung üblicherweise Durchschnittszeiten für Urlaubs- und Krankheitsvertretungen rechnerisch berücksichtigt, nicht aber Zeiten, die durch Weiterbildungs-Teilnahmen entstehen.²⁷ Entscheidungen zu Gunsten der Weiterbildung müssen insofern gegen die im Verkaufsalltag dominierenden Handlungserfordernisse und insbesondere gegenüber kosten- und ertragsbezogene Handlungskriterien durchgesetzt werden. Gleichzeitig hängt die Weiterbildungs-Teilnahme der Beschäftigten stark davon ab, welche zeitlichen Spielräume in den Abteilungen existieren, und wie die Führungskräfte im Verkauf - sowie innerhalb der Filialleitungen - die Relevanz der Weiterbildung für die Aufgabenbewältigung individuell einschätzen.

Das widersprüchliche Spannungsverhältnis von Weiterbildungs-Bedarf, begrenzten Ressourcen und der hohen Relevanz der Gewährleistung des Warenabverkaufs wird insbesondere in Abteilungen mit langlebigen und beratungsintensiven Warenbereichen deutlich, in denen die warenkundliche Fachkompetenz des Personals eine wichtige Voraussetzung für die Realisierung der Umsatz- und Ertragsziele ist. Dazu ein Beispiel aus einer Haushalts/Elektroabteilung:

"...bei den Großgeräten müssen die beiden Mitarbeiter mich schon wirklich extrem bedrängen, daß ich ihnen erlaube, auf ein Seminar zu fahren. Weil ich genau weiß, wenn einer hinfährt, dann ist nur noch eine halbe Kraft übrig im Verkauf, und der will dann in seine Freizeit gehen. Oder es ist, wie jetzt gerade jemand zur Schulung, ist einen ganzen Tag weg, und genau gestern wird mir der andere krank. Also das nächstemal werde ich es mir genau überlegen: wie war das denn das letztmal, da hab ich einen hingeschickt und prompt wird mir einer krank und das totale Chaos bricht aus. Dann werde ich schon eher sagen, also hier ist ein Prospekt, hat der Vertreter hiergelassen, guckt Euch das mal an" (Abteilungsleiter Lampen/Haushalts-Elektrogeräte, 19/22:39ff).

Wie sich hiermit zeigt, gehen strukturell bedingte Realisierungsprobleme von Weiterbildungserfordernissen in die Erfahrungsbestände betrieblicher Akteure

²⁶ Unter Punkt 4 wird dann zu sehen sein, wie sich diese Realitätswahrnehmung als Hemmnis einer bedarfsgerechten Weiterbildungsplanung realisiert.

²⁷ Demgegenüber wird der Qualifizierungsaufwand in der Aufstiegs-Weiterbildung in der Personalbemessung für einzelne Filialen mit gewissen Anteilen rechnerisch berücksichtigt, was vermutlich in bestehenden Regelungen für die Berufsausbildung seine Wurzeln hat. Dies trifft insbesondere für sogen. „Ausbildungs-filialen“ zu, die in den Unternehmen besondere Schwerpunkte der aufstiegsbezogenen Qualifizierung bilden.

ein, und tragen so dazu bei, daß sich der nachrangige Stellenwert der Weiterbildung nicht nur reproduziert, sondern in den subjektiven Einschätzungen verfestigen kann.²⁸

Probleme zeigen sich außerdem in Bezug auf eine zentralistische Weiterbildungsorganisation. Da der produktbezogene Weiterbildungsbedarf in Abhängigkeit von Sortimenten, Qualifikationsniveaus und Beratungsbedürfnissen von Kunden außerordentlich heterogen ist und sich zudem in ständigem Wandel befindet, kann eine bedarfsgerechte - insbesondere rechtzeitige - Bereitstellung von warenkundlichen Informationen durch eine zentrale Angebotsplanung kaum gewährleistet werden. Dabei ist durch die organisatorische Trennung von Einkauf und Verkauf eine neue Schnittstelle und informatorische Lücke entstanden, die durch die Entwicklung systematischer Kooperationsformen zwischen beiden Funktionsbereichen geschlossen werden müßte. Auch die im Verlauf der zunehmenden Nutzung von EDV-Systemen für die Abwicklung warenwirtschaftlicher Prozeduren sich abzeichnenden neuen Weiterbildungserfordernisse verweisen auf konzeptionelle und organisatorische Anforderungen, die technisch bedingte Anpassungs-Weiterbildung bedarfsgerechter zu gestalten.

Wie der folgende Blick auf die Akteure der Weiterbildungspraxis, ihre besonderen Handlungsfelder und inhaltlichen Einflußnahmen zeigt, geht eine systematische Bearbeitung derartiger Problemfelder, und insbesondere die Institutionalisierung einer stärker dezentralen Weiterbildungssteuerung allerdings weit über das spezielle Aktionsfeld der formalen Bildungsverantwortlichen hinaus, und ist maßgeblich auf eine funktionsübergreifende Kooperation und die Unterstützung der Unternehmensleitungen angewiesen.

²⁸ Hiermit zeigt sich die in Kapitel II/ Punkt 4.3.2 angesprochen Dialektik von objektiver und subjektiver Realität. Derartige Zusammenhänge lassen sich auch im Bezug auf den zu geringen Angebotsumfang der Weiterbildung aufzeigen: auch hier werden negative Erwartungshaltungen ausgebildet, wenn Anmeldungen vermehrt mit Absagen beantwortet werden. Trifft dies häufiger zu, wird den Beschäftigten hiermit signalisiert, daß sich eine Anmeldung letztlich nicht lohnt (vgl. VS, Punkt 5.1.3).

3 Weiterbildung aus der Perspektive verschiedener Akteure

In der Weiterbildung gibt es neben den formalen Bildungsverantwortlichen eine Vielzahl weiterer gestaltungsrelevanter Gruppen, zum Teil indem sie selbst Weiterbildungsaufgaben übernehmen, zum Teil indem sie auf der Basis formaler Entscheidungsbefugnisse (z.B. Personal- und Geschäftsleitungen) oder rechtlicher Regelungen (Betriebsratsmitglieder) an der Weiterbildungsgestaltung beteiligt sind. Die Bezugnahme auf die Weiterbildung ist hier jeweils durch den besonderen aufgaben- oder funktionsbezogenen Handlungskontext der verschiedenen Akteure vorstrukturiert, mit dem sich sowohl unterschiedliche Reichweiten der Einflußnahme wie auch unterschiedliche inhaltliche Handlungsbezüge verbinden²⁹. Unter dem Gesichtspunkt des inhaltlichen Handlungsbezugs lassen sich die verschiedenen Gruppen nach „*hauptamtlichen*“, „*nebenamtlichen*“ und „*mittelbaren*“ Akteuren unterscheiden, die im folgenden mit ihrer besonderen Typik der Einflußnahme skizziert werden.

3.1 Das „hauptamtliche“ Bildungspersonal - umfassender Aufgabenbezug und begrenzte Handlungsspielräume

Die zentralen und dezentralen Bildungsverantwortlichen nehmen aufgrund ihres formalen Aufgabenfeldes Gestaltungsaufgaben in der Weiterbildung wahr, und können insofern als „hauptamtliche“ Akteure angesehen werden. Für sie stellt die Weiterbildungsgestaltung ein arbeitsvertraglich fixiertes und formal definiertes Aufgabengebiet dar, das hierarchisch dem Personalbereich unterstellt ist (Vorstand Personal, Personalleitung in den Filialen).

Die leitenden Personen der *zentralen Personalentwicklungs-Abteilungen* verfügen im Rahmen der Zielvorgaben der Unternehmensleitungen bei der inhaltlichen Ausgestaltung ihres Aufgabenfeldes über relativ große Handlungsspielräume. Konzepte und Umsetzungsstrategien müssen zwar mit den jeweiligen Vorgesetzten (z.B. Direktion Personalentwicklung oder Vorstand Personal) abgestimmt und durch diese genehmigt werden. Da die „Übersetzung“ von Bedarfsmeldungen oder unternehmenspolitischen Zielvorgaben in geeignete Weiterbildungsmaßnahmen aber ihre originäre Arbeitsaufgabe darstellt, bestehen für die zentralen Bildungsverantwortlichen auf der konzeptionellen Ebene nicht unerhebliche Freiräume, eigene Gestaltungsvorstellungen zu realisieren.

²⁹ Die formale Arbeitsaufgabe/Funktion zeigt sich hier als Kristallisationspunkt der formalen Betriebs- und Arbeitsorganisation und darin einbegriffener Strukturen, die auch eine je unterschiedliche Relevanz von Weiterbildungsaktivitäten implizieren (vgl. Kapitel II, Punkt 2.3).

Weitaus enger ist der Spielraum bei der Realisierung von Konzepten. Die zentrale Personalentwicklungs-Abteilung ist - wie alle anderen Bereiche und Abteilungen auch - als funktionspezifische Abteilung organisiert und gleichzeitig als Stabsstelle in das betriebliche Hierarchiesystem eingebunden: das heißt, es bestehen für die leitenden Personen fachbezogene Entscheidungskompetenzen gegenüber den „eigenen“ Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, nicht aber in jedem Fall disziplinarische Über/Unterstellungsverhältnisse, insbesondere gegenüber den dezentralen Bildungsverantwortlichen in den Warenhaus-Filialen. Diese sind zwar fachlich dem Funktionsbereich Personalentwicklung zugeordnet und in die eingangs angesprochene Arbeitsteilung der Personalentwicklungspraxis zwischen zentraler Planungstätigkeit und dezentraler Umsetzung eingebunden, in den Filialen aber hierarchisch den örtlichen Personalleitungen unterstellt.³⁰

Speziell in der Anpassungs-Weiterbildung liegt eine besondere Schwierigkeit darin, daß sie eine *Querschnittsaufgabe* darstellt und prinzipiell in alle Arbeitsbereiche eines Unternehmens hineinreicht.³¹ Die Bildungsverantwortlichen haben qua Funktion die Aufgabe, in anderen Abteilungen, und damit in „fremden“ Einflußzonen Veränderungen herbeizuführen, diese durch Weiterbildung zu unterstützen oder - neuerdings - in dezentralen Abteilungen eine kontinuierliche Personalentwicklungs-Praxis zu institutionalisieren. Neben der grundsätzlich notwendigen Unterstützung ihrer Tätigkeit durch die Unternehmensleitung sind Fach- und Führungskräfte des Bildungsbereichs deshalb in hohem Maße auf die Akzeptanz und Unterstützung ihrer Arbeit durch die Entscheidungsträger in den Filialen angewiesen. Dies gilt in ähnlicher Weise auch in Bezug auf Betriebsräte, die - sofern sie in der Weiterbildung aktiv sind - auf Erfolg oder Mißerfolg neuer Initiativen nicht unerheblich Einfluß nehmen können.

Die Arbeitssituation der zentralen Bildungsverantwortlichen ist zudem dadurch geprägt, daß eine eigenständige, längerfristige Bildungsplanung außerordentlich schwierig zu realisieren ist. Ihre organisatorische Verankerung als Stabsstelle im Personalbereich und die ihnen zugewiesene Dienstleistungsfunktion beinhalten, daß ihnen von unterschiedlichen Seiten und Hierarchiestufen (z.B. Unternehmensleitung, Filialleitung) Aufgaben übertragen werden, die sie mit den jeweils laufenden Planungen, Prozessen und verfügbaren Ressourcen ihres Aufgabenbereichs in Einklang bringen müssen. Akteure der Personalentwicklung müssen dabei einerseits ihr Handeln gegenüber der Unternehmensleitung legitimieren,

³⁰ Die Geschäftsführung einer Filiale besteht in den Warenhaus-Unternehmen aus Personalleitung, Organisationsleitung und Geschäftsleitung (für die Verkaufsseite). Zum Teil werden Personal- und Organisationsleitung in Personalunion wahrgenommen.

³¹ Demgegenüber bewegen sich die Aktivitäten der Aufstiegs-Weiterbildung (als Bestandteil der Personalbeschaffungspolitik) vorrangig im Verantwortungsbereich des Personalressorts, so daß die Akteure der Personalentwicklung hier stärker im „eigenen“ Aufgabenbereich agieren.

gleichzeitig aber auch großen Wert darauf legen, die „Auftraggeber“ aus den Filialen möglichst zufriedenstellend zu bedienen, um auch von dieser Seite her die Weiterbildungsaktivitäten legitimatorisch abzusichern, und wenn möglich den Status der Weiterbildung im Unternehmen zu verbessern.

Die *dezentralen* Bildungsverantwortlichen in den Filialen sind zwar formal die zuständigen Fachkräfte für das Aufgabenfeld „Aus- und Weiterbildung“, faktisch sind sie jedoch überwiegend im Bereich von *Berufsausbildung* und *Aufstiegs-* Weiterbildung für mittlere Führungsebenen tätig, wo sie seit längerem regelmäßig Schulungen (mit Hilfe zentral erstellter Rahmenpläne, Lernmaterialien etc.) und koordinierende Aufgaben übernehmen. Hierzu gehören neben den arbeitsbegleitenden Schulungen u.a. die Vorbereitung auf die Absolvierung der Abschlußprüfung in den Unternehmenszentralen, oder organisatorische Aufgaben in Zusammenhang mit dem Start neuer Nachwuchsgruppen aus dem Bewerberkreis der ehemaligen Auszubildenden.³²

In der zentral geplanten seminarförmigen Anpassungs-Weiterbildung übernehmen sie überwiegend administrative Aufgaben bei der Abwicklung von Teilnahmen am jährlichen Weiterbildungs-Programm. Fallweise werden sie daneben von der Filial-Geschäftsführung für bestimmte Schulungsbelange eingesetzt, wenn diese besondere Bedarfssituationen wahrnimmt.³³

Die Steuerung der Anpassungs-Weiterbildung liegt auf der Filialebene weitgehend in den Händen der Geschäftsführung, die im Rahmen ihrer Entscheidungsbefugnisse und weiterbildungsbezogenen Problemsichten auf Umfang und inhaltliche Schwerpunkte der Weiterbildungspraxis Einfluß nimmt. Allerdings hängt der Grad der Steuerung auch von den gegebenen Organisationsformen der dezentralen Aus- und Weiterbildungspraxis ab. Diese ist in beiden Unternehmen unterschiedlich gestaltet, womit sich auch unterschiedliche Gestaltungspielräume der dezentralen Bildungsverantwortlichen ergeben. In einem Falle verläuft die Tätigkeit der Aus- und Weiterbildungsleiterinnen weitgehend entlang der einzelfilialbezogenen Zuordnung, wobei kleine Filialen zum Teil von größeren mitbetreut werden; in sehr großen Filialen (um 1000 Beschäftigte) können dagegen auch zwei und mehr Personen tätig sein. Im anderen Unternehmen arbeiten die Bildungsverantwortlichen nicht einzelfilialbezogen, sondern in einer Fachgruppe

³² Die Auszubildenden sind der zentrale Personalpool der internen Führungskräfteentwicklung. Nach ca. einem Jahr „Standzeit“ können sich die ehemaligen Auszubildenden für die Teilnahme am Nachwuchsprogramm bewerben, und damit relativ jung die unternehmensinternen formalen Voraussetzungen zur Übernahme einer mittleren Führungsposition erwerben.

³³ So kann z.B. die Häufung von Kundenbeschwerden für die Geschäftsleitung ein Anlaß sein, Verkaufsschulungen anzuordnen, wobei je nach Situation auch externe DozentInnen eingesetzt werden.

von ca. 9 - 10 Personen zusammen, die für eine etwa gleichgroße Zahl von Filialen einer Region zuständig ist. Formal sind alle Bildungsverantwortlichen der Personalleitung einer Filiale der betreffenden Region unterstellt, arbeiten gleichzeitig aber im Rahmen der Weiterbildungsvorgaben einzelner Filial-Geschäftsleitungen.

In dieser Organisationsform verfügen die Aus- und Weiterbildungsleiterinnen - in Abstimmung mit den Geschäftsführungen - über weitaus größere Spielräume für interne Planungs-, Kooperations- und Abstimmungsprozesse oder besondere Schwerpunktsetzungen, als im Rahmen einer stark individualisierten Arbeit im ausschließlichen Verfügungsbereich einzelner Geschäftsleitungen, wie sie im Falle der erstgenannten Organisationsform gegeben ist.³⁴ In einer der regionalen Fachgruppen trug diese Handlungskonstellation sogar dazu bei, daß die Bildungsverantwortlichen von den zeitaufwendigen administrativen Aufgaben in der Anpassungs-Weiterbildung entlastet worden waren, um mehr Freiräume für die Schulungspraxis auch in der Anpassungs-Weiterbildung zu erhalten.³⁵

Insgesamt bezieht sich das Tätigkeitsspektrum der zentralen und dezentralen Bildungsabteilungen weitgehend auf den relativ gut organisierten Bereich der Aufstiegs-Weiterbildung, die das deutlich dominante Feld der Weiterbildung darstellt, und in der Anpassungs-Weiterbildung auf die Vermittlung von Warenkenntnissen und Verkaufsschulungen für Informations- und Berateranfordernisse im kommunikativen Kundenkontakt, wobei in beiden Bereichen Ansätze zur Intensivierung und organisatorischen Optimierung eingeleitet wurden.³⁶

3.2 Weiterbildung im Aufgabenspektrum „nebenamtlicher“ Akteure

Als „nebenamtliche“ Akteure können diejenigen Gruppen angesehen werden, die bestimmte Anteile der Schulungstätigkeit und - im weitgefaßten Sinne von Personalentwicklung - der qualifikationsrelevanten Informationsvermittlung neben ihrem Hauptaufgabenfeld übernehmen. Hierzu gehören Fach- und Führungskräfte der EDV- und Organisationsabteilung und der zentralen Einkaufsabteilungen,

³⁴ In der erstgenannten Organisationsform haben die Bildungsverantwortlichen neben dem fernmündlichen Kontakt lediglich die Möglichkeit, sich auf Jahrestagungen auszutauschen oder anlässlich von gelegentlichen Weiterbildungs-Maßnahmen, die die Unternehmenszentrale organisiert. Die Organisationsform als Fachgruppe beinhaltet v.a. auch ein größeres Machtpotential, das die Bildungsverantwortlichen in Aushandlungsprozessen mit den Geschäftsführungen einbringen können.

³⁵ Sie wurden nun im Rahmen des Aufgabenbereichs der Geschäftsführungen mit übernommen. Eine wichtige Voraussetzung war zugleich, daß die Geschäftsführungen - zumindest mehrheitlich - an einer Intensivierung der Schulungen interessiert waren.

³⁶ Vgl. hierzu den Überblick unter Punkt 1.1.

ferner filialübergreifende Verkaufsberater/innen sowie die Führungskräfte der Verkaufsabteilungen.

Schulungen für den gesamten Inhaltsbereich der *technisch-organisatorischen Anpassungs-Weiterbildung* werden weitgehend durch die *Fach- und Führungskräfte des Funktionsbereichs EDV/Organisation* übernommen. Der Entwicklungsstand der informationstechnologischen Vernetzung von Funktionsbereichen war in einem der Unternehmen relativ weit, im anderen nicht so weit entwickelt, was sich auch in einem unterschiedlichen Umfang der Schulungspraxis niederschlug.

Im Unternehmen mit fortgeschrittenem Entwicklungsstand bildeten EDV-technische und organisationsbezogene Schulungen eine regelmäßig anfallende Anforderung, die mit der Umstellung auf die EDV-gestützte Warenwirtschaft der Fachabteilung gewissermaßen „zugewachsen“ ist. Es werden hier regelmäßig Schulungen „nebenamtlich“ von Fach- und Führungskräften der Abteilung EDV/Organisation übernommen, ohne daß der Bildungsbereich nennenswert beteiligt ist. Ausschließlich in der Berufsausbildung und Aufstiegs-Weiterbildung bilden Grundlagen über technisch-organisatorische Zusammenhänge und Handhabungsweisen der EDV-gestützten Warenwirtschaft einen festen Ausbildungs-Bestandteil, den die Bildungsverantwortlichen (mit Hilfe aufbereiteter Lernmaterialien) in der Schulungspraxis behandeln. Weiterbildungsmaßnahmen für die laufenden EDV-bedingten Neuerungen und Veränderungen im Verkaufsbereich können sie jedoch schon aus Kompetenzgründen nicht übernehmen, aber auch deshalb nicht, weil dieser Teilbereich der Anpassungs-Weiterbildung im Zeitablauf sukzessive angewachsen ist, und in den bestehenden organisatorisch-strukturellen Handlungsvoraussetzungen des Bildungsbereichs (d.h. innerhalb bestehender zeitlicher Ressourcen, personellen Zuständigkeiten, fachlichen Kompetenzen und Organisationsformen) gewissermaßen (noch) nicht vorgesehen ist.

Die Tätigkeiten in der technisch-organisatorisch bedingten Anpassungs-Weiterbildung umfassen die Organisation und Durchführung aller Schulungen, die im Zuge von EDV-relevanten Verfahrens-Änderungen oder zur Handhabung neuer Technik kontinuierlich notwendig werden, (z.B. elektronische Kassensysteme, bargeldlose Zahlungsformen, Abläufe und Handhabungen bei der computergestützten Warendisposition etc.).³⁷ Zum gegebenen Zeitpunkt bewegte sich der Umfang der Weiterbildung im wesentlichen auf dem Level des „zwingend Notwendigen“, wobei sich mit der fortlaufenden Aktualisierung von Wissen ein relativ umfangreicher Schulungsaufwand verbindet, da auch geringfügige Veränderungen der EDV-Systeme in umfassender Weise Anwendungen und Arbeitsvorgänge beeinflussen, und insofern laufend Informationsbedarf anfällt.

³⁷ Vgl. im einzelnen VS:209ff

Im Zuge des Bedeutungsanstiegs der technisch-organisatorischen Weiterbildung für eine zuverlässige Aufgabenbewältigung (und damit auch deren betriebswirtschaftliche Relevanz) wächst auch der Bedarf an einer darauf bezogenen, professionellen Bildungsorganisation, die pädagogische und fachspezifische Planung konzeptionell miteinander verknüpft. Ansätze hierzu waren in den beiden Unternehmen kaum bzw. gering entwickelt. So waren in einem Falle auf zentraler Ebene Kooperationen mit der Abteilung EDV/Organisation und eine gemeinsame Weiterbildungsplanung durch die Personalentwicklungs-Abteilung eingeleitet; im anderen Fall gab es demgegenüber weder auf zentraler Ebene noch auf dezentraler Ebene eine ähnliche Kooperation zwischen Akteuren beider Bereiche, obgleich die Implementierung der EDV-gestützten Warenwirtschaft hier deutlich fortgeschrittener war. Dabei scheint ein wesentliches Bedingungsmoment für vorhandene bzw. nicht vorhandene Kooperationsbezüge die besondere Problemsicht und individuelle Initiativen der beteiligten Personen im Bildungs- und EDV-Bereich zu sein, möglicherweise aber auch, wie insgesamt im jeweiligen Unternehmen eine sachbezogene funktionsübergreifende Kooperation Bestandteil von etablierten Handlungsroutinen ist.³⁸

Die Gewährleistung einer funktionsübergreifenden Kooperation und Bildungsorganisation stellt in ähnlicher Weise eine ungeklärte Problematik im Bereich der *produktbezogenen Weiterbildung bzw. Informationsvermittlung* dar. Wie schon erwähnt, ist im Zuge der Zentralisierung der Einkaufsfunktion eine neue Schnittstelle zwischen (dezentralem) Verkauf und (zentralem) Einkauf entstanden, und der unmittelbare Kontakt zwischen Verkauf und Hersteller- bzw. Lieferfirmen überwiegend aufgehoben worden. Die Vermittlung von gebrauchts- oder materialbezogenen Produktinformationen in die Verkaufsabteilungen hängt nunmehr wesentlich vom Handeln der *zentralen Einkaufsabteilungen* ab, die hiermit ebenfalls in die Rolle von relevanten nebenamtlichen Weiterbildungsakteuren der Weiterbildungspraxis gelangen.

Die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Verkaufsabteilungen und Einkauf ist in den zentralen Bildungsabteilungen zwar Gegenstand erster Überlegungen diese zu verbessern; zum gegebenen Zeitpunkt wurden allerdings weder Initiativen für eine Bestandsaufnahme noch mögliche organisatorische Instrumente diskutiert. Nach Angaben von Abteilungsleiter/innen scheint die Zusammenarbeit sehr unterschiedlich zu verlaufen. In einigen Abteilungen läuft der Informationsfluß eher schlecht und es kommt vor, daß neue Ware bereits im Verkauf angeboten wird, ohne daß die dazugehörigen Produktinformationen in den Abteilungen vorliegen. In anderen Fällen gibt es Bemühungen, eine gewisse Systematik im In-

³⁸ Die Hintergründe für das unverbundene Nebeneinander von Bildungs- und EDV-Bereich lassen sich mit Hilfe unserer Daten nicht eindeutig bestimmen. Die erhaltenen Hinweise von Interviewpartnern aus beiden Funktionsbereichen deuteten auf konfliktäre Beziehungen hin, die aber nicht näher expliziert wurden.

formationsfluß zwischen Wareneinkauf und Verkauf zu entwickeln. Zum Teil stellen Einkaufsleiterinnen für die Verkaufsabteilungen auch „Info-Mappen“ für ausgewählte Warenbereiche zusammen, in denen über Modetrends, neue Sortimente, Änderungen von Produktqualitäten etc. informiert wird. Zum Teil geschieht dies auch, indem die zentrale Einkaufsabteilung in Absprache mit Hersteller-Firmen dafür sorgt, daß Firmenvertreter/innen zum Zwecke der Produktberatung weiterhin Filialen aufsuchen und Schulungen durchführen:

„Ja, also das ist sicherlich über die Hauptverwaltung insofern gesteuert, daß der Zentraleinkauf den Lieferanten auffordert, die Häuser noch zu betreuen im Außendienst. Auch mit warenkundlichen Schulungen (...) Das geht dann so, die Hauptverwaltung sagt: die Firma 'sowieso' hat einen Außendienst und der macht auch Schulungen. Und ich kann dann über einen Ansprechpartner, den ich bei der Firma habe, sagen: wir müßten eigentlich mal eine Schulung machen über Schuhe - wie ist das? Und der fängt dann an, das zu organisieren...“ (Abteilungsleiter, VS:182).

In einem der Unternehmen soll die informatorische Lücke ein Stück weit durch *regional tätige Verkaufsberater/innen* geschlossen werden. Sie betreuen jeweils eine Gruppe von Filialen einer bestimmten Region und sind in erster Linie für die verkaufsfördernde Unterstützung der Abteilungsleiter und Abteilungsleiterinnen in bestimmten Warenbereichen zuständig. Als „Branchenspezialisten“³⁹ (und gleichzeitig Fachvorgesetzte) haben sie die Aufgabe, die Führungskräfte fachlich zu beraten (insbes. im Bereich Warenpräsentation), daneben sollen sie die Verkaufsabteilungen auch bei der warenkundlichen Weiterbildung der Beschäftigten unterstützen.

Auch hier scheint die Informationspraxis von Abteilung zu Abteilung sehr unterschiedlich gehandhabt zu werden, wobei wiederum vereinzelt Initiativen entwickelt werden, organisatorische Schwachstellen auszugleichen. Die Initiativen einzelner Personen können jedoch die organisatorischen Defizite kaum kompensieren, da sie letztlich in die bestehenden Arbeits- und Hierarchiestrukturen eingebunden bleiben.⁴⁰ Nach den Schilderungen von Abteilungsleitern hatten beispielsweise die branchenverantwortlichen Verkaufsberater versucht, kurzfristige Informationsveranstaltungen für die Verkaufsabteilungen zu organisieren, damit noch rechtzeitig vor Warenanlieferung die Produktinformationen in die Ab-

³⁹ „Branche“ ist in den Unternehmen der interne Begriff für zusammengefaßte Warengruppen; die „Branchenbildung“ ist ein Organisationsmittel, um die Bearbeitung der großen Sortimentsbreite in Warenhäusern handhabbar zu machen.

⁴⁰ Hiermit kommt der dialektische Zusammenhang von formaler Organisation und „informeller“ Arbeitspraxis zum Ausdruck, wie er in Kapitel II unter Punkt 4.2 behandelt wurde. „Informelle“ Initiativen zeigen sich hier als Kompensation einer fehlenden strukturellen Stützung zur Bewältigung aufgabenbezogener Anforderungen.

teilungen gelangen. Dieser Versuch scheiterte jedoch, da für die Durchführung der Veranstaltung die Zustimmung der zuständigen Stellen in der Hauptverwaltung erforderlich war, und die Verkaufsberater/innen selbst weder befugt noch budgetmäßig in der Lage sind, derartige Veranstaltungen in Eigenregie durchzuführen:

„Es wird von unseren Verkaufsleitern schon sehr viel angeboten, die organisieren was, aber die Hauptverwaltung ist sehr schwerfällig. Und dann spielen solche Kriterien rein, daß sie auch kein Geld dafür haben (...) Die (Verkaufsberater) haben mehrfach Dinge angefordert, von der Ausbildungszentrale irgendwelche Termine zu bekommen, aber das ist so ein Wasserkopf, so ein schwerfälliger Apparat, bis die das durchsetzen, weil das in zwei Instanzen abgestimmt werden muß wegen der Kosten, und bis dann so ein Rundschreiben verfaßt ist, da ist der Termin dann schon vorbei.“ (Abteilungsleiter, VS:193).

Die Beratungsaufgabe der Branchenverantwortlichen ist insofern einerseits - qua formaler Arbeitsaufgabe - normativ vorgegeben, andererseits aber nicht durch die Regelung von Entscheidungskompetenzen und Ressourcenzuteilungen flankiert, die die Wahrnehmung dieser Aufgabe auf dezentraler Ebene auch ermöglichen würde. Die ihnen zugewiesene Beratungsaufgabe ist hiermit nur partiell strukturell unterfüttert, weshalb deren Realisierung maßgeblich von den besonderen Initiativen und Problemsichten einzelner Personen abhängt⁴¹. Dabei dürften Erfahrungen mit dem Scheitern solcher individuellen Initiativen in ähnlicher Weise in das zukünftige Verhalten einfließen, wie es oben in Zusammenhang mit den strukturell bedingten Realisierungsproblemen bei der Teilnahme an seminarförmigen Weiterbildungs-Maßnahmen geschildert wurde (vgl. Punkt 1.3).

Die *Führungskräfte im Verkauf* sind aufgrund ihrer Funktion - und formaler Stellenbeschreibung - schon seit längerem für eine anforderungsgerechte Qualifikationsförderung der Beschäftigten zuständig, bei der Wahrnehmung dieser Aufgabe aber gleichzeitig nicht nur vom Agieren anderer Funktionsgruppen abhängig, sondern auch von der Angebotssituation der betrieblichen Weiterbildung und den jeweiligen ressourcenbedingten Handlungsbedingungen in den Verkaufsabteilungen. Im Rahmen der Dezentralisierungspolitik sind sie nun gezielter als aktive Akteure der Personalentwicklungspraxis vorgesehen. Sie sollen in stärkerem Maße auch schulungspraktische Aufgaben in der Weiterbildung als Teil ihres

⁴¹ Vgl. hierzu die Ausführungen in Kap. II, Punkt 2.3.2 und 4.3.1 über Strukturen als „Regeln und Ressourcen“, die sich in drei Regulierungsarten untergliedern. Bei der Einführung neuer Aufgaben kann es also sein, daß strukturelle Stützelemente nur partiell oder sukzessive eingeführt bzw. entwickelt werden. Letzteres gilt insbesondere für die inner-subjektive Etablierung neuer Aufgaben, die sich erst im Zeitablauf durch soziales Lernen herstellt.

Aufgabenspektrums regelmäßig übernehmen, die zum Teil auch in die Organisationsentwicklung hineinreichen⁴².

3.3 Die Einflußnahmen „mittelbarer“ Akteure

Als dritte Gruppe können schließlich „mittelbare Akteure“ unterschieden werden, die vorrangig auf der Basis formaler Gestaltungsrechte bzw. Entscheidungsbefugnisse die praktische Bildungsarbeit beeinflussen. Hierzu gehören die Unternehmensleitungen, die Filial-Geschäftsführungen und die Betriebsräte. Desweiteren können die Beschäftigten - hier das Verkaufspersonal - zu den mittelbaren Akteuren gerechnet werden, da sie als Adressaten der Weiterbildung indirekt auf die Weiterbildungspraxis Einfluß nehmen.

Die *Unternehmensleitungen* bilden in besonderen Maße eine bedeutende Gruppe, da sie Zielsetzungen, Umfang und strukturelle Handlungsbedingungen der Personalentwicklungspraxis entscheidend beeinflussen. Sie geben als maßgebliche Entscheider den Personalentwicklungs-Abteilungen übergreifende Zielsetzungen der vertikalen und horizontalen Personalentwicklung vor, und nehmen maßgeblich Einfluß auf finanzielle und personelle Ressourcenausstattungen des Bildungsbereichs.

Der Handlungskontext der Unternehmensleitungen ist vor allem durch ihre Tätigkeit der Unternehmenssteuerung auf der Basis von Markt- und Konkurrenzsituation sowie Technologieentwicklung bestimmt, auf deren Grundlage Strategieentscheidungen über Absatzpolitik, Personalpolitik oder technisch-organisatorische Rationalisierungsmaßnahmen getroffen werden. Unternehmensstrategische Zielstellungen können der Arbeit der Bildungsverantwortlichen u.U. erheblichen „Rückenwind“ geben und zu einer Ausweitung der Weiterbildung führen, *sofern* - wie es bei den Warenhaus- Unternehmen der Fall war - der Förderung von Qualifikation und Motivation der Beschäftigten in den Strategien eine besondere Bedeutung zugemessen wird. Auf die inhaltliche Ausgestaltung und die Realisierung von Personalentwicklungs-Konzepten nehmen die Unternehmensleitungen kaum unmittelbaren Einfluß, wohl aber in vermittelter Form, eben über die genannte Einflußnahme auf strukturelle Handlungsbedingungen der Akteure des Personalentwicklungsbereichs.

Auf der Filialebene nehmen die *Personalleiter* vor allem auf die Weiterbildungs-Teilnahmen an zentralen Angeboten Einfluß, da sie als „Letzt-Entscheider“ über die Vorschläge der Abteilungsleitungen befinden. Die für den Verkaufsbereich zuständigen *Geschäftsleiter* nehmen vor allem auf Inhalte und Umfang der filialspezifischen Schulungspraxis und damit auf die Tätigkeit der Bildungsverantwortlichen Einfluß. Im Einflußbereich der *EDV/Organisationsleiter* schließlich

⁴² Hierauf werde ich ausführlich unter Punkt 3 eingehen.

liegt die gesamte Organisation und Durchführung technisch-organisatorischer Schulungen, wobei sie dabei aber kaum - wie oben dargelegt - auf die Bildungsverantwortlichen in den Filialen zurückgreifen können.

Weder im warenkundlichen und bedienungsbezogenen Inhaltsbereich noch im Feld der technisch-organisatorischen Weiterbildung werden in den Filialen bislang Bedarfsanalysen oder längerfristige Planungen vorgenommen.⁴³ Die Schulungspraxis folgt stattdessen weitgehend einem Reiz-Reaktions-Muster, bei dem die unterschiedlichen qualifikatorische Voraussetzungen bei den Beschäftigten nicht berücksichtigt werden.⁴⁴

Bislang tragen auch kaum die *Betriebsräte* zu einer Verbesserung der Planungssituation bei. Die Anpassungs-Weiterbildung ist insgesamt in den Unternehmen ein eher randständiges Feld der Betriebsratspolitik. Auf zentraler Ebene beschränkt sich die Politik weitgehend auf das jährliche Weiterbildungs-Programm, das mit der zentralen PE-Abteilung beraten und dabei im wesentlichen bestätigt wird. Auf dezentraler Ebene ist eine eigenständige Weiterbildung kaum entwickelt, so daß sich hier für die Betriebsräte kaum Anknüpfungspunkte für eine Mitgestaltung bieten⁴⁵.

Grundsätzlich stellt zunächst das Betriebsverfassungsgesetz für die Gestaltungspraxis der Betriebsräte eine wichtige Rechtsgrundlage und relevante Handlungsressource dar. In der Weiterbildungspolitik hängt die konkrete Nutzung dieser Ressource jedoch wesentlich davon ab, welche Priorität der Weiterbildung in der Betriebsrats-Politik insgesamt zugewiesen wird, und welche Gestaltungschancen die Akteure jeweils mit ihrer Einflußnahme verbinden (vgl. Iller 1992). Sofern die Weiterbildung ein relevantes Feld der Betriebsratspolitik ist, können Betriebsratsmitglieder inhaltlich durchaus erheblichen Einfluß auf die Weiterbildungspraxis nehmen, indem sie bestimmte Vorgehensweisen und Ansätze unterstützen und andere be- oder verhindern. Wie sich in den Unternehmen zeigte, wird die Gestaltungspraxis dabei zu einem erheblichen Teil durch die gegebenen Arbeitsbeziehungen und Konfliktlagen zwischen Betriebsrat und Geschäftsleitung mitgeprägt. So kann es beispielsweise vorkommen, daß ein Betriebsrat ge-

⁴³ Diese Situation hat sich in einzelnen Filialen im Zuge ihrer Umorganisation in Richtung höherwertiger Produktqualitäten geändert. Hier wurden in beiden Unternehmen systematische Bedarfserhebungen durchgeführt und relativ umfangreiche Schulungen durchgeführt. Derartige Filialprojekte werden unter Punkt 4 beschrieben.

⁴⁴ Was wiederum negative Weiterbildungs-Erfahrungen bei den teilnehmenden Beschäftigten produziert, indem sie an Schulungen teilnehmen müssen, die für sie keinen erkennbaren Nutzen haben.

⁴⁵ Die Situation in den Filialen setzt voraus, daß Betriebsräte selbst inhaltlich initiativ werden, was nur vereinzelt und eher dann der Fall ist, wenn eine dezidierte Vorstellung über arbeitspolitische Ziele des eigenen Handelns vorhanden ist (vgl. VS:122)

gen ein Schulungskonzept agiert und die Umsetzung teilweise oder vollständig verhindert, weil er aufgrund unzureichender Information das Gesamtkonzept nicht überschaut, oder weil es den Maßstäben der eigenen Weiterbildungs-Vorstellungen nicht entspricht.⁴⁶ Umgekehrt kann die betriebliche Interessenvertretung in anderen Handlungskonstellationen sehr früh in filialspezifische Schulungsansätze einbezogen und umfassend an der Weiterbildungsplanung beteiligt sein (vgl. VS:165f).

Ganz anders stellt sich die Gestaltungspraxis in der Aufstiegs-Weiterbildung dar, deren Systematik und Regulierung wesentlich auch Ergebnis der aktiven Einflußnahme der Gesamtbetriebsräte (GBR) ist. In einem der Unternehmen ist die Weiterbildungspolitik des GBR-Bildungsausschusses bereits seit längerem auf die Zielsetzung ausgerichtet, die Ernennungspraxis für Führungspositionen ohne systematische Qualifizierung für alle Ebenen und Bereiche zu überwinden. Thematische Rahmenpläne und Lernmaterialien sind weitgehend in Kooperation und Abstimmung zwischen Personalentwicklung und Bildungsausschuß entstanden und in betrieblichen Regelungen festgeschrieben. Eine systematische Qualifizierung gibt es hier bereits für die Stufe "ErstverkäuferIn", wobei erwähnenswert ist, daß die Regelungen auch den Zugang für Beschäftigte mit berufsfremder Ausbildung (bei 3-jähriger Verkaufspraxis und 2-jähriger Betriebszugehörigkeit) bzw. ohne Berufsausbildung (bei 5-jähriger Verkaufspraxis und 2-jähriger Betriebszugehörigkeit) ermöglichen.⁴⁷ Da die nachfolgenden Aufstiegstufen u.a. den erfolgreichen Abschluß der jeweilig vorangehenden Stufe vorsehen, bestehen hier insofern - zumindest prinzipiell - auch für Personen ohne Berufsausbildung Öffnungen zum Aufstieg in mittlere Führungspositionen. Nachdem Programme und Vereinbarungen für den Verkaufsbereich realisiert worden sind, sollen demnächst noch als ausstehende Bereiche die Verwaltung und der sogen. Kulissenbereich (z.B. Dekoration) geregelt werden.

Eine wesentliche Basis dieser aktiven Mitgestaltung ist auch eine gut funktionierende und konstruktive Kooperation zwischen Gesamtbetriebsrat und Persona-

⁴⁶ So im Falle einer Filiale, die auf ein höheres Qualitätsniveau umorganisiert wurde, und in der in diesem Zusammenhang auch eine Verbesserung der Bedienungsqualität angestrebt wurde. Die Belegschaft sollte hier über das neue Filialkonzept informiert werden. Der Betriebsrat lehnte diese Maßnahmen als „Hurra“-Veranstaltungen ab bzw. versuchte hierbei eine Ausweitung der Weiterbildungsaktivitäten politisch durchzusetzen, was dann zum Abbruch des Vorhabens führte. Vgl. im einzelnen Iller 1992, die das Betriebsratshandeln im Rahmen unserer Transparenzstudie genauer bearbeitet hat.

⁴⁷ In anderen Warenhaus-Unternehmen sowie auch in der Aufstiegs-Weiterbildung von Lebensmittel-Unternehmen ist der Abschluß der 3-jährige Berufsausbildung im Einzelhandel eine Zugangskriterium.

lenwicklungsabteilung, u.a. weil sich auf der Ebene der Unternehmenszentrale⁴⁸ Ziele in der Weiterbildungspolitik bei diesen Parteien häufig überschneiden:

„Dazu muß man sagen, Bildungspolitik ist etwas, wenn man da bereit ist, etwas zu tun und sich dafür engagiert, hat man auf der anderen Seite natürlich auch die Leute sitzen, die zwar mit anderen Beweggründen - die haben den Auftrag des Unternehmens zu erfüllen und wir haben den Auftrag für die Menschen, mit denen man umgeht - aber da gibt es nicht so viele unterschiedliche Diskussionen im Bereich der Bildung. Da gibt's viel mehr Diskussionen um die Frage, wie setzen wir das gemeinsam um und woher kommt das Geld, um das umzusetzen.“ (Gesamtbetriebsrat/Bildungsausschuß, P13:5).

Die unterschiedliche Situation in der Aufstiegs- und Anpassungs-Weiterbildung wirkt sich indirekt auch auf die Einflußnahmen der *Beschäftigten* als Adressaten der Weiterbildung aus. Sie können insofern als „mittelbare Akteure“ angesehen werden, da sie durch ein mehr oder weniger ausgeprägtes Anspruchsniveau und aktives Weiterbildungsverhalten indirekt auf Planungsprozesse Einfluß nehmen. Ihre Rückmeldungen über Weiterbildungs-Erfordernisse oder Bewertungen einzelner Schulungen bilden Informationsquellen für Beurteilungen des Weiterbildungsgeschehens und fließen in bestimmtem Maße auch in die Planungen der zentralen Bildungsverantwortlichen ein. Rückmeldungen erhalten diese zum Teil systematisch über schriftliche Seminar-Beurteilungen oder im Rahmen von MitarbeiterInnen-Befragungen. Zum Teil gelangen Rückmeldungen eher unsystematisch bei bestimmten Gelegenheiten in den Bildungsbereich, z.B. anlässlich von Jahrestagungen der Bildungsverantwortlichen oder Workshops mit Verkaufs-AbteilungsleiterInnen u.ä.m..

Der defizitäre Entwicklungsstand in der Anpassungs-Weiterbildung enthält hier insgesamt nur wenig Ansatzpunkte und Potentiale, daß von Seiten der Beschäftigten besondere Initiativen in der Weiterbildung ergriffen werden, zumal auch kaum Impulse von den Betriebsräten oder dezentralen Bildungsverantwortlichen ausgehen, da deren Handlungsschwerpunkte auf andere Bereiche ausgerichtet sind. Die Bedeutung der Beschäftigten als „mittelbare“ Akteure hat allerdings im Zuge dezentraler Konzepte der Personal- und Organisationsentwicklung an Gewicht gewonnen, da diese Ansätze einen engeren kommunikativen Austausch zwischen Vorgesetzten und Beschäftigten über Qualifizierungsfragen beinhalten und in einem Falle auch explizit die gestaltende Einflußnahme auf Arbeitsabläufe und die Weiterbildungspraxis durch das Verkaufspersonal vorsehen.

⁴⁸ Auf Filialebene stellt sich das anders dar, weil hier die Betriebsräte mit den Geschäftsleitungen verhandeln müssen.

3.4 **Zwischenfazit: Anpassungs-Weiterbildung zwischen arbeitsstruktureller Steuerung und individueller Praxis**

In der Zusammenschau liefert die Anpassungs-Weiterbildung als Handlungsfeld betrieblicher Akteure ein äußerst zergliedertes Bild, indem Personen und Gruppen mit sehr unterschiedlichen Handlungsbezügen in teils denselben, teils unterschiedlichen inhaltlichen Teilbereichen in die Weiterbildungspraxis involviert sind. Die jeweiligen Einflußnahmen hauptamtlicher, nebenamtlicher und mittelbarer Akteure sind dabei wesentlich durch ihr formales inhaltliches Aufgabenspektrum bestimmt, wie es durch die betriebliche Betriebs- und Arbeitsorganisation und dem damit verbundenen Hierarchiesystem konstituiert ist.

Wie oben gezeigt, wird nur ein Teilbereich der Anpassungs-Weiterbildung - die kunden- und produktbezogenen Schulungen - durch die Bildungsverantwortlichen geplant und weitgehend im Rahmen des jährlichen Weiterbildungsprogramms organisiert. Die Steuerung der Teilnahme an zentralen Angeboten geschieht dabei - ebenso wie die Gestaltung weiterer Teilbereiche der Weiterbildungspraxis und Informationsvermittlung - in hohem Maße durch „nebenamtliche“ und „mittelbare“ Akteure in den Filialen, die auf der Basis der besonderen Anforderungssituationen ihrer primären arbeitsinhaltlichen Aufgabenbereiche und formalen Entscheidungsbefugnisse auf Weiterbildungs-Teilnahmen in unterschiedlichster Weise Einfluß nehmen und dabei meist auf akute bzw. offenkundige Bedarfssituationen reagieren. Da auf der Filialebene keine funktionsübergreifende Instanz existiert, die die verschiedenen Bedarfssituationen und Weiterbildungs-Aktivitäten systematisch beobachten und koordinieren würde, ist die bestehende Weiterbildungspraxis einerseits wesentlich durch den funktionspezifischen Handlungskontext und andererseits von individuellen Problemwahrnehmungen, Initiativen und dem subjektiven Stellenwert geprägt, den einzelne Personen der Weiterbildung jeweils zuweisen.

Die Aktivitäten der nebenamtlichen Akteure beziehen sich hierbei auf Informations- und Weiterbildungserfordernisse, die sich wesentlich mit technisch-organisatorischen Umstrukturierungen verbinden, wie sie oben als Trennung von Einkauf und Verkauf sowie der sukzessiven Umstellung technisch-organisatorischer Abläufe auf eine EDV-gestützte Warenwirtschaft „just-in-time“ beschrieben wurden (vgl. Punkt 1.2). Die verschiedenen individuellen Initiativen können insofern als individuelle Ausgleichsaktivitäten auf organisatorisch-strukturelle Defizite der Weiterbildungspraxis eingeordnet werden, bzw. als Reaktionen auf einen arbeitsstrukturellen - bzw. arbeitskulturellen - Wandel im Verkaufsbereich, der von der betrieblich organisierten Weiterbildung (noch ?) nicht mitvollzogen wurde.

Anders als die Aufstiegs-Weiterbildung, die ein institutionalisiertes Element der Führungsnachwuchs-Sicherung bildet, hiermit die Realisierung personalpolitischer Zielsetzungen stützt, und deren Sinn und Notwendigkeit kaum infrage ge-

stellt wird, ist die Anpassungs-Weiterbildung für das Verkaufspersonal ein eher marginales Praxisfeld, das nach wie vor mit Legitimationserfordernissen und erheblichen strukturellen Realisierungshemmnissen verbunden ist. Weiterbildung ist insofern nur partiell - als Aufstiegs-Weiterbildung - ein institutionalisierter Teil bestehender Arbeitspraxis und insgesamt noch kaum integrales Moment der unternehmensspezifischen Arbeitskultur.

Wie eingangs erwähnt, wird unter Einfluß einer veränderten qualitäts- und kundenorientierten Absatzpolitik seit einiger Zeit der Weiterbildung des Verkaufspersonals ein neuer unternehmenspolitischer Stellenwert zugewiesen (vgl. Punkt 1.1). In den Unternehmen geht dies zum einem mit einer Intensivierung der Schulungspraxis in Zusammenhang mit der Reorganisation ausgewählter Filialen einher, und zum anderen mit der Einführung dezentraler Personalentwicklungs-Ansätze. Diese neuen Konzepte können als bedeutsame Innovationen der Anpassungs-Weiterbildung eingeordnet werden, da sie sich - zumindest der Zielsetzung nach - neben der Strategieunterstützung auch auf die Initiierung und Förderung einer bedarfsgerechteren Qualifizierungspraxis auf dezentraler Ebene beziehen.

Im nachfolgenden zweiten Abschnitt der empirischen Konkretion soll nun auf diese dezentralen Ansätze näher eingegangen und exemplarisch aufgezeigt werden, *in welcher Weise* die vorab skizzierten *organisatorisch-strukturellen Ausgangslagen* in der Anpassungs-Weiterbildung (institutionalisierte Arbeits- und Hierarchiestrukturen als Resultat vergangenen Handelns) (*mit*)*gestaltend* und *formgebend* auf die inhaltliche Konzeptentwicklung und Umsetzungsprozeduren in Prozessen der *aktuellen Weiterbildungsgestaltung* Einfluß nehmen (Strukturen als Regel- und Ressourcenkomplexe aktuellen Handelns).

Strukturen werden hiermit nun als *Medien* in den Blick genommen, als durch betriebliche Akteure *aktivierte* Momente institutionalisierter Arbeits- und Hierarchiestrukturen. Sie realisieren sich als Regulierungsmomente des aktuellen Handelns und erfahren in diesem Prozeß zugleich eine personale Prägung, wie es im Anschluß an die „Dualität von Struktur“ im vorangegangenen Kapitel II theoretisch behandelt wurde (vgl. Kapitel II/Punkt 3.3.1, 4.2, 4.3.1).

Die Darstellung der Weiterbildungsgestaltung erfolgt dabei aus der Handlungsperspektive der zentralen Bildungsverantwortlichen, wobei versucht wird, in Ansätzen die Verschränkung von etablierten Strukturen mit individuellen Problem-sichten und Gestaltungsvorstellungen transparent zu machen.

Abschließend folgt ein komprimierter Blick auf die Schulungspraxis in Zusammenhang mit einem Reorganisationsprojekt, um an diesem Beispiel aufzuzeigen, wie formal bedingte Handlungsmacht, ressourcenbedingte Realisierungsprobleme und vorherrschende Realitätsbilder über die Verkaufsarbeit - im Sinne kulturspezifischer Einflußnahmen - in der Weiterbildungspraxis spannungsvoll zusammentreffen.

4 Strukturelle Steuerung bei der Konzipierung innovativer Weiterbildungsansätze

4.1 Marktkonkurrenz und Strategieentscheidungen

Den zentralen Auslöser für eine Intensivierung der Personalentwicklung für das Verkaufspersonal bildete in den Warenhaus-Unternehmen eine Neukonzipierung der Absatzstrategien, in deren Zentrum eine regionalspezifische *Differenzierung der Filialprofile und Verkaufspolitik* und eine Anhebung der *Verkaufsqualität* stehen (vgl. Punkt 1.1).

Beide Unternehmen reagierten hiermit auf eine *intensivierte Marktkonkurrenz* und einen gewachsenen *Handlungsdruck*, sich innerhalb der Mitbewerber neu zu profilieren. Für die Warenhaus-Unternehmen mit ihrer großen Sortimentsbreite gilt es dabei vor allem, sich gleichzeitig gegenüber dem beratungsorientierten Fachhandel auf der einen Seite, wie auch gegenüber selbstbedienungsorientierten Discountern und Fachmärkten auf der anderen Seite zu behaupten, die entweder aufgrund besonderer Beratungsleistungen oder aufgrund einer günstigeren Preisgestaltung eine bedeutsame Konkurrenz geworden sind. Die veränderten Marktbedingungen sind dabei eng verknüpft mit *Veränderungen auf der Kundenseite*. Die Unternehmen registrieren hier ein kritischeres Kaufverhalten bei relevanten Kundengruppen in Bezug auf Produktqualität und Preis-Leistungs-Verhältnis, insgesamt gestiegene und gleichzeitig sehr uneinheitliche Ansprüche an Beratungs- und Serviceleistungen sowie einen häufig guten Vorab-Informationsstand über Produktmerkmale und -qualitäten auf Seiten der KundInnen.

Der veränderten Konkurrenzsituation soll neben weiteren Rationalisierungsprozessen (z.B. im Bereich der technisch-organisatorischen Abwicklung von Warendurchflüssen) durch eine verbesserte Kundenorientierung begegnet werden, die letztlich nur vermittelt über das Verkaufspersonal erreichbar ist:

„...wir haben kaum noch einen Sortimentsvorteil, kaum mehr einen Logistikvorteil, kaum mehr einen Organisationsvorteil, und wenn wir ihn haben, dann ist er im Wettbewerb kurzfristig aufholbar (...) dem Kunden ist es heute so ziemlich egal, wo er seine Produkte kauft. Der kauft heute bei ALDI und trinkt morgen seinen Champagner aus irgendeinem Delikatessengeschäft (...)“ (PE-Leitung, P2:1).

Die Warenhäuser in den Innenstadtlagen müssen in dieser Situation den KundInnen besondere Leistungen bieten, die es aus deren Sicht lohnend macht, dort einzukaufen, z.B. durch

„...Erlebnisswelten (...) oder aber auch einen Service, den man woanders nicht erhält. Und der Service fängt an beim Verkauf der Produkte, bei Reparaturen, bei Reklamationen usw. usw.“ (ebda.)

Die besonderen Bemühungen, Kundenorientierung und Verkaufsqualität zu verbessern, sind auch als Kompensation der Folgen der vorangegangenen technisch-organisatorischen Rationalisierungsprozesse einzuordnen. Eine Folge dieses Prozesses war, daß Führungskräfte und Beschäftigte im Verkaufsbereich in ihrem Handeln stark nach innen, auf die Sicherstellung organisatorischer Abläufe in Zusammenhang mit der stofflichen und EDV-mäßigen Abwicklung von Warenbewegungen orientiert worden sind:

„Hier haben sich bestimmte Systeme verselbständigt, hat auch die Logistik ihren Tribut gefordert. Denn um zum Beispiel die Ware immer rechtzeitig im Haus zu haben, hat man gesagt: ‘Du, Abteilungsleiter und auch Verkaufsmitarbeiter, hast darauf zu achten, daß die Bestandslisten ordentlich geführt werden, bzw. daß die Mobida-Geräte (MOBILE DATenerfassung, d.V.) richtig eingesetzt werden und der Bestand entsprechend gewartet wird’. Und was passiert dann? In der Tat wird am Abend eben mobidiert, also die Ware aufgenommen, die noch vorhanden ist. Und wenn dann noch ein Kunde im Verkauf ist, dann ist der eben ein Störfaktor.“ (ebda., P1:9)

Vor dem Hintergrund der aktuellen Marktsituation und aus der Perspektive der verbesserten Kundenorientierung wird nunmehr angestrebt, aktives Verkaufen und einen kompetenten Umgang mit anspruchsvolleren KundInnen als wichtigste Aufgabe im Verkauf wieder bewußt zu machen, und durch entsprechende Schulungen Qualifikation und Motivation zu fördern.

Die Konkurrenzsituation im Einzelhandel und darauf bezogene absatzstrategische Entscheidungen der Unternehmensleitungen führten in beiden Unternehmen zu einer neuen Schwerpunktlegung in der Anpassungs-Weiterbildung und neuen Anforderungen in der Konzeptentwicklung. In den beiden Warenhaus-Unternehmen entwickelten die zentralen PE-Abteilungen auf ähnliche Anforderungssituationen dabei sehr unterschiedliche Schulungskonzepte wie auch Umsetzungsstrategien, auf die im folgenden näher eingegangen wird (vgl. auch VS:114ff, Punkt 5). Gleichzeitig beinhalten die verschiedenen Konzeptionen als grundlegende Gemeinsamkeit, die Personalentwicklungspraxis auf dezentraler Ebene zu intensivieren.

4.2 Realisierungsprobleme in der seminarförmigen Weiterbildung: begrenzte Ressourcen und Einflußzonen

Neben den skizzierten unternehmensübergreifenden, marktbezogenen Struktureinflüssen, die sich in den Strategieentscheidungen der Unternehmensleitungen konkretisierten, bildeten unternehmensinterne Problemfelder in der her-

kömmlichen seminarförmigen Weiterbildungspraxis weitere zentrale Einflußfaktoren, die die Leiter der Bildungsabteilungen in beiden Unternehmen veranlaßten, mit der Entwicklung und Einführung dezentraler Personalentwicklungs-Konzepte eine partielle Umstrukturierung der Weiterbildungsorganisation einzuleiten.

Im wesentlichen spielten drei Problemkreise bei der Entwicklung dezentraler Personalentwicklungs-Konzeptionen eine handlungsanleitende Rolle:

- a) *das Mengen- und Ressourcenproblem*: angesichts einer hohen Beschäftigtenzahl ist eine unternehmensweite Intensivierung der Schulungspraxis auf dem Wege seminarförmiger Weiterbildung aus Ressourcen-Gründen nicht möglich (Weiterbildungs-Budget, Bildungspersonal, Freistellungs-Probleme zu externen Schulungen);
- b) *das Transfer- und Effektivitätsproblem*: der konkrete Nutzen von Seminar-Teilnahmen im Arbeitsprozeß ist weitgehend intransparent und wird allgemein als gering bewertet. Deshalb soll das Lernen am Arbeitsplatz intensiviert werden. Mit arbeitsplatznahen Schulungen wird die Erwartung verbunden, den Bedarfsbezug von Schulungsinhalten und den Transfer in den Arbeitsprozeß zu erhöhen. Gleichzeitig wird das Freistellungs-Problem bei Seminar-Teilnahmen entschärft. Insgesamt könnte sich hierdurch die Kosten/Nutzen-Relation bzw. die Effektivität der Weiterbildung erhöhen;
- c) *das Steuerungsproblem*: eine zielgerichtete Steuerung bedarfsgerechter Qualifizierungsmaßnahmen ist von zentraler Stelle aus in großen Unternehmen kaum leistbar, zumal die Situation in den dezentralen Bereichen durch eine hohe Heterogenität und eine gesteigerte Wandlungsdynamik gekennzeichnet ist.

4.2.1 Hohe Beschäftigtenzahl und geringe Weiterbildungs-Ressourcen

In beiden Unternehmen stand außerhalb jeder Diskussion, daß die neuen Aufgaben ohne eine nennenswerte personelle Aufstockung der PE-Abteilungen und auch ohne personelle Aufstockung im Verkauf erfolgen muß, da die Ertrags- und Umsatzentwicklung der Warenhaus-Unternehmen seit mehreren Jahren eine stagnierende bzw. fallende Tendenz aufweist. Diese Anforderung wird zwar von den Bildungsverantwortlichen als problematisch und logisch nicht stimmig beurteilt, gleichzeitig aber als Folge von Marktzwängen eingeordnet, die vielleicht beklagt, aber eben von den Warenhaus-Unternehmen kaum beeinflußt werden können:

„...also dieser Bruch ist da (von angestrebter Verbesserung der Bedienungs- und Beratungsqualität ohne personelle Aufstockung in den Verkaufsabteilungen, d.V.), das ist überhaupt keine Frage. Mit diesem Bruch

werden wir auch leben müssen. Nur mehr Personal, wovon ich auch träume, daß wir das ganze nochmal drehen können und sagen: so, jetzt haben wir die Chance, aufgrund unseres wirtschaftlichen Erfolges unser Personal wieder auszubauen, danach sieht es im Moment und seit Jahren absolut nicht aus. Wir sind ja neben den Fachgeschäften eine der Vertriebs-schienen des Handels mit dem absolut höchsten Personalkosten-Anteil in Prozent vom Umsatz. Und es ist zwar eine schöne Vorstellung, letztlich aber eine Illusion, daß sich das in Kürze oder in absehbarer Zeit noch mal dreht.

(...)Das heißt, wir haben diesen Bruch, er ist einfach da, und dem können wir nur so begegnen, daß wir sagen, und das ist es auch, was wir letztlich versuchen (...): Gut, wenn es weniger werden, dann müssen wir versuchen, dieses kleinere Volumen besser zu qualifizieren, damit die noch vorhandenen Leute in der Lage sind, halt genauso effizient zu arbeiten oder noch effizienter als vorher. Alles andere wäre eine Vorschußinvestition, zu der heute kein Unternehmen mehr bereit ist (...) also zu sagen (...) gut, wir haben jetzt 300 Leute und stocken auf 400 auf, und vermuten oder hoffen, daß sich das in wirtschaftlichem Erfolg niederschlägt. Das Risiko geht heute keiner mehr ein.“ (PE-Leitung, P 12:33).

Eine Verbesserung der Marktposition mußte also weitgehend mit vorhandenen Personalbeständen realisiert werden, wovon auch der Bildungsbereich nicht ausgenommen war. Für die Bildungsverantwortlichen bildet dieser Sachverhalt einen besonderen Problempunkt in ihrer Arbeitssituation, da mit der gewachsenen Bedeutung der Weiterbildung in den Unternehmen auch das Interesse an ihrem Nutzeffekt im Arbeitsprozeß gewachsen ist. Hiermit ist auch die Realisierung von Maßnahmen zur Förderung und Absicherung des Bedarfsbezugs wichtiger geworden, die aber mit dem verfügbaren Weiterbildungspersonal nicht im notwendigen Maße vorangetrieben werden können (insbesondere die Bearbeitung der defizitären Bereiche Qualitätssicherung und Bedarfsermittlung, vgl. VS:123ff und 130ff).

Unbeschadet hiervon stellt gleichwohl die Frage der Personalausstattung für die Bildungsverantwortlichen ein Faktum ihrer Handlungsbedingungen dar, das sie selbst kaum beeinflussen können, und mit dem sie letztlich im Rahmen ihrer Funktion in irgendeiner Weise umgehen müssen. Zum Teil können die Aus- und WeiterbildungsleiterInnen in den Filialen verstärkt für Schulungen des Verkaufspersonals einbezogen werden; da diese aber immer vorrangig die relevanten Bereiche Berufsausbildung und Aufstiegs-Weiterbildung abdecken müssen, ist ihr Einsatz in der nicht aufstiegsbezogenen Personalentwicklung nur begrenzt in Abstimmung mit den beiden Hauptaufgabenfeldern möglich (P12:26).

Angesichts der gegebenen Ausgangssituation der Personalentwicklungs-Abteilungen und der hohen Beschäftigtenzahl in einem Großunternehmen, war es von vornherein evident, daß ein derart umfangreiches Qualifizierungsvolumen,

das sich mit der Zielsetzung einer Verbesserung von Bedienungs- und Beratungsqualität verband, in seminarförmiger Form nicht bewältigbar war. Daneben gibt es jedoch innerhalb der seminarförmigen Weiterbildungspraxis erhebliche Problembereiche, die es aus der Sicht der Bildungsverantwortlichen auch unabhängig von der Ressourcenfrage erforderlich machen, nach innovativen und effektiveren Wegen der Qualifizierungspraxis zu suchen.

4.2.2 Personalausstattung im Verkauf und gestiegener Kostendruck in den Filialen

Die zentralen Personalentwicklungs-Abteilungen machen zunehmend die Erfahrung, daß die Anmeldungen zu den jährlichen Angeboten erheblich schwanken, daß kurzfristige Absagen erfolgen, und die Anmeldungen insgesamt eine rückläufige Tendenz aufweisen. Ein wesentlicher Grund ist, daß es in den Verkaufsabteilungen wachsende Schwierigkeiten gibt, an mehrtägigen externen Seminaren teilzunehmen. Zum Teil ist es für Abteilungen wegen der geringen Personalausstattung kaum noch möglich, für einen halbwegs reibungslosen Ablauf im Verkauf mehrere Tage auf Personal zu verzichten, so daß es gar nicht erst zu Anmeldungen kommt, um Zusatzbelastungen in den Abteilungen zu vermeiden. Da Zeiten für Weiterbildungs-Teilnahmen anders als Urlaubs- und Krankheitszeiten keinen Bestandteil der Personalbemessung bilden, setzt die Entsendung von VerkäuferInnen zu mehrtägigen Seminaren in besonderem Maße eine drängende und offenkundig gewordene Bedarfssituation in den Abteilungen voraus, und/oder erfordert eine sehr bewußte Entscheidung der AbteilungsleiterInnen zu Gunsten der Weiterbildung, für die sie bereit sind, einige Tage mit Engpässen im Verkauf zurechtzukommen.

Daneben gibt es eine restriktivere Entscheidungspraxis über Weiterbildungs-Teilnahmen aufgrund des gestiegenen Kostendrucks in den Filialen. Die Bildungsverantwortlichen verzeichnen parallel zur verschärften Kostensituation (ca. seit Ende der 80er Jahre) einen deutlichen Rückgang in der Seminar-Nachfrage und in Einzelfällen einen drastischen Einbruch von bestehenden Meldequoten. Obwohl man in einem der Unternehmen die Filialen nur noch mit Reisekosten belastet, und die Hotelkosten in der Zentrale budgetiert, „sagen die Häuser“,

„... 'wir müssen sparen, wir schicken die Leute jetzt nicht mehr zu Seminaren', das ist also zur Zeit ganz ganz schlecht (...) es ist ein Problem, an dem wir im Moment stark knabbern...“ (PE-Leitung, P12:13, 30).

4.2.3 Geringer Bedarfsbezug und getrennte Sach- und Entscheidungskompetenzen

Im Rahmen der gegebenen Handlungsbedingungen haben die zentralen PE-Abteilungen nur begrenzte Möglichkeiten, eine systematische, bedarfsorientierte Angebotsplanung zu entwickeln. Über Teilnahmen an externen Produktseminaren oder filialinternen Verkaufsschulungen entscheiden letztlich die Filial-Geschäftsführungen auf der Basis ihrer eigenen Abwägungen über den gegebenen Bedarfsbezug, die Vertretbarkeit der anfallenden Kosten und besonderen Anforderungssituationen, die sie in den Filialen wahrnehmen.

Angesichts der Schwierigkeiten, Personal aus dem Verkauf abzuziehen, wäre es allerdings aus der Sicht der Bildungsverantwortlichen umso wichtiger, daß die geringen Weiterbildungszeiten, die realisierbar sind, bedarfsgerecht genutzt werden:

„Sie müssen sich vorstellen, daß Sie in einem Haus mit einer Größenordnung von 300 oder 400 Mitarbeitern die Leute einmal, vielleicht zweimal pro Jahr für drei oder vier Stunden überhaupt in den Trainingsraum kriegen. Was machen Sie jetzt mit denen? Wo legen Sie den Schwerpunkt? Die Themenauswahl funktioniert dann vielleicht so - jetzt mal überspitzt gesagt - daß in einer Woche durch irgendeinen dummen Zufall bei der Geschäftsleitung fünf Beschwerdebriefe von Kunden eingehen, sie seien unfreundlich bedient worden. So, und dann sagt die Geschäftsleitung: liebe Ausbildungsleiter, Thema Freundlichkeit! So, und jetzt werden die alle, unabhängig davon ob notwendig oder nicht, durch diese Tretmühle geschickt. Jeder muß teilnehmen, und eine Menge Leute wird dann da sitzen und sagen: warum erzählt der oder die mir das? Bringt mir überhaupt nichts.“

Ja, und die Führungskräfte wissen wieder gar nicht, was im einzelnen in den Seminaren so läuft, haken anschließend nicht nach, und letztlich haben wir die Situation, daß eine Menge Leute hochmarschiert, wieder runterkommt, also in Bewegung versetzt wurde, ohne daß anschließend in den Abteilungen wirklich etwas passiert.“ (PE-Leitung, P12:16).

Da es bis auf einige Ausnahmen⁴⁹ bislang keine systematischen Bedarfserhebungen für den Verkaufsbereich gibt, und die Geschäftsleitungen über keinen Detailblick in die verschiedenen Anforderungssituationen der Verkaufsabteilungen verfügen, ist es für die Entscheidungsträger in den Filialen auch kaum möglich, sachgerecht zu beurteilen, ob eine Seminar-Teilnahme für einzelne Personen sinnvoll bzw. bedarfsgerecht ist. Eben dadurch können sich individuelle Wahr-

⁴⁹ Diese Ausnahmen beziehen sich auf die Reorganisation von ausgewählten Filialen, die im Rahmen der neuen Absatzstrategien auf ein höheres Qualifikationsniveau gebracht wurden. Auf die dabei durchgeführten Bedarfserhebungen und Schulungsprogramme werde ich an späterer Stelle unter Punkt 4 eingehen.

nehmungsweisen wie auch Kostengesichtspunkte gegenüber sachlichen Notwendigkeiten umso leichter durchsetzen:

"also da kommt dann eben ein Abteilungsleiter zu mir und sagt: da gibt es jetzt diesen Lehrgang, und da müssen wir unbedingt zehn Leute hinschicken. Und dann bin ich nämlich gefragt: wie kann man das vertreten? Ist das so wirklich notwendig? Wenn ich alle zehn Mitarbeiter irgendwohin schicke, kostet das sehr viel Geld. Und für die Kosten bin ich dann wieder verantwortlich. So, dann muß ich ja wissen: ist das erstmal von der Sache her überhaupt richtig, oder ist das einfach mal so ein Lehrgang, bei dem man sich eine Woche erholen kann oder nur so als Bonbon einzuordnen? Und zweitens: Muß ich alle Mitarbeiter schicken oder handelt es sich um ein Gebiet für Spezialisten, wo es reicht, daß nur derjenige fährt, der sich speziell z.B. im HiFi-Bereich auskennen muß und der dann seine Kollegen informiert? Das kann man ja auch in vielen Fällen machen, daß man einen Mitarbeiter hinschickt und sagt: so, und Du bist nun Multiplikator und gibst Dein Wissen dann weiter." (Personalleitung, 110/14ff)

Die geringe Personalausstattung im Verkauf, das Primat der Kostenorientierung, eine fehlende Bedarfsermittlung und die Trennung von Sach- und Entscheidungskompetenzen innerhalb der bestehenden Arbeits- und Hierarchiestrukturen fördern somit eine restriktive, wenig bedarfsorientierte Entscheidungspraxis in der Weiterbildungs-Teilnahme und eine „Weiterbildungsplanung“ nach dem Reiz-Reaktions-Prinzip, bei dem die individuellen Wahrnehmungen bei maßgeblichen Entscheidungsträgern eine wichtige Einflußgröße bilden.

Um den Planungsgrad und den Bedarfsbezug der Weiterbildungspraxis zu verbessern, konzentrieren sich die Bildungsverantwortlichen vor allem auf solche Einflußnahmen, die ihnen von ihrem Tätigkeitsspektrum her zugänglich sind und gleichzeitig sinnvoll, d.h. erfolgversprechend erscheinen. Im Bereich der Seminarplanung sind dies vorrangig die Felder Informationspolitik und Bedarfsermittlung.

So versuchen sie die Teilnahmemöglichkeiten an Seminaren dadurch zu beeinflussen, daß sie die strukturellen Ausgangsbedingungen in den Filialen in ihrer Informationspolitik antizipieren. Soll die Teilnahmequote beispielsweise bei den Führungskräfte-Seminaren steigen oder gehalten werden, muß eine sehr intensive Informationspolitik betrieben werden. In einem Falle hatte die PE-Leitung beispielsweise entschieden, das gesamte Seminar-Angebot schon sehr frühzeitig in die Filialen zu schicken, um den AbteilungsleiterInnen eine längerfristige Planung zu ermöglichen. Das Resultat war jedoch ein drastischer Einbruch der Meldequoten,

„...weil sich der eine oder andere clevere Personalmann gesagt hat: 'das kostet Geld, am besten Du trittst diese Lawine gar nicht erst los und legst

das Ding irgendwo in die Schublade.' Und da blieb es dann auch" (PE-Leitung, P12:30).

Man reagierte in der PE-Abteilung mit zusätzlichen, sehr kurzfristigen Informationen über jedes einzelne Seminar-Angebot, was sich auch positiv in den Meldequoten niederschlug. Letztendlich ist man jedoch stark von den weiterbildungsrelevanten Entscheidungen in den Filialen abhängig,

„...das sind so Dinge, die haben wir noch nicht ganz so im Griff, wir haben noch keine Musterlösung. Letztlich hängt es damit zusammen, daß wir diese Durchgriffskompetenz nicht haben. Ich kann also nicht der Geschäftsleitung eines Hauses sagen: 'Du mußt jetzt jemanden schicken', was auch wenig Sinn hätte, weil ich ja gar nicht weiß, ob da jemand ist, der es nötig hat.“ (ebda.)

Ein besonders wichtiges Einflußfeld in der Weiterbildungspraxis ist die Bedarfsermittlung, da durch die Transparenz über vorhandene Bedarfssituationen die Angebotsentwicklung eine objektive Basis erhalten und den Entscheidungen über Weiterbildungs-Teilnahmen ein legitimatorischer Bezugspunkt geliefert würde. Bedarfserhebungen erfolgen bislang jedoch nur rudimentär, wie es für die betriebliche Weiterbildung insgesamt typisch ist.

Planungsbasis und steuernder Faktor in der Angebotsentwicklung sind bei Angeboten für VerkäuferInnen bislang der Wandel der Warensortimente, und bei den Führungskräften veränderte Arbeitssituationen und gestiegene Anforderungen in der Personalführung, die jedoch nur eine eher grob gehaltene Bedarfsschätzung ermöglicht, nicht jedoch die Berücksichtigung unterschiedlicher individueller Ausgangslagen. Während für die Führungskräfte-Seminare eine differenzierte Bedarfsermittlung bereits in Angriff genommen wurde, befinden sich praktikable, das heißt vor allem ressourcenmäßig und qualifikatorisch bewältigbare Möglichkeiten der Bedarfsermittlung für das Tätigkeitsfeld der VerkäuferInnen noch im Stadium erster Planungen und Abwägungsprozesse (vgl. VS, Punkt 5.1.2). In einem Unternehmen gab es Versuche, den Weiterbildungsbedarf von VerkäuferInnen durch Abfragen bei den AbteilungsleiterInnen zu ermitteln, die jedoch wenig erfolgversprechend verliefen:

„Also die konnten das nicht richtig artikulieren, die wußten das nicht so genau, haben das nicht beobachtet oder konnten es eben im Moment einfach nicht benennen. Wenn sie vielleicht mal genauer darüber nachdenken würden, würden sie eventuell darauf kommen. Bislang haben uns solche Versuche aber wenig geholfen.“ (Fachkraft zentrale PE-Abteilung; I2:4).

Auch Abfragen bei den regionalen VerkaufsleiterInnen zeigten, daß die Aufgabe der Bildungsbedarfsermittlung eine gezielte Unterstützung erfordert. Deshalb besteht die Überlegung, Checklisten zur Bildungsbedarfsermittlung zu entwickeln,

die bei Besprechungen mit den Verkaufsabteilungen verwendet werden können. Im anderen Unternehmen denkt man ebenso über anforderungsgerechte (heterogene Bedarfe) wie auch praktikable (verfügbare Ressourcen und Kompetenzen) Ansätze einer Bedarfsermittlung für den Verkaufsbereich nach, die nach den Vorstellungen der Bildungsverantwortlichen aber direkt bei den VerkäuferInnen ansetzen und auf jeden Fall in kommunikativen Formen ablaufen sollten (vgl. Punkt 3.4).

Daneben zeigen die Bildungsverantwortlichen allerdings auch eine gewisse Zurückhaltung, die Entwicklung geeigneter Bedarfsermittlungs-Ansätze für die Beschäftigten im Verkauf überhaupt zu forcieren, da sie davon ausgehen, daß jede breite, auf größere Beschäftigtengruppen angelegte Bedarfsermittlung ein Weiterbildungsvolumen produzieren würde, das die vorhandenen Ressourcen für die Bedarfsdeckung bei weitem übersteigen würde. Da Bedarfsabfragen jedoch zwangsläufig bei den Beschäftigten auch bestimmte Erwartungshaltungen erzeugen, würde man im Ergebnis dann negative Effekte bewirken, wenn diesen Erwartungen nicht entsprochen wird.

„...am besten ist für eine Bedarfsermittlung beim Verkaufspersonal, mit den Leuten zu reden, oder sich mal ein paar Tage in den Verkauf zu stellen. Da sehen Sie es ganz konkret. Aber das liegt im Moment auf Eis, und da bleibt es auch noch ein bißchen liegen, weil das bedeuten würde, jetzt noch ein neues Feld zu belegen (neben der laufenden Einführung des neuen dezentralen Schulungsprogramms, die im Moment des Bildungspersonal voll auslastet. d.V.) (...) Ich will deswegen im Moment hier noch nicht ran. Ich hätte gar nicht die Kapazität, um diesen Bedarf, wenn ich ihn denn kennen würde, zu befriedigen. Also, Sie wecken ja auch eine Erwartungshaltung. Jetzt fragen die, und dann muß auch was kommen. Und dann kommt da nichts.“ (PE-Leitung, 112/C:11).

Im Grundsatz sehen die Personalentwicklungs-Verantwortlichen in dem kaum gewährleisteteten Bedarfsbezug ein zentrales Defizit der bisherigen Weiterbildungspraxis. Eine besondere Schwierigkeit liegt hier in der großen Heterogenität von Anforderungssituationen einzelner Abteilungen und Personen, die es kaum möglich macht, mit zentralen Instrumenten ein detailliertes Bild über die verschiedenen Weiterbildungs-Bedarfe im Verkauf zu ermitteln. Vorhandene Fluktuationen, ein kundenfrequenzorientierter Personaleinsatz von Teilzeitkräften, Abteilungswechsel von MitarbeiterInnen, die Veränderung von Warensortimenten etc. implizieren zudem, daß sich die warenbezogenen und personellen Gegebenheiten in einzelnen Abteilungen ständig wandeln, so daß sich die Frage stellt,

„...was kann da die Zentrale überhaupt leisten, wenn man das alles irgendwo berücksichtigen muß (...) Das heißt schon mit Sicherheit übergeordnetes Arbeiten (...) Daneben muß es aber viel individualistische Ansätze geben, um besondere Situationen, sei es in der Fluktuationsproblematik,

sei es in der Branchenentwicklung, mit zu berücksichtigen.“ (PE-Leitung, P2:26).

Eben wegen der hohen Heterogenität wären eigentlich verstärkte Bemühungen notwendig, geeignete Formen einer dezentral und dynamisch angelegten Bedarfsermittlung zu entwickeln. Da bislang jedoch auf dezentraler Ebene keinerlei Erfahrungen und Zuständigkeiten für planende und steuernde Weiterbildungsaufgaben existieren, müßten hierfür durch die zentralen PE-Abteilungen erst Grundlagen entwickelt werden, wofür wiederum Personal und „Durchgriffskompetenz“ erforderlich wären.⁵⁰

4.3 Dezentralisierung und Differenzierung als Resultat strukturgesteuerten Handelns

Es gibt insgesamt in den Unternehmen eine außerordentliche Diskrepanz zwischen einem hohen und heterogenen Weiterbildungsbedarf auf der einen Seite, und den verfügbaren Ressourcen sowie praktikablen methodisch-organisatorischen Verfahrensweisen, diesen Bedarf zu decken, auf der anderen Seite. Diese Diskrepanz hat sich durch die strategisch bedingte Aufwertung einer kundenorientierten Verkaufsarbeit verschärft, da die Inhalte der Strategieentscheidungen in beiden Unternehmen mit der Erhöhung von Qualifikation und Motivation des Verkaufspersonals verknüpft sind. Durch den hiermit gestiegenen Weiterbildungsbedarf mußten die Personalentwicklungs-Leitungen ihre Bemühungen forcieren, nach neuen effektiveren Formen der Weiterbildungspraxis zu suchen, um die ihnen zugewiesene Aufgabe der Strategieunterstützung erfüllen zu können.

Mit den neuen verkaufs- und qualifikationspolitischen Entscheidungen der Unternehmensleitungen „im Rücken“ verband sich für die Bildungsverantwortlichen gleichzeitig eine gewisse Ausweitung ihres Einflusses in „fremden“ Einfluszonen, und damit verbesserte Voraussetzungen bei der Realisierung von Weiterbildungs-Innovationen, die von den PE-Leitungen für eine erfolgreichere, d.h. im Arbeitsprozeß wirksamere Qualifizierungspraxis angestrebt wurden.

In beiden Unternehmen arbeiteten die PE-Abteilungen daran, die mit der Strategieumsetzung verbundene Aufgabenstellung (bessere Arbeitsqualität im Verkauf) mit Hilfe dezentral ausgerichteter Personalentwicklungs-Konzepte zu realisieren.

⁵⁰ Die in diesem Punkt behandelten Probleme und Reaktionsweisen der Bildungsverantwortlichen zeigen, daß sich diese rekursiv - in diesem Falle mit reflektierendem Rückbezug - auf gegebene Problemsituationen und organisatorisch-strukturelle Ausgangslagen beziehen, wie es in Kapitel II unter Punkt 3.2 als reflexive Handlungssteuerung und unter Punkt 2.3.2 in Bezug auf betriebliche Ausgangslagen auf der Basis der „Dualität von Struktur“ für die betriebliche Ebene beschrieben wurde.

Dezentralisierung und *Differenzierung* bilden zentrale Handlungsleitlinien der angestrebten Modernisierung der horizontalen Personalentwicklungspraxis, durch die den genannten Problemen der seminarförmigen Weiterbildung wirksam begegnet werden soll. Grundlegende Überlegungen sind hierbei, durch eine stärker dezentral gesteuerte Schulungs- und Personalentwicklungspraxis den *differenzierten Bedarfslagen* besser entsprechen zu können, durch den besseren Bedarfsbezug einen *höheren Nutzungsgrad* von Wissen und Kompetenzen im Arbeitsprozeß zu erreichen, und hierüber schließlich einen *effektiveren Einsatz vorhandener Weiterbildungsressourcen* zu bewirken.

Ein wesentlicher Impuls für die verfolgte Strategie der Dezentralisierung und Differenzierung ist insofern eine organisatorische Rationalisierung der Weiterbildungspraxis, die durch innovative Formen und Konzepte der Qualifikationsentwicklung und Planungspraxis realisierbar erscheint. Die Dezentralisierungsstrategie der Weiterbildungspraxis vollzieht sich also als gleichzeitiger Prozeß von *Rationalisierung* und *Modernisierung*. Die Bildungsverantwortlichen beschreiten hiermit einen Innovationspfad, der mit den verfügbaren Mitteln und Einflußmöglichkeiten (gegebene Handlungskontexte und Strukturen) einerseits realisierbar ist, und andererseits Potentiale beinhaltet, die Weiterbildungspraxis prinzipiell bedarfsnäher zu gestalten und durch ihre partielle Verlagerung auf dezentrale Ebenen auf eine quantitativ breitere Basis zu stellen (Multiplikatoreffekt).

Unternehmensübergreifende, marktbezogene Struktureinflüsse und unternehmensinterne strukturelle Handlungsbedingungen fließen mehrfach vermittelt in das Handeln der zentralen Bildungsverantwortlichen ein und bestimmen so inhaltliche und zielgruppenbezogene Schwerpunktbildungen in der Weiterbildung mit: Marktbedingungen konkretisieren sich in den inhaltlichen Strategieentscheidungen der Unternehmensleitungen, die ihrerseits zu neuen Handlungsvorgaben für die PE-Leitungen werden. Als zuständige Instanz für die Gewährleistung einer anforderungsgerechten Qualifizierung des Verkaufspersonals obliegt den Bildungsverantwortlichen die Aufgabe, eine strategieunterstützende Weiterbildung zu konzipieren und umzusetzen. Da sie bei ihrer Aufgabenbewältigung an den gegebenen organisatorisch-strukturellen Ausgangsbedingungen ansetzen müssen, *fließt der besondere Handlungskontext* der zentralen Bildungsverantwortlichen (formale Arbeitsaufgabe und verfügbare Ressourcen/Einflußzonen, vorhandene Wissens- und Erfahrungsbestände mit der bisherigen Weiterbildungspraxis und Realisierungsbedingungen) *formgebend in die Planungs- und Konzipierungsprozesse ein*. Er konkretisiert sich in den skizzierten Fallbeispielen in den konzeptionellen Handlungsleitlinien der Dezentralisierung und Differenzierung, die insofern als *Resultat strukturgesteuerten Handelns* begriffen werden können.

4.4 Strukturelle Steuerung und personaler Einfluß bei der Konzeptumsetzung

Aus der Perspektive der Handelnden sind Dezentralisierung und Differenzierung gleichzeitig Gegenstand ihrer Gestaltungspraxis. Im Umsetzungsprozeß der neuen Dezentralisierungsstrategie *fließen nunmehr personale Voraussetzungen* in die Personalentwicklungspolitik ein, wodurch sich innerhalb der *gleichartig angelegten Grundstrategie unterschiedliche Konzeptvarianten* und Umsetzungsstrategien ergeben.⁵¹

Ein zentraler Ansatzpunkt für die Intensivierung der Schulungen für das Verkaufspersonal, die sich aus Sicht der PE-Leitungen geradezu anbot, war die Einbeziehung der Vorgesetzten in die praktische Schulungsarbeit, da sie im Rahmen ihrer Personalführungsaufgaben für die qualifikatorische Förderung der MitarbeiterInnen zuständig sind, und ihnen insofern keine prinzipiell funktionsfremde Aufgabe zugewiesen wird (Akzeptanzaspekt). Hinzu kommt, daß in beiden Unternehmen im Zuge der vorangegangenen Auslagerung des Wareneinkaufs ein wesentliches Aufgabenelement in deren Tätigkeitspektrum weggefallen ist (Ressourcenaspekt). Und schließlich sollten die Führungskräfte auch deshalb stärker in die Schulungspraxis einbezogen werden, weil die gestiegenen Anforderungen im regionalen Verkaufsmanagement grundsätzlich eine kompetentere und teamorientierte Personalführung verlangen. Personalentwicklung als Förderung von Qualifikation (durch Wissensvermittlung und Training) und Motivation (durch bessere Information, Kommunikation, Delegation) sollte den Vorgesetzten als originäre und wichtige Führungsaufgabe nähergebracht werden (personalpolitischer Aspekt).

4.4.1 Handlungsleitlinien der Dezentralisierung - Beispiel A

In einem der Unternehmen setzt die PE-Leitung auf eine radikale Strategie der Differenzierung und Dezentralisierung, bei der planende und steuernde Aufgaben sowie die Qualifizierungspraxis weitestgehend auf jeweils betroffene Funktion-

⁵¹ An dieser Stelle wird betriebliches Arbeitshandeln als strukturgesteuertes Handeln deutlich, wie es in Kapitel II, Punkt 2.3.2 beschrieben wurde. Wie dort unter Punkt 4.2 anhand der Studien von Weltz/Lullies dargestellt, bilden formal-strukturelle Ausgangslagen und reales Arbeitshandeln einen dialektischen Zusammenhang, in dem Handelnde auf der Basis ihrer formal bedingten Handlungsmöglichkeiten und besonderen Interessen mit den gegebenen strukturellen Handlungsvoraussetzungen umgehen, und dabei gleichermaßen die strukturellen Handlungsvoraussetzungen wie auch subjektsspezifisch-individuelle Problemsichten in das Handeln einfließen. Bei den Bildungsverantwortlichen zeigt sich dieser Zusammenhang hier in der gleichartig angelegten Grundstrategie der Dezentralisierung und Differenzierung, und den unterschiedlichen Vorgehensweisen und Konzeptvarianten, mit denen die Realisierung dieser Strategie angegangen wird, welche nun im weiteren Verlauf der empirischen Konkretion genauer dargestellt werden.

sträger, Abteilungen bis hin zu den einzelnen MitarbeiterInnen verlagert werden sollen.

4.4.1.1 *Angebotsdifferenzierung und Selbstorganisation*

Die neu entwickelten Handlungsleitlinien orientieren sich an einem Aufgabenverständnis der Personalentwicklung als *Dienstleistungs- und Beratungsinstanz*, das seit einiger Zeit in der Weiterbildungs-Debatte als fortschrittliches Modell verstärkte Aufmerksamkeit findet. Die zentrale PE-Abteilung übernimmt im Rahmen dieser Vorstellung vorzugsweise unterstützende und moderierende Aufgaben und leistet für dezentrale Stellen "Hilfe zur Selbsthilfe". Die eigentliche Personalentwicklungspraxis ist weitgehend von den Personen und Gruppen in den verschiedenen Arbeitsbereichen selbst zu leisten, die in jeweilige Anforderungs- und Bedarfssituationen involviert sind.

Ausgangsüberlegung für den Rückgriff auf das Dienstleistungsmodell ist die oben erwähnte heterogene und gleichzeitig quantitativ umfassende Anforderungssituation, für die nach den Vorstellungen der Personalentwicklungs-Leitung stärker mit differenzierten und dezentral angelegten Konzepten gearbeitet werden muß. Neben einzelnen Standard-Programmen (z.B. jährliche Weiterbildungs-Programme zu ausgewählten Themenfeldern) sollen verstärkt Ansätze zur Intensivierung der Schulungspraxis in den Verkaufsabteilungen und eine differenzierte Palette an schriftlichen, audiovisuellen oder computergestützten Medien entwickelt werden, die auf Abruf lieferbar sind, und - je nach zeitlichen und personellen Bedingungen von Führungskräften und Beschäftigten in den Filialen - flexibel genutzt werden können. Daneben ist eine wichtige Dienstleistungsfunktion, einzelne Filialen bei besonderen Problem- oder Anforderungssituationen direkt zu unterstützen und bei Anfragen maßgeschneiderte "Lösungen" anzubieten.

Eine dominante Handlungsleitlinie der auf die Verkaufsarbeit bezogenen Personalentwicklungspolitik ist die Erarbeitung eines differenzierten Spektrums an Konzepten und Medien *und* ein kostenbewußter Mitteleinsatz für ähnlich gelagerte Bedarfssituationen. So wird beispielweise bei schriftlichen Bedarfsabfragen für Produktseminare den zuständigen VerkaufsleiterInnen mit der Abfrage gleichzeitig eine Prioritätenliste übermittelt, mit denen sie gebeten werden, vor jeder Seminar-Meldung abzuprüfen, welche günstigeren Möglichkeiten existieren, das nötige Produktwissen zu vermitteln (z.B. über vorhandene Medien oder Schulungen durch Führungskräfte in den Abteilungen). Hintergrund hierfür ist u.a. die Problematik, daß im Bereich der Produktschulungen in vielen Bereichen die gemeldete Nachfrage das vorhandene Angebot übersteigt und eine nennenswerte Ausweitung der Angebote aus Kostengründen kaum realisierbar erscheint.

In der Umsetzungsstrategie orientiert man sich am *Marktmodell* und geht davon aus, daß die Nachfrageseite (Personen und Gruppen in den Filialen) ihren Bedarf

am besten kennt, diesen auch zur Geltung bringen kann, und die Personalentwicklungs-Abteilung als Angebotsseite von qualifikationsrelevanten Dienstleistungen gefordert ist, die Nachfrageseite schnell und flexibel zu bedienen. Die Bestimmung und Meldung von Weiterbildungsbedarf und die Absicherung des Transfers von angeeignetem Wissen in den Arbeitsprozeß obliegt den dezentralen Funktionsbereichen, die die Qualifikationsentwicklung weitgehend in *Selbstorganisation* realisieren und gewährleisten sollen.

Hier gehen perspektivische Überlegungen in die Richtung, daß die warenbezogene Weiterbildung des Verkaufspersonals zukünftig von den produktnahen Funktionsgruppen (ZentraleinkäuferInnen, regionale VerkaufleiterInnen) in direkter Zusammenarbeit mit den Lieferanten oder Herstellern eigenständig organisiert werden soll, und die zentrale PE-Abteilung lediglich moderierende Aufgaben übernimmt. Auf diese Weise soll eine höhere Flexibilität, Kontinuität und Bedarfsnähe erreicht resp. die Effektivität der Weiterbildungspraxis erhöht werden:

„...Voraussetzung für eine effektive, fachliche Weiterbildung der Verkaufsmitarbeiter ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den unmittelbar Beteiligten (...) Die Zusammenarbeit muß organisiert sein. Lieferanten, Zentraleinkäufer und Verkaufleiter sind für die laufende fachliche Information der Abteilungsleiter, aber auch der Mitarbeiter verantwortlich. Zu dieser originären Aufgabe gehört auch die rechtzeitige Bereitstellung geeigneter Medien. Die Abteilungsleiter haben die Aufgabe, Informationsbedarf zu artikulieren, Informationen weiterzugeben und darauf zu achten, daß diese Informationen aufgenommen und nutzbar gemacht werden.“
(PE-Abteilung, P1:19).

In den Vorstellungen einer selbstorganisierten Weiterbildungspraxis wird insbesondere den Abteilungsleitern und Abteilungsleiterinnen eine wichtige Funktion bei der Bedarfsermittlung und bei der Überprüfung des Anwendungsbezugs von produktbezogenen Informationen im Arbeitsprozeß. Hierbei sollen sie von den Filial-Geschäftsleitungen und den örtlichen Aus- und Weiterbildungsleiterinnen unterstützt werden. Zum Zeitpunkt unserer Erhebungen war allerdings noch kaum klar, auf welche Weise die verschiedenen Gruppen und Entscheidungsträger für die aktive Mitwirkung und Verantwortungsübernahme bei der Organisation der seminarförmigen, externen Produktschulungen gewonnen werden sollen, und welche organisatorischen oder sonstigen Unterstützungsleistungen hierbei die PE-Abteilung erbringen will und kann.

Auch auf der Ebene der Verkaufsbeschäftigten ist anvisiert, Lernbereitschaft und die individuelle Organisation von Lernprozessen zu fördern. Ein Ansatz in dieser Richtung sind "Selbstlern-Programme", die dem Verkaufspersonal die Möglichkeit geben sollen, ihr Lernen zeitlich und räumlich mit der jeweiligen Arbeitssituation in den Filialen abzustimmen und flexibel selbst zu gestalten. Hierzu gehören beispielsweise schriftliche Lernmaterialien für diverse Produktbereiche, wie

die sogen. "programmierten Instruktionen", die seit langem schon Einsatz in der Berufsausbildung finden. Ferner kommen ebenfalls seit längerem Videofilme zum Einsatz und neuerdings auch computergestützte Lernprogramme. Eine weitere neue Form des selbstorganisierten Lernens bilden interne "Fernlehrgänge", die in Zusammenarbeit mit einigen Herstellern entwickelt wurden und als halbjährige Lernprogramme im Selbststudium angelegt sind. Sie enthalten für einen Produktbereich, z.B. Haushalts-Technik oder HiFi, in konzentrierter Form didaktisch aufbereitetes Produktwissen, das über Fremd- und Selbstkontrollen abgeprüft und bei Erreichung einer Mindestpunktzahl mit einem internen Zertifikat abgeschlossen wird (P2:18). Für die PE-Abteilung liegen die Vorteile auf der Hand: es können mit einem einmal erstellten Medium zur Vermittlung von Produktwissen ungleich mehr MitarbeiterInnen erreicht werden, als es Seminare ermöglichen würden, und auf der Seite der Beschäftigten bestehen bessere Abstimmungsmöglichkeiten von Lern- und Arbeitszeiten, da sie die Steuerung des Lernprozesses weitgehend selbst bestimmen können.

Ökonomische und sachbezogene Ziele sind bei der skizzierten Personalentwicklungs-Strategie eng miteinander verwoben, d.h. Rationalisierung und Modernisierung sind als einheitlicher, untrennbarer Prozeß erkennbar: angestrebt wird ein effektiverer Mitteleinsatz durch einen verbesserten Bedarfsbezug der Weiterbildungspraxis, der *durch* eine stärkere Differenzierung von Weiterbildungs-Formen und eine möglichst weitgehende Dezentralisierung der Schulungspraxis erreichbar erscheint. Die zentralen Bildungsverantwortlichen beschränken sich als Dienstleistungsinstanz überwiegend auf unterstützende und beratende Aufgaben, die die Filialen bei Bedarf anfordern können.

Die Personalentwicklungspraxis konzentriert sich hier stark auf die Entwicklung und Vorhaltung eines breiten Spektrums an Medien und einzelfallbezogenen Beratungs- oder Schulungsleistungen für eine dezentrale und weitgehend „selbstorganisierte“ Personalentwicklungs-Praxis, auf deren Realisierung vor Ort kaum Einfluß genommen wird, und über deren weiterbildungsspezifischen Handlungsvoraussetzungen nur geringe Transparenz existiert.

In drei Feldern hatte die zentrale PE-Abteilung bereits praktische Konsequenzen der dezentralen Personalentwicklungspolitik eingeleitet. Die Konzipierung und Entwicklung neuer Lernmedien wurde forciert (u.a. im Rahmen von Kooperations-Projekten mit anderen Unternehmen). Daneben wurden die Aufgaben der zentralen PE-Abteilung durch Organisationsentwicklungs-Maßnahmen erweitert, welche auf Anfragen von Filialen oder in Zusammenhang von Strategieentscheidungen der Unternehmensleitung durchgeführt werden. (vgl. VS, Punkt 5.4.1). Und schließlich erfolgte in einer Reihe von Filialen die Einführung eines *dezentrales Personalentwicklungs-Konzept*, mit denen Führungskräfte auf die Übernahme von Schulungsaufgaben vorbereitet werden. Es bildet einen zentralen konzeptionellen Schnittpunkt in der Weiterbildungspraxis, in dem die Bildungsver-

antwortlichen Strategieumsetzung (Aufgabenerfüllung) und Modernisierung (eigene Zielvorstellungen und Problemsichten) miteinander kombinieren.

4.4.1.2 Der „schulungsorientierte“ Personalentwicklungs-Ansatz

Ziel des dezentralen Personalentwicklungs-Konzeptes ist, daß Führungskräfte der Verkaufsabteilungen durch die eigenständige Durchführung von Verkaufsschulungen als *Multiplikatoren* daran mitwirken, die anvisierte Verbesserung von Bedienungs- und Beratungsqualität herbeizuführen. Im Vordergrund stehen die Themen Kundenkontakt/Verkaufsgespräch, daneben sollen auch in anderen Inhaltsfeldern Trainingsmaßnahmen durchgeführt werden, für die ein Bedarf erkennbar ist (z.B. Verhinderung von Ladendiebstahl).

Das Konzept ist am „train-the-trainer“-Modell orientiert und sieht vor, die Führungskräfte inhaltlich und methodisch zur selbständigen Durchführung von Schulungen zu befähigen. Es beinhaltet mehrerer Bausteine, die in ein- oder zweitägigen Kompaktschulungen inhaltliches und methodisches Wissen vermitteln und einüben. Dazu gehören die Inhalte und der Ablauf der eigentlichen Verkaufsschulungen, methodisch-didaktische Hilfsmittel und Übungen (z.B. Nutzung eines Trainerleitfadens, Hinweise zur Nutzung von Medien und Visualisierungsmöglichkeiten), markt- und kundenbezogene Rahmeninformationen sowie ökonomische und absatzstrategische Hintergründe für die anvisierte verbesserte Verkaufsqualität (vgl. VS, Punkt 5.2.1).

In der Regel wird das Konzept durch Fachkräfte der PE-Abteilung eingeführt und soll dann in den Filialen eigenständig umgesetzt werden. Dabei ist vorgesehen, daß die Aus- und WeiterbildungsleiterInnen die Führungskräfte unterstützen und bei Bedarf zentrale Fachkräfte angefordert werden können. Im Verlauf von drei Jahren Erfahrung mit diesem dezentralen Personalentwicklungs-Ansatz zeigte sich, daß die Führungskräfte ihre neue Aufgabe als Trainer bzw. „PersonalentwicklerInnen“ der Beschäftigten sehr unterschiedlich wahrnehmen. In einigen Filialen wurde nach Aussagen der PE-Leitung das Konzept sehr positiv aufgenommen und lief recht gut, in anderen Fällen zeigten sich die Führungskräfte „schier überfordert“. Deshalb sucht man nach weiteren Ansätzen und Instrumenten, bei denen sich das Kompetenzproblem der Führungskräfte weniger als Hindernis auswirkt. Der Schulungsansatz soll gleichwohl - wo immer möglich - weiterhin praktiziert werden und gilt als Bestandteil des Standard-Repertoires an Personalentwicklungs-Instrumenten (P2:14-17; VS, Punkt 5.2.1).

Die starke Strategie- und Angebotsorientierung geht im vorliegenden Falle deutlich zu Lasten der aktiven Bearbeitung der Umsetzungsseite der Weiterbildungspraxis. Eine systematische Erfolgskontrolle oder Qualitätssicherung wird zwar von den Bildungsverantwortlichen als wichtiges Aufgabenfeld betrachtet, bildet aber im Gesamtspektrum der zentralen PE-Aufgaben einen bislang unbear-

beiteten Problembereich und ist auch kein systematischer Konzeptbestandteil des dezentralen Schulungsansatzes (vgl. VS, Punkt 5.1.1). Rückkoppelungen über Realisierungsweisen und -probleme aus den Filialen zur zentralen PE-Abteilung erfolgen über die üblichen Wege und Informationskanäle zwischen Zentrale und Filiale, und sind kaum auf eine vertiefte Problemanalyse angelegt.

Einzelheiten und Beweggründe dieses Vorgehens sind auf der Basis unserer Datenlage nicht eindeutig ermittelbar. Unsere Auswertungsergebnisse deuten gleichwohl darauf hin, daß die Ausklammerung der Umsetzungsseite aus der Arbeit der zentralen PE-Abteilung weniger aus mangelnder Einsicht in die Notwendigkeit resultiert, sondern eine Folge von Abwägungsprozessen über den Einsatz der verfügbaren Handlungsressourcen im Kontext eines umfangreichen Aufgabenspektrums, begrenzten Ressourcen und Einflußmöglichkeiten ist. Dabei scheinen gleichzeitig Impulse aus der Weiterbildungs-Debatte eine Rolle spielen, in der seit einiger Zeit die Idee des „lernenden Unternehmens“ und eine stärker mediengestützte und „selbstorganisierte“ Weiterbildungspraxis als zukunfts-trächtige Entwicklungsperspektive der Personalentwicklung diskutiert werden. Beide Momente bildeten jedenfalls einen impliziten wie auch explizierten argumentativen Bezugspunkt in der skizzierten Personalentwicklungspolitik:

„...dahintersteckt, wir wollen auch eine Lernorganisation sein. Die Mitarbeiter müssen sich selbst in ständigem Lernen und Wachsen begriffen sehen (...) (PE-Leitung, P2:21).

Hierfür werden auch spezielle audiovisuelle Medien zur Förderung von Lernmethoden und Lernmotivation entwickelt („Lernen lernen“), mit denen

„...die Mitarbeiter Anregungen bekommen, wie sie ihren Lernprozeß selbst steuern können, wie sie ihn effektiver gestalten können...“ (ebda.)

Eine nähere Analyse der Arbeitssituationen im Verkauf, d.h. der Bedarfsituationen und Realisierungsbedingungen von Schulungen im Kontext der gegebenen Arbeits- und Hierarchiestrukturen bilden im skizzierten Modell keinen Bestandteil der Personalentwicklungspolitik. Gegenstand der konzeptionellen Praxis ist hier die Differenzierung (Differenzierung des Angebotsspektrums an Weiterbildungs- und Beratungsdienstleistungen als Antwort auf differenzierte Bedarfslagen), nicht aber die Dezentralisierung: letztere bildet die Zielsetzung der verfolgten Personalentwicklungsstrategie, die als Antwort auf die oben skizzierten Markteinflüsse und unternehmensinternen Handlungsbedingungen neue Leitlinie des Handelns der zentralen PE-Abteilung geworden ist.

In gewisser Weise kann das skizzierte Vorgehen nach dem Marktmodell als differenzierende *angebotsorientierte* Personalentwicklungsstrategie bezeichnet werden, die für die Bildungsverantwortlichen einen realisierbaren Innovationspfad im Rahmen ihrer strukturellen Handlungsbedingungen darstellt, und der gleich-

zeitig ein gewisse Chance einschließt, den eigenen Einflußbereich in die verschiedenen Funktionsbereiche hinein auszudehnen. Wie unsere empirischen Befunde über die Realisierung dezentraler Schulungsansätze auf der Filialebene zeigen, sind die Erfolgchancen einer auf „Selbstorganisation“ setzenden Umsetzungspolitik eher gering und stark von den jeweiligen Präferenzen und Handlungsweisen einzelner Personen (insbesondere der Filialleitungen) abhängig.

In der von uns befragten Filiale wurden die einführenden und vorbereitenden Schulungen zwar rückblickend von den Beteiligten überwiegend positiv bewertet. Nach Abschluß der Einführungsphase fand eine Konzeptumsetzung jedoch nur vereinzelt statt und verlor sich relativ schnell im Alltagsgeschäft. (vgl. VS, Punkt 5.2.1 und 6.1.2). Für die Führungskräfte bildeten die Seminare eine angenehme Abwechslung im Alltag, die zudem die seltene Möglichkeit bot, besondere Problembereiche oder veränderte Anforderungen in der Verkaufsarbeit zu reflektieren und mit Kollegen und Kolleginnen zu diskutieren. Aus der Sicht der Geschäftsleitung stellten die Schulungen eine willkommene Gelegenheit dar, die Führungskräfte für den wichtigen Bereich der Personalführung zu sensibilisieren. Die konzeptionelle Leitidee des Personalentwicklungs-Ansatzes wurde jedoch von den Akteuren in der Filiale nur partiell übernommen bzw. realisiert. Auf der Basis unserer Interviews mit verschiedenen Personengruppen in den Filialen (Geschäftsführung, Aus- und Weiterbildungsleitung, Verkaufs-Abteilungsleitungen, VerkäuferInnen, Betriebsrat) liegen wesentliche Ursachen für den mangelnden Umsetzungserfolg auf mehreren Ebenen:

- unzureichende Zeit bzw. zu wenig Personal in den Abteilungen,
- unzureichende Lehrkompetenz der Führungskräfte,
- unzureichender Bedarfsbezug,
- unzureichende Evaluation, Begleitung und Unterstützung auf der Filialebene.

Allerdings wird das Scheitern einzelner PE-Ansätze in gewisser Weise in der „angebotsorientierten Personalentwicklungsstrategie“ von vornherein in Kauf genommen. Das auf Selbstorganisation setzende Marktmodell sieht vor, daß die Personen und Gruppen „vor Ort“, vorhandene Spielräume zur Durchführung der Verkaufsschulungen selbstständig erkennen und nutzen können, und daß sie notwendige Unterstützungsmaßnahmen selbst aktiv einfordern und auch erhalten. Damit aber werden Einstellungen, Kompetenzen wie auch organisatorische Bedingungen einer weitgehend selbstständigen Weiterbildungssteuerung bereits vorausgesetzt, die möglicherweise fallweise vorhanden sein mögen, überwiegend aber erst noch systematisch entwickelt und strukturell abgesichert werden müssen. Dies gilt zunächst für die Führungskräfte selbst, ebenso aber auch für die anderen Akteure der Weiterbildungsgestaltung.

So stehen für die Begleitung und Unterstützung auf der Filialebene aus zentraler Sicht die Aus- und WeiterbildungsleiterInnen zur Verfügung. Wie unsere Interviews zeigten, fühlen sich die dezentralen Bildungsverantwortlichen jedoch nicht für die Anpassungs-Weiterbildung des Verkaufspersonals verantwortlich, da aus ihrer Sicht in erster Linie die direkten Vorgesetzten für die Gewährleistung einer bedarfsgerechten Schulung ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zuständig sind. Formal sind die Aus- und WeiterbildungsleiterInnen in den Filialen gleichwohl die zuständigen Fachkräfte sowohl für Berufsausbildung wie auch für alle Fragen der Weiterbildung, und wären im Grunde auch in der Lage, als informatorische Vermittlungsinstanz zwischen Filiale und Zentrale zu wirken. Diese Aufgabe ist allerdings weder in Bezug auf formale Zuständigkeiten hinreichend geklärt, noch durch entsprechende Ressourcen unterfüttert. Faktisch sind die dezentralen Bildungsverantwortlichen mit ihren „traditionellen“ Aufgaben (Berufsausbildung, Aufstiegs-Weiterbildung, administrative Aufgaben) weitgehend ausgelastet und werden gleichzeitig im Verfügungsrahmen der Geschäftsleitungen verplant und eingesetzt.

Die *Filial-Geschäftsleitung* setzte im Spektrum ihrer Aufgaben wie auch im Aufgabenbereich der Aus- und WeiterbildungsleiterIn *andere Prioritäten* und verband mit dem eingeführten Schulungsansatz eigene Erwartungshaltungen. Diese richteten sich vor allem auf die Schulung der Führungskräfte selbst (Verbesserung der Personalführung), und kaum auf den weiterbildungspolitischen Kerngedanken des eingeführten Personalentwicklungskonzepts (Multiplikatoren-Effekt, höhere Bedarfsnähe etc.). Auch von Seiten des Betriebsrats kamen keine kritischen oder nachfassenden Impulse, da dieser sich insgesamt nur in geringem Maße mit Qualifizierungsfragen befaßte und in seiner Problemwahrnehmung das Konzept keinen relevanten Qualifizierungsansatz darstellte.

Es fehlte letztlich an einer aktiven Bearbeitung der Umsetzungsseite, d.h. einer eindeutigen Klärung von Verantwortlichkeiten und organisatorischen Voraussetzungen für eine flankierende Begleitung und Unterstützung über einen längeren Zeitraum der praktischen Anwendung hinweg. Es fehlte insbesondere eine begleitende Evaluation, die Fehleinschätzungen in der Planungsphase (über z.B. vorhandenen Schulungsbedarf oder vorhandene Kompetenzen) sichtbar und eine notwendige Umsteuerung transparent gemacht hätte (etwa von Schulungsinhalten und -zeiten oder in Bezug auf die Konzeptanlage).

Durch die fehlende Prozeßbegleitung wurde die Konzeptrealisierung weder unterstützt noch zielgerichtet gesteuert. Stattdessen erfolgte eine Steuerung durch das strukturvermittelte Handeln der beteiligten Akteure in der Filiale auf der Ba-

sis gegebener Arbeitsteilung, Entscheidungskompetenzen und individueller Prioritätensetzungen im Kontext des funktionsspezifischen Aufgabenbezugs.⁵²

4.4.2 Handlungsleitlinien der Dezentralisierung - Beispiel B

Ein anderes Vorgehen wählte demgegenüber die Personalentwicklungs-Leitung im anderen Warenhaus-Unternehmen, auf das im folgenden eingegangen wird. In der Zusammenschau mit dem Marktmodell kann dieses Beispiel zeigen, auf welche Weise der konzeptionelle und strategische Umgang mit marktbedingten und unternehmensstrukturellen Einflüssen durch die jeweilige Problemwahrnehmung der Bildungsverantwortlichen eine *personale Prägung* erfährt und dadurch bei gleichartigen Ausgangslagen (Marktkonkurrenz und Strategieentscheidungen) und Weiterbildungszielen (Dezentralisierung und Differenzierung) die konkrete Weiterbildungsgestaltung sowie der Realisierungserfolg der Ansätze sehr unterschiedlich ausfallen kann.

Die Kontrastierung der beiden Fallbeispiele kann desweiteren verdeutlichen, daß eine *aktive Bearbeitung der Dezentralisierung* und die präzise Berücksichtigung der strukturellen Ausgangsbedingungen auf allen Stufen des Einführungs- und Umsetzungsprozesses eine entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche Einführung dezentraler Weiterbildungsansätze ist.

4.4.2.1 Schwerpunktarbeit und Anwendungsorientierung

Bei ganz ähnlichen strukturellen Ausgangslagen und Zielsetzungen in der Weiterbildung wurde im anderen Unternehmen versucht, die Arbeitssituationen in den Verkaufsabteilungen bzw. die *Anwendungsbedingungen* dezentraler Schulkonzepte möglichst realitätsnah bei der Konzeptentwicklung zu *antizipieren*, und einzelne Bausteine systematisch auf die verschiedenen Phasen des Einführungs- und Umsetzungsprozesses auszurichten.

Handlungsanleitend ist auch hier die Zielsetzung, aus vorgenannten Gründen (Marktkonkurrenz, unternehmensinterne Strategieentscheidungen, strukturelle Handlungsbedingungen und Effektivitätsdruck in der Weiterbildungspraxis) zu einer stärker dezentralisierten und differenzierenden Weiterbildungspraxis zu gelangen, und die Führungskräfte im Verkauf in die Personalentwicklung einzubinden. Eine andere Problemsicht der Personalentwicklungs-Leitung und eine andere Realitätswahrnehmung über die Arbeitssituation im Verkauf führte hier jedoch zu einer anderen Konzeptanlage und Umsetzungsstrategie.

⁵² Es realisierte sich also die oben beschriebene arbeitstrukturelle Steuerung im Zusammenspiel mit individueller Praxis (vgl. Punkt 2.4).

Orientierender Bezugspunkt der PE-Leitung ist eine Problemsicht der Weiterbildungsrealität, die davon ausgeht, daß sich die Nutzung neuer Konzepte oder Medien in den Filialen nicht von selbst herstellt, sondern die Zentrale aktiv und in enger Kooperation mit dezentralen Bereichen *Koordinierungs- und Steuerungsaufgaben übernehmen muß*. Hintergrund für diese Wahrnehmung sind individuelle Berufserfahrungen sowie verarbeitete Informationen aus anderen Unternehmen über das Scheitern neuer Konzepte bzw. über die mitunter drastischen Diskrepanzen zwischen dokumentierter Praxis in „Hochglanzbroschüren“ und tatsächlicher Praxis im Arbeitsalltag. Wenn es um die praktische Detailarbeit und damit verbundene Veränderungen von Arbeitsweisen geht, zeige sich doch meist - so die PE-Leitung - eine gewisse „Disziplinlosigkeit“ in den dezentralen Bereichen, so daß geplante oder eingeleitete Innovationen häufig versanden. Gerade in Unternehmen, in denen die Entscheidungsmacht stark zentralisiert ist,

„...die diesen Weg (der Dezentralisierung von Entscheidungsmacht, d.V.) noch nicht so ganz verstanden haben, die geben Konzepte raus, und wenn Sie den Erfolg abfragen, gibt es auch recht blumige Erfolgsmeldungen, wie toll das alles läuft - nur wenn Sie dahinterblicken, funktioniert das überhaupt nicht.“ (PE-Leitung, 112/A:2)

Wenn Konzepte tatsächlich realisiert werden sollen, ist eine enge Zusammenarbeit mit weiterbildungsrelevanten Gruppen und Entscheidungsträgern in den Filialen und Abteilungen eine zwingende Voraussetzung, weil die PE-Abteilungen auf deren Akzeptanz und Unterstützung angewiesen sind. Das ist zwar nicht immer bequem, aus der Sicht der PE-Leitung jedoch für die Weiterbildungspraxis selbst vorteilhaft, weil man unter dem Druck steht, sowohl bedarfsgerechte wie auch praktikable Konzepte zu entwickeln:

„...wir haben hier von der Zentralseite nur dann eine Chance, wenn wir die Leute draußen überzeugen (...) das heißt, wir sind gezwungen uns zu überlegen, ob das, was wir hier treiben, ja, Balsam ist für unser Pädagogenherz - so sage ich immer - oder ob das draußen umsetzbar ist.“ (ebda.)

Aus demselben Grund sei auch der gewachsene Kostendruck in der Weiterbildungspraxis letztlich positiv zu beurteilen, weil er die Bildungsverantwortlichen dazu zwingt, bedarfs- und anwendungsorientierter zu arbeiten. Das heißt, bei der Konzeptentwicklung ist zu berücksichtigen, daß die Qualifizierungspraxis bedarfsgerecht erfolgt, zugleich aber auch organisatorisch-methodisch so angelegt ist, daß sie im Arbeitsprozeß tatsächlich eine arbeitsunterstützende Wirkung entfalten kann. Bislang sei z. B. das Seminar-Spektrum für Führungskräfte stark von Modewellen geprägt, und unter dem Einfluß des gestiegenen Kostendrucks sei der rückläufige „Seminar-Tourismus“ nur zu begrüßen:

„Wir haben jetzt eine gewisse Abkehr von dem Seminar-Tourismus, den es lange gab, was ich begrüße. Das kostet sehr viel Geld, und da tritt irgend-

ein Guru auf und verkündet irgendwelche Patentrezepte. Was der sagt, hört sich unheimlich plausibel an, hat auch einen hohen Unterhaltungswert, so ein Seminar, aber damit ist es auch schon zu Ende. Die setzen das nachher nicht um.“ (ebda, A:4).

4.4.2.2 Der „arbeitsorientierte“ Personalentwicklungs-Ansatz

Vor dem Hintergrund der starken Anwendungsorientierung wurde zur Verbesserung der Beratungs- und Bedienungsqualität ein dezentraler Ansatz entwickelt, der sich einerseits an einem hohen *Bedarfsbezug* und andererseits an den *Realisierungsmöglichkeiten* in den Verkaufsabteilungen orientiert. Neben dem ermittelten Qualifikationsbedarf gingen antizipierend sowohl die personellen Bedingungen im Verkauf in die Konzeptgestaltung ein (Teilzeitkräfte, Pauschalkräfte, insgesamt geringe Personalausstattung, Zeitprobleme, etc.), wie auch die besonderen Arbeitsbedingungen im Handel (kundenbezogenes Arbeiten in permanenter Öffentlichkeit). Daneben sollte der *Einbezug der Führungskräfte* gewährleistet sein, sowie die Möglichkeit für das Verkaufspersonal, selbst auf *Verbesserungen in ihrem Arbeitsfeld* Einfluß zu nehmen.

Einzelne Elemente des Personalentwicklungs-Konzeptes sind:

- In täglichen, kurzen Abteilungsgesprächen (ca. 10 Min.) vor Ladenöffnung tauschen Führungskräfte und MitarbeiterInnen Informationen über Probleme aus, die aktuell im Arbeitsalltag angefallen sind; dabei versuchen sie nach Möglichkeit, kleinere Probleme selbst zu lösen.
- Probleme, die die Entscheidungskompetenz der AbteilungsleiterInnen überschreiten, werden zur Bearbeitung an die Geschäftsleitung weitergeleitet oder an die zentrale Personalentwicklung, die diese der Unternehmensleitung weiter vermittelt.
- Durch die regelmäßige Besprechung wiederkehrender Probleme und gewünschter Verhaltensweisen im Kundenkontakt soll ein Trainingseffekt erzielt werden; der Trainingsaspekt wird mit vorbereiteten Informationskarten unterstützt, die das Spektrum typischer Probleme, Verhaltensanforderungen und Handlungsempfehlungen für den Kundenumgang im Verkauf speichern. Die Themen umfassen typische Anforderungen im Kundenkontakt (wie Umgang mit Reklamationen, Diebstahl, Umtausch, Bedienung bei hohem Andrang, warenbezogene Informationen etc.) sowie Tätigkeiten im Spektrum organisatorisch-kaufmännischer Arbeitsabläufe (wie Inventur, Warenpräsentation, Warenwirtschaftssystem, Kassensysteme u.ä.). Das Kartensystem soll variabel je nach Bedarfsituation gehandhabt und eigenständig ergänzt werden.
- Schließlich sollen die Abteilungsbesprechungen eine Verbesserung der Kommunikation zwischen Führungskräften und MitarbeiterInnen bewirken,

und durch praktisches Tun zur Förderung sozial-kommunikativer Kompetenzen (insbesondere bei den Führungskräften) beitragen.

Anders als im vorgenannten Fallbeispiel, in dem ein reiner Schulungsansatz konzipiert wurde, ist hier die *gesamte Arbeitssituation* Gegenstand von Training und Reflexion (vgl. VS, Punkt 5.2.2). Eine leitender Gedanke ist, nah an der Arbeitsspraxis, und *kontinuierlich* an der Verbesserung der Qualifikation von Verkaufsbeschäftigten und Führungskräften zu arbeiten.⁵³ Einen genaueren Einblick über typische Probleme und Qualifikationsanforderungen im Verkaufsbereich erhielt man über eine exemplarische und qualitativ angelegte Bedarfserhebung, bei der die PE-Abteilung in einzelnen Filialen Gespräche mit allen verkaufsrelevanten Gruppen führte, in denen Bedarfe gesammelt und präzisiert wurden:

„Wir sind zunächst rausgefahren, und haben einfach mal gefragt: was passiert eigentlich im Verkaufsraum so jeden Tag? Das haben wir gesammelt und zu Themenblöcken gebündelt, und haben dann weiter überlegt: was verbirgt sich hinter diesen Themenblöcken genau? Was heißt also zum Beispiel 'Freundlichkeit' eigentlich? Wenn Sie Geschäftsführer, Führungskräfte oder Mitarbeiter danach fragen, Sie würden sich wundern, was da rauskommt. Das ist sowas von wenig greifbar.“ (P12:17).

Aufgrund der Situations- und Bedarfsanalyse wurde transparent, daß nicht nur im kundenbezogenem Verhaltensbereich, sondern auch auf organisatorischer Ebene (Warenbewegungen, Kassensysteme) Handlungsbedarf lag, und dieser Handlungsbedarf sowohl qualifikatorische wie auch arbeitsorganisatorische Aspekte umfaßte. Der durch die eher offene Herangehensweise an die Arbeitssituation in Verkaufsbereich ermöglichte präzisere Einbezug der arbeitsinhaltlichen und -organisatorischen Ausgangssituationen in den Verkaufsabteilungen prägte dann sowohl die Konzipierung der inhaltlichen Bausteine des Trainingsprogramms (das Kartensystem), als auch die mehrdimensionale Anlage der Abteilungsbesprechungen (Qualifizierung *und* Problemlösungsinstrument *und* Verbesserung der Kommunikation).

Aus Sicht der PE-Leitung können die Abteilungsgespräche gleichzeitig mehrere Personalentwicklungsziele abdecken und zudem wesentliche Probleme der seminarförmigen Schulungspraxis lösen:

- Das *arbeitsintegrierte* Trainingskonzept läßt sich besser als externe Schulungen mit der Arbeitssituation im Verkauf vereinbaren und erfaßt alle Verkaufgruppen (Entschärfung des personellen Ressourcenproblems bzw. der

⁵³ Man versuchte also das Prinzip des „kontinuierlichen Verbesserungsprozesses“ (KVP) zu integrieren.

Freistellungsproblematik; Integration von Teilzeitkräften und Pauschalkräften).

- Die „*modulare*“ Konzeptanlage, d.h. die thematische Aufsplittung von umfassenden Inhaltsbereichen in diverse Themen und Unterthemen ermöglicht zeitlich sehr kurze Gespräche zu Beginn der Ladenöffnung. Sie berücksichtigt damit die besondere Problemsituation einer arbeitsnahen Weiterbildung im Verkauf (Arbeiten innerhalb einer permanenten "Öffentlichkeit", flexible, kundenfrequenzorientierte Personaleinsatzplanung).
- Durch die *Institutionalisierung* von regelmäßigen Abteilungsgesprächen und die Einbindung der Führungskräfte kann ein höherer Umsetzungsgrad von Schulungsaktivitäten erreicht werden (hoher Bedarfsbezug im Arbeitsfeld, Lösung des Mengenproblems, Entwicklung neuer Handlungsrouninen durch Kontinuität).
- Der *kommunikative Austausch* über abteilungsrelevante Problem- und Themenfelder ist wichtige *Anforderung im Arbeitsprozeß*, bildete bislang aber ein Defizit in den Verkaufsabteilungen.
- Der kommunikative und *arbeitsbezogene* Ansatz und in der *regelmäßigen* Anwendung erscheint methodisch eine geeignetere Form zur Veränderung von Verhaltenweisen und Entwicklung sozialkommunikativer Fähigkeiten (Verbesserung von Kundenumgang/Verkaufsgespräch sowie Führungskompetenz). Anders als in seminarförmigen Schulungen, die ihre Stärke in der Wissensvermittlung haben, realisiert sich hier Lernen durch „praktisches Tun“.
- Der *Heterogenität* von Anforderungssituationen in den verschiedenen Abteilungen und Filialen kann durch das arbeitsintegrierte Trainingskonzept angemessen entsprochen werden (höherer Bedarfsbezug).

Die Realisierungsstrategie in diesem Fallbeispiel ist nicht auf die „Umsetzung“ vorab eindeutig festgelegter Qualifizierungsinhalte abgestellt, sondern auf die im Zeitablauf sich herstellende Veränderung von Qualifikationen und Arbeitsorganisationen, die durch den regelmäßigen und fest im Arbeitsprozeß institutionalisierten kommunikativen Austausch zwischen Führungskräften und VerkäuferInnen bewirkt werden soll. Im Gegensatz zum oben skizzierten Ansatz einer „differenzierenden angebotsorientierten Personalentwicklung“ kann hier von einer „entwicklungsorientierten“ Konzeption gesprochen werden, die bewußt längere Zeiträume bei der Gestaltung des Veränderungsprozesses einkalkuliert.

4.4.2.3 *Antizipation von Akzeptanz und Realisierungsbedingungen*

Zur Absicherung der Anwendung sieht das Konzept eine außerordentlich aufwendige Anlaufphase der Information und Kommunikation mit den beteiligten

Gruppen vor sowie eine Reihe von vorbereitenden und begleitenden Qualifizierungsmaßnahmen. So erfolgte bereits die Präzisierung der Konzeptidee (Bedarfsermittlung, Konzeptanlage, Umsetzungsschritte) in enger Zusammenarbeit mit Bildungsverantwortlichen und Führungskräften einzelner Filialen.

Eine handlungsanleitende Regel ist, daß eine Einführung in einer Filiale nur dann erfolgt, wenn eine hinreichende Akzeptanz der Abteilungsgespräche von allen relevanten Gruppen der Filiale, d.h. Geschäftsleitung, Betriebsrat, Führungskräfte und VerkäuferInnen gegeben ist. Deshalb ist in jedem Einzelfall eine relativ umfassende und intensive Einführungsprozedur vorgesehen. Der praktische Umsetzungsprozeß erfolgt dabei in einem gestuften und erfahrungsorientierten Vorgehen, das mit Pilotprojekten in einzelnen Filialen beginnt, und unter Einschluß gemachter Erfahrungen (Evaluation) in anderen Filialen fortgesetzt wird. Bei der Informationsvermittlung werden Führungskräfte und VerkäuferInnen aus „erfahrenen“ Filialen eingesetzt.

Jeder Einführungsprozeß umfaßt drei Ebenen, die in zwei Stufen bearbeitet werden:

in einer *ersten Runde* erfolgt die Präsentation und Diskussion der Konzeptidee mit der Geschäftsleitung und dem Betriebsrat der Filiale, wobei der Akzeptenz dieser beiden Gruppen besonders hohe Bedeutung zugewiesen wird. Eine aktive Unterstützung durch die Geschäftsleitung ist für die Umsetzung insbesondere deshalb relevant, weil die Geschäftsführung im Rahmen der Abteilungsgepräche eine aktive Rolle bei den Problemlösungsprozessen übernehmen soll. Die Unterstützung durch den Betriebsrat wird als wichtig erachtet, weil man davon ausgeht, daß anderenfalls eine erfolgreiche Einführung erheblich gestört oder womöglich unterlaufen werden könnte.

In einem *zweiten Schritt* werden in zweitägigen Schulungen alle Führungskräfte der Filiale mit der Zielsetzung und Handhabung der Besprechungen sowie dem Kartensystem vertraut gemacht. Diese Aufgabe übernimmt ein Team aus Geschäftsleitung, dezentraler Aus- und Weiterbildung und einer Fachkraft der zentralen PE-Abteilung. Als wichtige Anforderung erwies sich hierbei, Vorbehalte und vor allem Unsicherheiten abzubauen, da eine Reihe der Führungskräfte der Übernahme der ungewohnten ModeratorInnenrolle zunächst mit Distanz begegnete oder für eine offene Diskussion problemhaltiger Situationen (wie Diebstahl in der Abteilung, Konflikte zwischen KollegInnen u.ä.) eine persönliche Überforderung erkennen ließ. Einen wesentlichen Inhalt der Seminare bildeten deshalb praktische Übungen und das exemplarische Durchspielen von besonderen Gesprächssituationen oder möglichen Umgangsweisen mit eingebrachten Problemen. Auf hohe Akzeptanz traf die Einweisung in die Funktion der Besprechungen als Problemlösungsinstrument, da die Information und Unterweisung anhand der Sammlung von aktuellen abteilungs- und filialspezifischen Problemlagen aus den vertretenen Abteilungen vorgenommen wurde. Herausgearbeitete abteilungsüber-

greifende Lösungsperspektiven wurden in den Veranstaltungen direkt zur weiteren Bearbeitung von der Geschäftsleitung aufgegriffen.

„Wenn die dann so in die Inhalte steigen (bei der Unterweisung in die Nutzung des Kartensystems für Problemlösungsprozesse, d.V.), dann sind die Leute schnell hochmotiviert (...) dann gehen sie sofort in die Sachdiskussion: ‘das ist bei uns im Haus unklar’ und ‘das stimmt doch gar nicht, was da steht!’ so daß Sie schon am Ende dieser zwei Tage so ein paar Metaplan-Wände da stehen haben mit konkreten Problemen, wo sie dann sagen: ‘so, das und das müßte im Hause geklärt werden.’ Und unser erster Schritt ist dann immer, das rüberzugeben an die Geschäftsleitung mit der Bitte, das sofort abzuarbeiten. Und das gibt dann auch gleich das erste Erfolgserlebnis mit der ganzen Sache“ (P12:18).

Parallel zu diesen Workshops werden Informationsveranstaltungen mit VerkäuferInnen organisiert, denen in Gruppen von max. 20 Personen in „netter und aufgelockerter“ Atmosphäre dargelegt wird, was in der Filiale geplant ist, und welche markt- und unternehmensspezifischen Bedingungen eine gezielte Verbesserung der Verkaufsqualität erfordern. Dabei werden Anlage und Handhabung des Trainingskonzeptes im Detail vorgestellt und ergänzend Broschüren verteilt, in der das Programm noch einmal zusammengefaßt und anschaulich dargestellt ist.

Nach dieser Informationsphase wird mit den täglichen Besprechungen begonnen. In der ersten Phase kontrolliert die Geschäftsleitung die jeweils vorgesehenen Besprechungsthemen über eine Wochenplanung, die die Führungskräfte vorlegen müssen. Nach einer gewissen Zeit, wenn sich das Konzept als "Selbstläufer" in den Abteilungen etabliert hat und ein souveräner Umgang mit der Wahl abteilungsspezifischer Themen und Problemstellungen erkennbar ist, soll diese Kontrolle entfallen.

Nach ca. 4 bis 5 Monaten erfolgt eine erste Evaluation in Form von „Feedback-Gesprächen“ mit dem Verkaufspersonal durch zentrale und dezentrale Bildungsverantwortliche; danach sollen weitere Evaluationen noch einige Zeit im Halbjahres-Turnus durchgeführt werden. Über die Ergebnisse wird die Belegschaft jeweils informiert.

Der doch sehr hohe Aufwand bei der Einführung dezentraler PE-Konzepte ist in ähnlicher Form auch in weiteren von uns befragten Warenhaus- wie auch Lebensmittel-Unternehmen erkennbar, die eine Dezentralisierung der Schulungspraxis einleiteten (vgl. TS, Punkt 5.3, insbes. 156ff), da die Realisierung der anvisierten Veränderungen im Arbeitshandeln auf den akzeptierenden Mitvollzug der betroffenen und entscheidungsrelevanten Gruppen angewiesen ist. Weniger intensiv wird im allgemeinen jedoch eine permanente Begleitung und Evaluierung über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt. Im hier skizzierten Fall übernahmen diese Arbeit vorrangig Fachkräfte der zentralen PE-Abteilung in Zu-

sammenarbeit mit den dezentralen Bildungsverantwortlichen. Da letztere als regionale Gruppen tätig waren und die Zuordnung zu einzelnen Filialen nur locker reguliert war, konnten sie durch die zentrale PE-Leitung in der Umsetzungsstrategie eingeplant und personelle Kräfte nach Bedarf auf einzelne Projekte (z.B. Einführung oder Evaluation) konzentriert werden. Das verfügbare und aktivierbare Bildungspersonal bildete also eine wesentliche personelle und qualifikatorische Voraussetzung dafür, daß eine intensive Begleitung und Evaluierung in der gegebenen Form realisiert werden konnte.

4.4.2.4 Anwendungsabsicherung in bestehenden Strukturen

Die Realisierung in einzelnen Häusern wie auch die sukzessive Verbreitung des Konzeptes im Filialnetz erwies sich im Verlauf der bislang praktizierten zwei Jahre als außerordentlich erfolgreich. Sowohl Führungskräfte als auch Verkaufsbeschäftigte beurteilten die Abteilungsgespräche als hilfreiches und nützlich Instrument, auf das die Befragten nicht mehr verzichten wollten. Die positiven Bewertungen bezogen sich vor allem auf die verbesserte Information in den Abteilungen (umfassender, frühzeitiger) und eine Verbesserung des Arbeitsklimas durch die regelmäßige und unmittelbare Kommunikation.

Entscheidend für den Realisierungserfolg war jedoch zunächst, daß auf Maßnahmen und Regelungen großen Wert gelegt wurde, die eine *tatsächliche Anwendung* in der Anlaufphase so gut wie möglich absicherten. Die Anwendung selbst war ein wesentlicher Zielbestandteil des Konzeptes, u.a. auch um demotivierende und kontraproduktive Effekte in der Innovationsbereitschaft zu vermeiden. Die tatsächliche Durchführung der Abteilungsgespräche wurde gewissermaßen durch eine "Mehrfachsicherung" gewährleistet, die im wesentlichen folgende Aspekte umfaßt:

- Herstellung von *Akzeptanz* durch den aufwendigen Einführungsprozeß und die frühzeitige Einbindung des Betriebsrats und die Beteiligung betroffener Gruppen bei der Konzeptentwicklung (Berücksichtigung der Einflußmacht weiterbildungsrelevanter Akteure innerhalb gegebener Arbeits- und Hierarchiestrukturen);
- Berücksichtigung der *Realisierungsbedingungen* bei der Wahl der zeit-räumlichen Lage der Gespräche (Ermöglichung der Anwendung im Kontext zeitlicher Ressourcen, personeller Gegebenheiten etc.);
- Bereitstellung einer *methodische Unterstützung* (Kartensystem als Orientierungsgerüst: Bedarfsbezug und Entschärfung des Kompetenzproblems);
- *frühzeitige Einbindung* einflußnehmender Akteure in den Gestaltungsprozeß: insbesondere der Geschäftsleitung (Durchführungskontrollen, aktive Beteiligung im Problemlösungsprozeß) und des Betriebsrats (kooperative Planung, umfassende Information/Transparenz);

- inhaltlich umfassende und *offene Konzeptanlage*, bezogen auf die Alltagssituation in den Verkaufsabteilungen, die die Möglichkeit unerwarteter oder im Vorfeld nicht überschaubarer Entwicklungen und Problemsituationen einbezog und Umsteuerungen ermöglichte;
- begleitende *Evaluation* durch die Zentrale in Kooperation mit dezentralen Aus- und WeiterbildungsleiterInnen (Transparenz über den Entwicklungsverlauf);
- *intensive Informationspolitik* und tatsächliche Berücksichtigung von Evaluationsresultaten bei weiteren Vorgehensweisen und Planungen (Feedback für die beteiligten Gruppen, Prozeßorientierung).

Durch die verschiedenen Maßnahmen der Anwendungssicherung konnten Vermeidungs- und Abwehrstrategien gegenüber einer neuen und ungewohnten Anforderung in engen Grenzen gehalten und im Gegenteil eine Basis geliefert werden, auf der sich praktische *Erfahrungen* und *Handlungsroutinen* ausbilden konnten, die die Besprechungen auch nach Abschluß der Pilotphase weitertragen konnten. Die offen gehaltene Konzeptanlage ermöglichte die selbständige Schwerpunktbildung durch das Verkaufspersonal und damit eine starke Orientierung an realen Anforderungssituationen.

Als besonders wichtig für den Anwendungserfolg und die hohe Akzeptanz erwiesen sich insbesondere regelmäßige informatorische Rückkoppelungen über den Anwendungsverlauf, und eine zeitlich-organisatorisch verbindliche Ansiedelung der Abteilungsgespräche im Arbeitsprozeß.

Eine aktive Bearbeitung der Dezentralisierung, die auf eine stabile Etablierung neuer Konzepte abzielt, erfordert offenkundig eine *präzise Antizipation* gegebener personaler und technisch-organisatorischer Ausgangssituationen im Arbeitsprozeß einschließlich der vorhandenen Einflußmöglichkeiten im betrieblichen Hierarchiegefüge. Damit fließen die gegebenen Arbeits- und Hierarchiestrukturen *als Handlungskriterien formgebend* in die inhaltliche Konzeptgestaltung und entwickelte Umsetzungsstrategien ein. Sie konkretisieren sich im skizzierten Fallbeispiel in der modularen und zeitlich sehr begrenzten Anlage der Besprechungen, in den kommunikativ und beteiligungsorientiert angelegten Einführungs- und Realisierungsprozeduren, in der offenen Konzeptanlage sowie einer Prozeßbegleitung und Evaluation über längere Zeiträume hinweg.

Eine Konsequenz hiervon ist, daß im Kontext großbetrieblicher Arbeits- und Hierarchiestrukturen und der gegebenen Handlungsbedingungen der Bildungsabteilungen einzelne, im Grunde relativ einfach angelegte Konzepte zu ausgeprochen *aufwendigen Implementierungsprojekten* anwachsen, die erhebliche Ressourcen der Bildungsabteilungen binden. Eine konsequente Anwendungsorientierung läßt sich auf der Basis der gegebenen Ausgangslage der Weiterbildungspraxis nur als Schwerpunktarbeit realisieren, die in einiger Kontinuität wiederum nur

möglich ist, wenn nicht gleichzeitig neue bzw. andere Anforderungen an die Bildungsverantwortlichen herangetragen werden. Eine Dienstleistungsorientierung im Sinne des zuvor beschriebenen Vorgehens nach dem Marktmodell ist bei den gegebenen Ausgangslagen in der Weiterbildungspraxis mit der Strategie der Anwendungsorientierung deshalb kaum vereinbar.

Ähnliche Spannungsfelder zeigen sich auch auf der Ebene der inhaltlichen Konzeptanlage. Bei einem anwendungsorientiertem Vorgehen stehen die zeitlich-organisatorischen Realisierungsmöglichkeiten im Anwendungsfeld im Vordergrund, während die zeitlich-organisatorischen sowie qualifikatorischen Voraussetzungen zur Realisierung der inhaltlichen Zielsetzungen (Problemlösung, Schulung, Kommunikation) und die konzeptionellen Konsequenzen hieraus der Anwendungs-Priorität untergeordnet wurden.

4.4.2.5 Zielrealisierung in bestehenden Strukturen

Zum Zeitpunkt unserer Untersuchung waren die Abteilungsgespräche in einigen Filialen eingeführt worden, und die Entwicklung von konzeptionellen Konsequenzen aus den Evaluationsresultaten stand überwiegend noch aus. In der von uns befragten Filiale liefen sie seit ca. einem halben Jahr. Die Durchführung wurde noch über Wochenplanungen von der Geschäftsleitung kontrolliert. Eine inhaltliche Rückkoppelung über den Verlauf der Besprechungen ist neben der Kontrolle der Geschäftsleitung im Rahmen von Workshops mit Führungskräften gegeben, die zur Begleitung des Konzepts von dezentralen Aus- und WeiterbildungsleiterInnen durchgeführt werden. Eine systematische Evaluation hat sich aus organisatorischen Gründen verzögert und sollte in Kürze erfolgen.

In unseren Interviews mit AbteilungsleiterInnen und VerkäuferInnen wurden die positiven Bewertungen aus bereits vorliegenden betrieblichen Evaluationen weitgehend bestätigt: von den Führungskräften wird vor allem die leichte und variable Handhabung sowie die Möglichkeit eines besseren Informationsaustausches und die Besprechung von tagesaktuellen Themen hervorgehoben. Auch für die Beschäftigten bildet die verbesserte Information einen wichtigen Aspekt, vor allem aber auch die Möglichkeit, sich über die Besprechungen stärker "Gehör verschaffen" zu können. Positiv wird von Seiten der VerkäuferInnen auch die Berücksichtigung von Teilzeitkräften und Aushilfen hervorgehoben, was angesichts der hohen Zahl von Teilzeitbeschäftigten plausibel ist. Einen positiven Nebeneffekt bildete schließlich eine verbesserte Atmosphäre in der Zusammenarbeit, die sich aus der Sicht der Befragten durch die Möglichkeit des regelmäßigen kommunikativen Austausches einstellte.

Gleichwohl stellte sich ebenfalls heraus, daß die anvisierten Ziele nur partiell realisiert werden konnten (vgl. VS, Punkt 5.2.2.2). So spielten die Abteilungsgespräche als Schulungskonzept nur eine marginale Rolle, auch als Problemlö-

sungs-Instrument erwiesen sie sich als nur begrenzt erfolgreich und hatten allenfalls den Charakter eines „Problemanreißers“.

Als eine zentrale Problematik erwies sich - wie in anderen Filialen auch - die kurze zeitliche Dauer der Besprechungen. Sobald einige Themen und Problemkreise angerissen sind, müssen die Gespräche schon wieder abgebrochen werden, weil sich die ersten KundInnen im Verkaufsraum befinden. Eine weitere, hiermit zusammenhängende Schwierigkeit ist, daß die Führungskräfte sich insgesamt noch stark an die thematischen Vorgaben halten, und bislang nur in geringem Maße die Möglichkeit nutzen, Verbesserungen von Arbeitsabläufen anzustoßen. Hier nehmen - ähnlich wie bei der Schulungsaufgabe - Kompetenzprobleme hemmend auf die Zielrealisierung Einfluß. Ein bedeutsames Hemmnis sind schließlich organisatorisch bedingte Schwierigkeiten, zuständige Fachkräfte und Entscheidungsträger aus verschiedenen Funktionsbereichen und Hierarchieebenen in die Problemlösungsprozesse so einzubinden, daß eine informatorische Rückmeldung in die Verkaufsabteilungen in vertretbaren Zeiträumen gewährleistet ist. Ohne eine zeitnahe und verlässliche Rückkoppelung über konkrete Folgen der in den Abteilungen entwickelten Problemlösungs-Vorschläge könnte nach Einschätzung der PE-Leitung das gesamte Konzept letztlich scheitern, da ihm damit die Akzeptanz entzogen wird. Die Rückmeldungen müssen dabei nicht zwingend positiv sein, als wichtig gilt vor allem, daß das Verkaufspersonal begründete Antworten auf die eigenen Initiativen erhält:

„...das muß schneller gehen von den Reaktionen her (der Informationsfluß zurück in die Abteilungen, d.V.). Weil, die kennen diesen Klotz von Verwaltungsapparat halt nicht, und haben kein Verständnis dafür, warum irgendeine Peanut-Anfrage so lange dauert (...) und daran hängt sehr stark die Akzeptanz dieses ganzen Systems. Denn logisch, man sagt dann, 'die haben uns das versprochen', und nun funktioniert das nicht.“ (P12:21).

Auffallend war die hohe Bedeutung der Abteilungsbesprechungen als Instrument für den Informationsaustausch. Die tägliche Zusammenkunft wurde von den Führungskräften regelmäßig genutzt, um die Vielzahl an Informationen (z.B. von der Geschäftsleitung, über geplante Sonderaktionen, über Kassen- und Zahlungssysteme u.a.m.) schnell und in direkter Form an die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Abteilungen weitergeben zu können:

"es gibt ja so viele Dinge, die jeden, egal aus welcher Abteilung, betreffen: also welche Scheckannahmemöglichkeiten haben wir an der Kasse, wie läuft das mit den Kreditkarten, was muß bei Scheck-Sperrungen passieren, und so weiter, da kommt dann der Schlußverkauf oder jetzt Veränderungen mit der Arbeitszeit; das sind alles Themen, die entweder von oben durchgegeben werden oder die eben aus der Abteilung kommen, und diese Informationen müssen einfach fließen" (Abteilungsleiterin, I18/37).

In vielen Abteilungen spielt die Vermittlung von produktbezogenen Informationen eine wichtige Rolle. Die Vermittlung von *Warenkenntnissen* ist im Grundsatz nicht Ziel der Abteilungsgespräche; gleichwohl ist die Vermittlung von produkt- und sortimentsbezogenen Informationen in vielen Abteilungen ständige Anforderung, die aber in der Praxis eher unzulänglich und unsystematisch verläuft.⁵⁴ Die Besprechungen werden hier von den VerkäuferInnen als Forum genutzt, vorhandene Defizite anzusprechen und - soweit möglich - auszugleichen.

Einen besonderen Problembereich bilden die Sortimente des textilen Modebereichs, da es hier eine hohe Veränderungsgeschwindigkeit von Marken, Farben, Formen oder Materialien gibt. Aufgrund des permanenten Wechsels in den Sortimenten werden auch kaum zentrale Produktschulungen angeboten. Umso wichtiger ist deshalb ein gut funktionierender Informationsfluß vom Zentraleinkauf in die Verkaufsabteilungen hinein, zumal mit der zunehmenden EDV-technischen Vernetzung von Kassen, Lagerhaltung, Logistik und Warendisposition aktuelles Produktwissen nicht nur für die Kundenberatung, sondern auch für die Abwicklung administrativer Aufgaben im Rahmen der Verkaufsorganisation an Bedeutung zugenommen hat. Bislang ist der notwendige Informationsfluß jedoch nicht sicher gewährleistet:

"im Bereich DOB wird viel zu wenig gemacht, also wir bekommen zu wenig Modeinformationen und zu wenig Material. Es gibt mittlerweile so viele neue Fachfirmen, von denen man nichts weiß, wenn man sich nicht ständig darum kümmert. Und auch grad bei den Farben ändert sich ständig etwas, jede Firma hat andere Farbenbezeichnungen und jedes Jahr ändert sich etwas, und bei jeder Firma ändert sich wieder etwas anderes, obwohl es letztlich dieselben Farben sind (Verkäuferin, 117/13).

Die regelmäßigen Besprechungen bilden für die Beschäftigten nun einen wichtigen Ort, derartige und ähnliche Probleme aus dem Arbeitsalltag einzubringen, und gleichzeitig einen besseren Einblick in filialinterne Abläufe zu gewinnen. Auch für neu eingestellte Personen bietet das Konzept Vorteile, da Fragen der Einarbeitung in Sortimente und organisatorische Abläufe auch zum Gegenstand der Abteilungsgespräche gemacht werden können.

Im Grunde stellt das Konzept eine organisatorische Neuregelung und Erweiterung herkömmlicher Abteilungsbesprechungen dar, die bislang in unterschiedlichen, vor allem größeren zeitlichen Abständen praktiziert werden. Die zeitlich enger stattfindenden und verbindlich geregelten Gespräche entsprechen offenbar organisatorisch besser den veränderten Anforderungen eines kontinuierlichen Informationsaustausches. Mit der Trennung von (zentralem) Einkauf und (dezentralem) Verkauf im Zuge der Zentralisierung von Einkaufsfunktionen ist ein ver-

⁵⁴ Vgl. Punkt 2.2 dieses Kapitels und: VS, Punkt 5.3

mehrter Bedarf an Informationsaustausch entstanden, für den es bislang keine angemessenen organisatorischen Vermittlungswege gab.⁵⁵ Die hohe Akzeptanz der täglichen Abteilungsgespräche scheint gerade bei den Führungskräften auch auf die gewachsenen Anforderungen an Informationsvermittlung zurückzuführen zu sein.

Das offen - auf die Gesamtheit des Arbeitsprozesses - angelegte Konzept ermöglicht also, daß solchen im Vorfeld nicht wahrgenommenen Anforderungen Raum gegeben wird und die Abteilungsgespräche als bislang fehlende organisatorisch-strukturelle Vermittlungsinstanz genutzt werden können, wodurch sie für die beteiligten Gruppen als sinnvoll und nützlich erfahren werden.

Die Zieldimensionen „Schulung“ und „Problemlösung“ bilden demgegenüber einen Komplex, für den noch geeignete Modifikationen und Erweiterungen des ursprünglichen Ansatzes gefunden werden müssen. Auf der Basis des gegebenen Entwicklungsstandes läßt sich zunächst sagen, daß ganz offenkundig die Notwendigkeit besteht, hinreichend Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen sowie organisatorische Formen zu finden, die eine *vertiefte* Reflexion und Bearbeitung von identifizierten Problemen in der Verkaufspraxis ermöglichen. Dies gilt sowohl für verkaufsorganisatorische Abläufe wie auch für die Realisierung geeigneter Formen der Kompetenzförderung: auch hier wären zusätzliche Ressourcen und organisatorische Möglichkeiten zu schaffen, die erfahrungsorientiertes Lernen durch die Arbeitspraxis *und* theoretisch-reflektierendes Lernen außerhalb der Arbeitssituation in sinnvoller Weise - das heißt: den gegebenen *inhaltlich-methodischen* Anforderungen entsprechend - miteinander verbinden.

Grundsätzlich beinhaltet die Konzeptanlage ein ausschöpfbares Potential, kooperative und *dynamische Steuerungsstrukturen* der Arbeitsgestaltung und Qualifikationsentwicklung in den Arbeitsprozeß zu integrieren. Im zeitlich-organisatorischen Rahmen der Besprechungen können Probleme des Verkaufsalldtags zwar kaum wirklich gelöst und spezifische Bedarfe an Wissen und Kompetenzentwicklung nur sehr begrenzt befriedigt werden. Die regelmäßigen Gespräche stellen aber ein in den Arbeitsprozeß integriertes Forum dar, durch das Handlungsbedarf in der Weiterbildung oder in der Organisation von Arbeitsabläufen transparent werden kann und bislang unerkannte Problemstellungen einer Bearbeitung zugänglich werden. Durch die Schaffung von Möglichkeiten einer vertieften Weiterbearbeitung wäre perspektivisch eine konzeptionelle Erweiterung des Ansatzes in mehrere Richtungen denkbar: es wäre gleichzeitig nutzbar als dynamisches Instrument der *Arbeitsgestaltung*, der *Qualitätssicherung* sowie der *Bedarfsermittlung* für eine *prozeßorientierte Weiterbildungspraxis*. Hiermit könnte es perspektivisch schließlich den organisatorisch-strukturellen Kern einer

⁵⁵ Vgl. Punkt 1.2 und 2.2

integrierten Personal- und Organisationsentwicklung bilden, der zu einem institutionalisierten Element des Arbeitsprozesses würde.

Hierfür aber wäre in jedem Falle die Bereitstellung von zusätzlichen *zeitlichen Ressourcen* erforderlich, um jenseits der Zwänge der kontinuierlichen Arbeitsbewältigung tiefgehende Reflexionen, Diskurse und Aushandlungsprozesse über Wege der Bewältigung erkannter Problemlagen und Bedarfssituationen zu ermöglichen. Organisatorisch wäre dies vorstellbar etwa durch eine systematische Ankoppelung von Seminaren oder Problemlösungs-Workshops und die Festlegung einer Koordinations- und Steuerungsinstanz auf dezentraler Ebene, durch die das erweiterte Konzept eine organisatorische Absicherung erhielte.

4.5 *Zwischenfazit: Struktur und Handeln als Interaktionsprozeß*

In den vorangegangenen exemplarischen Ausführungen wurde Weiterbildungsgestaltung als strukturgesteuertes Handeln anhand empirisch beobachtbarer Dezentralisierungsprozesse behandelt und dabei Dezentralisierung und Differenzierung sowohl als Resultat wie auch als Gegenstand strukturgesteuerten Handelns dargestellt. Betrachtet wurde ein Ausschnitt der Weiterbildungspraxis aus der Perspektive zentraler Personalentwicklungs-Abteilungen, die im Rahmen ihres Aufgabenspektrums für die Konzeptionierung und Realisierung einer im Sinne der betrieblichen Ziele effektiven Weiterbildungspraxis zuständig sind.

In einem Zwischenschritt sollen die wesentlichen Aspekte der empirischen Konkretion nun unter dem *theoretischen* Gesichtspunkt der Verschränkung von struktureller und personaler Einflüsse im Prozeß der Weiterbildungsgestaltung zusammengefaßt werden. Eine inhaltliche, auf die Entwicklung der Weiterbildung bezogene Betrachtung wird weiter unten im Rahmen der zusammenfassenden Abschlußbetrachtung in Kapitel IV vorgenommen. Gefragt wird hier also zunächst:

- Wie konkretisieren sich betriebliche Strukturen als Gestaltungsfaktoren in der Weiterbildungspraxis und wie stellt sich das Verhältnis von Strukturen und Handeln dabei dar ?

Wie dargelegt, bilden in den beiden Warenhaus-Unternehmen *unternehmensübergreifende Marktregeln* (Sicherung der Konkurrenzfähigkeit, Kosten- und Ertragsorientierung als relevante Voraussetzungen für den Unternehmenserfolg) strukturelle Einflußfaktoren, die *in Interaktion mit strategischen Überlegungen* der Unternehmensleitungen zu weiterbildungsrelevanten Entscheidungen führen, durch die sodann neue Handlungsanforderungen und Initiativen in der Weiterbildungspraxis initiiert werden. Maßgebliche - impulsgebende - Akteure für die skizzierten Dezentralisierungsinitiativen sind damit zunächst die Entscheidungsträger in der Unternehmensspitze, die mit der Redefinition der Absatzstrategie

neue Aufgabenstellungen und Handlungsbedingungen für die Bildungsverantwortlichen schaffen. Maßgebliche gestaltende Akteure sind zum anderen die Personen in den zentralen Personalentwicklungs-Abteilungen, deren Aufgabe es ist, die neuen qualifikations- und motivationsbezogenen Anforderungen in der Verkaufspraxis mit ihren verfügbaren Mitteln und gegebenen Handlungsbedingungen durch geeignete Konzepte und Maßnahmen zu erfüllen bzw. unterstützend zu deren Realisierung beizutragen.

Institutionalisierte Strukturen als organisierende und handlungsregulierende Aspekte im Arbeitsprozeß nehmen dabei in zweifacher Hinsicht Einfluß auf den Gestaltungsprozeß: vermittelt über die gegebene Arbeits- und Weiterbildungsorganisation und darin einbegriffene *Arbeitsrollen/Funktionen* umreißen sie Handlungsspielräume und formale Handlungsvorgaben und geben den Akteuren damit in signifikanter Weise vor, was jeweils getan werden *soll* und *kann* (normativer und Ressourcen-Aspekt von Strukturen). Durch die mit der formalen Arbeitsrolle/Funktion verbundenen inhaltlichen Tätigkeitsspektren und Handlungsressourcen konstituiert sich für die verschiedenen Akteure ein je besonderer Handlungskontext in der Weiterbildungspraxis, der die starke Einflußmacht der Unternehmensspitze auf Weiterbildungs-Schwerpunkte und -Ressourcen ebenso bedingt, wie die starke Einflußmacht bestehender Arbeits- und Hierarchiestrukturen in der Gestaltungspraxis der Bildungsverantwortlichen.

Aus der Perspektive der Handelnden, hier der Personalentwicklungs-Leitungen, bildet die formale Funktion und daran geknüpfte Aufgabenstellungen ein zentrales *Orientierungsmoment* ihres Handelns, da sie den Bildungsverantwortlichen *signalisiert*, daß die Realisierung eines bestimmten Aufgabenspektrum von ihnen erwartet wird, und in welchem Aktionsraum sie agieren sollen und dürfen. Betriebliche Strukturen sind insofern gleichzeitig *Rahmungs- und Orientierungsstrukturen*, und als solche sowohl mittelbare (formal bedingter Handlungsrahmen) als auch unmittelbare Gestaltungsfaktoren (Orientierungsmomente des Handelns) der Weiterbildungspraxis (vgl. Kapitel II, Punkt 3.3.1).

Im Zuge von *Orientierungs- und Antizipationsprozessen* werden vorstrukturierte Handlungsanforderungen und -bedingungen im Handeln der Bildungsverantwortlichen in bestimmte Handlungsleitlinien und Verfahrensweisen der Weiterbildungsgestaltung *übersetzt* und erfahren in demselben Prozeß eine *personale Prägnanz*: wie die beiden skizzierten Beispiele der Dezentralisierungspolitik zeigen, geschieht die Entwicklung und Umsetzung neuer Personalentwicklungs-Ansätze unter Einfluß individueller Problemdeutungen, vorhandener Wissens- bzw. Erfahrungsbestände (Berufserfahrungen, Weiterbildungs-Debatte) und Relevanzzuweisungen (z.B. Anwendungsorientierung/Schwerpunktarbeit), und führt dabei zu *verschiedenen Verfahrensweisen* der Konzeptgestaltung und -umsetzung (vgl. Kapitel II, Punkt 4.2).

Im Übersetzungsprozeß (Orientierung und Antizipation; Konzeptentwicklung und -umsetzung) werden also gleichzeitig *strukturelle Aspekte* sowie *subjektiv-personale Problemsichten und Zielvorstellungen* wirksam und im Verlauf des Arbeitshandelns in jeweilige Personalentwicklungs-Konzeptionen überführt. Bestimmte Strukturaspekte fließen dabei unter Realisierungsgesichtspunkten antizipierend als *orientierende Handlungsleitlinien* ein, die sich unmittelbar auf Konzeptinhalte und Umsetzungsstrategien beziehen. Andere Strukturaspekte, die sich mit der Arbeitsrolle verbinden, werden als - eher routinemäßig und kaum reflektierte - *Handlungsprinzipien* wirksam, die in grundlegender Weise die Gestaltungspraxis der Bildungsverantwortlichen regulieren. Auf der Basis unserer empirischen Befunde sind bei der Gruppe der Führungskräfte folgende Handlungsprinzipien erkennbar:

- das Prinzip der Aufgabenerfüllung (Realisierung der Arbeitsaufgaben im Kontext betrieblicher Arbeits- und Hierarchiestrukturen),
- das Prinzip des Handlungserfolgs (im Kontext einer relativ hohen Identifikation mit der inhaltlichen Arbeitsaufgabe),
- verfügbare Ressourcen (Bildungspersonal, Budgets, weiterbildungsorganisatorische Handlungsvoraussetzungen).

Es handelt sich hier um Aspekte, die in den Ausführungen und Argumentationen der Bildungsverantwortlichen eher selten explizit formulierte, gleichwohl im Gesamtkontext erkennbare Regulierungsmomente ihres Handelns bilden. Sie können als Ausdrucksformen der relativ „fest“ institutionalisierten betrieblichen Strukturmomente angesehen werden, die steuernd auf die Ausbildung der identifizierten Handlungsleitlinien *Rationalisierung und Modernisierung* Einfluß nehmen. Diese beiden Handlungsleitlinien der Weiterbildungsgestaltung konkretisieren sich in den beiden Fallbeispielen in der beschriebenen *Strategie der Dezentralisierung und Differenzierung*, durch die die Bildungsverantwortlichen den Weiterbildungserfolg (höhere Effektivität und Effizienz) verbessern und die quantitative Basis der Weiterbildungspraxis erweitern wollen.

Im Zusammenwirken mit personalen Einflüssen werden bei gleichartig gelagerten Handlungsleitlinien und Strategien unterschiedliche Umsetzungsphilosophien und verschiedene Konzept-Anlagen realisiert (Angebotsorientierung/ Marktmodell/ Selbstorganisation vs. Schwerpunktarbeit/ Entwicklungs- und Anwendungsorientierung). In den verschiedenen Personalentwicklungs-Konzepten realisieren sich also gleichzeitig sozio-ökonomische Strukturmomente privatwirtschaftlicher Unternehmen wie auch subjektiv-individuelle Momente des Handelns.

Strukturen werden im Handeln zu Gestaltungsfaktoren, *indem* bestehende Praxisformen und darin institutionalisierte Strukturmomente, hier die betriebliche Arbeits- und Weiterbildungsorganisation, *notwendigerweise orientierende Bezugs-*

punkte des Arbeitshandelns darstellen. Sofern die Akteure der Weiterbildungs-gestaltung daran interessiert sind (und im Falle der Bildungsverantwortlichen qua Funktion/Arbeitsrolle in besonderer Weise interessiert sein müssen), daß die von ihnen entwickelten Zielvorstellungen oder Konzepte in der betrieblichen Praxis realisiert werden, müssen sie die betrieblichen Ausgangsbedingungen, also die gegebene Aufgaben- und Machtverteilungen, in ihre Überlegungen und Handlungsentwürfe einbeziehen. Wie realitätsgerecht und umfassend dies geschieht, ist wiederum eine Frage der subjektiven Problemwahrnehmung, vorhandener Erfahrung- und Wissensbestände und weiterbildungspolitischen Zielstellungen.

Auf der Basis der hier betrachteten Weiterbildungsgestaltung realisieren sich Strukturen insofern als

- a) kaum reflektierte Handlungsprinzipien, die zur Normalität betrieblichen Handelns gehören, und als Hintergrundfaktoren wirksam sind,
- b) orientierende Handlungsleitlinien (Rationalisierung und Modernisierung) und gezielten Handlungsstrategien (Dezentralisierung und Differenzierung),

welche im Zuge der *Interaktion* mit subjektiven Problemsichten und Realitätsvorstellungen sowohl zu ähnlichen wie auch unterschiedlichen Praktiken der Weiterbildungsgestaltung führen.

Strukturen realisieren sich hierbei aspekthaft und in verschiedenen Festigkeitsgraden, die aus der Handlungsperspektive jeweils mehr oder weniger große Spielräume für Modifikationen durch personale Einflüsse implizieren.

5 Realitätsbilder als kulturspezifische Regulierungsmomente der Weiterbildungsgestaltung

Wie beide Ansätze der Dezentralisierungspolitik zeigen, erweist sich die Etablierung einer arbeits(platz)nahen Schulungspraxis in weitgehender Verantwortung dezentraler Akteure als äußerst komplexer und widersprüchlicher Prozeß, in dem unternehmenspolitische Zielvorgaben sowie handlungsanleitende Konzeptvorstellungen der Bildungsverantwortlichen auf der einen Seite und organisatorisch-strukturelle Realisierungsbedingungen (im Bildungsbereich sowie den dezentralen Zielbereichen) auf der anderen Seite im Gestaltungsgeschehen ineinandergreifen. Die Bildungsverantwortlichen als „hauptamtliche“ Akteure agieren beständig im Spannungsfeld von Vorgaben der Unternehmensleitung, eigenen Konzeptvorstellungen und arbeitsstrukturellen Handlungsvoraussetzungen sowohl des Bildungsbereichs, wie auch der dezentralen Bereiche, auf die sich ihre weiterbildungspolitischen Initiativen beziehen.

Wie sich zeigt, ist die Etablierung einer eigenständigen Weiterbildungspraxis auf dezentraler Ebene mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert, da die Relevanz

der Weiterbildung von den betrieblichen Akteuren keineswegs durchgängig hoch eingeschätzt wird, ferner in dezentralen Bereichen noch kaum qualifikatorische und organisatorische Voraussetzungen für die Gewährleistung einer bedarfsgerechten Weiterbildungsgestaltung existieren, und - nicht zuletzt - weil knapp bemessene zeitliche Ressourcen im Arbeitsprozeß eine kontinuierliche Qualifikationsentwicklung behindern.

Aus kultureller Perspektive können derartige strukturbedingte Hemmnisse der Weiterbildungsgestaltung als praktischer Ausdruck ihrer untergeordneten Relevanz bzw. ihrer kaum vorhandenen Institutionalisierung in der betrieblichen Praxis gedeutet werden. In den Realisierungsproblemen wird letztlich sichtbar, daß eine systematische Weiterbildung, die Personen und Gruppen in den verschiedensten Funktionsbereichen bei der Bewältigung betrieblichen Wandels begleitet und unterstützt, bislang noch kaum ein - *durch Strukturen* - stabilisiertes, selbstverständliches Handlungsprinzip betrieblicher Arbeitspraxis ist, sondern im Gegenteil die bestehende Arbeitskultur die Realisierung einer bedarfsgerechten Weiterbildung eher verhindert. Eben deshalb erfordern Konzepte, die auf eine Integration der Weiterbildung in den Arbeitsprozeß abstellen, bereits zur Einführung ein ganzes Set spezieller Maßnahmen der Akzeptanzentwicklung und Anwendungssicherung neben dem eigentlichen Instrument, welches die anvisierten Veränderungen herbeiführen soll.

Kulturspezifische Hemmnisse der Weiterbildung lassen sich auch auf der Ebene handlungsanleitender Realitätsvorstellungen identifizieren, die wir unserem Forschungsbericht als „zwei Bilder der Verkaufsarbeit“ gekennzeichnet haben. Dieser Aspekt einer kulturellen Einflußnahme in der Weiterbildungsgestaltung soll abschließend anhand einer knappen Skizzierung eines Filialprojektes verdeutlicht werden.

5.1 Reorganisationsprojekte und integrierte Schulung

Wie schon verschiedentlich erwähnt⁵⁶ ist ein wesentliches Element der qualitäts- und kundenorientierten Absatzstrategie die sortimentsbezogene Reorganisation von Filialen auf ein höheres Qualitätsniveau. Sie ist Ausdruck einer in beiden Unternehmen eingeleiteten differenzierenden Verkaufspolitik, die eine gezieltere Ausrichtung einzelner Filialen an der Konkurrenz- und Kaufkraftsituation an regionalen Standorten beinhaltet. Unter Berücksichtigung der jeweiligen Kundensituation (in ländlichen Gebieten, regionalen Oberzentren oder Großstadtlagen) sowie von Sortimenten und Preispolitik lokaler Mitkonkurrenten wurde das Filialnetz neu gewichtet und das Profil einzelner Filialen im Hinblick auf ein gehobenes, mittleres oder eher unteres Qualitäts- und Preisniveau neu definiert. Die

⁵⁶ Vgl. Punkt 1.1 und 1.3

Warenassortimente werden unter strategischen und Ertragsgesichtspunkten neu zugeschnitten und mit darauf bezogenen Verkaufskonzepten kombiniert, die in einer bestimmten Mischung - zum Teil auch als alleinigen Schwerpunkt - Selbstbedienung, Teil-Selbstbedienung oder beratungsorientierten Bedienungverkauf beinhalten.

Die Reorganisation von Filialen wird durch Informations- und Schulungsprogramme flankiert, die durch die zentralen Personalentwicklungs-Abteilungen überwiegend mit Hilfe der dezentralen Bildungsverantwortlichen realisiert werden. Kernelemente der filialspezifischen Personalentwicklung sind dabei die informatorische Vorbereitung der Belegschaften über markt- und kundenbezogene Hintergründe der Umorganisation, verkaufspolitische Ziele und veränderte Anforderung in der Kundenbedienung sowie geplante Schulungsmaßnahmen. Systematik und Umfang des Programms wie auch die Umsetzungsverfahren können allerdings sehr unterschiedlich ausfallen, da sie - wie die Einführung dezentraler Personalentwicklungs-Ansätze auch - wesentlich von den besonderen Gestaltungsvoraussetzungen in den Filialen abhängen. Dabei spielen die Betriebsräte eher eine geringe Rolle, weil die mitgestaltende Einflußnahme auf die Anpassungs-Weiterbildung bislang kaum einen bedeutsamen Stellenwert der Interessensvertretungspolitik bildet. Dieses hängt u.a. auch damit zusammen, daß zum einen auf der Filialebene noch kaum eine eigenständige Anpassungs-Weiterbildung praktiziert wird, und zum anderen die Mitbestimmung bei zentralen Angeboten durch die Gesamtbetriebsräte in den Hauptverwaltungen erfolgt. In den Filialen werden Betriebsräte durch die Aufwertung der Weiterbildung der Beschäftigten insofern häufig mit einer neuen Situation konfrontiert, auf die sie insgesamt wenig vorbereitet sind.⁵⁷

Vor diesem Hintergrund wird die Realisierung neuer Schulungsprojekte maßgeblich durch die jeweilige Filial-Geschäftsleitung beeinflusst, unter deren Regie auch die Reorganisation von Sortimenten und Verkaufsabteilungen erfolgt. Je nach dem, welcher Stellenwert hier qualifiziertem Personal und Weiterbildung zugewiesen jeweils wird, kann die Schulungspraxis eher restriktiv oder auch sehr intensiv erfolgen.

„Weil wir Zeit haben, mal was durchzuziehen“

Ein ausgesprochen umfangreiches Schulungsprogramm - wie wir es in einem Falle vorfanden - wurde wesentlich durch die hohe Relevanz der Weiterbildung in den personal- und verkaufspolitischen Vorstellungen der Geschäftsleitung er-

⁵⁷

Je nach Beurteilung der ungewohnten neuen Weiterbildungs-Initiativen reagierten Betriebsräte teils mit Desinteresse, teils mit aktiver Mitarbeit, zum Teil aber auch mit aktiver Ablehnung; vgl. auch die Hinweise unter Punkt 2.1.3.

möglichst.⁵⁸ Entwicklung und Durchführung des Schulungskonzeptes wurden in enger Abstimmung zwischen Bildungsverantwortlichen, Geschäftsleitung, Abteilungsleiter/innen sowie Betriebsrat realisiert. Der kooperative Planungs- und Entwicklungsprozeß ist zum einen Ausdruck einer partizipativen Leitlinie der Personalpolitik, und daneben ein strategisches Element der Umsetzungspolitik: es sollten möglichst viele Führungskräfte und Beschäftigte „ins Boot“ bekommen werden, von deren Handeln im Arbeitsprozeß letztlich die Realisierung des neuen kunden- und qualitätsorientierten Filialprofils maßgeblich abhängt:

„So entsteht das eigentlich. Und dann nimmt man den Abteilungsleiter dazu, den Substituten, die Erstkraft undsoweiter, wen man eben braucht, um so etwas zu erstellen. Also wir müssen versuchen, soviel Leute wie möglich ins Boot reinzukriegen, damit wir das dann auch besser nach draußen verkaufen können. Wir sitzen hier nicht in unseren vier Wänden und fangen zu malen an und sagen hinterher: so, jetzt haben wir mal wieder gezeitigt: wir sind die Größten!“ (Geschäftsleiter, 116:14).

Zur Konkretisierung des Weiterbildungsbedarfs nahm man eine Bedarfsermittlung mit Hilfe eines Fragebogens vor, der von dezentralen Bildungsverantwortlichen, Geschäftsleitung und Betriebsrat gemeinsam entwickelt worden war. Er war als Erhebungsleitfaden für Abteilungsleiter/innen ausgelegt, die die abteilungsspezifische Anforderungssituation sowie im Gespräch mit ihren Mitarbeiter/innen deren besondere Bedarfssituation abklären sollten. Es wurde schließlich ein umfangreiches Spektrum an Seminaren und Workshops realisiert, das seinen Schwerpunkt in den Feldern Kundenbedienung und -beratung im alltäglichen Arbeitsablauf hatte. Themenfelder waren v.a. Aufbau von Verkaufsgesprächen/Kommunikation, Kundenumgang in schwierigen Situationen, Kontaktaufnahme, Identifizierung von Beratungsbedarf; in Workshops wurden Realisierungsprobleme des Beratungsverkaufs diskutiert und nach Lösungsmöglichkeiten gesucht. Daneben wurden Schulungen zur Zusammenarbeit in den Abteilungen sowie über das Warenwirtschaftssystem und neue Kassensysteme durchgeführt, wobei insbesondere die Bedeutung von Kassenscheidplätzen aus Kundensicht im Vordergrund stand.⁵⁹

Bei der intensiven Schulungspraxis spielten neben der Vorbereitung bzw. Anpassung auf das veränderte Filialprofil auch motivationsbezogene Überlegungen eine Rolle. Den Verkaufsbeschäftigten sollten durch die Weiterbildungs-Erfahrungen Impulse für ein aktiveres Weiterbildungsverhalten gegeben werden:

⁵⁸ Vgl. VS, Punkt 5.4.1.

⁵⁹ Die Vermittlung von Produktkenntnissen und warenkundlichem Wissen soll weitgehend laufend in den Abteilungen (durch AbteilungsleiterInnen) und über die zentralen Angebote abgedeckt werden.

„Wir hoffen, daß wir da schon etwas losgetreten haben, und die Mitarbeiter jetzt vielleicht, weil sie wissen, wie so eine Weiterbildung laufen kann, zumindest haben sie einen Einstieg erfahren, viel eher auf uns zukommen und vielleicht ihren Bedarf auch unbefangener anmelden.“ (Geschäftsleiter)

Der große Umfang des Schulungsprogramms wurde maßgeblich dadurch ermöglicht, daß Kapazitäten des dezentralen Bildungspersonals für das Projekt gebündelt wurden konnten und zugleich durch eine günstige Bildungsorganisation auf dezentraler Ebene unterstützt: die Aus- und WeiterbildungsleiterInnen sind in diesem Unternehmen als regionale Fachgruppe von rund 10 Personen für eine gleich große Anzahl von Filialen zuständig. Im anderen Falle arbeiten die dezentralen Bildungsverantwortlichen vorwiegend einzelfilialbezogen, so daß eine übergreifende Kooperation dort weitaus stärker auf die Bereitschaft und das Kooperationsverhalten einzelner Geschäftsleitungen angewiesen ist. Eine zentrale Voraussetzung für die intensive Schulungspraxis war schließlich, daß durch die Umorganisation der Filiale *Zeit* freigesetzt wurde, die normalerweise im Arbeitsprozeß gebunden ist. Die Geschäftsleitung nutzte hier die umbaubedingte Verkleinerung der Verkaufsfläche (bzw. die zeitweilige indirekte Personalaufstokkung) für eine intensive Weiterbildungsphase, da absehbar war, daß nach dem Umbau eher geringe Spielräume für Weiterbildung existieren:

„Grundsätzlich hat man ja immer Schulungsbedarf. Nur wir haben gesagt: hier haben wir jetzt mal die einmalige Chance, mal extrem was durchzuziehen, weil wir Zeit haben, wirklich Zeit haben, weil ja unser Haus immer kleiner geworden ist...“ (Geschäftsleitung)

Sobald nach Abschluß der Reorganisation verfügbare Kapazitäten an Zeit und Personal sowohl im Bildungs- als auch Verkaufsbereich auf ihr Normalmaß zurückfallen, hängen jedoch auch die Weiterbildungsmöglichkeiten wieder von den strukturellen Normalbedingungen ab. Das heißt, die Kapazitäten der Bildungsverantwortlichen verteilen sich wieder auf mehrere Filialen und auf ihre anderen Aufgaben in Berufsausbildung und Aufstiegs-Weiterbildung, und die Freistellungs-Probleme für die Teilnahme an Produktseminaren verlaufen wieder in alten Bahnen.

Insofern stellt die intensive Schulungsphase auch eine Reaktion der Filialeitung auf die oben behandelten ressourcenbedingten Realisierungsprobleme der Weiterbildung dar, wie sie u.a. auch ein Anlaß für die beschriebenen Dezentralisierungs-Initiativen waren. Sie konkretisieren sich in den Verkaufsabteilungen vor allem in der knappen, eng auf die unmittelbaren Verkaufsabläufe ausgerichteten Personalausstattung, die auch durch eine eher günstige Handlungskonstellation (Handlungsmacht der Geschäftsleitung *plus* hoher Stellenwert der Weiterbildung *plus* günstige Bildungsorganisation) kaum kompensiert werden können. Im Kon-

text der eingangs beschriebenen angewachsenen Arbeitsverdichtung im Verkaufsbereich (Punkt 1.2) scheint sich hiermit die Frage von nicht verfügbaren bzw. zugestandenen Weiterbildungszeiten als *ein* Grundproblem der Weiterbildung herauszukristallisieren.

5.2 Zwei Bilder der Verkaufsarbeit

Neben dem Zeitproblem der Weiterbildung bildet eine weitere Schwierigkeit ein unzureichender Bedarfsbezug, der sich offenbar trotz durchgeführter Bedarfsermittlungen erhalten kann. So konzentrieren sich die Schulungen ganz überwiegend auf Probleme und Anforderungen für Bedienungs- und Beratungstätigkeiten im kommunikativen Kundenkontakt, und beziehen kaum technisch-organisatorisch bedingte Weiterbildungserfordernisse ein, wie sie sich mit den warenwirtschaftlichen Abläufen verbinden.

Hier haben wir den Eindruck gewonnen, daß sich bei den beteiligten Akteuren - im Zusammenspiel mit kaum vorhandenen Erfahrungen und Kompetenzen für die Durchführung von Bedarfsanalysen - handlungsanleitende Realitätsvorstellungen durchgesetzt haben, die auf einem verengten „Bild“ der Verkaufsarbeit basieren, welches nur die kundenbezogene Seite umfaßt, und die im Zuge vorgangegangener Rationalisierungsprozesse angewachsenen organisatorisch-administrativen Tätigkeitsteile ausspart.⁶⁰

Zugespißt lassen sich auf der Grundlage unserer Interviews zwei Bilder der Verkaufsarbeit identifizieren, die teils als unterschiedliche Akzentsetzungen, zum Teil aber auch deutlich konkurrierend bei den verschiedenen Gruppen vorkommen, und die Sicht auf den notwendigen Weiterbildungsbedarf vorprägen. Zum einen gibt es die eher traditionelle Sicht der Verkaufsarbeit, als deren Kern die kompetente und zuvorkommende Kundenbedienung und -beratung gilt. Aus dieser Vorstellung heraus gelten die organisatorisch-kaufmännischen Tätigkeitselemente der Verkaufsarbeit, also alle Aufgaben, die mit der stofflichen Warenbewegung und der administrativen, datentechnischen Informationsverarbeitung zusammenhängen, nach wie vor als "Nebentätigkeiten", die zwar bewältigt werden müssen, aber letztlich nicht ein wichtiges Element der Verkaufsarbeit bilden. Dieses Bild dominiert in den Unternehmen und findet sich bei zentralen und dezentralen Bildungsverantwortlichen, in Teilen der Filial-Geschäftsleitungen, bei Betriebsräten, bei den Führungskräften der Verkaufsabteilungen und schließlich auch den VerkäuferInnen selbst. Je nach Blickrichtung werden entweder gute *Produktkenntnisse* oder das *Verkaufsverhalten* (zuvorkommende und freundliche Kundenansprache, "richtige" Führung des Verkaufsgespräch etc.) als vorrangige

⁶⁰ Das gilt nicht nur für dieses Beispiel eines Filialprojektes, sondern für alle befragten Personen in den Unternehmen.

Schulungsanforderung gesehen, um den gewachsenen Ansprüchen an Bedienung und Beratung begegnen zu können.

Den Gegenpol hierzu bildet die Sichtweise eines Organisationsleiters, aus dessen - eher nach "innen" gerichteten - Perspektive sich eine auf die Verbesserung von Bedienungskompetenzen ausgerichtete Absatzstrategie weitgehend als Sackgasse darstellt, weil in der gegebenen Verkaufsrealität Beratung und Bedienung eher ein randständiges Element der Verkaufsarbeit bildet:

"wenn Sie mit offenen Augen durch ein Warenhaus gehen, dann besteht Beratung und Bedienung doch häufig darin, daß der Kunde an der Kasse steht und fragt: 'wo finde ich das?' Und der Mitarbeiter an der Kasse sagt: 'Da hinten'. (...) Selbstverständlich trifft das nicht generell zu. Es gibt Abteilungen, wo nach wie vor bedient und beraten werden muß. Wenn heute ein Kunde in die Elektrogroßgeräteabteilung kommt und sagt: 'ich möchte einen Herd kaufen', dann sagt der Mitarbeiter natürlich nicht 'die Herde stehen da', sondern es findet ein Verkaufsgespräch statt. Aber es gibt eben bereits sehr viele Bereiche, wo einmal, ich sag mal, der Kunde häufig mehr weiß als der Mitarbeiter und, ich übertreibe einmal, den Mitarbeiter vielleicht auch gar nicht mehr braucht oder auch gar nicht unbedingt will. Wo alles im Prinzip auf Selbstbedienung und Vorauswahl hinausläuft, und es dann nur noch darauf ankommt, zu sagen 'das finden sie dort' und 'gucken Sie doch mal selbst'. Und die Veränderung in dieser Richtung wird, denke ich, auch weiter zunehmen" (Leiter EDV/Organisation 15/30,31).

Aus der Perspektive dieses Bildes der Verkaufsarbeit, das auf die gestiegene Bedeutung warenwirtschaftlicher Abläufe und verkaufsorganisatorischer Anforderungen verweist, bestehen Weiterbildungserfordernisse für allem im Hinblick auf einen kompetenten Umgang mit einer EDV-gestützten Warenwirtschaft. Da tendenziell alle Arbeitsplätze von der EDV berührt werden, wäre aus Sicht der Organisationsleitung nicht nur eine Intensivierung und systematische Organisation der Anpassungs-Weiterbildung im Bereich von Technik/Organisation/EDV mit hierfür kompetenten Personal dringend erforderlich, sondern ebenso eine grundlegende Umorientierung in der Personal(einstellungs)politik, die der veränderten Anforderungssituation in der Verkaufspraxis entspricht:

„Wir schaffen laufend hochwertige EDV-Technik an und stellen Aushilfen an diese Technik. Eigentlich bräuchten wir qualifizierte Mitarbeiter an dieser Stelle. Nur die sind uns wieder zu teuer. Und das ist dann der Widerspruch: da geben wir auf der einen Seite verdammt viel Geld aus, wir verlangen viel, sagen, es hängt viel davon ab, daß die ganze Warenwirtschaft läuft, der Warennachschub, die richtige Ware in der richtigen Menge, genau ausgezeichnet, Preis bestimmt, muß richtig einsortiert werden - wir haben hohe Anforderungen an diese Aufgaben, und dann macht das eine Aushilfe. Es gibt auch gute Aushilfen - aber oft eben nicht!“ (Organisationsleiter; VS:142).

Wie immer sich die konkrete Situation in einzelnen Abteilungen auch darstellen mag, läßt sich doch feststellen, daß die neuen Weiterbildungs-Initiativen die verkaufsorganisatorische Seite der Verkaufsarbeit weitgehend ausgeklammert lassen, welche gleichwohl im Zuge der diversen Rationalisierungsbewegungen zu einem relevanten Tätigkeitselement angewachsen ist.

In einem verengten Bild der Verkaufsarbeit werden die sogen. „Nebentätigkeiten“ vorrangig als Hemmnis wahrgenommen, das die Kundenbedienung erschwert, aber nicht als Ausdruck *veränderter Arbeitsstrukturen* infolge eines technisch-organisatorisch bedingten Wandels der Arbeitsrealität. Damit wird gleichzeitig der Blick auf die strukturellen Ursachen verstellt, die hinter den beobachteten Defiziten in der Kundenbedienung liegen; ebenso wird die Auseinandersetzung über mögliche Gestaltungsalternativen der Arbeitsorganisation behindert, die den abgespaltenen Teil der „Nebentätigkeiten“ als real gegebene Handlungsbasis bei der Entwicklung von kundenorientierten Verkaufskonzepten mit aufnehmen müßte.

Nicht zuletzt wird der mangelnde Bedarfsbezug der Weiterbildungspraxis perpetuiert: denn mit der einseitigen Ausrichtung auf verhaltensbezogene und kommunikative Aspekte der Kundenbedienung konzentrieren sich die Schulungen auf Tätigkeitselemente, die vielfach nur noch schwer realisiert werden können, so daß auch die Schulungsaktivitäten ihre Zielsetzung verfehlen.⁶¹ Gleichzeitig wird als Kehrseite dieser Schwerpunktsetzung die Qualifizierung für die angewachsenen Aufgabenanteile vernachlässigt und das arbeitsunterstützende Potential der Weiterbildung nicht genutzt.

Vor diesem Hintergrund werden zugleich Grenzen von rein schulungsorientierten Personalentwicklungskonzepten und die Notwendigkeit von offen angelegten Problemanalysen noch einmal deutlich, die zunächst einmal offen halten, inwieweit betriebliche Problemlagen auf qualifikationsbezogenen oder arbeitsorganisatorischen Handlungsbedarf - oder beides - verweisen.

6 Das Zusammenwirken von „äußerer“ und „innerer“ Realität in einer kulturell geprägten strukturellen Handlungssteuerung

Zusammenfassend läßt sich im Hinblick auf kulturspezifische Aspekte der Handlungsregulation zunächst festhalten, daß vorherrschende Realitätsbilder, wie sie anhand des dominanten „Bildes“ über die Typik der Verkaufsarbeit für eine kulturspezifische Handlungsregulation skizziert wurden, sich als weitgehend unreflektiert bleibende Normalitätstsvorstellungen und Hemmnisse einer bedarfsge-

⁶¹ Und womit auch die Erwartungshaltungen gegenüber der Weiterbildung negativ beeinflusst werden dürften.

rechten Weiterbildungspraxis geltend machen können, indem sie als Wahrnehmungsraster die Aufmerksamkeitsrichtung kanalisieren.

Derartige Realitätsvorstellungen - wie sie in Kapitel II unter Punkt 4.3.2 als innersubjektive Strukturmomente behandelt wurden - gewinnen ihre regulierende Kraft jedoch nicht unabhängig von realen betrieblichen Anforderungssituationen, wie sie für die Verkaufsarbeit eingangs als Gleichzeitigkeit von kundenbezogenen und verkaufsorganisatorischen Tätigkeitskomplexen dargestellt wurden, da sie hiermit Bestätigung durch reales Erleben erfahren. Sie werden dabei in dem hier behandelten Fallbeispiel zusätzlich von den besonderen unternehmenspolitischen Zielsetzungen bzw. der in dem Unternehmen entwickelten neuen kundenorientierten Absatzstrategien gestützt, die der kundenbezogenen Schwerpunktsetzung in der intensivierten Weiterbildungspraxis maßgeblich die Richtung vorgibt. Die Möglichkeit der Wirksamkeit der dominanten Normalitätsvorstellungen ist insofern wesentlich durch reale Aspekte betrieblicher Praxis und die besonderen inhaltlichen Strategieentscheidungen der Unternehmensleitungen mitbedingt; auch deshalb können sich hiervon abweichende Realitätssichten offenbar schwer durchsetzen.

Ähnliche Zusammenhänge zwischen „äußerer“ und „innerer“ Realität wurden in derselben Filiale auch in Bezug auf Bemühungen erkennbar, neue Handlungsprinzipien für Führungskräfte und Mitarbeiter/innen zu etablieren, die darauf abzielen, die abteilungsinterne und -übergreifende Kooperation - insbesondere auch wegen erhöhter personeller Vertretungserfordernisse - zu verbessern. Hintergrund hierfür waren die mit der sortimentsbezogenen Reorganisation zugleich vorgenommen Vergrößerungen von Abteilungen, sowie die Verlagerung von Aufgabenanteilen der AbteilungsleiterInnen auf SubstitutInnen und Verkaufsbeschäftigte.

Mit Hilfe von Schulungen und Workshops sollten dabei Anstöße gegeben werden, die etablierten Normalitätsvorstellungen über Zuständigkeiten und abgegrenzte Handlungsbereiche zu verändern. Nach den Schilderungen der Geschäftsleitung und dezentralen Bildungsverantwortlichen zeigen die Erfahrungen, daß sich sowohl Führungskräfte als auch MitarbeiterInnen jedoch vielfach mehr oder weniger intensiv dagegen sperren, sich für „andere“ Bereiche verantwortlich zu fühlen, so daß der angestrebte Prozeß, „gläserne Wände“ abzubauen, sich als eher schwierig erweisen und längere Zeiträume erfordern dürfte.

Derartige Schwierigkeiten lassen sich zum einen als Abwehrverhalten gegenüber eine erwartete Arbeitsintensivierung interpretieren, und zum anderen auch als Ausdruck von relativ stabilen Vorstellungswelten bzw. Denkgewohnheiten, die durch konkrete Erfahrungen mit betrieblichen Arbeitsformen im Zeitablauf entstanden und zur „Gewißheit“ geworden sind, und sich zugleich mit - entlastenden - Handlungsroutinen verbinden. Die Stabilität bestehender Denkmuster dürfte sich deshalb erst über die Erfahrungen mit einer *praktizierten* abteilungsübergrei-

fenden Kooperation lockern, indem sie im Zeitablauf gleichzeitig durch andere Normalitätstvorstellungen ersetzt werden.

Struktureller Wandel - und insbesondere innersubjektiver Strukturaspekte - stellt sich hiermit dar als ein Prozeß der „Verflüssigung“ alter bei gleichzeitiger „Verfestigung“ jener neuen Strukturaspekte, die die neuen Verhaltensweisen stützen und stabilisieren.⁶² Genau dieser Prozeß soll - auch - durch den „arbeitsorientierten“ Personalentwicklungs-Ansatz angestoßen werden, wie er oben unter Punkt 3.4.2.2 beschrieben wurde, indem er bewußt darauf setzt, daß stabil angeeignete sozialkommunikative Verhaltensweisen sich am ehesten durch „praktisches Tun“, also durch erfahrungsbezogene Lernprozesse ändern lassen.

Der enge Zusammenhang zwischen „äußerer“ und „innerer“ Realität läßt sich ebenso auf der Ebene des Zusammenwirkens unterschiedlicher Strukturaspekte beschreiben. Mit Giddens wurden in Kapitel II Strukturen aus der Perspektive aktuellen Handelns als Handlungsmedien bzw. handlungssteuernde „Regel- und Ressourcenkomplexe“ beschrieben, die analytisch nach drei Regulierungstypen unterschieden werden können, wie sie typischerweise in Prozessen zwischenmenschlichen Handelns vorkommen, und die in bestimmten Konstellationen, das heißt variabel und situationspezifisch zusammenwirkend soziales Handeln steuern:

- institutionalisierte Handlungsnormen und damit verbundene Legitimationserfordernisse und Sanktionen,
- etablierte Deutungen und Relevanzbezüge, die auf die sinnbezogene und wertende menschliche Bezugnahme auf Realität verweisen
- Ressourcenverteilungen als Bedingungsmoment von ungleich mobilisierbarer Handlungsmacht.⁶³

Wie sich an dem Beispiel des Reorganisationsprojektes nachvollziehen läßt, können solche *Strukturkonstellationen* sich äußerst widersprüchlich darstellen. Im beschriebenen Fall verbinden sich in einer für die Weiterbildung günstigen Weise formal bedingte Handlungsmacht, eine günstige einzelfilialübergreifende dezentrale Weiterbildungsorganisation mit einer ebenfalls weiterbildungsgünstigen individuellen Problemsicht, wobei zugleich ressourcenbedingte Strukturaspekte (enge Personalausstattung, keine speziellen Zeiteile für Weiterbildung) als antizipierte Realität ebenfalls als Steuerungsmoment des Handelns des Geschäftsführers erkennbar werden. Die für die Weiterbildungspraxis der beiden Unterneh-

⁶² Der Gedanke der „Verflüssigung“ und „Verfestigung“ von Strukturen stammt von Neuberger, der diese Problematik in Zusammenhang von Organisationsentwicklungsprozessen behandelt, vgl. Neuberger 1991:260f.

⁶³ Vgl. Kapitel II, Punkt 2.3.2 und 4.3.1.

men typischen ressourcenbedingten Realisierungsprobleme in der Weiterbildungspraxis konkretisieren sich hier in einem Handeln, mit dem sozusagen versucht wird, ein Stück weit Weiterbildung „auf Vorrat“ zu praktizieren, wobei zugleich die intensive Weiterbildung als Stimulans für die - angenommene - zu geringe Weiterbildungs-Motivation wirken soll.

Hiermit wird zugleich erkennbar, daß die Weiterbildungspraxis kaum einseitig unter dem Gesichtspunkt von Macht und Einfluß oder einseitig unter dem Gesichtspunkt besonderer Relevanzzuweisung betrachtet werden kann. (vgl. hierzu Punkt 4.3.1 in Kapitel II). Im beschriebenen Fallbeispiel spielen dabei weiterbildungsgünstige Momente (besondere Handlungsmacht und subjektiv zugewiesener Stellenwert) und weiterbildungsungünstige Momente (vorherrschende Realitäts-sichten und zeitliche Ressourcen) als *gegenläufige Strukturaspekte* zusammen und führen in diesem widersprüchlichen Zusammenwirken sodann zu bestimmten Handlungsweisen. Weiterbildungsgestaltung präsentiert sich hiermit als dialektischer Prozeß, in dem Akteure teils unreflektiert-routemäßig, teils reflektierend mit den gegebenen strukturellen Handlungsvoraussetzungen umgehen und dabei unter Einfluß individueller Problemsichten je besondere Verfahrensweisen entstehen.

Es zeigen sich dabei in der skizzierten Weiterbildungspraxis ganz ähnliche Orientierungs- und Antizipationsprozesse, wie sie oben für die Implementierung der dezentralen Personalentwicklungs-Ansätze als Realisierungsmodi einer strukturellen Handlungssteuerung beschrieben wurden (vgl. Punkt 3.5): bestehende strukturelle Handlungsvoraussetzungen werden über Orientierungs- und Antizipationsprozesse sozusagen nach „innen“ genommen, und realisieren sich unter gleichzeitigem Einfluß personaler Problemsichten und besonderen innersubjektiven Realitätsdeutungen als strukturgesteuertes Handeln.

Dabei entstammen die sich im Handeln realisierenden Strukturen unternehmensspezifischen Arbeitskulturen, die in ihrer gegebenen Form eine intensivierte Weiterbildung strukturell sozusagen nicht vorsehen. Aktuelle Handlungsweisen in der Weiterbildung werden somit neben den jeweils verfolgten Zielen und Interessen wesentlich auch durch die restriktiven Weiterbildungsbedingungen der gegebenen arbeitskulturellen Verhältnisse hervorgebracht. Sie können dabei durchaus der Weiterbildungspraxis innovative Impulse geben (wie es mit den Dezentralisierungs-Initiativen sichtbar wird), welche jedoch ohne eine ausreichende strukturelle Stützung letztlich nur eine begrenzte Reichweite erlangen.

KAPITEL IV

Strukturen als Stützelemente und Steuerungsmedien betrieblicher Arbeitskultur und Weiterbildungspraxis

In der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, betriebliche Strukturen und kulturelle Handlungsvoraussetzungen als formgebende Gestaltungsfaktoren betrieblicher Weiterbildung deutlich werden zu lassen und dabei die Spezifiken struktureller und kultureller Einflußnahmen und ihre Folgen in der Weiterbildungspraxis herauszuarbeiten.

Mit Hilfe der von Giddens konzipierten „Dualität von Struktur“ und empirischer Befunde über die Weiterbildungspraxis in Großunternehmen wurden dabei Strukturen zum einen als Stützelemente etablierter Arbeitskulturen identifiziert, die sich als Hemmnisse bei der Realisierung einer bedarfsgerechten und den Arbeitsprozeß unterstützenden Weiterbildung bemerkbar machen; zum anderen wurden aus der Perspektive betrieblicher Weiterbildungs-Akteure etablierte Strukturen als Steuerungsfaktoren ihres Handelns analysiert, die vermittelt über Orientierungs- und Antizipationsprozesse gegebener betrieblicher Handlungsbedingungen sowie als subjektiv angeeignete Realitätsbilder in der Weiterbildungs-gestaltung wirksam werden. Im Resultat entstehen hierdurch Formen und Gestaltungsweisen der betrieblichen Weiterbildungspraxis, die nicht nur den besonderen betrieblichen Qualifizierungszielen oder individuellen Konzeptvorstellungen der Weiterbildungs-Akteure entstammen, sondern zugleich auch der Besonderheit struktureller und kultureller Ausgangslagen der gegebenen Weiterbildungspraxis folgen. Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse der betrieblichen Weiterbildung vollziehen sich hiermit weniger im Sinne einer zielbezogenen und eindeutig planbaren „Umsetzung“ von Schulungs- bzw. Personalentwicklungsmaßnahmen, sondern eher in Form eines offenen, sich entwickelnden Prozeßverlaufs, in dem personale, betriebsstrukturelle und arbeitskulturelle Gegebenheiten wesentliche Steuerungsmomente der Weiterbildungspraxis bilden. Entwicklungsverläufe der Weiterbildung können hiermit verstanden werden als das - immer vorläufige - Resultat struktur- und kulturgesteuerten Arbeitshandelns.

Dieses komprimiert formulierte Fazit der Arbeit soll im folgenden mit Hilfe einiger Leitthesen etwas weiter aufgefächert und dabei die wesentlichen Ergebnisse der Analyse und ihre Bedeutung für die Weiterbildungspraxis resümierend zusammengefaßt werden. Im Anschluß hieran werden schließlich noch einige Überlegungen zu ergänzenden und weiterführenden Fragen für die bildungswissenschaftliche Forschungs- und Theoriearbeit angestellt.

1 Strukturen sind Stützelemente und Steuerungsmedien bestehender Arbeitskulturen

Festzuhalten ist zunächst, daß betriebliche Handlungskontexte maßgeblich durch ihre arbeitsteilige und hierarchische Strukturierung geprägt sind, die sich in ihrer inhaltlichen Ausrichtung in erster Linie auf die Gewährleistung der Abwicklung primärer Arbeitsaufgaben und die Realisierung betrieblicher Leistungsziele bezieht, und sich dabei in einer gegebenen formalen Betriebs- und Arbeitsorganisation und dem hiermit verbundenen Hierarchiesystem konkretisiert. In Großunternehmen bildet Weiterbildung vielfach ein besonderes Aufgabenfeld von Personalentwicklungs-Abteilungen, die dem Personalwesen zugeordnet sind und für andere Funktionsbereiche und Abteilungen Dienstleistungsaufgaben erbringen sollen. Hiermit zeigt sich bereits die besondere Bedeutung formaler Arbeits- und Hierarchiestrukturen für die Weiterbildungspraxis: die besonderen Organisationsformen und Aktivitäten der Weiterbildung sind eingebunden in eine gegebene Betriebs- und Arbeitsorganisation und darin einbegriffene Arbeits- und Hierarchiestrukturen. Sie bilden für die Akteure des Bildungsbereichs einen vorgängig strukturierten Handlungskontext, der bei der Initiierung und Realisierung von Weiterbildungs-Konzepten oder Schulungsmaßnahmen sozusagen permanent „anwesend“ ist, und deshalb auch in bestimmter Weise die inhaltliche Ausgestaltung von Maßnahmen, Konzepten wie auch Umsetzungsverfahren mitbestimmt. Dabei agieren die Bildungsverantwortlichen speziell im Bereich der Anpassungs-Weiterbildung in einer spannungsvollen Situation. Da die Anpassungs-Weiterbildung eine Querschnittsaufgabe darstellt, haben die Bildungsverantwortlichen qua Funktion die Aufgabe, in anderen Abteilungen, und damit in „fremden“ Einfluszbereichen Veränderungen herbeizuführen, diese durch Weiterbildung zu unterstützen oder - neuerdings - in dezentralen Unternehmensbereichen und Abteilungen eine eigenständige, „selbstorganisierte“ Personalentwicklungspraxis zu institutionalisieren. Neben der grundsätzlich notwendigen Unterstützung ihrer Tätigkeit durch die Unternehmensleitung sind Fach- und Führungskräfte des Bildungsbereichs deshalb in hohem Maße auch auf die Akzeptanz und Unterstützung ihrer Arbeit durch maßgebliche Entscheidungssträger der verschiedenen Funktionsbereiche und Abteilungen angewiesen.

Eine besondere Problematik verbindet sich mit der dem Bildungsbereich zugewiesenen Dienstleistungsfunktion: sie beinhaltet, daß dem Bildungspersonal von unterschiedlichen Seiten und Hierarchiestufen (z.B. Unternehmensleitung, dezentrale Bereiche) Aufgaben übertragen werden, die sie mit den jeweils laufenden Planungen, Prozessen und verfügbaren Ressourcen ihres Aufgabenbereichs in Einklang bringen müssen. Akteure der Personalentwicklungs-Abteilungen müssen dabei einerseits ihr Handeln gegenüber der Unternehmensleitung legitimieren, gleichzeitig aber auch großen Wert darauf legen, die „Auftraggeber“ aus den Filialen möglichst zufriedenstellend zu bedienen, um auch von dieser Seite her

die Weiterbildungsaktivitäten legitimatorisch abzusichern, und wenn möglich den Status der Weiterbildung im Unternehmen zu verbessern. Vor diesem Hintergrund ist die Realisierung einer eigenständigen, mit längerfristigen Zeithorizonten verbundenen Bildungsplanung außerordentlich schwierig.

Innerhalb dieser strukturellen Seite weisen betriebliche Handlungszusammenhänge zugleich auch eine besondere kulturelle Prägung auf, die letztlich dadurch bedingt ist, daß Betriebe nicht außerhalb gesellschaftlicher Zusammenhänge existieren, sondern ihr integraler Bestandteil sind. Als menschliche Zusammenhänge sind Gesellschaften durch spezifisch menschliche Potentiale und dadurch bedingte besondere Einflüsse geprägt, welche sich auch in betrieblichen Arbeitszusammenhängen Geltung verschaffen. Insofern ist das Handeln im Betrieb auch nicht eindimensional und ausschließlich durch zweckrationale oder ökonomische Handlungskriterien bestimmt, sondern wird zugleich durch die sinnbezogene und wertende Bezugnahme realer Menschen auf die besonderen Formen der Arbeits- und Kooperationsprozesse und deren konkrete Erfahrungen im betrieblichen Arbeitsprozeß geprägt. Betriebs- und Arbeitsorganisation und darin einbezogene Strukturen sind zwar in erster Linie und ggf. auch sehr stringent an ökonomischen und betriebszweckbezogenen Handlungskriterien ausgerichtet (wie insbesondere Kostenbegrenzung, Ertragsoptimierung, Stellung in der Marktkonkurrenz), dennoch können reale Arbeits- und Kooperationsprozesse in Unternehmen nicht ausschließlich unter diesem Gesichtspunkt betrachtet werden, da Betriebe immer zugleich einen Sozialzusammenhang darstellen, der als solcher auch Besonderheiten spezifisch zwischenmenschlicher Regulierungsformen betrieblicher Interaktions- und Kooperationsbezüge und spezifisch menschlicher Verarbeitungsformen sozialer Realität aufweist.

Diese soziokulturelle Dimension von Unternehmen, wie sie gegenwärtig vor allem durch die Unternehmenskultur-Diskussion prägnant zum Ausdruck gebracht wird, existiert gleichwohl nicht unabhängig von der zweckgerichteten, leistungsbezogenen Seite betrieblicher Praxis, sondern ist deren integraler Bestandteil. Wie gezeigt, konkretisiert sich die kulturelle Prägung betrieblicher Arbeitszusammenhänge sowohl in den besonderen Formen der institutionalisierten formalen Arbeitsorganisation und darin enthaltenen hierarchischen Entscheidungsbefugnissen (und umfaßt damit auch machtbedingtes betriebliches Handeln), als auch in den historisch gegebenen betriebsstypischen inhaltlichen Arbeitsfeldern und ihrem zeitlichen Wandel. Kultur wurde hier dargelegt als umfassendes Moment jeglicher sozio-ökonomischer - so auch betrieblicher - Handlungszusammenhänge, die sich analytisch differenzieren läßt nach einer *subjektiven Dimension*, als subjektiv angeeignete Wirklichkeitsbilder und Normalitätsvorstellungen, die als - eher unreflektierte - Wahrnehmungsraster Handeln anleiten, und einer *objektiven Dimension*, das heißt den nach Inhalt, Organisation und Struktur je besonderen Ausprägungsformen gesellschaftlicher und betrieblicher Arbeitspraxis

und ihrem Wandel. Betriebliche Arbeitszusammenhänge weisen in dieser Sicht immer auch eine *arbeitskulturelle Prägung* auf, die integraler Teil und Ausdruck einer gesellschaftlichen Arbeitskultur ist, und sich in den besonderen - und durch Strukturen regulierten und stabilisierten - inhaltlichen Arbeitsfeldern sowie Formen der Arbeitsorganisation konkretisiert.

Anknüpfend an Giddens' Konzeption der „Dualität von Struktur“ wurden hierbei *Strukturen als handlungsregulierende, mediale Kerne institutionalisierter Arbeitsformen* skizziert, die bedingen und ermöglichen, daß sich nicht beliebige, sondern je besondere Arbeitsformen ausbilden und stabilisieren können, und sich in unterschiedlichen Zeiträumen wiederum wandeln. Strukturen sind in diesem Sinne die medialen Steuerungsmomente der durch betriebliches Handeln erfolgenden Herausbildung und Stabilisierung bestimmter Arbeitsorganisationen und betriebstypischer Aufgabenfelder, wie sie sich in den verschiedenen Funktionsfeldern wie beispielsweise Buchhaltung, Einkauf, EDV, Controlling oder auch Weiterbildung konkretisieren. Strukturen sind insofern die Basis für die Ausformung unternehmensspezifischer Arbeitskulturen und stellen dabei zugleich *Regulierungskerne* wie auch *Stützelemente* von etablierten bzw. sich stabilisierenden Formen und Handlungsfeldern betrieblicher Arbeitspraxis dar.

2 Strukturen sind nicht „aus einem Guß“

Grundlegend für den hier herangezogenen Giddens'schen Strukturbegriff ist das Verständnis von Strukturen als *Dualität*. Strukturen sind hiernach immer zweidimensional, als Medien aktuellen Handelns sowie als Resultat sozialer Praxis zu verstehen. Als Resultat sozialer Praxis bzw. vergangenen Handelns sind Strukturen *integraler Bestandteil institutionalisierter Praxisformen*, wie sie für betriebliche Zusammenhänge hier als Arbeitskulturen angesprochen wurden, und bilden die Grundlage dafür, daß sich bestimmte Handlungsweisen oder Arbeitsformen als gleichartige über längere Zeiträume hinweg reproduzieren und stabilisieren können. Aus der Perspektive aktuellen Handelns sind Strukturen als *Steuerungsmedien sozialen Handelns* zu verstehen, die Handeln sowohl begrenzen wie auch ermöglichen und in Prozessen sozialer Praxis von konkreten Personen aktiviert, reproduziert und dabei auch verändert werden.

Als besonders fruchtbar für das Verständnis aktueller und möglicher Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung erwies sich in dieser Arbeit die im Giddens'schen Struktur-Begriff enthaltene qualitative Ausdifferenzierung von „Regel- und Ressourcenkomplexen“ nach drei analytisch unterscheidbaren Regulierungsarten, wie sie typischerweise in zwischenmenschlichen Zusammenhängen vorkommen: normativ bedingte Regulierung (über z.B. gesetzliche oder auch nicht formal-juristische Verhaltensnormen), sinn- und relevanzbezogene Regulierung (Wahrnehmungs- bzw. Deutungsweisen von Realität, Wertbezüge) sowie ressourcenbedingte Regulierung (Verteilungskonstellationen bzw. verfügbare

Handlungsmittel zur Entfaltung von Handlungsmacht, wie z.B. Geld, Wissen, formale Entscheidungsbefugnisse im Betrieb u.ä.m.). Die analytisch unterschiedenen Regulierungsarten kommen dabei grundsätzlich gemeinsam zur Anwendung und wirken in unterschiedlichen kontext- und situationsspezifischen Konstellationen zusammen.

Strukturen bestehen also weder „aus einem Guß“, noch werden sie eindimensional wirksam, sondern existieren als verschiedene - jeweils empirisch zu identifizierende - besondere *Strukturkonstellationen*, die in Bezug auf die Ermöglichung oder Behinderung von Weiterbildung teils gleichgerichtete, teils gegensätzlich wirkende Strukturaspekte implizieren können. Wie sich anhand der empirischen Praxisfälle zeigte, können betriebliche Weiterbildungsaktivitäten dadurch begünstigt werden, daß betriebliche Entscheidungsträger ihr einen hohen Stellenwert zuweisen und sich somit formal bedingte besondere Handlungsmacht mit weiterbildungsgünstigen Sinn- und Relevanzzuweisungen verbinden. Wie ebenfalls deutlich wurde, kann jedoch auch eine derart günstige Konstellation nur begrenzte Wirkung entfalten, wenn knapp bemessene zeitliche Ressourcen und Personalausstattungen im Arbeitsprozeß die intendierte Intensivierung der Weiterbildung nicht ermöglichen. (vgl. Kapitel III, Punkt 4). Strukturentwicklung bzw. struktureller Wandel ist insofern als aspekthaft, prozessual und widersprüchlich anzusehen, was letztlich für die Weiterbildungspraxis impliziert, daß abstrakt kaum eindeutig bestimmt werden kann, inwieweit ein hoher Stellenwert der Weiterbildung bei einflußreichen Akteuren *oder* deren Handlungsmacht eine besondere Rolle für die Entwicklung der Weiterbildung spielen. Wie gezeigt, scheint es eher darauf anzukommen *wie Macht und Sinn- bzw. Relevanzzuweisung jeweils zusammenwirken* oder *welche Strukturaspekte* sich als besonders *hemmende Faktoren* erkennen lassen. Als herausragender hemmender Faktor erwiesen sich in dieser Untersuchung die knapp bemessenen zeitlichen Ressourcen und Personalausstattungen in den Funktionsabteilungen der Unternehmen, die eng auf die Gewährleistung laufender Anforderungen im Arbeitsprozeß zugeschnitten sind und bedingen, daß auch als notwendig angesehene Qualifizierungsmaßnahmen nur schwer realisiert werden können. Anders formuliert: die verfügbare bzw. zugestandene *Zeit für Weiterbildung* ließ sich hier als zentrales strukturelles Hindernis identifizieren, welches der Realisierung von betrieblichen Weiterbildungs-Zielen entgegensteht und auch durch besondere Konzeptionen, die diese Problematik bewußt einbeziehen, kaum kompensiert werden kann (wie es insbesondere am Beispiel des „arbeitsorientierten“ Personalentwicklungskonzeptes sichtbar wurde, vgl. Kapitel III, Punkt 3.4).

Hiermit läßt sich zugleich erkennen, daß die Entwicklung und Stabilisierung einer bedarfsorientierten Weiterbildungspraxis wesentlich durch *eine darauf bezogene Strukturentwicklung* bedingt ist, die zugleich als *aspekthaft und uneindeutig verlaufende Entwicklung verschiedenartiger Strukturierungstypen* zu verstehen

ist. Eine weiterbildungsfördernde Strukturentwicklung kann dabei weder einseitig an Macht *oder* reflektierter Problemwahrnehmung *oder ausschließlich* an der Verfügbarkeit bestimmter Ressourcen festmacht werden, da reales Handeln eher durch die Spezifik ihres Zusammenwirkens bestimmt ist. Vor diesem Hintergrund ist deshalb auch eine Institutionalisierung der Weiterbildung als stabiles Element betrieblicher Arbeitsprozesse als ein weitgehend offener Prozeß bzw. als kontingente, nicht-evolutionäre Entwicklung zu verstehen, die sich zum gegebenen Zeitpunkt kaum eindeutig überschauen oder sozusagen konzeptmäßig herstellen läßt.

3 Strukturen haben eine kulturelle Prägung und sind auch innersubjektiv verankert

Wie erwähnt, sind Strukturen als Resultat vergangenen Handelns integrales Moment institutionalisierter Arbeitsformen, die als Stützelemente und Regulierungskerne betriebliches Handeln steuern und die Besonderheit von Arbeitskulturen wie auch ihren Wandel wesentlich bedingen und ermöglichen. Soziale Strukturen *sind* hiermit immer zugleich *kulturell geprägte Strukturen*, die sich *zusammen* mit den besonderen Formen sozialer Praxis wandeln. Die kulturelle Dimension realisiert sich dabei in den jeweils zeit-räumlichen Handlungszusammenhängen identifizierbaren *qualitativ-besonderen* und *dominanten* normativen Orientierungen bzw. Verhaltenserwartungen, Realitätsbildern, Sinn- und Relevanzzuweisungen und ebenso in den dominanten (d.h. überwiegend anerkannten und handlungspraktisch erfolgreichen) Ressourcenarten. In diesem Sinne haben in heutigen Betrieben eine besonders hohe Relevanz die Nutzung informationstechnologischer Systeme und eine an Produktivitäts- und Effizienzsteigerung orientierte Gestaltung von Arbeitsabläufen, neben denen zunehmend auch dienstleistungs- bzw. kundenorientierten Absatzstrategien sowie - in verschiedenen Unternehmen - qualifiziertem Personal und systematischer Weiterbildung eine besondere Relevanz für eine erfolgreiche Geschäftspolitik zugewiesen werden. Dominante Ressourcenarten bilden in Betrieben nach wie vor Geld, formal bedingte Handlungsmacht und daneben vermehrt auch wissenschaftliches Wissen sowie eine reflektierte und eigenständige berufliche Handlungskompetenz (was jedoch keineswegs bedeuten muß, daß Unternehmen benötigtes Wissen und Kompetenzen dann auch selbst durch Weiterbildung entwickeln). Mit dem Wandel betrieblicher Arbeitsformen geht also ein qualitativer Wandel von Strukturen einher, welcher durch ein Nebeneinander tradierter und neuerer Handlungsleitlinien gekennzeichnet ist, die je unterschiedliche Grade an verbindlicher Handlungsrelevanz besitzen.

Als besonderes kulturspezifisches Charakteristikum ist hier hervorzuheben, daß soziale Realität in erfahrungsbezogenen Lernprozessen subjektiv angeeignet wird, und dabei handlungsorientierende Bedeutung erlangt. *Alltägliche, regelmäßige Arbeitsvollzüge* und *darin gemachte Erfahrungen* entwickeln sich im

Zeitablauf zu erfahrungsbedingten Denkroutinen und - kaum hinterfragten - Normalitätsvorstellungen über typische oder besonders relevante Aspekte betrieblicher Realität, die als weitgehend unreflektiert bleibende innersubjektive Wahrnehmungsraster das Handeln eher unbemerkt anleiten. Als nicht bloß individuelle, sondern verbreitete Wahrnehmungsmuster bilden solche Normalitätsvorstellungen ein Moment institutionalisierter Arbeitsrealität und erlangen somit strukturellen Charakter. Arbeitskulturelle Gegebenheiten beinhalten also auch innersubjektiv verankerte Strukturaspekte, die sich als weitgehend unreflektiert bleibendes Hemmnis einer bedarfsgerechten Weiterbildung Geltung verschaffen können, wie es beispielhaft anhand eines Reorganisationsprojektes beschrieben wurde. Deshalb ist Strukturentwicklung auch wesentlich auf die bewußte Distanznahme zu vorhandenen Normalitätsvorstellungen und ihre Reflexion, mithin also auf reflektierendes Lernen angewiesen. Theoretisches Lernen und subjektive Problemsichten über die Relevanz von Weiterbildung im Arbeitsprozeß sind dabei aber dialektisch und widersprüchlich mit erfahrungsbezogenen Lernprozessen und den gegebenen Weiterbildungs-Möglichkeiten in der alltäglich erlebten Praxis verbunden, das heißt u.a. auch mit den eher weiterbildungsrestriktiven Gegebenheiten bestehender Arbeitskulturen.

Vor diesem Hintergrund kann die Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung nicht allein in Abhängigkeit von Lernprozessen gesehen werden, wie es verschiedentlich im Diskussionszusammenhang „lernender Unternehmen“ nahegelegt wird. Wenn bestehende Arbeitskulturen durch eine nur gelegentlich und wenig bedarfsgerecht praktizierte Weiterbildung sowie ressourcenbedingte Hemmnisse charakterisiert sind, bilden eben diese Gegebenheiten auch den „Stoff“ für erfahrungsbezogene Lernprozesse, die nicht ohne Rückwirkung auf theoretische Einsichten und individuelle Sichtweisen über die Relevanz von Weiterbildung bleiben dürften.

Insofern ist eine Kontinuierung und Stabilisierung einer systematisch den Arbeitsprozeß unterstützenden Weiterbildungspraxis an eine sukzessive Strukturentwicklung gebunden, die vor allem jene Aspekte umfaßt, die die tatsächliche Realisierung einer solchen Weiterbildung ermöglichen. Deshalb muß sich Strukturentwicklung in der gegebenen Ausgangslage der hier analysierten Weiterbildungspraxis wesentlich auf formal-organisatorische Maßnahmen (Neudefinition verbindlicher Handlungsvorgaben und Entscheidungskompetenzen, arbeitsinhaltliche Zuständigkeiten), und ressourcenbedingte Aspekte (Weiterbildungszeiten, personelle und budgetmäßige Ausstattungen der Bildungsabteilungen) beziehen, ohne jedoch dabei zu vernachlässigen, daß Strukturentwicklung zugleich auch der Spezifik reflektierenden Lernens bzw. menschlicher Realitätsverarbeitung Rechnung tragen muß.

4 Bestehende Arbeitskulturen wirken als Weiterbildungs-Hemmnis

In den analysierten Fallbeispielen wird eine in den Unternehmen insgesamt zu beobachtende nur sehr partielle und noch kaum wirklich wirksam werdende strukturelle Stützung der Anpassungs-Weiterbildung deutlich, die in den Unternehmen lediglich auf normativer Ebene bzw. als formal zugewiesener Aufgabenbestandteil von Führungskräften und/oder verschiedentlich auf sinn-/relevanzbezogener Ebene bzw. als subjektiv zugewiesener hoher Stellenwert der Weiterbildung - aber dabei keineswegs durchgängig - gegeben ist. Eine hinreichende ressourcenmäßige strukturelle Unterfütterung (Personal/Budgets der Bildungsabteilung in Relation zur Bedarfssituation, spezielle Weiterbildungszeiten in den Verkaufsabteilungen) ist kaum vorhanden. Vielmehr sind ganz im Gegenteil die erwähnten ressourcenbedingten Hemmnisse charakteristisch für die Weiterbildungspraxis der untersuchten Unternehmen. Diese ressourcenbedingten Realisierungsprobleme wie auch die im einführenden Kapitel angesprochene insgesamt äußerst unterschiedliche, noch kaum kontinuierlich und systematisch praktizierte Weiterbildung in privatwirtschaftlichen Unternehmen läßt sich auch als Ausdruck ihrer kaum gegebenen arbeitskulturellen Verankerung interpretieren, die sich als Hemmnis in den aktuellen Gestaltungspraxen Geltung verschafft. Auf der Basis der hier behandelten empirischen Fallbeispiele trifft dabei eher eine umgekehrte Akzentsetzung in der Formulierung den Kern des Problems. Die Ansätze einer Intensivierung und Systematisierung der betrieblichen Weiterbildung werden sogar *trotz* der arbeitskulturellen Hemmnisse in bestimmten Grenzen realisiert.

Arbeitskulturelle Hemmnisse kommen in den hier untersuchten Fallbeispielen vor allem darin zum Ausdruck, daß im Zuge vorangegangener - und ahaltender - technisch-organisatorischer Rationalisierungsmaßnahmen (Stichworte hierzu sind: Selbstbedienung, EDV-gestützte beschleunigte Warenabläufe) institutionalisierte Arbeitsformen und inhaltlichen Aufgabenzuschnitte mit darauf bezogene Ressourcenausstattungen und verbindlichen Handlungskriterien (Personalausstattungen und -einsatz) in der Verkaufsarbeit geschaffen worden sind, die in hohem Maße auf die Gewährleistung eines quantitativ umfangreichen Warenumschlags „just-in-time“ ausgerichtet sind, wobei Zeitpuffer kontinuierlich abgebaut wurden und die Ermöglichung von Weiterbildung sozusagen „nicht vorgesehen“ ist. Ganz im Gegensatz zur Aufstiegs-Weiterbildung, die in den Unternehmen ein kaum hinterfragtes, gut organisiertes und strukturell unterfüttertes Praxisfeld der Führungskräfte-Entwicklung und integrales Element der Personal(beschaffungs)politik ist, erweist sich die Anpassungs-Weiterbildung als eher marginales, lediglich partiell organisiertes und insgesamt strukturell nur rudimentär gestütztes Aufgabenfeld, das nach wie vor mit Legitimationserfordernissen und erheblichen ressourcenbedingten Realisierungsproblemen konfrontiert ist.

Neue „Lernkulturen“ oder „Weiterbildungskulturen“ (vgl. Arnold 1991, Meyer-Dohm 1998) können nach den Erkenntnissen der hier vorgenommenen Analysen nicht in „alten“ Arbeitsstrukturen existieren und können dabei dennoch nur in und mit ihnen entwickelt werden. Die Etablierung einer arbeitsprozeßintegrierten Weiterbildung hängt dabei wesentlich von einer gleichzeitig und bewußt praktizierten Strukturentwicklung ab, die auf die Ermöglichung einer solchen Weiterbildung ausgerichtet ist.

Struktureller Wandel ist dabei vor allem ein Wandel der inhaltlichen Ausrichtung der typischen Regulierungsarten betrieblichen Handelns, und dabei wesentlich auch an soziale Lernprozesse gebunden, die aber immer rückgebunden sind an laufende Erfahrungen mit der realen Arbeitspraxis. Die Institutionalisierung der Weiterbildung als neues Element betrieblichen Arbeitshandelns und „alte“ Arbeitsstrukturen bilden hiermit einen spannungsvollen dialektischen Zusammenhang, der als prinzipielle Problematik bei der Implementierung betrieblicher Innovationen virulent wird und sich in unterschiedlichen Formen von Umsetzungswiderständen praktische Geltung verschafft.

5 Strukturelle und arbeitskulturelle Ausgangslagen sind formgebende Gestaltungsfaktoren der Weiterbildungspraxis

Da eine aktuelle betriebliche Weiterbildungspraxis nicht voraussetzungslos geschieht, sondern sich innerhalb der je besonderen betrieblichen Handlungskontexte vollzieht, bilden entsprechend die organisatorisch-strukturellen und arbeitskulturellen Ausgangslagen maßgebliche Bedingungsfaktoren der Weiterbildungs-gestaltung, zunächst einmal ganz unabhängig davon, wie Bildungsverantwortliche oder andere Akteure sich hierauf bewußt-reflektierend beziehen.

In den untersuchten Unternehmen bildeten die marktbezogenen Strategieentscheidungen der Unternehmensleitungen den wesentlichen Impuls für die Entwicklung neuer Weiterbildungs-Initiativen, da durch sie die Weiterbildung des Verkaufspersonals eine unternehmenspolitische Aufwertung erfuhr und damit zu einer besonderen Aufgabenstellung der Bildungsabteilungen wurde. Weiterbildungsrelevante Entscheidungen der Unternehmensleitung bzw. eine besondere Relevanz der Weiterbildung in der Problemsicht von maßgeblichen Entscheidungsträgern können dabei als grundsätzlich zentrale Voraussetzung für eine Intensivierung und Modernisierung der Weiterbildungspraxis angesehen werden. Wie sich zeigte, setzen sich strategische Weiterbildungs-Ziele jedoch nicht bruchlos in der betrieblichen Realität um, sondern werden über die jeweiligen funktionsspezifischen Handlungskontexte der Personalentwicklungs-Abteilungen wie auch anderer gestaltungsrelevanter Akteure vermittelt.

Die für die Entwicklung und Umsetzung neuer Weiterbildungs-Konzepte zuständigen zentralen Bildungsverantwortlichen verfügen einerseits über relativ umfas-

sende arbeitsinhaltliche Gestaltungsfreiräume, andererseits aber über weitaus geringere Spielräume bei der Realisierung von Konzepten, da - wie erwähnt - ihre Tätigkeit in hohem Maße auf die Akzeptanz der dezentralen Bereiche angewiesen ist. Dies gilt in besonderer Weise für die Implementierung dezentraler Personalentwicklungs-Ansätze, in denen Führungskräfte zu wesentlichen Trägern einer dezentralen Personalentwicklung werden und neben ihren primären Arbeitsaufgaben vermehrt eine aktive Qualifikationsförderung praktizieren sollen.

Wie sich zeigte, bilden dabei die betrieblichen organisatorisch-strukturellen bzw. arbeitskulturellen Handlungsvoraussetzungen nicht nur einen vorstrukturierten Handlungskontext im Sinne eines „äußeren“ Rahmens, der das Handeln der Bildungsverantwortlichen einschränkt und begrenzt, sondern aus der Perspektive der gestaltenden Akteure gleichzeitig ein Orientierungsmoment ihres Handelns. Wie die Analyse der Einführungs- und Umsetzung dezentraler Personalentwicklungskonzepte zeigte, werden im Zuge von *Orientierungs- und Antizipationsprozessen* die gegebenen strukturellen und arbeitskulturellen betrieblichen Ausgangslagen im Handeln der Bildungsverantwortlichen in bestimmte Handlungsleitlinien und Verfahrensweisen der Weiterbildungsgestaltung *übersetzt* und erfahren in demselben Prozeß eine *personale Prägung*. Hierbei fließen gleichermaßen hierarchisch strukturierte Arbeitsgegebenheiten wie auch weiterbildungsorganisatorische und arbeitskulturelle Hemmnisse der bestehenden Weiterbildungspraxis in die Konzeptgestaltungen ein, wie auch subjektiv-individuelle Problemsichten auf der Basis vorhandener Wissens- und Erfahrungsbestände (Berufserfahrungen, Weiterbildungs-Debatte).

Im Übersetzungsprozeß von Arbeitsaufgaben in Arbeitshandeln (Orientierung und Antizipation; Konzeptentwicklung und -umsetzung) wurden hierbei bei weitgehend gleichartigen strukturellen und arbeitskulturellen Ausgangslagen der beiden Unternehmen einerseits gleichartige konzeptionelle Grundstrategien (der Dezentralisierung und Differenzierung) und andererseits verschiedene Konzeptvarianten und Umsetzungsverfahren entwickelt (Selbstorganisation vs. Anwendungsorientierung), die sich insbesondere im Hinblick auf den reflektierend-gezielten Einbezug der gegebenen Ausgangslagen in dezentralen Bereichen unterschieden (vgl. Kapitel III, Punkt 3.4).

Dabei zeigen die Ergebnisse, daß eine möglichst *realitätsnahe Antizipation gegebener struktureller und arbeitskultureller Ausgangslagen* grundsätzlich eine relevante *Bedingung für eine erfolgreiche Implementierung* dezentraler Personalentwicklungs-Ansätze ist, und bei der Implementierung eine Reihe von strukturell bedingten Hemmnisse aktiviert werden, wodurch die Implementierung eine eher begrenzte Reichweite erlangen kann. Hier erwies sich insbesondere eine auf „Selbstorganisation“ setzende Strategie, die auf eine aktive Unterstützung dezentraler Akteure und die längerfristige flankierende Begleitung des Implementie-

rungsprozesses durch Bildungsverantwortliche verzichtet, als wenig erfolgreich, u.a. weil Entscheidungsträger auf dezentraler Ebene zum Teil andere Ziele mit der Einführung solcher Konzepte verbinden und eine Weiterführung im Sinne der Konzeptintention nicht intensiv genug oder gar nicht unterstützen.

6 Die Einführung von Innovationen erfordert Übergangsinvestitionen

Sofern Bildungsverantwortliche versuchen, die gegebenen Arbeits- und Handlungsbedingungen möglichst umfassend und präzise in ihre Konzeptionen einzu-beziehen, um die Erfolgchancen der Umsetzung von Innovationen zu erhöhen, erfordert die Implementierung dezentraler Personalentwicklungs-Ansätze ein ganzes Set *spezieller Maßnahmen der Akzeptanzentwicklung und Anwendungssi-cherung* neben dem eigentlichen Instrument, welches die anvisierten Verände-rungen im Hinblick auf Verhaltensweisen, Arbeitsqualität oder Arbeitsabläufe herbeiführen soll. Denn weitaus mehr als etwa die seminarförmige Weiterbildung ist eine Dezentralisierung von Personalentwicklungs-Aktivitäten darauf angewie-sen, daß Führungskräfte und Beschäftigte der betreffenden Bereiche *dauerhaft neue Elemente in ihr Arbeitshandeln aufnehmen* und mit den sonstigen Anforde-rungen ihres Arbeitsfeldes abstimmen. Die Integration von - bewußt-zielgerichteten - Lernprozessen in den Arbeitsprozeß beinhaltet hiermit die Ver-änderung etablierter Strukturaspekte bestehender Arbeitskulturen, die wesentli-che Stützelemente der „alten“ Arbeitsformen bilden und nun als deren Kehrseite zu Hemmnissen bei der Institutionalisierung von Innovationen werden.

Hiermit zeigen sich zugleich auch die *Grenzen einer individualisierten Form von dezentraler Personalentwicklung*: die mit den Konzepten angestrebte Etablie-rung von Personalentwicklungsaufgaben in den Aufgabenbereich von Führungs-kräften blendet weitgehend aus, daß deren strukturelle Handlungsvoraussetzungen nach wie vor auf die Bewältigung ihrer primären Arbeitsaufgaben ausge-richtet sind, die mit den neuen Weiterbildungs-Aufgaben ein potentielles Kon-fликтfeld bilden. Eine bedarfsgerechtere Weiterbildung wird in den neuen Kon-zepten weitgehend von den qualifikatorischen Voraussetzungen und dem Ar-beitsverhalten der direkten Vorgesetzten abhängig gemacht, nicht aber von bil-dungsorganisatorischen und ressourcenmäßigen Bedingungsmomenten, die das gewünschte Verhalten mehr oder weniger gut ermöglichen.

Gerade anhand der erfolgreichen Einführung des sehr interessanten und mit ho-hem Entwicklungspotential ausgestatteten „arbeitsorientierten“ Konzeptes ließ sich erkennen, daß eine erfolgreiche Anwendung nicht mit einer erfolgreichen Zielrealisierung einhergehen muß und eine bedarfsgerechtere Weiterbildungspra-xis wesentlich von einer darauf bezogenen Strukturgestaltung abhängig ist, das heißt von einer kommunikativen Klärung und Aushandlung von verbindlichen Handlungsprinzipien, Zuständigkeiten und Ressourcen-Verteilungen, die die an-visierten Veränderungen auch über längere Zeiträume hinweg gewährleisten und

ermöglichen. Ohne eine strukturelle Stützung wird die Ausbildung von Handlungsrou­tinen sowie eine Institutionalisierung behindert, und Weiterbildung bleibt weitgehend ein Fremdkörper in der bestehenden Arbeitskultur. Eine Institutionalisierung der Weiterbildung erfordert dabei letztlich die *gleichzeitige* „Verflüssigung“ alter und „Verfestigung“ neuer, weiterbildungsbezogener Struktur­aspekte, die sich - wie oben angesprochen - als *Kulturentwicklung durch sukzessive Strukturentwicklung* im Medium von realer Arbeitspraxis und darauf bezogener Reflexion vollziehen müßte.

Die analysierten Fallbeispiele machen schließlich deutlich, daß eben wegen der kaum gegebenen Institutionalisierung von Weiterbildung in bestehenden Arbeits­kulturen eine erfolgversprechende Etablierung von Weiterbildungs-Innovationen an *besondere Implementierungs-Aufwendungen* gebunden ist, die sich als relativ umfangreich darstellen können. Diese Beobachtungen deuten darauf hin, daß das verbreitete Aufgabenverständnis von Personalentwicklungspraxis, wonach das Bildungspersonal als umfassend zuständige Beratungs- und Dienstleistungsinstanz für eine weitgehend eigenständige dezentrale Personalentwicklungspraxis fungiert, mit betrieblichen Ausgangslagen, wie sie hier behandelt wurden, kaum vereinbar ist. Das Beratungs- und Dienstleistungsmodell der Personalentwicklungsarbeit setzt im Grunde voraus, daß eine hohe Relevanz einer arbeitsbegleitenden Weiterbildung im Handeln und Denken betrieblicher Akteure bereits existiert, die aber innerhalb der arbeitskulturellen Gegebenheiten vielfach erst noch zu entwickeln wäre.

7 Weiterbildung vollzieht sich im Spannungsfeld von Strukturproduktion und -wandel

Aktuelle Weiterbildungsgestaltung vollzieht sich nach der hier vorgenommenen Analyse in Prozessen von strukturell und kulturell gesteuerten betrieblichen Handelns und dabei innerhalb einer spannungsvollen Dynamik von Strukturproduktion und -wandel. Eine erfolgversprechende Implementierung neuer Weiterbildungskonzepte erfordert die Antizipation der bestehenden Arbeitsrealität, und trägt damit zur Tradierung bestehender Strukturen und Arbeitskulturen bei. Gleichzeitig werden mit den skizzierten Prozessen einer teilweisen Dezentralisierung der Weiterbildungssteuerung und Intensivierung der Personalentwicklung innerhalb des Arbeitsprozesses gleichwohl auch *partielle Veränderungen von Weiterbildungs-Strukturen* eingeleitet. Sie berühren allerdings in der gegebenen Form lediglich normative Struktur­aspekte, die für sich allein genommen, ohne hinreichende organisatorische Stützung und Absicherung durch Ressourcen eine Realisierung der anvisierten Ziele und die nachhaltige Etablierung eingeleiteter Veränderungen kaum gewährleisten können.

Vor diesem Hintergrund können auch neue Leitbilder eines „lernenden Unternehmens“ oder inhaltliche Strategieentscheidungen, die in ihrer Zielsetzung be-

wußt auf eine arbeitsintegrierte und partizipative Personal- und Organisationsentwicklung ausgerichtet sind, nur begrenzte Wirkung entfalten, wenn sie nicht gleichzeitig als Strukturentwicklungsprozeß angelegt sind. Da Bildungs- und Arbeitsorganisation sich gegenseitig durchdringen (indem die Bildungsabteilungen Teil der bestehenden Arbeitsorganisation sind und ihre Aufgaben gleichzeitig Querschnittscharakter haben), beinhalten Strukturveränderungen in der Weiterbildungspraxis auch Eingriffe in die bestehende Betriebs- und Arbeitsorganisation.

Hiermit zeigt sich sodann, daß auf die Weiterbildung bezogene strukturelle Veränderungen wiederum maßgeblich von der Problemwahrnehmung und Entscheidungspraxis der Unternehmensspitze abhängen bzw. weitergehend davon, in welcher Weise absatzbezogene strategische Prioritäten oder auch konkurrenzbedingte Rationalisierungs- oder Fusionsentscheidungen der Unternehmensspitze in unternehmensinterne Entwicklungen der Weiterbildung verändernd eingreifen. Wie Giddens betont, ist eine Spezifik menschlichen Handelns die Reflexivität, die darin zu sehen ist, daß im Prozeßverlauf sozialen Handelns Menschen kontinuierlich sinnbezogen und reflektierend (wenn auch nicht ständig) sowie auf der Basis verfügbarer Handlungsmacht in bestehende Realität eingreifen, und dabei nach Art, Reichweite und besonderen Interessen je besondere Einflußnahmen entstehen, die im Vorfeld schwer abschätzbar sind und deren Folgen letztlich unbestimmt bleiben.

So ist auch die Entwicklungsrichtung der betrieblichen Weiterbildung letztlich unbestimmt und als entwicklungs offen anzusehen. Dabei besteht durchaus die Möglichkeit, daß entwickelte Modellvorstellungen „lernender Unternehmen“ oder konzeptionelle Schritte der betrieblichen Praxis, die auf eine arbeitsintegrierte Personal- und Organisationsentwicklung abzielen, sich fördernd auf eine sukzessive Strukturentwicklung auswirken, indem solche Ansätze und gegenwärtige Diskussionen durch ihre orientierende Wirkung sozusagen als „kulturelle Bodenbereitung“ den Weg zu einer Institutionalisierung einer planvollen arbeitsunterstützenden Qualifizierung als „selbstverständlicher“ Aspekt betrieblicher Arbeitspraxis ebnen. Auf der anderen Seite ist ebenso vorstellbar, daß sich die im Diskussionskontext des „lebenslangen Lernens“ bereits deutlich erkennbare Auffassung einer berufsbegleitenden Weiterbildung in individueller Verantwortung der Beschäftigten normativ nur einseitig durchsetzt, und eine aktive Unterstützung durch Betriebe dabei ausgeklammert bleibt.

8 Abschließende Bemerkungen zu möglichen Forschungsperspektiven

Für die bildungswissenschaftliche Forschung und Theoriearbeit stellt die betriebliche Weiterbildung ein breites Potential zu klärender Fragen bereit, wobei es besonders darauf ankäme, eine empirisch fundierte Theorieentwicklung voranzutreiben.

In dieser Arbeit wurde die besondere Bedeutung betrieblicher Arbeits- und Hierarchiestrukturen und etablierter Arbeitskulturen als Gestaltungsfaktoren der Weiterbildungspraxis analysiert, und damit - ausgehend von der beobachtbaren Gleichzeitigkeit von innovativen Entwicklungsprozessen auf der einen Seite und stabilem Beharren in defizitären Planungs- und Gestaltungsweisen auf der anderen Seite - der Betrachtungsschwerpunkt auf die Entwicklungsbedingungen der Weiterbildung als betriebliches, funktionsbezogenes Aufgabenfeld gelegt. Struktur und Kultur ließen sich hier als sowohl hemmende wie auch ermöglichende Bedingungs Momente je besonderer Teilaspekte betrieblicher (Weiterbildungs-)Praxis erkennen, wie es insbesondere in der Zusammenschau von Arbeitsprozeß und Weiterbildungs-Praxis oder auch der Gegenüberstellung von Anpassungs- und Aufstiegs-Weiterbildung sichtbar wurde.

Allerdings machte die Analyse auch deutlich, daß Struktur und Kultur - als äußerst komplexe Begriffskonstruktionen mit hohem Abstraktionsgrad - in empirischen Praxisformen und Gestaltungsweisen der Weiterbildung sich vielfach nur annäherungsweise und indirekt identifizieren lassen und die Tragfähigkeit der bearbeiteten These weitere, vertiefende Empirie- und Theoriearbeit erfordert. So ist auch die hier entwickelte Vorstellung der Weiterbildungspraxis als - immer vorläufiges - Resultat struktur- und kulturgesteuerten Arbeitshandelns zunächst als eine theoretische Annäherung und als heuristischer Denkansatz für ein genaueres Verständnis der Entwicklungsdynamik betrieblicher Weiterbildungsprozesse zu verstehen, mit dem für kritische und weitergehende bildungstheoretische Überlegungen ein Anknüpfungspunkt zur Verfügung gestellt wird.

Ausgehend von der vorliegenden Arbeit wären insbesondere die Beziehungen von strukturellen und kulturellen Ausgangslagen und personenspezifischen Einflüssen in der Weiterbildungspraxis weiter zu überprüfen und für unterschiedliche Personengruppen näher zu spezifizieren. So wäre etwa danach zu fragen, wie persönliche berufliche Entwicklungsbedürfnisse oder besondere Weiterbildungsinteressen der Beschäftigten auf Prozesse der innerbetrieblichen Struktur- und Kulturentwicklung Einfluß nehmen bzw. wie sich das Verhältnis von personalen Einflüssen und struktureller Handlungssteuerung aus der Beschäftigtenperspektive genauer darstellt. In ähnlicher Weise könnte diese Fragestellung in Bezug auf Akteure der Unternehmensleitung bearbeitet werden, um die Relevanz der besonderen Handlungsmacht betrieblicher Entscheidungsträger innerhalb einer strukturellen Handlungssteuerung für Entwicklungsverläufe der betrieblich organisierten Weiterbildung transparenter zu machen. Dabei könnte für beide Personengruppen die Untersuchung der Weiterbildungspraxis in kleinbetrieblichen Arbeits- und Hierarchiestrukturen besonders aufschlußreich sein, in denen der geringere Differenzierungsgrad der Arbeitsteilung größere Spielräume für personale Einflüsse läßt.

Ein weiteres sowohl für die Theorieentwicklung als auch die Bildungspolitik relevantes weiterführendes Untersuchungsfeld verbindet sich mit Fragen, die sich auf die nähere Erschließung von Lernprozessen im Kontext ihrer strukturellen und arbeitskulturellen Einbindung in primäre betriebliche Arbeitsaufgaben richten. Hier wäre etwa zu untersuchen, wie sich aus der Perspektive der Weiterbildungs-Adressaten die Zielrealisierung arbeitsplatznaher Personalentwicklungs-Ansätze tatsächlich darstellt, und was im Zuge des realen Anwendungsverlaufs der Konzepte funktional bzw. im Sinne von Erfahrungslernen anderes oder weiteres gelernt wird. Hiermit könnten nähere Aufschlüsse darüber gewonnen werden, wie erfahrungsorientiertes Lernen mit alltäglichen Abläufen im Betrieb sich zu bewußt-reflektierenden Lernprozessen - in Seminaren oder am Arbeitsplatz - verhalten, und wie die arbeitsunterstützende und/oder persönlichkeitsbildende Relevanz dieser Lernprozesse aus der Subjektperspektive bewertet wird. Eine genauere Klärung der Zusammenhänge von erfahrungsbezogenem Lernen im Prozeß der Arbeit und organisierten Lernprozessen innerhalb von Kursen und Seminaren aus der Subjektperspektive gewinnt dabei wachsende Relevanz nicht zuletzt vor dem Hintergrund, daß im Zuge der gegenwärtig in Wissenschaft und betrieblicher Praxis beobachtbaren Aufwertung des Erfahrungslernens im Prozeß der Arbeit das nach wie vor wichtige theoretisch-reflektierende Lernen aus der Distanz als Anforderung und Anspruch an eine zukunftsorientierte betriebliche Weiterbildung aus dem Blickfeld geraten könnte und gleichzeitig einer Individualisierung der Weiterbildungsverantwortung unwillentlich Vorschub geleistet wird.

LITERATUR

- Ahlheim, Klaus (1996): Qualifizierung und Bildung oder die Fortdauer einer Differenz. Wider den Gemeinplatz vom Allgemeinen in der beruflichen Weiterbildung. In: Ahlheim, Klaus / Bender, Walter (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Eine Streitschrift. Opladen
- Alheit, Peter (1992): Kultur und Gesellschaft. Plädoyers für eine kulturelle Neomodernität. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunktes „Arbeit und Bildung“, Bd. 18, Universität Bremen
- Alt, Herwig (1995): Dezentrale Personalabteilungen als professionelle Service-Center am Beispiel der Drägerwerk AG. In: Grundlagen der Weiterbildung, 6. Jg., Heft 5, S. 264-267
- Altmann, Norbert u.a. (1986): Ein „Neuer Rationalisierungstyp“ - neue Anforderungen an die Industriesoziologie. In: Soziale Welt, 37. Jg., Heft 2-3, S. 191-207
- Andresen, Boy-Jürgen / Frank, Gernold / Jürgens, Ulrich (1990): Zukunftsorientierte Personalentwicklung. Neue Produktionskonzepte und Formen der Mitarbeiterqualifizierung. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik Nr. 158, hrsgg. v. Institut der deutschen Wirtschaft, Köln
- Antoni Conny H. / Bungard, Walter (1994): Einführung von Gruppenarbeit: Erfahrungen und Strategien. In: Hofmann, Laila M. / Regnet, Erika (Hrsg.): Innovative Weiterbildungskonzepte. Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen. Göttingen
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1981): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, 1+2, Opladen
- Arnold, Rolf (1988): Anspruch und Realität betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- u. Wirtschaftspädagogik, Bd. 84, Heft 2, S. 99-117
- ders. (1990): Betriebspädagogik. Berlin
- ders. (1990a): Unternehmenskultur - „Remythologisierung“ betrieblicher Herrschaft oder „Wahrnehmung eines Ganzen“? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 86. Bd., Heft 6, S. 526-535

- ders. (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- ders. (Hrsg.) (1991a): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Baltmannsweiler
- ders. (1993): Berufliche Weiterbildung zwischen Segmentation und Selbstorganisation. In: Friebel, Harry u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn/Obb.
- ders. (1994): Für eine Berufspädagogik des „Und“ - ein Plädoyer für Komplementarität in der Theoriediskussion zur Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 23. Jg., Heft 1, S. 34-38
- ders. (unter Mitarbeit v. Antje Krämer-Stürzl) (1994a): Betriebliche Bildung im sozialen Wandel. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 44. Jg., Heft 4, S. 321-334
- ders. (1995): Theorie und Praxis des systemischen Lernens. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied/ Kriftel/Berlin
- Arnold, Rolf / Krämer-Stürzl, Antje (1993): Erfolgskontrolle - Thema professioneller betrieblicher Weiterbildung? In: Zeitschrift f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 89. Bd., Heft 4, S. 406-420
- Baethge, Martin (1988): Neue Technologien, berufliche Perspektiven und kulturelles Selbstverständnis. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 39. Jg., Heft 1, S. 15-23
- ders. (1992): Die vielfältigen Widersprüche beruflicher Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen, 45. Jg., Heft 6, S. 313-320
- Baethge, Martin u.a. (1989): Strukturwandel, Qualifikationsentwicklung, Weiterbildungserfordernisse und -strategien im Groß- und Einzelhandel; deutscher Beitrag zum OECD/CERI-Projekt: „Technological Change and Human Resources Development in the service sector.“ Göttingen, unveröff. Man.
- Baethge, Martin / Oberbeck, Herbert (1986): Zukunft der Angestellten. Frankfurt/M. / New York
- dies. (Hrsg.) (1992): Personalentwicklung im Handel. Zwischen Stagnation und neuen Perspektiven. Frankfurt/New York

- Bahn Müller, Reinhardt / Bispinck, Reinhard / Schmidt, Werner (1993): Betriebliche Weiterbildung und Tarifvertrag. Schriftenreihe Industrielle Beziehungen, Bd. 6, München und Mering
- Bardmann, Theodor M. / Franzpötter, Reiner (1990): Unternehmenskultur. Ein postmodernes Organisationskonzept? In: Soziale Welt, 41. Jg., Heft 4, S. 424-440
- Bardeleben v., Richard (1992): Gestaltung betrieblicher Bildungsprozesse. In: Jahrbuch Weiterbildung 1992. Verlagsgruppe Handelsblatt, Düsseldorf, S. 186 - 189
- Bardeleben v., Richard, u.a. (1986): Strukturen betrieblicher Weiterbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 83, hrsgg. v. Bundesinstitut f. Berufsbildung (BiBB), Berlin u. Bonn
- dies. (1990): Strukturen beruflicher Weiterbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 114, hrsgg. v. Bundesinstitut f. Berufsbildung (BiBB), Berlin u. Bonn
- Bardeleben v., Richard, / Bolder, Axel / Heid, Helmut (Hrsg.) (1996): Kosten und Nutzen beruflicher Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beihefte, Heft 12, Stuttgart
- Baumeister, Hella u.a. (1991): Atypische Beschäftigung - die typische Beschäftigung der Zukunft? ZWE „Arbeit und Betrieb“ (Hrsg.), vervielfältigter Forschungsbericht, Kooperation Universität Arbeiterkammer, Bremen
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.
- Beck, Ulrich / Giddens, Anthony / Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.
- Becker, Josef (1987): Informationstechnologie und Mitarbeiterqualifikation. In: Personalwirtschaft, 14. Jg., Heft 3, S. 215 - 220
- Becker, Horst / Langosch, Ingo (1990): Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart

- Becker-Schmidt, Renate (1983): *Arbeitsleben - Lebensarbeit. Konflikte und Erfahrungen von Fabrikarbeiterinnen*. Bonn
- Becker-Schmidt, Renate / Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.) (1995): *Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften*. Frankfurt/New York
- Behrens, Johann (1984): *Die Reservearmee im Betrieb*. In: Jürgens, Ulrich / Naschold, Frieder (Hrsg.): *Arbeitspolitik. Materialien zum Zusammenhang von politischer Macht, Kontrolle und betrieblicher Organisation der Arbeit*. Leviathan Sonderdruck, Heft 5
- Bentner, Ariane / Petersen, Susanne J. (Hrsg.) (1995): *Neue Lernkultur in Organisationen. Personalentwicklung und Organisationsberatung mit Frauen*. Frankfurt/New York
- Berger, Ulrike (1993): *Organisationskultur und der Mythos der kulturellen Integration*. In: Müller-Jentsch, Walther (Hrsg.): *Profitable Ethik - effiziente Kultur: neue Sinnstiftungen durch das Management?* Schriftenreihe Industrielle Beziehungen, Bd. 5, München, Mehring
- Berger, Peter A. / Hradil, Stefan (Hrsg.) (1990): *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt, Sonderband 7*
- Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas (1986): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Unveränd. 5. Auflage aus 1977, Frankfurt a.M.
- Berthel, Jürgen (1995): *Personal-Management - Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit*. 4. überarb. u. erw. Auflage, Stuttgart
- Blau, Peter Michael (Hrsg.) (1978): *Theorien sozialer Strukturen - Ansätze und Probleme*. Opladen
- Bleicher, Knut (1991): *Das Konzept Integriertes Management*. Frankfurt a.M./New York
- BMBF (Bundesministerium f. Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) (Hrsg.) (1995): *Berufsbildungsbericht 1995*. Bad Honnef
- ders. (1996): *Berichtssystem Weiterbildung. VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Mühlheim/Ruhr

- BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) (Hrsg.) (1990): Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht. Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 89, Bonn
- ders. (Hrsg.) (1990a): Betriebliche Weiterbildung - Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Aus betrieblicher Sicht: Institut der deutschen Wirtschaft, Köln. Aus Sicht von Arbeitnehmern: Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen. Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 88, Bonn
- ders. (1994): Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse einer Befragung von Erwerbstätigen und betrieblichen Experten in Deutschland. Bildung Wissenschaft Aktuell, Heft 5/94, Bonn
- Bögel, Rudolf / Rosenstiel v., Lutz (1993): Bilder von Menschen in den Köpfen der Macher: Der Einfluß von Menschenbildern auf die personale und materiale Gestaltung der Arbeitssituation. In: Strümpel, Burkhard / Dierkes, Meinolf (Hrsg.): Innovation und Beharrung in der Arbeitspolitik. Stuttgart
- Bogner, Artur (1989): Zivilisation und Rationalisierung. Die Zivilisationstheorien M. Webers, N. Elias' und der Frankfurter Schule im Vergleich. Opladen
- Bolder, Axel (1993): Kosten und Nutzen beschäftigungsnaher Weiterbildung. In: Maier, Artur / Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen, S. 183-198
- Bourdieu, Pierre / Chamboredon, Jean-Claude / Passeron, Jean-Claude (1991): Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis. Berlin
- Brackert, Helmut / Wefelmeyer, Fritz (Hrsg.) (1990): Kultur. Bestimmungen im 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M.
- Brater, Michael u.a. (1988): Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart
- Brater, Michael / Bauer Hans G. (1990): Schlüsselqualifikationen - Der Einzug der Persönlichkeitsentwicklung in die berufliche Bildung? In: Herzer, Hans u.a. (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Eschborn

- Brauer, Heinz (1994): Neue Organisationsformen von Arbeit und Technik in der industriellen Produktion. In: In: Alheit, Peter u.a. (Hrsg.): Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Perspektiven von Arbeit und Bildung im Prozeß europäischen Wandels. 15. Bremer Wissenschaftsforum im Oktober 1993. Forschungsreihe des FSP „Arbeit und Bildung“, Bd. 25, Universität Bremen
- Breucker, Norbert (1992): Lean production - eine Chance für Personalentwicklung? Die Lean-production-Einführung in einem mittelständischem Unternehmen aus Sicht der Personalarbeit. In: Personalführung, 25. Jg., Heft 7
- Brumlop, Eva (1993): Frauen im Management: Innovationspotential der Zukunft? In: Ganter, Hans-Dieter / Schienstock, Gerd (Hrsg.): Management aus soziologischer Sicht. Unternehmensführung, Industrie- und Organisationssoziologie. Wiesbaden
- Büchter, Karin (1997): Zum Symbolgehalt neokonservativer Weiterbildungspropaganda. In: Zeitschrift für Betriebs- und Wirtschaftspädagogik, 93. Bd., Heft 2, S. 177-191
- Bullinger, Hans-Jörg (1987): Berufliche Weiterbildung - Investition in die Zukunft einer Informationsgesellschaft. In: Göbel, Uwe / Schlawke, Winfried (Hrsg.): Kongreß: Beruf und Weiterbildung. Köln
- Cisek, Günter u.a. (1988) (Hrsg.): Personalstrategien der Zukunft. Wie Unternehmen den technischen Wandel bewältigen. Hamburg
- Coenen, Harry (1991): Die Theorie der Strukturierung von A. Giddens. In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau, 14. Jg., Heft 22, S. 13-23
- Crozier, Michael / Friedberg, Erhard (1979): Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns. Königstein/Ts.
- Debener, Sabine / Siehlmann, Günter / Koch, Johannes (1992): Arbeitsorientiertes Lernen - Lernorientiertes Arbeiten. Neue Wege in der beruflichen Weiterbildung. Hrsgg. v. BMBW, Bonn
- Dehnbostel, Peter (1995): Auf dem Weg zur hochentwickelten Arbeitsorganisation: Organisationslernen, Gruppenlernen dezentrale Weiterbildung. In: Geißler, Harald (Hrsg): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied, Krieffel, Berlin

- Dehnbostel, Peter / Holz, Heinz / Novak, Hermann (Hrsg.) (1992): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 149, hrsgg. vom BiBB, Berlin und Bonn
- Deutschmann, Christoph (1989): Reflexive Verwissenschaftlichung und kultureller „Imperialismus“ des Managements. In: Soziale Welt, 40. Jg., S. 374-396
- Dewe, Bernd / Frank, Günter / Hüge, Wolfgang (1988): Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München
- Dick, Petra (1993): Mikropolitik in Organisationen. In: Zeitschrift für Personalforschung (ZfP), 7. Jg., Heft 4, S. 440-465
- Dierkes, Meinolf / Hähner, Katrin (1993): Sozio-ökonomischer Wandel und Unternehmensleitbilder. Ein Beitrag zur Untersuchung der Wahrnehmungsprozesse und Reaktionsweisen von Unternehmen auf Umfeldanforderungen. In: Strümpel, Burkhard / Dierkes, Meinolf (Hrsg.): Innovation und Beharrung in der Arbeitspolitik. Stuttgart
- DIHT (Deutscher Industrie- und Handelstag) (1985) (Hrsg.): Die Zukunft gestalten: Dynamik durch Weiterbildung. Kongreßbericht Weiterbildungskongreß 1984, 25.-27.10. in Augsburg. Bonn
- Dill, Peter (1986): Unternehmenskultur. Grundlagen und Anknüpfungspunkte für ein Kulturmanagement. Bonn
- Dobischat, Rolf / Lipsmeier, Antonius (1991): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Technikanwendung, Qualifikationsentwicklung und Personaleinsatz. In: MittAB, 24. Jg., Heft 2/91, S. 344-350
- Drepper, Christian (1992): Unternehmenskultur. Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung im Kommunikationssystem „Unternehmen“. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien
- Drumm, Hans-Jürgen (1995): Personalwirtschaftslehre. 3. Aufl., Berlin
- Dülfer, Eberhard (1988): Organisationskultur: Phänomen - Philosophie - Technologie. Eine Einführung in die Diskussion. In: Dülfer, Eberhard (Hrsg.): Organisationskultur: Phänomen - Philosophie - Technologie. Stuttgart

- Dürr, Walter (1988): Unternehmenskultur und gesellschaftlicher Wandel. In: Dürr, Walter u.a. (Hrsg.): Personalentwicklung und Weiterbildung in der Unternehmenskultur. Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Bd. 13, Baltmannsweiler
- Dürr, Walter / Merkens, Hans / Schmidt, Folker (Hrsg.) (1987): Unternehmenskultur und Sozialisation. Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Bd. 9, Baltmannsweiler
- Dürr, Walter / Liepmann, Detlev / Merkens, Hans (Hrsg.) (1988): Personalentwicklung und Weiterbildung in der Unternehmenskultur. Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Bd. 13, Baltmannsweiler
- Dybowski, Gisela u.a. (Hrsg.) (1989): Strategien qualitativer Personal- und Bildungsplanung bei technisch-organisatorischen Innovationen. Neuwied, Frankfurt a.M.
- Ebers, Mark (1988): Der Aufstieg des Themas „Organisationskultur“ in problem- und disziplingeschichtlicher Perspektive. In: Dülfer, Eberhard (Hrsg.). Organisationskultur: Phänomen - Philosophie - Technologie. Eine Einführung in die Diskussion. Stuttgart
- ders. (1995): Organisationskultur und Führung. In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart
- Eberwein, Wilhelm / Tholen, Jochen (1990): Managermentalität. Industrielle Unternehmensleitung als Beruf und Politik. Frankfurt/M.
- dies. (1993): „What do managers really do?“ Zum berufsbezogenen Rollenverständnis von Top-Managern in Arbeit und Familie. In: Ganter, Hans-Dieter / Schienstock, Gerd (Hrsg.): Management aus soziologischer Sicht. Unternehmensführung, Industrie- und Organisationssoziologie. Wiesbaden
- Edding, Friedrich (1990): Weiterbildung für alle? Überlegungen zur Gestaltung des künftigen Weiterbildungssystems. In: Wittwer, Wolfgang (Hrsg.): Annäherung an die Zukunft. Zur Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung. Weinheim und Basel
- Empter, Stefan (1988): Handeln, Macht und Organisation. Zur interaktionistischen Grundlegung sozialer Systeme. Augsburg. Schriften zur Wirtschaftssoziologie. Augsburg

- Faber, Christel / Wehrsig, Christof / Borchers, Uwe (1992): Frauenerwerbsarbeit und neue Technologien im Einzelhandel. Sozialverträgliche Technikgestaltung: Materialien und Berichte. Bd. 30. Opladen
- Fatzer, Gerhard (1993): Die lernende Organisation als Ziel von Organisationsentwicklung. In: Grünhagen, Monika (Hrsg.): Die Verantwortung der betrieblichen Weiterbildung. Erwachsenenpädagogische Perspektiven. Bielefeld
- Faulstich, Peter (1993): 'Mittlere Systematisierung' der Weiterbildung. In: Maier, Artur / Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, Kriftel, Berlin
- Feuchthofen Jörg E. / Severing, Eckart (Hrsg.) (1995): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin
- Flick, Uwe u.a. (1995) (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage, Weinheim
- Frankfurter Rundschau, Beiträge in der Rubrik „Dokumentation“ der Ausgaben vom 18., 21. und 25. September sowie 5. und 16. Oktober 1996.
- Fricke, Else / Fricke, Werner (1977): Industriesoziologie und Humanisierung der Arbeit. Über die Möglichkeiten und Schwierigkeiten industriesoziologischer Forschung einen Beitrag zur autonomieorientierten Gestaltung von Arbeitssystemen zu leisten. In: Soziale Welt, 28. Jg., Heft 1-2, S. 91-108
- dies. (1979): Auf dem Wege zu einer dynamischen Theorie der Qualifikation. In: Zündorf, Lutz (Hrsg.): Industrie- und Betriebssoziologie. Darmstadt
- Friebel, Harry (1993): Die 'doppelte Wirklichkeit' der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, 4. Jg. Heft 4/93, S. 187-181
- ders. (1993a): Zur Gleichzeitigkeit von Individualisierung und Institutionalisierung der Weiterbildung. In: Maier, Artur / Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Gaugler, Eduard (1989): Betriebliche Bildungsarbeit als Unternehmensinvestition. In: Gaugler, Eduard / Schlaffke, Winfried: Weiterbildung als Produktionsfaktor. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Bd. 145, hrsgg. v. Institut d. deutschen Wirtschaft, Köln

- Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.
- Geißler, Harald (Hrsg.) (1995): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin
- ders. (1995a): Weiterbildung im Qualitätsmanagement. In: Grundlagen der Weiterbildung, 6. Jg., Heft 2, S. 84-87
- Geißler, Harald / v. Bruch, Thomas / Petersen, Jendrik (Hrsg.) (1994): Bildungsmanagement. Frankfurt a.M. u.a.
- Geißler, Karlheinz A. (1988): Ökonomisierung der Subjektivität und planvolle Bewirtschaftung des Menschen. Die Weiterbildungsoffensive. In: Widersprüche, 8. Jg., Heft 27, S. 25-36
- ders. (1990): Viel neues in der betrieblichen Bildungsarbeit und manches alte auch. In: Herzer, Hans / Dybowski, Gisela (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Eschborn
- Geißler, Karlheinz A. / Orthey, Frank Michael (1993): Schlüsselqualifikationen: Der Fortschritt schreitet voran - was soll er auch sonst tun? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 22. Jg., Heft 5, S. 38-41
- Gentz, Manfred (1992): Einführungsreferat Symposium „Markt - Chance - Mensch“, 2./3. 4. 1992, Frankfurt. In: Weiterbildung und Personalentwicklung als Führungsaufgaben. Tagungsband.
- Giannone, Eveline (1997): Betriebliche Weiterbildung zwischen zweckgerichtetem Nutzendenken und Managementhandeln. Schriftenreihe der Kooperation Universität-Arbeiterkammer Bremen
- Giddens, Anthony (1979): Central Problems in Social Theory. Action, structure and contradiction in social analysis. London/Basingstoke
- ders. (1984): Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung. Frankfurt/New York
- ders. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt / New York
- ders. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M.

- Gildemeister, Regine / Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli / Wetterer, Angelika (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg i.Br.
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1984): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, Christel / Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart
- Göbel, Uwe / Schlaffke, Winfried (Hrsg.) (1987): Berichte zur Bildungspolitik 1987/88 des Instituts der deutschen Wirtschaft. Köln
- Göbel, Uwe / Schlaffke, Winfried (Hrsg.) (1987): Kongreß: Beruf und Weiterbildung. Köln
- Görs, Dieter (1983): „Im Mittelpunkt der Mensch“ oder „Weiterbildung als Schlüssel zum Unternehmenserfolg“ - Aspekte und Probleme betrieblicher Weiterbildung. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn/Obb.
- ders. (1988): Unternehmerische Praxis der Aus- und Weiterbildung - Probleme und Defizite aus gewerkschaftlicher Sicht. In: Universität Bremen (Hrsg.): Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute. Dokumentation des 10. Bremer Wissenschaftsforums v. 11. - 13. Oktober 1988. Universität Bremen
- ders. (1990): Wo, bitte, geht's zur betrieblichen Weiterbildung? In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernkultur 2006. München
- ders. (1994): Veränderungen betrieblicher Arbeits- und Organisationsstrukturen. Konsequenzen für Bildung, Qualifikation und Betriebsdemokratie. In: Alheit, Peter u.a. (Hrsg.): Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Perspektiven von Arbeit und Bildung im Prozeß europäischen Wandels. 15. Bremer Wissenschaftsforum im Oktober 1993. Forschungsreihe des FSP „Arbeit und Bildung“, Bd. 25, Universität Bremen
- Görs, Dieter / Goltz, Marianne (1989): Aktuelle unternehmenspolitische Zielsetzungen und Begründungen zur betrieblichen Weiterbildung. In: Görs, Dieter / Voigt, Wilfried (Hrsg.): Neue Technologien, Lernen und Berufliche Weiterbildung. Beiträge zur Fachtagung Berufliche Weiterbildung, Universität Bremen, 14. - 16. Februar 1989. Tagungsbericht 18. Universität Bremen

- dies. (1990): Betrieblich-unternehmerische Weiterbildung und Belegschaftsinteressen. 1. Projektbericht. In: Alheit, Peter u.a. (Hrsg.): Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Ergebnisse und Perspektiven des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“, Bd. 13, Universität Bremen, S. 238-261
- dies. (1993): Betriebliche Weiterbildung im Einzelhandel. Ein empirischer Einblick in neue Ansätze aus Unternehmens- und Beschäftigtenperspektive. Forschungsreihe des FSP „Arbeit und Bildung“, Band 22, Universität Bremen
- Görs, Dieter / Goltz, Marianne / Iller, Carola (1994): Betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung im Einzelhandel. Forschungsreihe des FSP „Arbeit und Bildung“, Band 29, Universität Bremen
- Görs, Dieter / Goltz, Marianne / Iller, Carola / Krome, Ute (1994): Außerbetriebliche Weiterbildung im Einzelhandel. Qualifizierungschancen auch für das Verkaufspersonal? Reihe „Werkstattberichte“ des FSP „Arbeit und Bildung“, Band 26, Universität Bremen
- Götz, Klaus (1994): Vom ökonomischen Nutzen betrieblicher Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90. Bd., Heft 6, S. 626-641
- Goldmann Monika (1988): Betriebliche Qualifizierung von Frauen als Gegenstand betrieblicher Personalpolitik. In: Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Mehr Risiken als Chancen? Frauen und neue Technologien. Bielefeld
- dies. (1989): Betriebliche Handlungsmöglichkeiten bei der Ausgestaltung von Personalauswahl, -einsatz und -entwicklung. In: Der Minister f. Wirtschaft, Mittelstand und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Frauenförderung im Sparkassenbereich. Dokumentation eines Fachkongresses am 30.8.89 in Wuppertal
- Goldmann, Monika / Jacobsen, Heike (1994): Trends betrieblicher Modernisierung im Einzelhandel. Neue Wege des Technikeinsatzes, der Arbeitsgestaltung und Personalpolitik in einer Frauenbranche. Dortmund
- Goltz, Marianne (1992): Betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung - eher Gestaltungsfeld als Regelungsfeld für Betriebsräte ? In: Forum Arbeit, 1. Jg., Heft 10, S. 31-33
- dies. (1994): Von der betrieblichen Weiterbildung zur strategischen Personalentwicklung - Chancen und Grenzen einer möglichen Aufwertung der Ver-

- kaufarbeit. In: Alheit, Peter u.a. (Hrsg.): Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Perspektiven von Arbeit und Bildung im Prozeß europäischen Wandels. 15. Bremer Wissenschaftsforum im Oktober 1993. Forschungsreihe des FSP „Arbeit und Bildung“, Bd. 25, Universität Bremen
- dies. (1995): Von der betrieblichen Weiterbildung zur systematischen Personalentwicklung - neue berufliche Entwicklungsperspektiven auch für Frauen? Vortrag im Rahmen der öffentlichen Ringvorlesung „Wertewandel in der Wirtschaft“ an der Universität Hamburg am 29. 6. 1993. In: Grünhagen, Monika (Hrsg.): Wertewandel und neue Strategien in der Personalentwicklung. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. (AUE), Bielefeld
- dies. (1997): Personal- und Organisationsentwicklung im Spannungsfeld von Unternehmensstrategien und großbetrieblichen Arbeitsstrukturen. In: Görs, Dieter / Iller, Carola (Hrsg.): Organisationsentwicklung und Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben. Beiträge eines Workshops. Schriftenreihe der Kooperation Universität-Arbeiterkammer Bremen
- dies. (1999): Neue „Lernkulturen“ in alten Arbeitsstrukturen? Zur Bedeutung struktureller Einflußnahmen in der Weiterbildungsgestaltung von Großunternehmen. In: Büchter, Karin / Hendrich, Wolfgang: Politikfeld betriebliche Weiterbildung. München und Mering
- Gottschall, Karin (1991): Chancengleichheit durch Bildung? Zum Stellenwert von Weiterbildung für die Erwerbschancen von Frauen. In: MittAB, 24. Jg., Heft 2, S. 396-408
- dies. (1995): ‘Geschlecht’ und ‘Klasse’ als Dimensionen des sozialen Raums. Neuere Beiträge zum Verhältnis von Geschlechterhierarchie und sozialer Ungleichheit. In: Wetterer, Angelika (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt a.M./New York
- Gottschall, Karin / Jacobsen, Heike / Schütte, Ilse (1989): Weibliche Angestellte im Zentrum betrieblicher Innovation. Schriftenreihe des BMJFFG, Bd. 240. Stuttgart
- Grünewald, Uwe u.a. (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfäßbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. Kooperationsprojekt: Bundesinstitut für Berufsbildung (Uwe Grünewald, Dick Moraal), Institut der deutschen Wirtschaft (Franciszek Draus, Reinhold Weiß), Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung (Dieter Gnahs). QUEM-report, Heft 53. Berlin

- Grünhagen, Monika (1993) (Hg.): Die Verantwortung der betrieblichen Weiterbildung. Erwachsenenpädagogische Perspektiven. Bielefeld
- Hanft, Anke (1995): Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und „organisationalem Lernen“. Eine Strukturationstheoretische und machtpolitische Analyse der Implementierung von PE-Bereichen. München und Mering
- Hanft, Anke / Küpper, Willi (1992): Aufbruchstimmung in der Personalentwicklung. Ergebnisse einer Umfrage. In: Personalführung, 25. Jg., Heft 3, S. 194-199
- Hansen, Klaus P. (1995): Kultur und Kulturwissenschaft. Tübingen und Basel
- Harney, Klaus (1990): Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Studien zur Erwachsenenbildung, Bd. 7. Frankfurt/M./Bern/New York/Paris
- Hartfiel, Günter / Hillmann, Karl-Heinz (1982): Wörterbuch der Soziologie. 3. Aufl., Stuttgart
- Heeg, Franz-Josef / Meyer-Dohm, Peter (Hrsg.) (1994): Methoden der Organisationsgestaltung und Personalentwicklung. Vorgehensweisen, Methoden und Techniken bei der Umsetzung von Lean-Management-Konzepten und der Einführung gruppenorientierter Strukturen. (Lehrgangsmaterialien aus dem BMBW-Projekt: 'Personal- und Organisationsentwicklung für Fach- und Führungskräfte aus Unternehmen der neuen Bundesländer'). REFA-Fachbuchreihe Betriebsorganisation. München
- Heid, Helmut (1996): Standort-Faktor Bildung. In: Ahlheim, Klaus / Bender, Walter (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Eine Streitschrift. Opladen
- Hendrich, Wolfgang (1994): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitspolitik. Eine Fallstudie in der Automobilindustrie. Oldenburg
- ders. (1996): Von den Höhen der Selbstorganisation und den Niederungen des betrieblichen Alltags. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92. Bd., Heft 5, S. 451-466
- Hilf, Ellen / Jacobsen, Heike (1994): Dezentralisierung und Betriebsorganisation im Einzelhandel - Chancen zur Demokratisierung und Reprofessionalisierung der Arbeit im Verkauf? In: Alheit, Peter u.a. (Hrsg.): Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Perspektiven von Arbeit und Bildung

- im Prozeß europäischen Wandels. 15. Bremer Wissenschaftsforum im Oktober 1993. Forschungsreihe des FSP „Arbeit und Bildung“, Bd. 25, Universität Bremen
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32. Jg., S. 339-372
- Holleis, Wilfried (1987): Unternehmenskultur und moderne Psyche. Frankfurt/Main, New York
- Hopf, Christel (1984): Soziologie und qualitative Sozialforschung. In: Hopf, Christel / Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart
- Husemann, Rudolf (1992): Forschungsstand im Bereich der beruflichbetrieblichen Weiterbildung. In: Hessische Blätter f. Volksbildung, 42. Jg., Heft 1, S. 40-48
- Iller, Carola (1992): Interessenvertretung und betriebliche Weiterbildung. Empirische Ergebnisse zu Problemen und Handlungsansätzen von Betriebsräten im Einzelhandel. Werkstattberichte des FSP „Arbeit und Bildung“, Bd. 15, Universität Bremen
- dies. (1998): „Personalentwicklung, wenn Sie es so nennen wollen“ - Zur Weiterbildungssituation in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen, 10. Jg., Nr. 22/23
- dies. (1997): Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben. In: Görs, Dieter / Iller, Carola (Hrsg.): Organisationsentwicklung und Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben. Beiträge eines Workshops. Schriftenreihe der Kooperation Universität-Arbeiterkammer Bremen
- Jacobsen, Nils (1995): Unternehmenskultur. Entwicklung und Gestaltung aus interaktionistischer Sicht. Frankfurt a.M., Berlin/Bern/ New York/Paris/Wien
- Jahrbuch Weiterbildung 1991, 1992, 1994. Verlagsgruppe Handelsblatt, hrsgg. v. Schwuchow, Karlheinz / Gutmann, Joachim / Scherer, Hans-Peter. Düsseldorf
- Jeserich, Wolfgang (1989): Top-Aufgabe. Die Entwicklung von Organisationen und menschlichen Ressourcen mit Literaturhinweisen. Handbuch der Wei-

terbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, Bd. 8. München, Wien

Joas, Hans (1992): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt/M.

Jurczyk, Karin u.a. (1985): „Die Zeiten ändern sich“. Arbeitszeitspezifische Strategien und die Arbeitsteilung von Personen. In: Hradil, Stefan (Hrsg.): Sozialstruktur im Umbruch. Opladen

Kailer, Norbert (1990): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Band 1: Empirische Ergebnisse und Schlußfolgerungen. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Forschungsbericht 67. Wien

ders. (1990a): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Band II: Strukturen und Entwicklungen des überbetrieblichen Weiterbildungsmarktes. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Forschungsbericht 68. Wien

Kelle, Udo (1994): Empirisch begründete Theoriebildung: zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim

Kempkes, Helge L. (1993): Auf den Grenzen von Systemen und Alltagswelt. Studien zur Erwachsenenbildung, Bd. 10. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/ Paris/ Wien

Kenngott, Eva-Maria (1990): Der Organisationskulturansatz. Ein mögliches Programm zur Konzeption von Entscheidungsverhalten in Organisationen? Veröffentlichungsreihe des Forschungsschwerpunktes Technik-Arbeit-Umwelt des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB), Heft FS II 90-103, Berlin

Kerber, Harald / Schmieder, Arnold (Hrsg.) (1984): Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen. Reinbek b. Hamburg

Kern, Horst / Schumann, Michael (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München

Kieser, Alfred (Hrsg.) (1993): Organisationstheorien. Stuttgart, Berlin, Köln

Kirsch, Werner / Ringlstetter, Max (1995): Die Professionalisierung und Rationalisierung der Führung von Unternehmen. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin

- Kittelberger, Rainer (1993): Selbstlern-Medien: Den Lernprozeß aktiv konstruieren. In: *Wirtschaft & Weiterbildung*, 6. Jg., Heft 1, S. 44-46
- Knapp, Gudrun-Axeli / Wetterer, Angelika (Hrsg.) (1992): *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. Freiburg i.Br.
- Knorr-Cetina, Karin (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. In: *Soziale Welt*, 40. Jg., S. 86-96
- Kossbiel, Hugo (Hrsg.) (1982): *Personalentwicklung*. Zeitschrift f. betriebswirtschaftliche Forschung (zbf), Sonderheft 14. Wiesbaden
- Kreckel, Reinhard (1992): *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt a.M./New York
- Krell, Gertraude / Osterloh, Margit (Hrsg.) (1992): *Personalpolitik aus Sicht von Frauen - Frauen aus Sicht der Personalpolitik. Was kann die Personalforschung von der Frauenforschung lernen?* München und Mehring
- Kühnlein, Gertrud (1993): *Weiterbildung im Einzelhandel. Berichte aus dem FORCE-Programm. Nationale Sektorstudie Bundesrepublik Deutschland*. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berlin
- Kühnlein, Gertrud / Paul-Kohlhoff, Angela (1991): *Bildungschancen im Betrieb - Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung in der chemischen Industrie*. Berlin
- Küpper, Willi / Ortman, Günther (1986): *Mikropolitik in Organisationen*. In: *Die Betriebswirtschaft*, Nr. 46, Heft 5
- dies. (Hrsg.) (1988): *Mikropolitik, Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen*. Opladen
- Kutscha, Günter (1994): *Die neue Technik bleibt das Geheimnis des Chefs. Befragung junger Erwerbstätiger über Sinn und Qualität ihrer Lehrlingsausbildung*. In: *Frankfurter Rundschau* Nr. 22 vom 21.4.1994, S. 6
- Landsberg von, Georg / Weiß, Reinhold (Hrsg.) (1992): *Bildungs-Controlling*. Stuttgart
- Lankenau, Klaus (1984): *Determinanten der Qualifizierungsbereitschaft von Industriearbeiterinnen*. In: *Soziale Welt*, 35. Jg., S. 236-264

- Lappe, Lothar (1981): Die Arbeitssituation erwerbstätiger Frauen. Geschlechtsspezifische Arbeitsmarktsegmentation und ihre Folgen. Frankfurt/New York
- Lichtblau, Klaus (1986): Die Seele und das Geld. Kulturtheoretische Implikationen in Georg Simmels „Philosophie des Geldes“. In: Neidhardt, Friedhelm u.a. (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27, Opladen, S. 57-74
- Lipp, Wolfgang / Tenbruck, Friedrich H. (1979): Zum Neubeginn der Kultursociologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 31 Jg., Opladen, S. 393-398
- Littek, Wolfgang (1985): Die betriebliche Handlungsstruktur im Technisierungsprozess. Zur subjektorientierten Analyse von Arbeit und Technik im Dienstleistungsbereich. In: Hradil, Stefan (Hrsg.): Sozialstruktur im Umbruch. Opladen
- Littek, Wolfgang / Heisig, Ulrich (1986): Rationalisierung von Arbeit als Aushandlungsprozess. Beteiligung bei Rationalisierungsverläufen im Angestelltenbereich. In: Soziale Welt, 37. Jg., Heft 2-3, S. 232-262
- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Neidhardt, Friedhelm u.a. (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27. Opladen, S. 191-211
- Luhmann, Niklas (1994): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt / M.
- Lutz, Burkart / Sengenberger, Werner (1974): Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik. Göttingen
- Madlener, Helmut (1997): Kulturbewußte Organisationsentwicklung - Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Organisationsentwicklung in Osteuropa. Bamberg
- Maier, Artur / Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.) (1993): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Malsch, Thomas / Seltz, Rüdiger (1987): Die neuen Produktionskonzepte auf dem Prüfstand. Beiträge zur Entwicklung der Industriearbeit. Berlin
- Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität, Gesellschaft. Frankfurt a.M.

- Merkens, Hans (1988): Zur Rolle der Weiterbildung in Unternehmenskulturen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 84, Heft 3, S. 212-222
- ders. (1992): Unternehmenskulturentwicklung. Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung. Bd. 22, Hohengehren
- Meyer-Dohm, Peter (1998): Die Bedeutung von Weiterbildung für Unternehmenskultur und Unternehmensentwicklung. In: Report 41, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Zukunft der Erwachsenenbildung: Visionen, Utopien, Szenarien. Frankfurt a.M.
- Miebach, Bernhard (1991): Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung. Opladen
- Müller-Jentsch, Walther (1989): Management und Industriekultur. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 40. Jg., Heft 4, S. 223-234
- Münch, Joachim (1990): Lernen am Arbeitsplatz - Bedeutung innerhalb der betrieblichen Weiterbildung. In: Schlaffke, Winfried / Weiß, Reinhold (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Köln
- Neidhardt, Friedhelm u.a. (Hrsg.) (1986): Kultur und Gesellschaft. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27. Opladen
- Neuberger, Oswald (1989): Mikropolitik als Gegenstand der Personalentwicklung. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 33. Jg., Heft 1, S. 40-46
- ders. (1991): Personalentwicklung. Stuttgart
- Neuberger, Oswald / Kompa, Ain (1987): Wir, die Firma. Der Kult um die Unternehmenskultur. Weinheim/Basel
- Olesch, Gunther (1988): Praxis der Personalentwicklung. Weiterbildung im Betrieb. Heidelberg
- ders. (1988a): Personalentwicklung. Ziele - Funktionen - Organisation. In: Zeitschrift Führung und Organisation (zfo), 57. Jg., Heft 4, S.232 - 236
- Ortmann, Günther (1987): Mikropolitik im Entscheidungskorridor. Zur Entwicklung betrieblicher Informationssysteme. In: Zeitschrift Führung und Organisation (zfo), 56. Jg., Heft 6, S. 369-374

- Osterloh, Margit (1987): Industriesoziologische Vision ohne Bezug zur Managementlehre? In: Malsch, Thomas / Seltz, Rüdiger (Hrsg.): Die neuen Produktionskonzepte auf dem Prüfstand. Beiträge zur Entwicklung der Industriearbeit. Berlin
- dies. (1988): Methodische Probleme einer empirischen Erforschung von Organisationskulturen. In: Dülfer, Eberhard (Hrsg.): Organisationskultur: Phänomene - Philosophie - Technologie. Stuttgart
- Paul-Kohlhoff, Angela / Thiele, Gisela / Wellmann, Susanne (1993): Weiterbildung in der Nahrungsmittel- und Getränkeindustrie. Nationale Sektorstudie Bundesrepublik Deutschland. Hrsgg. v. Bundesinstitut f. Berufsbildung. Berlin u. Bonn
- Pawlowsky, Peter (1995): Von betrieblicher Weiterbildung zum Wissensmanagement. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Pawlowsky, Peter / Bäumer, Jens (1993): Funktionen und Wirkungen beruflicher Weiterbildung. In: Strümpel, Burkhard / Dierkes, Meinolf (Hrsg.): Innovation und Beharrung in der Arbeitspolitik. Stuttgart
- Peters, Sybille (1990): Lernstattkonzepte als methodischer Ansatz zur Organisationsentwicklung und zur betrieblichen Weiterbildung. In: Herzer, Hans u.a. (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Eschborn
- Peters, Thomas J. / Waterman, Robert H. (1990): Auf der Suche nach Spitzenleistungen. Was man von den bestgeführten US-Unternehmen lernen kann. Landsberg a. Lech
- Pfau-Effinger, Birgit (1990): Geschlechtsspezifische Unterschiede auf dem Arbeitsmarkt: Grenzen segmentationstheoretischer Erklärung. In: Arbeitspapiere aus dem Arbeitskreis Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF), Heft 1990-1, Paderborn
- Pries, Ludger (1991): Betrieblicher Wandel in der Risikogesellschaft. Empirische Befunde und konzeptionelle Überlegungen. Studien zur Sozialwissenschaft. Bd. 99, Opladen
- dies. (1991a): Die betriebliche Produktion von Wirklichkeit im Arbeitshandeln. In: Zeitschrift für Soziologie, 20. Jg., Heft 4, S. 257 - 274

- Pühse, Ulrich (1992): Profitcenter Weiterbildung. In: Jahrbuch Weiterbildung. Verlagsgruppe Handelsblatt, hrsgg. v. Schwuchow, Karlheinz / Gutmann, Joachim / Scherer, Hans-Peter. Düsseldorf
- QUEM-Bulletin, Heft 3/96, hrsgg. v. der „Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung“, Berlin
- Regenhard, Ulla (1995): Die Rangordnung der Engel in unternehmensbetrieblichen Organisationskonzepten. In: Brumlop, Eva / Maier, Friederike (Hrsg.): Geschlechterpolitik in Organisationen. Arbeitspapiere aus dem Arbeitskreis sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF), Heft 1995-2, Gelsenkirchen
- Rehberg, Karl-Siegbert (1986): Kultur versus Gesellschaft. Anmerkungen zu einer Streitfrage in der deutschen Soziologie. In: Neidhardt, Friedhelm u.a. (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27. Opladen
- Reier, Gustav (1994): Schlüsselqualifikationen - Funktionen und Grenzen einer Verständigung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90. Bd., Heft 3, S. 261-276
- Rerrich, Maria S. (1994): Zusammenfügen, was auseinanderstrebt: Zur familialen Lebensführung von Berufstätigen. In: Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.
- Riegraf, Birgit (1995): Frauenförderung als Resultat mikropolitischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse in Unternehmen. Ein Problemauflauf. In: Brumlop, Eva / Maier, Friederike (Hrsg.): Geschlechterpolitik in Organisationen. Arbeitspapiere aus dem Arbeitskreis sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF), Heft 1995-2, Gelsenkirchen
- Riekhof, Hans-Christian (Hg.) (1992): Strategien der Personalentwicklung. 3. erw. Auflage. Wiesbaden
- Ridder, Hans-Gerd (1988): Personalentwicklung und technischer Wandel. In: Personalwirtschaft, 15. Jg., Heft 3, S. 119-126
- Roth, Siegfried / Kohl, Heribert (Hrsg.) (1988): Perspektive Gruppenarbeit. Köln
- Rudolph, Hedwig (1995): Frauenförderung als Teil innovativer Personalpolitik. In: Brumlop, Eva / Maier, Friederike (Hrsg.): Geschlechterpolitik in Organi-

- sationen. Arbeitspapiere aus dem Arbeitskreis sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF), Heft 1995-2, Gelsenkirchen
- Sauter, Edgar (1991): Weiterbildungsforschung - Stand und Perspektiven. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 20. Jg., Heft 4, S. 25-30
- Sattelberger, Thomas (Hrsg.) (1994): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 2. Aufl., Wiesbaden
- ders. (1995): Innovative Personalentwicklung. Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen. 3. Aufl., Wiesbaden
- Schäffner, Lothar (1991): Der Bildungsgedanke der Erwachsenenbildung und die Realität der betrieblichen Weiterbildung. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren
- Schartner Helmut (1988): Strategische Personalarbeit im technischen Umfeld. In: Cisek, Günter u.a. (Hrsg.): Personalstrategien der Zukunft. Hamburg
- Schein, Edgar H. (1995): Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt/New York
- Schienstock, Gerd (1993): Management als sozialer Prozeß. In: Ganter, Hans-Dieter / Schienstock, Gerd (Hrsg.): Management aus soziologischer Sicht. Unternehmensführung, Industrie- und Organisationssoziologie. Wiesbaden
- Schiersmann, Christiane / Geissler, Dorothea (1995): Quereinstieg zum Aufstieg - Weiterbildung als Strategie der Frauenförderung im Einzelhandel. In: Brumlop, Eva / Maier, Friederike (Hrsg.): Geschlechterpolitik in Organisationen. Arbeitspapiere aus dem Arbeitskreis sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF), Heft 1995-2, Gelsenkirchen
- Schiller, Manfred (1985): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Frankfurt a.M.
- Schlaffke, Winfried / Weiß, Reinhold (Hrsg.) (1990): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Köln
- Schlutz, Erhard (1994): Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen
- Schmitz, Enno (1978): Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen. Stuttgart

- ders. (1980): Betriebliche Weiterbildung als Personalpolitik. In: Weymann, Ansgar (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt/Neuwied
- Schneider, Joachim / Stötzel, Berthold (1993): Lernen in der Lernstatt. Zwischenbericht zum Modellversuch „Innerbetriebliche Qualifizierung an- und ungelernter Arbeitnehmer in einem stahlerzeugenden Unternehmen“. Hrsgg. v. Bundesinstitut f. Berufsbildung, Materialien zur beruflichen Bildung, Heft 93, Berlin
- Schnyder, Alfons Beat (1989): Unternehmenskultur. Die Entwicklung eines Unternehmenskultur-Modells unter Berücksichtigung ethnologischer Erkenntnisse und dessen Anwendung auf die Innovations-Thematik. Bern/Frankfurt/New York/Paris
- Schroekh, Jürgen (1995): Soziologische Forschung und Gütekriterien. Überlegungen zur theoretischen Bestimmung und Aspekten praktisch-methodischer Umsetzung. Aachen
- Schütz, Alfred (1993): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a. M.
- Schütz, Alfred / Luckmann, Thomas (1994): Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1 und 2, 5. Aufl., Frankfurt a. M.
- Schumann, Michael u.a. (1994): Trendreport Rationalisierung. Automobilindustrie, Werkzeugmaschinenbau, Chemische Industrie. Berlin
- Schwarz, Michael (1994): Lean production zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 90. Bd, Heft 2/94, S. 113-122
- Sengenberger, Werner (1987): Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Frankfurt/New York
- Seydt, Wolfgang (1994): Betriebliche Weiterbildung im Lichte neuerer Befunde und Konzepte. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90. Bd, Heft 3, S. 238-252
- Severing, Eckart (1994): Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied/Kriftel/Berlin

- Siebert, Horst (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/Main
- Simmel, Georg (1985): Schriften zur Philosophie und Soziologie der Geschlechter. Hrsgg. v. Heinz-Jürgen Dahme und Klaus Christian Köhnke. Frankfurt a.M.
- ders. (1993): Das Individuum und die Freiheit. Essais. Frankfurt a.M.
- Smirchich, L. (1983): Concepts of Culture and Organizational Analysis. In: Administrative Science Quarterly 28, S. 339-358
- Soeffner, Hans-Georg (1988): Kulturmythos und kulturelle Realität(en). In: ders. (Hrsg.): Kultur und Alltag. Soziale Welt, Sonderband 6. Göttingen, S. 3-20
- Spöhring, Walter (1989): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart
- Stahl, Thomas (1995): Organisationslernen und Weiterbildung - Kommunikative Vernetzung im fraktalen Unternehmen. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin
- ders. (1997): Innerbetriebliche Weiterbildung: Trends in europäischen Unternehmen. In: Grundlagen der Weiterbildung, 8. Jg., Heft 5, S. 216-218
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1997): Fachserie 6, Reihe 3.2, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt/Bundesinstitut für Berufsbildung (1994): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Ergebnisse der Vorerhebung bei ca. 9.300 Unternehmen im Rahmen des Aktionsprogramms FORCE in Deutschland Ende 1993. Man. 1994, o.D. Wiesbaden/Berlin
- dies. (1995): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse der schriftlichen Haupterhebung bei ca. 4.100 Unternehmen mit 10 und mehr Beschäftigten in Deutschland im Rahmen des Aktionsprogramms FORCE 1994. Berlin/Bonn/Wiesbaden
- Staudt, Erich (1990): Defizitanalyse betrieblicher Weiterbildung. In: Schlawke, Winfried / Weiß, Reinhold (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Köln
- ders. (Hrsg.) (1993): Personalentwicklung für die neue Fabrik. Opladen

- ders. (1995): Technische Entwicklung und betriebliche Restrukturierung oder: Innovation durch Integration von Personal- und Organisationsentwicklung. In: Geißler, Harald (Hrsg.). Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Steinbuch, Pitter A. (1987): Organisation. Kompendium der praktischen Betriebswirtschaft. Ludwigshafen
- Stender, Jörg (1994): Weiterbildungsbereitschaft und Weiterbildungsverhalten kaufmännischer Ausbildungsabsolventen unter besonderer Berücksichtigung der neuen Technologien. In: Zeitschrift f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90. Bd, Heft 7, S. 463-477
- Stiefel, Rolf Th. (1991): Innovationsfördernde Personalentwicklung in Klein- und Mittelbetrieben. Lernen vom Großbetrieb oder eigene Wege gehen? Neuwied/Kriftel/ Berlin
- Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München
- Süddeutsche Zeitung / verlag moderne industrie (Hrsg.) (1994): Personalentwicklung im Zeichen der Rezession. Landsberg/Lech
- Tenbruck, Friedrich H. (1975): Das Werk Max Webers. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 27. Jg., Heft 4. Opladen, S. 663-702
- ders. (1979): Die Aufgaben der Kultursoziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 31. Jg., Heft 3, Opladen, S. 399-421
- ders. (1984) Die unbewältigten Sozialwissenschaften oder Die Abschaffung des Menschen. Graz/Wien/Köln
- Thom, Norbert (1987): Personalentwicklung als Instrument der Unternehmensführung: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Studien. Stuttgart
- ders. (1990): Organisations- und Personalaspekte bei der CIM-Einführung. Herkömmliche Organisationsstrukturen und Personalkonzepte behindern die optimale Nutzung von CIM-Potentialen. In: Zeitschrift Führung und Organisation (zfo), 59. Jg., Heft 3, S. 181-184

- Thomanek, Wolfgang (1988): Kontinuierliche Qualifizierung von Verkaufspersonal. Entscheidender Erfolgsfaktor im Einzelhandel. In: Cisek, Günter u.a. (Hrsg.): Personalstrategien der Zukunft. Hamburg
- Thomssen, Wilke (1980): Deutungsmuster - eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein. In: Weymann, Ansgar (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Neuwied
- Thurn, Hans Peter (1979): Kultursoziologie - Zur Begriffsgeschichte der Disziplin. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 31. Jg., Heft 3, Opladen, S. 422-449
- Türk, Klaus (1978): Soziologie der Organisation - Eine Einführung. Stuttgart
- Ulrich, Peter (1992): Unternehmenskultur. In: Handwörterbuch der Betriebswirtschaft. 5. Aufl., 3. Teilband, Stuttgart, Sp. 4351-4366
- Ulrich, H. / Probst G.J.B. (1988): Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ein Brevier für Führungskräfte. Bern und Stuttgart
- Walter-Lezius, Hans-Joachim (1989): Konsequenzen des Einsatzes von Warenwirtschaftssystemen im Handel für die Beschäftigten und deren Qualifizierung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Fachinformationen, Heft 1, Berlin u. Bonn
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Fünfte revid. Auflage, bes. von Johannes Winckelmann. Tübingen
- ders. (1973): Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904). In: Winckelmann, Johannes (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, vierte erneut durchgesehene Auflage, S.146-214
- Weber, Wolfgang u.a. (1994): Betriebliche Bildungsentscheidungen. Entscheidungsverläufe und Entscheidungsergebnisse. Empirische Personal- und Organisationsforschung. Bd. 1. München und Mering
- Weiß, Reinhold (1990): Die 26-Mrd.-Investition - Kosten und Strukturen der betrieblichen Weiterbildung. Berichte zur Bildungspolitik 1990 des Instituts der deutschen Wirtschaft. Köln
- ders. (1994): Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln

- ders. (1994a): Betriebliche Weiterbildung. Praxisnah, wirtschaftlich und expansiv. In: Der Arbeitgeber, Heft 9/46, S.330-333
- ders. (1997): Methoden und Faktoren der Erfolgsmessung in der betrieblichen Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, 8. Jg., Heft 3, S. 104-108
- ders. (1997a): Veränderung bleibt Normalzustand. In: Wirtschaft & Weiterbildung, 10. Jg., Heft 1, S. 46-48
- Weltz, Friedrich (1988): Die doppelte Wirklichkeit der Unternehmen und ihre Konsequenzen für die Industriesoziologie. In: Soziale Welt, 39. Jg., Heft 1, S. 97-103
- Weltz, Friedrich / Lullies, Veronika (1984): Das Konzept der innerbetrieblichen Handlungskonstellation als Instrument der Analyse von Rationalisierungsprozessen in der Verwaltung. In: Jürgens, Ulrich / Naschold, Frieder (Hrsg.): Arbeitspolitik. Materialien zum Zusammenhang von politischer Macht, Kontrolle und betrieblicher Organisation der Arbeit. Leviathan Sonderdruck, Heft 5
- Wirtschaft & Weiterbildung, 9. Jg., Heft 4/96 und 6/96; 10. Jg., Heft 3 und 5/97; 11. Jg., Heft 3/98
- Wittwer, Wolfgang (1982): Weiterbildung im Betrieb. München-Wien-Baltimore
- Wollnik, Michael (1988): Das Verhältnis von Organisationsstruktur und Organisationskultur. In: Dülfer, Eberhard (Hrsg.): Organisationskultur: Phänomen - Philosophie - Technologie. Stuttgart
- Wollnik, Michael (1993): Interpretative Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 277-295

Ausgewählte Veröffentlichungen im Rainer Hampp Verlag

Wolfgang Hendrich, Karin Büchter (Hg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung: Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis

ISBN 3-87988-413-7, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1999, 250 S., DM 48.50, EURO 24.80

Hinter der Fassade konsensfähiger Prognosen zu ihrer stetig wachsenden Bedeutung erweist sich die betriebliche Weiterbildung nach wie vor als äußerst komplexes, heterogenes und diffuses Feld. Beim näheren Hinsehen zeigen sich Paradoxien, ungelöste Fragen und Forschungslücken – vor allem auch bei den Modethemen, die um Begriffe kreisen wie „immaterieller Standortfaktor“, „Weiterbildungsnutzen“, „Bildungscontrolling“, „Vernetzung“, „neue Lernstrategien“, „Lernkulturen“ u.ä.m.

Auf der Grundlage theoretischer Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschungsprojekte nimmt dieser Sammelband verschiedene Trends, Erfahrungen und Widersprüche in der betrieblichen Weiterbildung in den Blick und thematisiert sie aus unterschiedlicher, aber komplementärer Sicht. Eine verbindende Klammer der Beiträge ist das Verständnis von betrieblicher Weiterbildung als einem Politikfeld, auf dem sich in mehr oder minder manifester Weise unterschiedliche Interessen, Strategien und Ziele gegenüberstehen.

Die Autorinnen und Autoren weisen nicht nur auf Forschungsdesiderate, sondern auch auf arbeitnehmerorientierte Gestaltungsperspektiven in der betrieblichen Weiterbildung hin. Mit Beiträgen von: *Thomas Breisig, Karin Büchter, Rolf Dobischat, Dieter Görs, Marianne Goltz, Uwe Grünewald, Wolfgang Hendrich, Rudolf Husemann, Carola Iller, Susanne Kraft, Elisabeth Krekel, Heinz Schlieper.*

Karin Büchter, Wolfgang Hendrich: Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung. Anspruch und Realität - Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse

ISBN 3-87988-190-1, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1996, 142 S., DM 39.80

Die seit nunmehr zwei Jahrzehnten immer wieder zu hörenden Relevanzbekundungen in der betrieblichen Weiterbildung haben sich in letzter Zeit zu Professionalisierungsbedarfen zugespitzt. Insbesondere öffentliche und private Bildungsträger sowie Wissenschaftler weisen auf eine Korrelation zwischen der Qualität betrieblicher Weiterbildung und den Qualifikationen der dafür Zuständigen hin und leiten hiervon die Notwendigkeit einer betriebsexternen Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung ab. Entgegen der Annahme eines generellen Trends zur Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung wird in der vorliegenden Arbeit unter Rekurs auf empirische Arbeiten und eigene Experteninterviews darauf verwiesen, daß Selektion, Rekrutierung und Qualifizierung von betrieblichen Weiterbildungnern keiner rationalen Logik folgen, sondern - trotz der unterstellten expansiven Tendenzen in der betrieblichen Weiterbildung - betriebsspezifischen, subjektiven, zuweilen sogar irrationalen Kriterien unterliegen.

Ein für die betriebliche Weiterbildung adäquater Professionalisierungsbegriff, so das Fazit, sollte weniger auf Formalisierung denn auf die politische Dimension betrieblicher Weiterbildung abzielen.



Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel

Ganz im Gegensatz zu dem seit Jahren proklamierten Bedeutungsanstieg der betrieblichen Weiterbildung und einer wachsenden Fülle an Literatur zu Modellen einer integrierten Personal- und Organisationsentwicklung oder der Leitidee des "lernenden Unternehmens" scheint die reale Situation in Unternehmen vielfach in einer defizitären Praxis zu verharren.

Derartige Diskrepanzen sind Ausgangspunkt der vorliegenden Analyse, in der die (mit)gestaltende Rolle betrieblicher Strukturen bei der Realisierung von Weiterbildungsinnovationen verdeutlicht wird. Mit Hilfe des Konzeptes der "Dualität von Struktur" von Anthony Giddens und eigener Forschungsarbeiten über die Einführung dezentraler Personalentwicklungsansätze in Großunternehmen wird von der Autorin aufgezeigt, daß die Weiterbildungspraxis in Unternehmen keineswegs allein von den als "richtig" erkannten Leitideen oder einem „aufgeklärten“ Management abhängt, sondern maßgeblich mitgeformt wird von etablierten Strukturen. Diese jedoch sind auf die Stützung primärer Arbeitsprozesse ausgerichtet, nicht aber auf die Ermöglichung einer systematischen Weiterbildung, so dass Innovationen auf erhebliche Hemmnisse und Gegenkräfte treffen, vielfach versanden oder in ungeplante Richtungen verlaufen.

Deshalb – so eine Quintessenz der Autorin – hängt eine erfolgreiche Weiterbildungs-gestaltung wesentlich davon ab, inwieweit die Einführung neuer Konzepte zugleich bewusst als Prozess der Strukturentwicklung betrieben wird. Die Institutionalisierung stützender Strukturen ist eine maßgebliche Bedingung der Möglichkeit, dass sich im Zeitablauf ein arbeitskultureller Wandel vollziehen kann, der die Weiterbildung als integrales Element betrieblicher Arbeitsprozesse einschließt.

Marianne Goltz, Jahrgang 1952, war mehrere Jahre Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsschwerpunkt "Arbeit und Bildung" der Universität Bremen und arbeitet gegenwärtig im Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe, Oldenburg.



206\$00251194

Rainer Hampp Verlag
München und Mering 1999
ISBN 3-87988-428-5
SG: 22; 17 EURO 27.20



9 783879 884285