

FZKA-PFT 208

Lernende Organisationen im regionalen Kooperationsverbund

Ergebnisbericht des Verbundprojektes
Qualifikationsentwicklung im
Kooperationsfeld von innovativen
Betrieben und Bildungsträgern zur
Stützung betrieblicher
Reorganisationsmaßnahmen
(KOBRA)

I. Benzenberg, R. Dobischat, R. Husemann

Juni 2001



**Forschungszentrum Karlsruhe
Technik und Umwelt**

Wissenschaftliche Berichte
FZKA-PFT 208

Lernende Organisationen im regionalen Kooperationsverbund

Ergebnisbericht des Verbundprojektes
Qualifikationsentwicklung im
Kooperationsfeld von innovativen Betrieben
und Bildungsträgern zur Stützung
betrieblicher Reorganisationsmaßnahmen (KOBRA)

Ingo Benzenberg, Rolf Dobischat und Rudolf Husemann

Juni 2001

159 Seiten
mit Abbildungen und Tabellen

Die diesem Bericht zugrunde liegenden Arbeiten der Projektpartner wurden mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) als Verbundprojekt im Rahmenkonzept „Produktion von morgen“ unter den Förderkennzeichen 02 PV 6422 gefördert.

Projekträger: Projektträgerschaft Produktion und Fertigungstechnologien im Forschungszentrum Karlsruhe GmbH Technik und Umwelt

PFT-Berichte

Das Forschungszentrum Karlsruhe koordiniert und betreut im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) die Förderprogramme „Produktion 2000“ und „Forschung für die Produktion von morgen“.

Hierbei arbeitet es eng mit Unternehmen der gewerblichen Wirtschaft und Einrichtungen der öffentlichen Hand zusammen. Als Projektträger (PFT) gibt es die Schriftenreihe FZKA-PFT-Berichte heraus.

Diese Schriftenreihe hat den Zweck, die in den genannten Programmen entwickelten und erprobten Methoden, Verfahren, Technologien und Organisationsformen zur Verbesserung der Produktion bekannt zu machen und ihre rasche und breite Anwendung und Nutzung in der Praxis zu unterstützen.

Verantwortlich für den Inhalt sind die Autoren. Das Forschungszentrum Karlsruhe übernimmt keine Gewähr insbesondere für die Richtigkeit, Genauigkeit und Vollständigkeit der Angaben sowie die Beachtung privater Rechte.

Druck und Verbreitung:

Forschungszentrum Karlsruhe GmbH
Technik und Umwelt

Postfach 36 40, 76021 Karlsruhe

Mitglied der Hermann von Helmholtz-Gemeinschaft

Deutscher Forschungszentren (HGF)

Printed in the Federal Republic of Germany

ISSN 0948-1427

Vorwort des Projektträgers

Das Rahmenkonzept "Produktion 2000" forderte, dass neben den technologieorientierten FuE-Aufgaben auch weitergehende, übergreifende Themenfelder zu beachten sind. Eines davon war die "Qualifizierung von Mitarbeitern". Im einzelnen wird ausgeführt: "Wettbewerbsvorteile, zeitlicher Vorsprung und Unternehmenserfolg beruhen zunehmend auf der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft von Mitarbeitern. Investitionen in Forschung und Entwicklung können nur erfolgreich sein, wenn die Basis - nämlich die Qualifikation der Mitarbeiter - ausreicht und ständig aktualisiert wird. Daraus ergibt sich eine neue Sicht von Qualifikation, die auf umfassenden Kompetenzen basiert. Sie schließt soziale Kompetenzen und methodische Fähigkeiten sowie die Bereitschaft zu ständigem Weiterlernen ein. Insbesondere kleinere und mittlere Unternehmen benötigen Beratung und Unterstützung, um diese neue Sicht von Qualifikation zu realisieren. Dabei kommt der Kooperation zwischen Betrieben und externen Bildungsträgern große Bedeutung zu." Das übergreifende Themenfeld "Qualifizierung von Mitarbeitern" konzentrierte sich auf wesentliche Fragestellungen beruflicher Weiterbildung mit Querschnittscharakter. Im Mittelpunkt stand die Bearbeitung personalwirtschaftlicher Fragestellungen und die kooperative Entwicklung technischer und organisatorischer Qualifikationen und Kompetenzen in (regionalen) Netzwerken von Industrieunternehmen und Bildungsinstitutionen, um neue Produktionskonzepte zu ermöglichen und abzusichern und um Innovationsprozesse zu beschleunigen.

Das Verbundprojekt "**Qualifikations- und Organisationsentwicklung im Kooperationsfeld von innovativen KMU und Bildungsträgern**" hatte zum Ziel, funktionsübergreifende Qualifikationen beispielhaft in ausgewählten produzierenden Unternehmen bei laufenden Reorganisationsprozessen zu entwickeln und umzusetzen. Zielgruppe der Qualifizierungsmaßnahmen waren Beschäftigte mit gehobenen Qualifikationen wie Vertriebspersonal, Programmierer und Betriebswirte. Der Arbeitsschwerpunkt lag auf der bedarfsgerechten Entwicklung und Durchführung von kooperativen Weiterbildungsmaßnahmen für die genannte Zielgruppe sowie auf der Verstärkung der strategischen betrieblichen Organisations- und Personalentwicklung mit Einbindung externer Bildungsträger. Aus den erprobten einzelbetrieblichen Maßnahmen bei den Projektpartnern wurde ein praxisorientiertes Theoriekonzept abgeleitet, das Ansätze aus verschiedenen Disziplinen integriert. Die dokumentierten Erfahrungen aus der Projektarbeit zeigen auf, unter welchen Bedingungen und mit welchen Instrumenten Kooperationsverbünde zwischen **Betrieben und externen Bildungsträgern als „lernende Organisationen“** - unter den Aspekten : Selbstorganisation und Selbstverantwortung - initiiert und in Eigendynamik überführt werden können und wie gleichzeitig eine Leistungssteigerung der internen Prozesse (z.B. im Bereich der Informationsverarbeitung, der Kommunikation, des Wissensmanagements und der Organisationsentwicklung) erreicht werden kann. Die Kooperationsbeziehungen zwischen Bildungseinrichtungen und Unternehmen werden im Kontext von organisationalem Lernen und interorganisationalen Kooperationen zugleich in Richtung regionaler (Qualifizierungs-) Netzwerke verlängert.

Wir hoffen, dass die Ergebnisse auf großes Interesse bei solchen Unternehmen stoßen, die sich auf dem Weg zur „Lernenden Organisation“ befinden und denen insbesondere daran gelegen ist, ihre Mitarbeiter auf einem entsprechenden Qualifizierungsniveau zu halten.

Wir danken insbesondere den Koordinatoren der Gerhard-Mercator-Universität, *Dr. Ingo Benzenberg, Prof. Dr. Rolf Dobischat und Prof. Dr. Rudolf Husemann* für die kooperative Zusammenarbeit, ihr Engagement bei der Vorbereitung und Durchführung des Projektes sowie für die zusammenfassende Aufbereitung der Projektergebnisse.

Karlsruhe, im Juni 2001

Dr. Ingward Bey und Christiane Peters
Projektträgerschaft Produktion und Fertigungstechnologien
Forschungszentrum Karlsruhe GmbH

Kurzbeschreibung

Das Projekt „Qualifikationsentwicklung im Kooperationsfeld von innovativen Unternehmen und Bildungsträgern zur Stützung betrieblicher Reorganisationsmaßnahmen“ entwickelt Qualifizierungsmaßnahmen in der Kooperation zwischen Betrieben, Bildungsträgern und einer Universität. Zielgruppe sind Mitarbeiter mit gehobenen berufsfachlichen Qualifikationen und dispositiven Funktionen. Die Qualifizierungsmaßnahmen beziehen sich auf das Schnittfeld von technischen und betriebswirtschaftlichen Aufgabenfeldern und auf die Entwicklung von fachübergreifenden Qualifikationen. Sie werden aufgabenorientiert entwickelt und arbeitsplatznah umgesetzt. Das Projekt etabliert eine bilaterale und eine multilaterale Kooperation zwischen den Projektpartnern und schafft einen internen und einen externen Transfer der Projektergebnisse.

Das Projekt begann am 1. März 1998 und endete am 31. Dezember 2000.

Abstract

The project “Skill Development within the Cooperation Sector of Innovative Companies and Educational Institutions to Support Industrial Reorganization Measures“ develops skill measures in a cooperation between companies, educational institutions and an university. The target group are employees with higher vocational qualifications and dispositive assignments. The skill measures refer to technical and business management responsibilities as well as the development of inter-disciplinary qualifications.

These qualifications are developed closely in accordance with job specifications.

The project establishes bilateral and multilateral cooperation between the project partners and creates an internal and external transfer of the project’s results.

The project started on the 1st of March 1998 and ended on the 31st of December 2000.

Vorwort

Seit etwa einem Jahrzehnt erfährt das Thema „Betriebliche Reorganisation und Qualifikations- sowie Kompetenzentwicklung“ intensive publizistische Beachtung und Bearbeitung. Beschleunigte technologische und technische Entwicklungen im Produktions- und Arbeitsprozeß, organisationale Wandlungsprozesse in der betrieblichen Praxis und organisationstheoretisch begründete innovative Konzeptionsentwürfe, sowie auf das Vorgenannte einschlägig bezogene qualifikatorische Reflexe lassen darüber nachdenken, wie die geänderten betrieblichen Parameter durch Qualifizierungs- und Entwicklungsmaßnahmen in effizienter Form implementiert und die erforderlichen Leistungen auf Dauer gestellt werden können, also hier „Nachhaltigkeit“ erzeugt werden kann.

In diesem Kontext wurden in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin teilweise geradezu konträre, in jedem Fall aber differenzierte Wege der Qualifizierungsmodalitäten entwickelt und erprobt: Die Diskussion über offene, universalisierbare Qualifizierungsvorhaben im Gegensatz zu geschlossenen, konkret einzelbetrieblichen Maßnahmezuschnitten steht für diese Differenz exemplarisch Pate. Konsensual geteilt wird dabei – trotz der angedeuteten Differenzen – die Ausgangsposition, dass die Befähigung für betriebliche Reorganisation und innovative Verfahren der Produktions- und Arbeitsorganisation nicht mehr allein in kursförmigen Schulungen und standardisierten Seminaren erzeugt werden kann, sondern zunehmend auch auf vielfältigere Organisationsformen der moderierten Selbstentwicklung zurückgreifen muss. Dafür und für anhängige Multiplikatorenzirkel wie auch für diverse andere Formen der Qualifikations- und Kompetenzentwicklung besteht grundsätzliche Übereinstimmung darin, dass die angezeigten Qualifizierungsprozesse sich auf den realen Erfahrungsraum der Teilnehmer, auf ihre Gestaltungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz, auf ihre kommunikative Situation sowie auf ihr konkretes funktionales Umfeld zu beziehen hat, was eine eher reflexive gemeinsame Lerngestaltung bedingt.

In einem Verbund von drei Betrieben und zwei Bildungseinrichtungen wurden entsprechend im Projekt „Qualifikationsentwicklung im Kooperationsfeld von innovativen Betrieben und Bildungsträgern zur Stützung betrieblicher Reorganisationsmaßnahmen (KOBRA)“ Qualifizierungsbedarfe identifiziert, Qualifizierungsmaßnahmen entwickelt und durchgeführt. Die Kooperation erfolgte zum einen auf einer bilateralen Ebene zwischen Bildungsträger und Betrieb, auf der jeweils einzelbetriebliche Qualifizierungsmaßnahmen entwickelt und umgesetzt wurden, und zum anderen auf einer multilateralen Ebene, auf der ein lernorientierter Erfahrungsaustausch über die einzelbetrieblichen Vorhaben zwischen allen Projektpartnern organisiert wurde. Somit sollte hier von der oben beschriebenen Präferenz der einzelbetriebsbezogenen Schulungsarbeit abgewichen werden.

Im Rahmen der einzelbetrieblichen Qualifizierungen lagen die Akzente auf der Identifikation von Qualifikationsbedarf in „innovativen“ betrieblichen Reorganisationsprozessen, in der Arbeitsorientierung und Beteiligung der Zielgruppen und in der Verknüpfung von individueller Qualifizierung und Organisationsentwicklung. Die hier bedienten Reorganisationsvorhaben und die darin durchgeführten Maßnahmen bildeten die inhaltliche Grundlage für die multilaterale Kooperation. In der multilateralen Kooperation wurden die Funktionszusammenhänge zwischen Reorganisationsvorhaben, Qualifizierung und Organisationsentwicklung in einem gemeinsamen, lernenden Austausch zwischen den Kooperationspartnern erkannt, reflektiert und damit weiterführenden Lernprozessen zugänglich gemacht. Diese Form kooperativer Lernprozesse zwischen Organisationen bringt eine neue Qualität in die berufliche Weiterbildung, insbesondere da, wo der Anspruch

besteht, einen Beitrag hin zur Entwicklung „lernende Organisation“ zu leisten. In solchen Konstellationen wird die Ebene des organisationsinternen Lernprozesses erweitert auf die Ebene des organisationsübergreifenden Lernens: Organisationen lernen voneinander und miteinander.

Die folgenden Beiträge verstehen sich unter der gemeinsamen Perspektive, Zusammenhänge zwischen der einzelbetrieblichen Organisation von Weiterbildung und der Zusammenarbeit von Betrieben und Bildungsträgern in einem Kooperationsverbund aufzuzeigen. Sie fußen nicht ausschließlich auf den Ergebnissen des oben genannten Kooperationsprojektes, sondern beziehen weitergehende theoretische Aspekte und empirische Ergebnisse aus anderen Projekten und betrieblichen Erfahrungen ein. Für die berufliche Weiterbildung wird damit ein erweitertes Verständnis von Kooperation entwickelt. Während das theoretische Modell der „Lernortkooperation“ in der Berufsausbildung im dualen System von einer Komplementärfunktion von Theorie und Praxis im Prozess der beruflichen Bildung ausgeht, öffnet sich hier eine Perspektive von organisationsübergreifenden kooperativen Lernprozessen, in der die Polarisierungen von Theorie und Praxis sowie Lehrenden und Lernenden in den Hintergrund treten, zugunsten von je organisationsspezifischen Beitragsleistungen zu einem gemeinsam definierten Zielkomplex.

Die Kooperation von Betrieben untereinander und mit Bildungsträgern ist inzwischen bekannt unter dem Stichwort der Qualifizierungsnetzwerke, aber immer noch so wenig gelebt, dass sie der Unterstützung durch Projektarbeit bedarf. Der Beitrag von *Dobischat/Husemann* thematisiert diesen Sachverhalt aus der Perspektive der Erfahrungen verschiedener Kooperationsprojekte. Die Autoren fragen dabei nach den Interpretationsmustern der Beteiligten über die kooperative Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen, auf der Basis der Rückbindung an institutionelle und disziplinäre „Kulturen“. Den Annäherungsprozess skizzieren sie anhand von Strukturen und Verlaufsformen der kooperativen Zusammenarbeit und entwickeln daraus Argumente für die Gestaltung der regionalen Kooperation von Betrieben und Bildungsträgern im Rahmen von Netzwerken und Projektarbeit.

Die Problematik der Inhaltszuschnitte und Organisation von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen beginnt vielfach bereits bei der Bedarfsermittlung. In der Vergangenheit durchgeführte Verfahren der Bedarfsermittlung gaben nur wenige Hinweise für reorganisationsbezogene, betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen. Als Manko zeigte sich vielfach eine unpassende Systematik der Bedarfsermittlung, in der auch der Zukunftsbezug vielfach fehlte. *Benzenberg/Husemann* zeigen Prognoseprobleme für Qualifikationsanforderungen und den veränderten Qualifikationsbedarf. Besonderes Augenmerk gebührt dabei den Qualifikationsprofilen für Mitarbeiter mit planenden, steuernden und dispositiven Funktionen. Darüber hinaus werden Konsequenzen für die betriebliche Weiterbildung aufgezeigt. Die differenzierte Herangehensweise bei der bedarfsorientierten Qualifikationsentwicklung zeigt *Roß* für die drei Betriebe im Verbundprojekt auf. Als Ausgangspunkt wird Innovationsfähigkeit als Herausforderung für kleine und mittlere Unternehmen und ihren Beschäftigten thematisiert. Weiterhin werden an dieser Stelle die Ziele und Aufgaben des Projektes, die Verbundpartner und ihre Arbeitsschwerpunkte und die Arbeitsebenen des Verbundprojektes beschrieben. Den Schwerpunkt des Beitrages bildet die empirisch orientierte Darstellung der einzelbetrieblichen Maßnahmen. Ein Vergleich der betrieblichen Reorganisationslagen lässt ähnliche Probleme und Lösungswege erkennen.

Im Anschluss an die Beschreibung der Organisation und der Inhalte der Maßnahmen fasst *Benzenberg* die Ergebnisse der Evaluation der Qualifizierungsmaßnahmen zusammen. Dabei wird besonders deutlich, dass die Ergebnisse der formativen Evaluation in allen Betrieben vergleichbare Wünsche der Mitarbeiter, die inhaltliche Ausgestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen betreffend, hervorbrachten. Schwerpunktmäßig wurden diesbezüglich Maßnahmen der extrafunktionalen

Qualifikationserhöhung eingefordert, welche zusammenfassend dem Themenbereich des Projektmanagements zuzuordnen sind. Dieses vorgefundene gemeinsame Erfahrungsfeld wurde im Projektverlauf in ein gemeinsam formuliertes Lernziel und in einen gemeinsam verfolgten Lernprozess integriert. Diese Desiderate bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung der betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen mündeten schließlich in überbetriebliche kooperative Qualifizierungsmaßnahmen. In der Beschreibung und Auswertung dieser kooperativen Maßnahmen zeigen *Düsseldorff/Stuhldreier*, dass gemeinsames betriebsübergreifendes Lernen, besonders unter dem Aspekt des Erfahrungsaustausches, in der betrieblichen Reorganisationsphase besonders positive Lernerfahrungen hervorbringen kann. Sie betten ihre Überlegungen ein in begriffliche und theoretische Erklärungsansätze zwischenbetrieblicher Kooperation und leiten daraus abschließend den Gedanken ab, dass die organisationsübergreifende Arbeit einen wesentlichen konstruktiven Beitrag zur Identifikation auch interner Entwicklungsaufgaben leistet.

Seit einigen Jahren wird der Begriff der „lernenden Organisation“ in Verbindung mit innovativen und modellhaften Überlegungen zur Verbindung von Qualifizierung und Beschäftigung verwendet. Mit den wechselseitigen Bezugspfeldern zwischen den lernenden Individuen und der lernenden Organisation befasst sich *Gnahr*. Ein theoretisches Konzept kooperativer Lernprozesse zwischen Bildungsträgern und Betrieben liefert *Höfkes*. Der Beitrag behandelt interdisziplinär Ansätze zum organisationalen Lernen und zur lernenden Organisation. Dabei werden pädagogische, psychologische, soziologische, politologische sowie Organisations- und Managementtheorien zur Analyse herangezogen. Besonders akzentuiert *Höfkes* die Kooperationsbeziehungen zwischen Bildungseinrichtungen und Unternehmen im Kontext von organisationalem Lernen und interorganisationalen Kooperationen, welche in der Praxis in regionalen Qualifizierungsnetzwerken münden können. Das hier vorgelegte Theoriekonzept setzt sich ab von einer „reinen“, auf Abgeschlossenheit und Allgemeingültigkeit zielenden Perspektive und ist insoweit eher offen, pragmatisch und heuristisch. Es geht an vielen Punkten über in eine praxisbezogene Handlungstheorie und entwickelt darin strategische Überlegungen, die die praktische Arbeit in Kooperationsvorhaben unterstützen können.

Der gemeinsame Focus der Beiträge liegt darin, die berufliche und betriebliche Weiterbildung von der Ebene der einzelbetrieblichen Organisation weiterzuentwickeln, in Richtung von regionalen Kooperationsverbänden. Die einzelnen Beiträge entwickeln dazu eine Reihe von Argumenten und Anregungen, sowohl mit empirischem als auch mit theoretischem Hintergrund. Durch die Konzeption als Herausgeberband haben einzelne Beiträge auch ihren eigenen Stellenwert und können auch so gelesen werden. Die Bezüge zu dem eingangs genannten Verbundprojekt sind unterschiedlich expliziert. Alle Autoren waren jedoch an der Konzeption, Umsetzung und Auswertung des Projekts mittelbar oder unmittelbar beteiligt, sodass darin eben auch eine Gemeinsamkeit der Beiträge liegt.

Ein Verbundprojekt durchzuführen bedeutet mehr als ausreichend verfügbare Mittel und gute Organisation - es bedarf der Entwicklung einer „corporate identity“ und mehr noch eines gemeinsam getragenen Konsens über Ziele und Vorgehensweisen. Die Herausgeber als Vertreter der koordinierenden Einrichtung sagen an dieser Stelle Dank für die Mühen und für die Durchhaltekraft an die Kooperationspartner, besonders aber auch an Frau Peters und Herrn Mense vom Projektträger Produktion und Fertigungstechnologien, Karlsruhe, die das Projekt in jeder Hinsicht kooperativ gefördert haben.

Inhalt

	Seite
Vorwort	
<i>Rolf Dobischat / Rudolf Husemann</i> Betriebe und Bildungsträger als „lernende Organisationen“ im Kooperationsverbund – Interpretationsmuster der Beteiligten und praktische Perspektiven zur Organisation	3
<i>Rudolf Husemann / Ruth Roß / Ingo Benzenberg</i> Reorganisationsbedingter Qualifikationsbedarf bei Mitarbeitern mittelständischer Produktionsbetriebe – Ergebnisse einer Literaturlauswertung	17
<i>Ruth Roß</i> Qualifikationsentwicklung im Kooperationsfeld von innovativen Betrieben und Bildungsträgern zur Stützung betrieblicher Reorganisationsmaßnahmen	29
<i>Ingo Benzenberg</i> Evaluation für den Qualifizierungsprozess	75
<i>Karl Düsseldorf / Jens Stuhldreier</i> Kooperative Weiterbildungsmaßnahmen: Zwischenbetriebliche Transferaktivitäten als Grundlage für kooperatives Lernen	91
<i>Dieter Gnahs</i> Lernende Organisationen – lernende Individuen	111
<i>Uwe Höfkes</i> Kooperative Lernprozesse zwischen Bildungsträgern und Betrieben. Ein theoretisches Konzept	119
Die Autoren der Beiträge	145

Betriebe und Bildungsträger als „lernende Organisationen“ im Kooperationsverbund - Interpretationsmuster der Beteiligten und praktische Perspektiven zur Organisation

Betriebliche Weiterbildung war lange Zeit ein Stiefkind der Berufsbildungsforschung. Dies hat sich seit Beginn der 90er Jahre spürbar geändert.¹ Neue Formen der Arbeitsorganisation, des Technikeinsatzes und der Marktdynamik haben den damit verbundenen Qualifikationsbedarf deutlich werden lassen, und die Forschungsförderung hat sich verstärkt diesen Themen zugewandt. Nach der Entwicklung von handlungsorientierten Methoden in der beruflichen Bildung, nach der (Wieder-)Entdeckung des Lernens in der Arbeit, nach der Hinwendung zu medial gestütztem Lernen, (CBT u.a.) erreicht die Innovationsdynamik auch die Organisationsformen der betrieblichen Weiterbildung. Waren hier noch bis Anfang der 90er Jahre diejenigen Formen im Zentrum der Betrachtungen, die durch das betriebliche Personalwesen organisiert werden, also Seminare, Qualitätszirkel u.ä., so tritt nunmehr die „informelle“ und arbeitsnahe Weiterbildung in den Vordergrund. Weitere Merkmale des Wandels in der wissenschaftlichen Diskussion um die betriebliche Weiterbildung zeigen sich in der Aktualisierung des Kompetenzkonzepts, welches durch Einbezug einer Verhaltenskomponente mehr als das Qualifizierungskonzept die Qualität des Arbeitshandelns betont, und in der Verknüpfung von Personal- und Organisationsentwicklung zwei nicht voneinander isolierbare betriebliche Handlungsfelder mit strategischer Perspektive ausweist. Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und betriebliche Reorganisation als Ausdruck des betrieblichen Innovationsgeschehens stellen einen Wirkungszusammenhang dar, der auch mit dem Begriff des „lernenden Unternehmens“ bzw. abstrakter der „lernenden Organisation“ beschrieben wird.

In zahlreichen Publikationen wurde das Konzept der „lernenden Organisation“ entwickelt. Dieses Konzept erkennt Organisationen als soziale Systeme und damit als intern reguliert und auf Bestandssicherung bestrebt, wozu Lernprozesse beitragen. Aspekte der „lernenden Organisation“ sind Selbstorganisation und Selbstverantwortung sowie eine Leistungssteigerung der internen Prozesse, wie z.B. Informationsverarbeitung, Kommunikation, Wissensmanagement und Organisationsentwicklung. Die Voraussetzungen, um eine Organisation zu einer lernenden Organisation zu entwickeln, sind vor allem durch die Entwicklung dieser Komponenten gegeben. Das Konzept der lernenden Organisation betrachtet den organisationsbezogenen Lernprozess als internen Entwicklungsprozess auf einem Zeitpfeil, der die Veränderung der Leistungsfähigkeit der Organisation markiert.

Eine pädagogische Sichtweise rückt bei Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozessen dem gegenüber das interaktive Moment in den Vordergrund. Das gilt sowohl für die Schüler-Lehrer-Beziehung als auch (und besonders) für das Lernen in der Gruppe. Die Theorie des handlungsorientierten Lernens spricht dem sozialen Lernen zutreffend eine Schlüsselfunktion zu, denn Lernprozesse, die über Wissensaneignung hinaus auch soziale Komponenten umfassen, sind schwerlich unter Verzicht auf soziales Lernen vorstellbar. Ausgehend von diesen Überlegungen

¹ Dieser Forschungsbereich wurde in der zweiten Hälfte der 80er Jahre auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft belebt, es wurden zwei viel beachtete Gutachten zum Forschungsstand und zu Forschungsperspektiven erstellt; vgl. an jüngeren Publikationen dazu z.B. Faulstich, Bayer und Krohn (1998); Bayer, Dobischat und Kolsiek (1998); Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.) (1998).

liegt es nahe, Strategien zur Entwicklung von lernenden Organisationen um eine „soziale Komponente“ zu erweitern. Gemeint ist, den Blick dafür zu öffnen, dass Lernprozesse von Organisationen dadurch qualitativ gesteigert werden können, wenn sie als organisationsübergreifende Kooperationsprozesse organisiert werden. Diese Differenzierung von organisationaler und pädagogischer Sichtweise auf Lernprozesse greifen wir im folgenden Abschnitt wieder auf.

Bedenken gegen die organisationsübergreifende Kooperation bemühen meist das Argument des Wettbewerbs, welches selbstverständlich auch und besonders den Aspekt des Wissensmanagements betrifft. Das Argument verliert jedoch an Gewicht, wenn z.B. regionale Mittelstandsinteressen in Allianz formuliert werden. Kooperation gewinnt dann besonders bei Klein- und Mittelbetrieben ein marktstrategisches Gewicht, wenn damit Abhängigkeiten in Zulieferverhältnissen vermieden und regionale Ressourcen für regionale Kunden gebündelt werden sollen. Einerseits ist externer Wissenserwerb für Unternehmen durchaus üblich. Dazu zählen vor allem Einstellungen von Mitarbeitern, Unternehmensberatungen und Informationsaktivitäten (Messungen, Zeitschriften, Vorträge, Zulieferschulungen etc.). Andererseits beobachten wir die Entwicklung von Kooperationsnetzen zwischen Betrieben untereinander oder zwischen Betrieben, Bildungsträgern und anderen qualifikationsrelevanten Einrichtungen zum Zweck des Wissenstransfers. Dabei können zunächst Themen mit aktuellem Charakter (Jahr-2000-Umstellungen, Einführung des Euro), aber auch Themen mit unternehmensstrategischem Charakter (Kooperation bei komplexen Aufträgen für Großkunden etc.) sein. Solche Kooperationen sind zwar bisher noch nicht flächendeckend entwickelt, sie haben jedoch den Nachweis ihres Nutzens bereits erbracht.²

Einschlägige Untersuchungen³ kommen zu dem Ergebnis, dass die regionale Kooperation zwischen Betrieben und Bildungsträgern zwar stattfindet, aber meist befristet und mit spezieller Förderung.⁴ Soweit dabei die Forschungsförderung diskutiert wird, können solche Vorhaben als Modellversuche verstanden werden, denn durchweg handelt es sich in den Zielsetzungen darum, Kooperationsformen zu entwickeln, zu erproben und für ihre Übertragbarkeit zu sorgen. Eine spezielle Zielsetzung besteht darin, die Qualität der Weiterbildung in kleinen und mittleren Betrieben zu sichern.⁵

Erfahrungen aus der Projektarbeit können dazu beitragen, die Frage zu klären, unter welchen Bedingungen und mit welchen Instrumenten solche Kooperationsverbände initiiert und in Eigendynamik überführt werden können. Neben der konkreten Aufgabenbearbeitung umfasst die Projektarbeit auch einen Erfahrungsschatz, der sich aus der disziplinären Konstellation der Projektarbeit speist. Dies kann man näher beschreiben, wenn man den (wissenschafts-) disziplinären Hintergrund der Akteure reflektiert. Aus solchen Überlegungen lassen sich Hinweise gewinnen, warum die Kooperation zwischen Betrieben und Bildungsträgern bisher noch wenig (dokumentierte) Praxis aufweist.⁶

² Helbich, B. (2000): Wissenstransfer zwischen mittelständischen Unternehmen. In: Kauth, Peter; Wollert, Artur (Hrsg.): Human Resource Management, 21. Erg.-Lfg. 5.26, Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst. Köln.

³ Als neuere Beiträge seien hier genannt: *Benzenberg* (1999), *Düsseldorff* und *Klasen* (1997), *Schönfeld* und *Stöbe* (1995), *Wegge* (1996), *Herbertz* u.a. (1994).

⁴ Zu verweisen ist hier besonders auf den Beitrag von *Stahl* und *Schreiber* (1999) und *Dobischat* und *Kutscha* (2000).

⁵ Vgl. z.B. die Arbeit von *Mohr* (1999), in der zum Prozess der Qualitätssicherung im Zusammenhang mit Kooperation auch Instrumente ausgebreitet werden.

⁶ Zu den im folgenden dargelegten Überlegungen vgl. auch *Dobischat*, R. und *Husemann*, R.: Aufbruch zu neuen Allianzen - erscheint in: *Bolder*, Heinz; *Kutscha*, Günter (Hrsg.): Jahrbuch Bildung und Arbeit 1999.

1 Überlegungen zu den Interpretationsmustern über Kooperation bei den Beteiligten

Betrachten wir im folgenden die Kooperation von Betrieben und Bildungsträgern aus der Perspektive der Beteiligten. Dabei gehen wir zunächst von der Annahme aus, dass deren Interpretations- und Handlungsmuster über Kooperation, Referenzen in betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Theorien und in den darin eingebetteten Annahmen über Kooperation haben.⁷ Wenn wir in diesen Überlegungen auf die Eigenarten wissenschaftlicher Einzeldisziplinen rekurrieren, dann nicht etwa mit der Vorstellung, dass es eindeutige Affinitäten zwischen subjektiven Interpretationsmustern und wissenschaftlichen Theorien gäbe. Allseits erfolgen Situationsdeutungen und Handlungsentwürfe auf der Basis von individuellen Erfahrungen und organisationsbezogenen Zielen. Wir wollen damit lediglich einen Versuch unternehmen zwischen Situationsdeutungen und Handlungsentwürfen einerseits und Theoriekonzepten andererseits konstruktive Bezüge herzustellen, die Praxisdeutungen theoretisch fundieren können. Weiter gehen wir davon aus, dass mit der Kooperation von Betrieben und Bildungsträgern überwiegend einzelorganisatorische Ziele verfolgt werden, für die die Kooperation in einer Zweckrelation steht. Zum Teil werden auch organisationsübergreifende, z.B. regionale Ziele verfolgt. Daher wählen wir als Bezugspunkt der theoretischen Diskussion das Schnittfeld von Organisationsentwicklung, Lernprozessen und Kooperation.⁸

Systemtheorie und besonders die Organisationssoziologie bieten einigen theoretischen Hintergrund für diese Trias. Organisationen, betrachtet als soziale Systeme, unterliegen danach Differenzierungs- und Veränderungsprozessen, die ihre Leistungsfähigkeit in Bezug auf Umwelten erhalten oder steigern. Wenn solche Differenzierungsprozesse nach systembezogenen Regeln erfolgen, dann bilden sich diese Veränderungen als Veränderungen der Strukturen (Aufbauorganisation) und internen Prozesse (Ablauforganisation) ab. Organisationsentwicklung wird als ein Prozess begriffen, der als Strukturwandel zwischen systeminternen Funktionslogiken (z.B. Kostendimension) und sich verändernden Umweltbedingungen (z.B. Märkten) vermittelt. Er lässt sich nicht nur durch strukturelle und prozedurale Dimensionen abbilden, sondern auch durch Dimensionen der Kommunikation, Kooperation, der Sozialformen und der Qualifikationen. Damit ist Organisationsentwicklung nicht vorstellbar ohne individuelle und kollektive Lernprozesse. Diese Lernprozesse umfassen neben der betrieblichen Weiterbildung „im engeren Sinne“, also organisierten, intentionalen Lernprozessen, insbesondere auch die informellen Lernprozesse im Arbeitsprozess und die Maßnahmen der Personalentwicklung, soweit sie qualifikationsförderlich wirken. Neben diesen individuellen Prozessen können wir dazu auch soziales Lernen in Gruppen (Gruppenarbeit, Qualitätszirkel) sowie die Entwicklung von systeminternen Regeln und Verfahren als Lernprozesse einbeziehen und sprechen damit von einer lernenden Organisation. Ihr Zielspektrum bündelt sich in der einzelbetrieblichen Gewinnmaximierung.

Eine solche systemtheoretische Theorievariante, die einer betriebswirtschaftlichen Sichtweise insofern affin ist, als die Unternehmensdynamik durch interne Ressourcen (Produktionsfaktoren)

⁷ Wir wollen hier, ohne eine umfassende wissenschaftstheoretische Debatte zu führen, Praxis als theoriebildend verstehen und Theorie als Interpretations- und Gestaltungsfolie für Praxis, und nehmen diese Dialektik für unser Untersuchungsfeld an.

⁸ Wir gehen hier nicht davon aus, dass die Kooperationspartner Wahrnehmungen und Entscheidungen in binären Strukturen definieren, und dass sie wechselseitige Leistungen in einem ausgewogenen Verhältnis sehen. Daher sehen wir von einer besonderen Berücksichtigung der Spieltheorie in unserer Diskussion ab. Die Spieltheorie beschäftigt sich mathematisch und aussagenlogisch mit dem Nutzen von Kooperation. Sie bleibt dabei allerdings binär (positiv/negativ), geht von der vollkommenen Rationalität der Kooperationspartner aus und vernachlässigt die politischen Dimensionen von Kooperation. Sie als erklärende Theorie zu bemühen stellt u.E. einen Rückschritt in den Argumentationsmöglichkeiten dar und sollte den „Spieltheoretikern“ überlassen bleiben (vgl. z.B. Spektrum der Wissenschaft 1/1998, Sonderheft Kooperation und Konkurrenz).

und externe Bedingungen (Märkte) erklärt werden kann, sieht die lernende Organisation als abgeschlossenes System. Lernprozesse sind darin vorstellbar als Anpassungen an (zukünftige) Bedingungen oder als trial-and-error-Prozesse im Zuge interner Reorganisation, die durch Planung und Evaluation gesteuert werden, gelegentlich und in speziellen Disziplinen (z.B. Steuerfragen, Finanzpolitik, Rechtsfragen) angereichert um externe Consulting- und Beratungsfunktionen. Hier finden wir natürlich auch die betriebliche Weiterbildung als interne Ressource oder in Form einer externen Unterstützungsfunktion.⁹

Pädagogische Theorien stellen den Lehr-Lern-Prozess mit den didaktischen Aspekten der Lernziele, Lernsituationen, Methoden und Legitimation pädagogischen Handelns in den Vordergrund. Lernen, Bildung und Erziehung werden als individuelle Kategorien mit gesellschaftlichen Bezugspunkten verstanden. Wissenserwerb und „innere Formierung“, Persönlichkeitsbildung und Handlungskompetenz sind zunächst als „Individualkategorien“ konzipiert. Gemäß pädagogischer Grundlegungen konstituieren sich Bildungsprozesse aber nicht nur durch Didaktik und Methoden, sondern auch durch einen „pädagogischen Bezug“, also durch ein Schüler-Lehrer-Verhältnis mit einer beiderseits angenommenen Wissen- und Erfahrungsdifferenz und einer didaktisch-methodischen Kompetenz. Sowohl die Figur von den Individualkategorien als auch das Bild vom pädagogischen Verhältnis als Grundaxiome von Lern- und Bildungsprozessen bilden im Alltagsverständnis im Hinblick auf Organisationen und Organisationsentwicklung eher eine hierarchisch-patriarchalische Handlungsstruktur ab, also das, wovon sich die moderne Organisationsentwicklung und Betriebsführung weitgehend distanziert.¹⁰ Dem Bild folgend, sehen wir hier ein Interpretationsmuster über Organisationsentwicklung, welches „die da oben“ planen und „die da unten“ ausführen lässt. Unschwer lässt sich erkennen, dass ein erheblicher Teil aller betrieblichen Personalentwicklung und Weiterbildung darauf verwendet wird, dieses Interpretationsmuster zu durchbrechen.

Folgt man weiter diesem Bild auf der betrieblichen Ebene, dann könnte man annehmen, dass betriebliche Veränderungen als Lernleistungen begriffen würden. Lernprozesse können dabei auch von außen eingebracht werden (siehe oben), die „Didaktik“ ist jedoch betrieblich geprägt. Ein organisationsübergreifender Lehr-Lern-Prozess in einem kooperativen Verhältnis wird dadurch nicht etabliert. Aus dieser Perspektive ist es nicht verwunderlich, dass die Berufspädagogik mit ihrer theoretischen Gewichtung in der berufsschulischen Bildung den Schritt zur lernenden Organisation nicht leicht vollziehen konnte, wogegen die „Lernortkooperation“ als didaktisches Konzept auf eine längere theoretische Diskussion fußt - ohne dass dies jedoch auf die lernende Kooperation der beteiligten Einrichtungen bezogen worden wäre.¹¹ In der Adaption von systemtheoretischen Ansätzen wurde diese Lücke inzwischen überzeugender geschlossen, als etwa durch die Versicherung,

⁹ Diese Form der Zuarbeit durch eine externe Einrichtung wollen wir nicht als Kooperation klassifizieren, denn es handelt sich dabei um eine externe Dienstleistung, die nach Maßgabe von internen oder externen Bedingungen aufgrund von internen Entscheidungen in Anspruch genommen wird (oder nicht) und die aus der Form heraus nicht als organisationsübergreifender Lernprozess zu verstehen ist.

¹⁰ Auch Bildungsziele wie Mündigkeit und Selbständigkeit durchbrechen u.E. dieses Bild nicht, lassen sie sich jedoch in betrieblicher Perspektive eher mit der Fähigkeit und Bereitschaft zu einer organisierten Mitbestimmung in Verbindung bringen. Vor allem in der theoretisch allerdings wenig selbständigen Erwachsenenbildung wird erweiternd über interaktionistische Theoriekonzepte eine Äquivalenz im pädagogischen Bezug akzeptiert, die eher den Ansprüchen moderner Betriebsführung entspreche.

¹¹ In der Berufsausbildung im Dualen System, gilt die Lernortkooperation als tragendes didaktisches Prinzip. Sie ist als problematisch bekannt und vielleicht deswegen umfangreich zum didaktischen Prinzip auf die Kooperation von Betrieben und Bildungsträgern, zum Gegenstand von berufspädagogischer Forschung geworden. Die Wirkungen dieser Weiterbildung liegen noch weitgehend im Dunkeln, denn in der Berufspädagogik wird gerade die Differenz zwischen den Lernorten als tragendes Prinzip und als Begründung für Kooperation betont. In dieser Theorie spielt die Frage, ob die Lernorte in eine „lernende Kooperation“ eintreten, daher keine große Rolle. Dies könnte aber ebenso fruchtbar sein wie die berufspädagogische Debatte um den wechselseitigen Bezug der Lernprozesse aufeinander, vgl. z.B. *Achtenhagen* und *John* (Hrsg.) (1998); *Münch* (Hrsg.) (1977); *Pätzold* (Hrsg.) (1990); *Pätzold, Drees und Thiele* (1998).

die lernende Organisation als Ganzes sei mehr als die Summe des Lernens der einzelnen Organisationsmitglieder.¹²

Zu ergänzen bleibt, dass Interpretationsmuster über den Zusammenhang von Organisationsentwicklung, Lernen und Kooperation, die sich pädagogisch verorten, von einem disziplintypischen Optimismus über Lern- und Bildungsprozesse geprägt sind. Struktur- und Prozessdefizite werden als Qualifikationsdefizite gedeutet, Organisationsentwicklungsprozesse werden als Lernprozesse verstanden. Lernen und Bildung werden dabei prinzipiell als erfüllbare und als wünschbare positive Kulturtugenden betrachtet.¹³ Ein solches Muster paart sich leicht mit einer verhaltenstheoretisch begründeten Auffassung darüber, dass mit Weiterbildung auch Handlungssicherheit verbunden sei.¹⁴ Der Umstand, dass über Weiterbildung eben auch Handlungsalternativen und Kriterien für deren Selektion angeeignet werden, dass damit also auch Unsicherheiten erzeugt werden, kann meist nur dadurch ausgehalten werden, dass die betriebliche Wirklichkeit als objektive Realität mit eindeutigen Wert- und Bewertungsmustern¹⁵ und damit objektiv bewertbaren Selektionsergebnissen wahrgenommen wird. Ob mit der Belebung des Kompetenzbegriffs dieses Problem gelöst wird, dürfte zweifelhaft sein.

Aus diesen Überlegungen glauben wir einige Schlussfolgerungen dafür ableiten zu können, warum die Kooperation von Unternehmen und Bildungsträgern zum Zweck der Steigerung der Qualität von betrieblichen Reorganisationsprozessen nur wenig populär ist. Von Seiten der betriebswirtschaftlich geprägten Interpretationsmuster bleibt die systeminterne Entwicklung das dominierende Leitbild; es wird gestützt durch das Argument des zwischenbetrieblichen Wettbewerbs, welcher die Abschottung von unternehmensinternen Informationen impliziert und damit isolierte Vorgehensweisen nahe legt.¹⁶ Während für Profit-Organisationen der Markt als externer Bezugspunkt für Systemveränderungen angenommen wird, kann dies für Non-Profit-Organisationen die Erfüllung von Wohlfahrtszielen oder ein spezifischer Leistungsbeitrag für andere Subsysteme oder die Umwelt sein. Eine Berührung mit anderen Organisationen könnte eher mit differenziellen als mit kooperativen Intentionen verbunden sein, um systemspezifische Ziele nicht zu gefährden. Wo Kooperationen stattfinden oder Koalitionen eingegangen werden, dürften immer auch Differenzierungen und Spezialisierungen erfolgen. Die pädagogische Vorstellung, dass man von anderen etwas lernt und dabei dem Selbst- oder Fremdbild von eigenen Bedürftigkeiten, Schwächen oder Rückständen Auftrieb gibt, passt nicht in das klassische Selbstbild von Unternehmen.¹⁷ Die Alter-

¹² Die Diskussion um den Beitrag der Berufsbildung zur Entwicklung der „lernenden Organisation“ wird seit etwa zehn Jahren geführt; siehe dazu z.B. *Dehnbostel, Erbe, und Novak* (Hrsg.) (1997) und insbesondere den Beitrag von *Novak*: Zur Re-Formulierung und Erweiterung der Aufgaben der betrieblichen Berufsbildung im lernenden Unternehmen (ebenda S. 95-115).

¹³ In diesem Sinne kann der Optimismus über Lernen und Bildung auch nicht negiert werden, bestenfalls relativiert. Dann spricht man entweder von mangelnder Motivation, Bildungsfähigkeit oder gar von Opposition - all dies diskreditiert die Betroffenen und schließt sie von der Teilhabe an Entwicklungsprozessen aus.

¹⁴ Dieses Bild fußt auf behavioristischen Theoriekonzepten über Kausalzusammenhänge zwischen Lernen und Handeln und stellt sich in betrieblicher Sicht dar, als die Annahme darüber, dass ein vollzogener Lernprozess umstandslos auch zu den gelernten Handlungen führt. Beispiele werden nach wie vor bevorzugt aus dem Bereich des beobachtbaren Handelns gezogen.

¹⁵ Solche Wertmuster sind erfahrungsgemäß meist bipolar angelegt (gut/schlecht, wahr/falsch), gelegentlich auch feiner skaliert (etwa wie Schulnoten), haben aber immer die betriebliche Kosten-Nutzen-Logik als Hintergrund.

¹⁶ In diese Logik passt der Sachverhalt, dass innerbetriebliche Kooperation durchaus üblich ist und als Projektorganisation vor allem für befristete Aufgabenstellungen ihren festen Platz in der Unternehmensorganisation gefunden hat.

¹⁷ Hier könnte der Vollständigkeit halber noch das psychologische oder ideologische Argument der freien, selbständigen und verantwortlichen Unternehmerpersönlichkeit angeführt werden, welches eher auch in die Richtung von Kooperation weist. In Anbetracht von engen Zulieferverhältnissen, Beteiligungen, Konzerneinbindungen und anderen externen Faktoren, scheint dieses Argument empirisch fragwürdig, als Interpretationsmuster in dem hier diskutierten Zusammenhang halten wir es jedoch für wirkungsvoll. Diese Frage soll hier aber nicht weiter verfolgt werden.

native, nämlich Vorbild und positiver Wissensträger zu sein, trifft schon eher das Bild, erfordert aber auch immer ein sich unterordnendes Pendant.

Die Zuarbeit von Bildungsträgern für Betriebe ist von größeren Unsicherheiten geprägt als etwa die Zuarbeit in Finanz- und Rechtsfragen. Bisher ungelöst ist die Frage der Expertise über die Integration von technisch-organisatorischer und qualifikatorischer Entwicklung; sowohl Betriebe als auch Bildungsträger können hier dem prinzipiellen Dilemma eines Prognosedefizits nicht entkommen und wissen das auch. Bildungsträger sehen dieses Problem eher dadurch lösbar, dass prozessbezogene Beratungs- und Schulungsarbeit angeboten wird und stehen damit dem Sachverhalt einer Kooperation nahe. Bei weit greifendem gemeinsamen Konsens über ein marktförmiges Dienstleistungsangebot an Weiterbildungsmaßnahmen sind aber Fragen der Mitwirkung des Käufers und Fragen des betrieblichen Transfers ungelöst. Angesichts eines scharfen Wettbewerbs und eines nur eingeschränkt bestimmbareren Dienstleistungsgutes können Differenzen zwischen der Selbsteinschätzung der Bildungsträger und der Fremdeinschätzung der Betriebe bezüglich des Nutzens der Dienstleistung zu beiderseitiger Skepsis führen. Offensichtlich ebnet sich der Weg zu Kooperationsprozessen in erster Linie über gemeinsame gute Erfahrungen.¹⁸ Solche guten Erfahrungen haben sich gegen die hier in theoretischen Grundkonzepten verorteten Interpretationsmuster durchzusetzen und auch ständig zu bewähren. Die Fragilität von Kooperationsverbänden und die erheblichen Konstruktions- und Förderleistungen der Initiatoren und Organisatoren verweisen darauf, dass den hier skizzierten Interpretationsmustern einige Plausibilität innewohnt.

Als Zwischenresümee wollen wir festhalten, dass wir aufgrund der theoretisch rückgebundenen Interpretationsmuster der Akteure in Kooperationsvorhaben davon ausgehen müssen, dass die Beteiligung sich gegen stabile Einstellungen, Wahrnehmungen und Handlungsstrategien durchsetzen muss, dass sie gegebenenfalls gegenüber Dritten nur schwer begründbar ist, dass sich ein erwarteter Nutzen entweder auf Vorab-Vertrauen oder schon positive Erfahrungen gründet, und dass gegebenenfalls solche Erfahrungen auch sozial gebunden sind, d.h. die Kooperation wird dann mit Partnern eingegangen bzw. fortgesetzt, mit denen diese Erfahrungen erworben wurden. Wieweit eine Generalisierung anzunehmen ist, kann aus unserer Sicht nicht schlüssig empirisch beantwortet werden.¹⁹

2 Schritte auf dem Weg zur Kooperation

In Anknüpfung an die theoretischen Überlegungen über die Interpretationsmuster der Kooperationspartner und auf der Basis von Projekterfahrungen bezüglich der Kooperation von Bildungsträgern und Betrieben, wollen wir im Folgenden über zeitliche Phasen der kooperativen Lernprozesse, über Kontinuität und über Gestaltungs- und Beteiligungsaspekte sprechen.

Kooperative Lernprozesse folgen einer zeitlichen Struktur, die jeweils auch ihre Spezifika in Bezug auf die Wahrnehmungen und Interpretationsmuster der Akteure hat. Der Erstkontakt für die hier in Rede stehenden Kooperationsprozesse, erfolgt meist direkt durch Projektaktivitäten, gelegentlich durch Vermittlung „Dritter“. In der Situation des Erstkontakts verorten wir die Wahrnehmungen über die Kooperation in den Dimensionen „Sympathie“, „Kompetenz“ und „Handlungsdruck“. Die folgende zweite Phase der Problemwahrnehmung und Problemdefinition ist

¹⁸ Hier paart sich die „Alltagserfahrung“ mit den Annahmen der Spieltheorie über die Nützlichkeit von Kooperation. Die Spieltheorie geht solchen Fragen mit mathematischen Methoden nach und geht dabei von antagonistischen Subjekten, Strategien als Handlungsalternativen und Bewertungen in Form von Kosten-Nutzen-Konsequenzen aus. Sie belegt, dass gute Erfahrungen über Kooperation wiederum zu Kooperation führen, vgl. z.B. *Henningsen* (1984, 227) und *Glance und Huberman* (1998).

¹⁹ Dafür wären längerfristige Fallstudien und Regionalbeobachtungen durchzuführen, wobei der Aspekt von „Zweckgemeinschaften“ z.B. für die Beschaffung von Fördermitteln in Rechnung zu stellen wäre.

geprägt durch eine interne und externe Analyse von Qualifikations- und Organisationsfragen und eine problemklärende Diskussion. Ihr (positives) Ergebnis ist die Herstellung eines Konsenses über den Inhalt eines möglichen Arbeitsauftrags. Die Wahrnehmungen in dieser Phase beschreiben wir in erster Näherung mit den Etiketten der „gemeinsamen Philosophie“ und „wechselseitig anerkannten Konsensfähigkeit“. In dieser Phase erfolgen meist auch die konkreten Schritte zur Umsetzung, was insbesondere die Erstellung eines Projektantrages bedeuten kann.

Als dritter Schritt erfolgt eine kooperative Programmplanung, in der eine Diffundierung in die Organisationen zu beobachten ist, d.h. es sind nicht mehr nur obere Entscheidungsträger direkt in die Kooperation involviert. Hier stehen konkrete Nutzenerwartungen, Ziel-Mittel-Relationen, ökonomische, politische, zeitliche und insbesondere auch soziale (Partizipation) Aspekte als Eckpunkte für die Umsetzung im Mittelpunkt. Wir sehen diese Prozesse geprägt von „Realismus“ und „Pragmatismus“ in Bezug auf die Umsetzung der Aktivitäten.

In der Umsetzung ist nicht davon auszugehen, dass die Kooperation auf der Arbeitsebene die gleiche Wertschätzung erfährt wie in den oberen Hierarchien. Vielmehr ist mit Skepsis zu rechnen, wofür hier nur einige Hinweise gegeben werden sollen: Mehrbelastungen im Zeitmanagement, Störungen in der Personaleinsatzplanung, vermutete Defizite in der Qualifikationsstruktur, Aufbau eines Experimentierfeldes mit Beispielfunktion für andere Abteilungen (Rampenlichteffekt), mehr Transparenz von Arbeitsabläufen durch externe Beobachter und Akteure. Meist bedarf es weiterer Diskussionen, um eine hier angesiedelte Skepsis gegenüber Weiterbildung und gegenüber Interventionen von außen in eine geduldete oder aktiv mitgetragene Kooperation zu überführen.²⁰ Somit erfordern besonders der Auftakt und auch die Durchführung von Maßnahmen eine zielgruppenorientierte und offene Didaktik der Weiterbildner und Solidarität der Kooperationspartner, um nicht den Beginn einer Maßnahme zu deren Ende werden zu lassen. Das Erkennbarmachen des Endes einer Maßnahme trägt offenbar wesentlich zu deren Erfolg bei.

Eine wesentliche Voraussetzung für die organisationsübergreifende Kooperation liegt in der personellen Kontinuität. Während die Kontinuität der Mitarbeit auf der Seite der Bildungsträger wenig problematisch ist, ist davon bei Betrieben nicht umstandslos auszugehen. Problematisch erweisen sich hier vor allem die unterschiedlichen Zeithorizonte, die im Bildungsbereich durch Schrittfolgen der Arbeit von der Bedarfsermittlung über die Maßnahmenentwicklung und Umsetzung, sehr viel umfangreicher sind als die betrieblichen Prozesse der Leistungserstellung, die meist durch unmittelbaren Problemlösungsdruck, wenig Freistellungsmöglichkeiten und wenig Zukunftsorientierung gekennzeichnet sind. Entsprechend stehen in der Praxis meist mehrere Kooperationspartner auf betrieblicher Seite einem Partner auf der Seite des Bildungsträgers gegenüber. Dies erfordert ein hohes Augenmerk auf die Entwicklung einer sinnstiftenden Kontinuität, die auch die betrieblich erforderliche Flexibilität integriert. Erfahrungsgemäß nimmt die Kontinuität mit der Hierarchie zu. Dies sehen wir als Hinweis auf die Bereitschaft der Leitungsebene, trotz der für

²⁰

Diese Skepsis fußte durchweg auf Erfahrungen aus vorgängigen Weiterbildungsaktivitäten. Wir konnten ermitteln, dass Weiterbildungsaktivitäten mit externen Kooperationspartnern in der Rückschau kaum je positiv bewertet wurden. Die wesentlichen Kritikpunkte waren, dass die Maßnahmen als „Einmischungen“, also als nicht selbst bestimmt, erfahren wurden, und dass die Lernprozesse als zu praxisfern und damit als belastend und mühsam eingeschätzt wurden. Diese Bewertungen sind in den Rahmen von kooperativer betrieblicher Weiterbildung mit einzubeziehen. Hinsichtlich der Wirkungen von Lernerfahrungen sehen wir noch erheblichen Wissensbedarf und auch Bedarf an theoretischen Klärungen über Prozesse betrieblicher Weiterbildung. Einerseits besteht kein Anlass zu der pädagogisch begründeten Hoffnung, dass die hier angesiedelten Lernprozesse durchgängig als „Bildungsprozesse“ und damit als positiv oder persönlichkeitsfördernd angesehen werden, vielmehr ist davon auszugehen, dass sich darin eine Reihe von negativen Erfahrungen aus schulischen Lernprozessen widerspiegeln. Wenn sich auf der Ebene der subjektiven Wahrnehmung auf betrieblicher Seite ein praktischer Nutzen von Weiterbildung als Rationalisierungsgewinn oder Produktivitätssteigerung äußern könnte, so könnte dies auf Seiten der Beschäftigten möglicherweise als Arbeitsintensivierung oder Arbeitsbelastung wahrgenommen werden. Die Frage nach „Widerstand gegen Bildung“ muss die gleiche Beachtung finden wie die Motivationsforschung und sollte empirisch angegangen werden, vgl. dazu v.a. *Bolder* u.a. (1994).

Projektarbeit typischen Offenheit in den Ergebnissen an den Lernprozessen zu partizipieren. Bei einer erheblichen zeitlichen Investition steht hier das Interesse im Vordergrund, die interne organisationelle Leistungsfähigkeit und die Qualifizierung der Zielgruppen zu optimieren und dafür gemeinsame und wechselseitige Lernprozesse mit anderen Organisationen zu nutzen.

Aus dieser typischen Struktur von Kooperationsprozessen wird deutlich, dass zwischen einer mehrdimensionalen Problemwahrnehmung und Problemdefinition (Projekt / Bildungsträger / betriebliche Akteure auf verschiedenen Ebenen) und deren Synthese in einem begrenzten Qualifizierungsprogramm, ein mehr oder weniger offener Prozess abläuft, der den gesamten Handlungsrahmen der Kooperation abdeckt, und der selbst schon als Organisationsentwicklungsprozess klassifiziert werden kann. Auf Seiten der Betriebe werden neben den „materialen“ Aspekten, also den Inhaltsdimensionen der Lernprozesse, insbesondere „formale“ Aspekte wie Steigerung der Prozessdynamik, Bewusstsein über Innovationsfähigkeit, Corporate Identity sowie Reflexion und Entwicklung von interner und externer Kommunikationskompetenz wahrgenommen. Die Weiterbildungsträger erfahren die Kooperation mit Betrieben als Arbeit mit hohem Erfolgsdruck. Sowohl in der Phase der Abstimmung von Maßnahmen als auch der Durchführung, ist der Aktionsspielraum der Bildungsträger durch den betrieblicherseits gewährten Handlungsspielraum begrenzt. Dieser Handlungsspielraum kann allerdings nicht als konstant angenommen werden, sondern er konstituiert sich mit der betrieblichen Diffusion und mit dem Projektfortschritt ständig neu. Curriculare Planung und Umsetzung unterliegen also veränderlichen Rahmenbedingungen, was eine Evaluation und Ergebnisdarstellung gemessen an festgelegten Zielen problematisch werden lässt. Realistische Erwartungshorizonte in der Diskussion zwischen den Kooperationspartnern sind hier ebenso geboten wie eine prozessbegleitende Evaluation, in die alle beteiligten Arbeitsebenen einzubeziehen sind.

3 Ein praktischer Vorschlag: Kooperation als Projektarbeit mit Regionalbezug

Wenn auch die eingangs angestellten Überlegungen über die Wahrnehmung von Kooperation aus Sicht systemtheoretischer und pädagogischer Theoriebildung eher skeptisch stimmen, so zeigt sich dennoch, dass die Projektarbeit einige der vorab formulierten Erwartungen erfüllen kann. Wir sind der Ansicht, dass gerade in der Organisationsform „Projektarbeit“ positive Bedingungen gegeben sind, die zu diesem Erfolg beigetragen haben. Projekte haben spezifische Eigenschaften darin, dass sie in einem vorab definierten, meist eng festgelegten Handlungsrahmen (Antrag) agieren, der für die Kooperationspartner hohe Transparenz und hohen Verpflichtungscharakter hat. Wir wollen im Folgenden diese Einschätzung weiter erläutern und dazu einige Verbindungslinien zwischen den Inhalten und der Form der Kooperation ziehen.

Eine wesentliche Erfahrung aus den Kooperationsprojekten zur betrieblichen Weiterbildung liegt darin, dass die Bedarfslagen der Kooperationspartner sich nur sehr unscharf mit einem Verständnis von Qualifizierung erfassen und abbilden lassen, welches vordergründig den Wissenserwerb und die Umsetzung am Arbeitsplatz beinhaltet. In der Projektarbeit war es erforderlich, ein gemeinsames Verständnis über Qualifizierungsprozesse zu gewinnen.²¹ Durchweg wird in der Kommunikation und Kooperation mit den betrieblichen Partnern eine Reflexionsebene erzeugt, auf der komplexere persönliche und betriebliche Aspekte der Ausübung der betrieblichen Funktion zur Sprache gebracht werden. In ihr wird an die Berufsrolle und an das Berufsethos ebenso angeknüpft, wie an Fragen der Verantwortung, der Zumutbarkeiten und der Personalführung. Diese As-

²¹ Wir beziehen uns dabei auf eine systemtheoretische Position und verstehen die Kooperation als Systembildung durch Kommunikation, die auf „Verstehen“ gerichtet ist.

pekte können in einem erweiterten Verständnis von Qualifizierung eingeschlossen sein. Dies belegt, dass die betriebswirtschaftliche Handlungsrationalität auch ihre subjektiven Grenzen und dass pädagogische Professionalität in diesem Kooperationsfeld ihren angemessenen Platz hat.

Offenbar gibt die Wahrnehmung der Kooperation unter einer pädagogischen Perspektive ein gemeinsames Fundament ab, das von dem Konsens über Bildung als Kulturwert und als anthropologische Kategorie geprägt und prinzipiell nicht negierbar ist. Auf diesem Fundament wird auch wissenschaftliche pädagogische Professionalität als Erklärungs- und Gestaltungsmedium für betriebliche Veränderungsprozesse anerkannt. Dies kommt explizit darin zum Ausdruck, dass die betrieblichen Akteure die positiven Aspekte der Reflexion ihres eigenen Handelns in der Diskussion von theoretischen Hintergründen betrieblicher Lern-, Bildungs- und Veränderungsprozessen betonen. Die Gelegenheiten zur Reflexion beruflichen Handelns auf einem wissenschaftlich-theoretischen Hintergrund scheinen eher knapp. Sie ermöglichen eine zeitweise Distanz und einen Perspektivwechsel auf die betriebliche Handlungsrationalität und werden womöglich auch daher als wertvoll eingeschätzt.

Umfassende Wirkungen von wissens- und könnensbezogenen Qualifizierungsmaßnahmen werden dagegen eher skeptisch eingeschätzt. Zwar ist ein alltagsweltliches Bild von Lernprozessen, welches von der Abfolge Lernen-Wissen-Können ausgeht, sehr viel fester verwurzelt als ein Bild von komplexen Lern- oder Bildungsprozessen im oben angesprochenen Sinne. Andererseits wird in der betrieblichen Praxis die Auffassung vertreten, dass Personalselektion „fünfundachtzig Prozent“ einer erfolgreichen Personalpolitik ausmacht, „fünf Prozent“ durch Qualifizierungsmaßnahmen geleistet werden könne und man „zehn Prozent“ ohnehin besser dem Zufall überlässt.

Im Gegensatz zu dieser Einschätzung steht der Umstand, dass Kosten für betriebliche Weiterbildung als ein Problem von nachrangiger Bedeutung angesehen wird. Auch wo die Beteiligung an den Kooperationsprojekten über finanzielle Beiträge erfolgte, schien dies auf hohe Akzeptanz zu stoßen. Insofern wird betriebliche Weiterbildung als Dienstleistung voll anerkannt, eine Praxis, die auch aus der Organisation von Weiterbildungsabteilungen als Profit-Centers bekannt ist. Kosten für Weiterbildung können in solchen Konstellationen budgetiert oder aber einigermaßen präzise abgeschätzt werden. Das betriebliche Interesse an einem kennifferngestützten und effizienzbezogenen Bildungscontrolling scheint uns wenig ausgeprägt. Hier wird die Auffassung geteilt, dass solche Verfahren methodisch und inhaltlich nicht die Qualität haben, um gesicherte empirische Rückschlüsse auf den Zusammenhang von Weiterbildungsaktivitäten und Unternehmenserfolg zu erarbeiten. Angesichts der Befunde über die Vielschichtigkeit des Nutzens von Weiterbildungskooperationen erscheint dies nicht weiter erklärungsbedürftig. Auch zeigt sich darin, dass eine ökonomisch fundierte Legitimation solcher Aktivitäten offenbar nicht für erforderlich gehalten wird. In den Kostenstrukturen optiert eine projektförmige Kooperation weder auf Selbstfinanzierung noch auf Marktmechanismen, sondern auf begründete Subventionierung. Insbesondere Klein- und Mittelbetriebe sehen darin die Möglichkeit überhaupt Weiterbildungsmaßnahmen durchzuführen, und sie erkennen in der öffentlichen Förderung einer Projektinfrastruktur durchaus Vorteile für den eigenen Betrieb, aber auch einen positiven Strukturförderungsaspekt für die Region. Eine ähnliche Einschätzung vertreten die Bildungsträger, die mit der Projektförderung ihre Marktzugänge und ihre innerbetriebliche Leistungsfähigkeit verbessern können.

In der Vielschichtigkeit der inhaltlichen Wahrnehmungen von Weiterbildung, die von der kurzfristigen Anpassungsqualifizierung oder auch nur Produktschulung, bis hin zu der Philosophie der lernenden Organisation und des ständigen Lernens in der Arbeit reicht, drückt sich auch ein differenziertes Zeitverständnis für Qualifizierungsprozesse aus. In dem Spektrum von „kurzfristig“ bis „dauernd“ sind überschaubare Sequenzen zu gestalten, die eine Abstimmung von Inhalten und

Organisation erlauben. Da bei der Planung von kooperativer betrieblicher Weiterbildung, Lernprozesse von unterschiedlicher Qualität gleichzeitig organisiert werden, ist die Transparenz und Akzeptanz solcher überschaubarer Sequenzen von hoher Bedeutung. Im Kooperationsprojekt besteht gleichermaßen die Möglichkeit, solche sich überlagernden Lernprozesse zu realisieren und auch die dafür erforderlichen Sequenzen zu gestalten. Dies gilt besonders auch für die Reflexionsebene, die andere organisierte Lernprozesse sozusagen überlagert und meist Sequenzen von längerer Dauer erfordert. Im Vergleich zu marktförmig organisierter Kooperation, kann die projektbasierte Kooperation Zeit nicht nur in Relation zu Geld interpretieren, sondern als investives Gut²², welches für die Gewinnung von Informationen und für die Lösung von Gestaltungsaufgaben zur Verfügung steht. Entlastend für alle Beteiligten dürfte der Umstand wirken, dass Kooperationsprojekte mit Weiterbildungsaufgaben befristet sind und dass Möglichkeiten der Zeitsteuerung durch die Partner in hohem Maße gewährleistet sind.

In der Kooperation bündelt sich jeweils interdisziplinärer Sachverstand. Dies ergibt sich aus den unterschiedlichen Herkunftsdisziplinen der Kooperationspartner und den unterschiedlichen beruflichen Handlungsfeldern. Dies gilt nicht nur in horizontaler Sicht, sondern besonders auch in vertikaler Sicht, womit die Zusammenarbeit von Experten unterschiedlicher Qualifikationsniveaus und Aufgabenbereiche gemeint ist. Dazu zählen vor allem auch die betrieblichen Interessenvertreter, die die betriebliche Weiterbildung durchweg mit hohem Sachverstand mitgestalten. Ein anderer Aspekt im Zusammenkommen interdisziplinären Sachverstandes, kann durch unterschiedliche Branchenzugehörigkeit gegeben sein. Wenn in Kooperationsvorhaben vergleichbare Themen bearbeitet werden, dann haben diese Prozesse jedenfalls in den verschiedenen Branchen ihre je eigenen Bedingungen, die zum Gegenstand von kooperativen Lernprozessen gemacht werden können. Auch in Hinblick auf diese Interdisziplinarität, halten wir die Projektarbeit für eine geeignete Arbeitsform.

Eine Einbettung der Weiterbildung in den Rahmen eines Kooperationsprojekts, kann den Appell an die Veränderungsbereitschaft der Belegschaften und besonders der beteiligten Zielgruppen deutlich machen.²³ Gerade der Umstand der inhaltlichen und organisatorischen Offenheit, der sich mit einer projektgebundenen Weiterbildungsorganisation verbindet, kann dafür als Promotionsfaktor in Rechnung gestellt werden. Aus dieser Perspektive stellt der Erfolg von Maßnahmen als Erfahrungshintergrund nicht die *conditio sine qua non* dar. Z.B. über eine sportbezogene Metaphorik können eine hohe Verbindlichkeit, Gemeinsamkeit, Scheiternsrisiken, individuelle und kollektive Erfolgsbezogenheit sowie interner und externer Wettbewerb ebenso wirkungsvoll aus einem negativen Erfahrungshorizont²⁴ heraus verfolgt werden. Die mit der Weiterbildung verbundene Vorstellung von einer aktiven Begegnung mit Herausforderungen, kann schon ein ausreichendes Motiv sein, sich *dafür* zu entscheiden.

In der Kooperation zwischen Betrieben und Bildungsträgern liegt ein erhebliches Potenzial, berufliche Weiterbildung als regionalpolitische Entwicklungsstrategie fruchtbar zu machen. Während Modellkonstruktionen häufig überzogene Ansprüche an die Realisierung stellen und sich leicht in der nach wie vor scharfen interessenpolitischen Kontroverse verschleißen, haben konkrete

²² So eine Argumentation von *Rinderspacher* (1999), in der Diskussion um Zeitplanung und Zeitverwendung, die wohl weniger mit marktförmigen als mit projektförmigen Zeitkonzepten stimmig ist.

²³ *Harney* (1998) sieht in der Erzeugung genereller Veränderungsbereitschaft in den Belegschaften, einen relevanten Aspekt der betrieblichen Betonung der Weiterbildung.

²⁴ Man könnte annehmen, dass die abendländische Arbeitskultur noch weitgehend von einer protestantischen Ethik geprägt ist, die ihre Energien nicht allein aus der Erfahrung von Erfolgen schöpft, sondern auch aus der Erfahrung von Entbehrungen und Entsaugungen. Auch klassische Lerntheorien und neuere Auffassungen über konstruktivistisches Lernen (z.B. *Dubs*) gehen davon aus, dass Lerneffekte nicht an positive oder negative Resultate geknüpft sind.

Kooperationsprojekte eine ausgewiesene Zielsetzung und damit auch ausweisbare Ergebnisse. Wenn damit auch ein gewisser Erfolgsdruck quasi internalisiert ist, wiegen die darin liegenden Gefahren einer Selbsttäuschung unseres Erachtens nicht den Erfahrungsgewinn auf, der darin enthalten ist. Einmal in Gang gesetzte Kooperationsprozesse haben immer die Chance einer Kontinuität, wenn ein sinnstiftender Kern und ein gemeinsames Problemverständnis erzeugt werden können. Dass damit noch keine regionalpolitisch wirksame Strukturbildung erzeugt wird, ist offensichtlich. Aber ein zweiter Schritt ist nicht durchsetzbar, wenn der erste nicht erfolgt ist. Der Charakter der Projektarbeit kann explizit oder implizit auf Transfer gerichtet sein; wenn es sich um Projekte mit wissenschaftlicher Beteiligung handelt, ist immer von einer fachwissenschaftlichen Öffentlichkeit auszugehen. Damit ergibt sich die Möglichkeit, regionale Aktivitäten zu bündeln und zu verstetigen und Kooperationsinteressen zwischen Betrieben und Bildungsträgern mit solchen der Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik zu verzahnen.

Die Ausführungen zeigen, dass eine projektförmige Organisation von Kooperationsvorhaben andere Qualitäten hat als etwa eine Marktorganisation. Projekte bündeln in der Entstehungsphase und in der Durchführungsphase interdisziplinären Sachverstand, beschäftigen sich mit solchen Gestaltungsaufgaben, für die nicht bereits „serienreife“ Lösungen vorliegen, suchen in ihren Lösungen nicht allein eine Kostenoptimierung, können im Wirtschaftsgeschehen kompensatorisch und damit innovativ wirken, sorgen für die Berücksichtigung von „nicht marktpotenten Interessenpositionen“, haben strukturelle und punktuelle Fördereffekte, setzen öffentliche Mittel zielgerichtet und transparent ein, mobilisieren ein hohes Zusammengehörigkeitsgefühl (auf Zeit), stehen unter einem deutlichen Erfolgsdruck (was man von anderen Formen der Förderung von Wirtschaftsaktivitäten nicht unbedingt sagen kann) und lassen einen Transfer von Ergebnissen zu. Positiv könnte auch sein, dass Projekte meist professionell organisiert werden, und dass damit auch eine interne und externe Legitimation für eine solche Arbeitsform gegeben ist.

Literatur:

- Achtenhagen, F. und John, E.G. (Hrsg.), 1998: Lernprozesse und Lernorte in der beruflichen Bildung. Göttingen.
- Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.), 1993: Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung. Hannover.
- Alt, Ch., 1995: Berufliche Weiterbildung als Faktor im Prozeß der Regionalentwicklung. In: Nüssli, E. (Hrsg.), 1995, S. 50-75.
- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.), 1998: Kompetenzentwicklung '98. Münster u.a.
- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.), 1999: Kompetenzentwicklung '99. Münster u.a.
- Bayer, M., Dobischat, R. und Kohsiek, R. (Hrsg.), 1998: Die Zukunft der AFG/AFRG-geförderten beruflichen Weiterbildung. Vom Arbeitsförderungsgesetz zum Sozialgesetzbuch III. Frankfurt/Main.
- Benzenberg, I., Dobischat, R. und Husemann, R., 1999: Abschlussbericht IQNG, Duisburg.
- Benzenberg, I., Dobischat, R., Husemann, R. und Roß, R., 1999: Zwischenbericht KOBRA. Duisburg.
- Benzenberg, I., 1999: Netzwerke als Regulations- und Aktionsfeld der beruflichen Weiterbildung. Bochum.
- Bolder, A., Hendrich, W., Novak, D. und Reimer, A., 1994: Weiterbildungsabstinentz - Makrostrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinentz in Deutschland 1993. Köln.
- Bosch, G., Dobischat, R. und Husemann, R., 1997: Innovation durch Weiterbildung. Studie im Auftrag der Enquête-Kommission „Zukunft der Erwerbsarbeit“ im Auftrag der Landesregierung NRW.
- Buchmann, U. und Schmidt-Peters, A. (Hrsg.), 2000: Berufsbildung aus ökologischer Perspektive. Hamburg.
- Dehnbostel, P., Erbe, H.-H. und Novak, H. (Hrsg.), 1997: Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Berlin.
- Dobischat, R., 1993: Analysen und Perspektiven regionalisierter Berufsbildungsforschung. In: Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.), 1993: S. 8-31.
- Dobischat, R., 1999: Reichweiten und Grenzen des Beitrags von beruflicher Weiterbildung zum regionalen Strukturwandel. Netzwerke zwischen Betrieben und überbetrieblichen Weiterbildungsträgern – eine Allianz mit Zukunft? In: Hendrich, W. und Büchler, K. (Hrsg.), 1999: S. 89-115.

- Dobischat, Rolf, 1998: Die Zukunft der Weiterbildungs-Branche. Perspektiven der beruflichen Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFRG). In: Bayer, M., Dobischat, R. und Kohsiek, R. (Hrsg.), 1998: S. 25-39.
- Dobischat, R., Faulstich, P., Füssel, H.-P., Husemann, R., Schmidt-Lauff, S. und Seifert, H., 1999: Projektgruppe Lernzeit. Beiträge zur Zukunftswerkstatt „Zeitpolitik und Lernchancen“ am 29./30.4.1999 in Duisburg. Duisburg.
- Dobischat, R. und Husemann, R., 1998: Berufliche Bildung als regionale Stimulanz - Ausgestaltung der Berufsbildungspolitik durch Projektförderung. In: Schulz, M. u.a. (Hrsg.), 1998: S. 422-436.
- Dobischat, R. und Husemann, R. (Hrsg.), 1995: Berufliche Weiterbildung als freier Markt. Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin.
- Dobischat, R. und Husemann, R. (Hrsg.), 1997: Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin.
- Dobischat, R. und Kutscha, G., 2000: Berufliche Weiterbildung und Lernende Region – Gestaltungsoptionen für den Modernisierungsprozess. In: Buchmann, U. und Schmidt-Peters, A. (Hrsg.): Berufsbildung aus ökologischer Perspektive. Hamburg, S. 199-237.
- Düsseldorff, K. und Klasen, F. W., 1997: Interinstitutionelle Kooperation in der Weiterbildung unter Marktbedingungen. In: Dobischat, R. und Husemann, R. (Hrsg.), 1997: S. 425-440.
- Faulstich, P., 1998: Strategien der betrieblichen Weiterbildung. München.
- Faulstich, P., 1997: „Netze“ als Ansatz regionaler Qualifikationspolitik. In: Dobischat, R. und Husemann, R. (Hrsg.), 1997: S. 53-64.
- Faulstich, P., Bayer, M. und Krohn, M. (Hrsg.), 1998: Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Projekte und Innovationen. Weinheim und München.
- Faulstich, P., 1998: Netzwerke zur Kompetenzentwicklung. In: Haus Neuland: Berufliche und politische Bildung - Keine Synthese, aber Kompetenzentwicklung. Bielefeld.
- Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung (Hrsg.), 1998: Qualifizierungsfelder der Zukunft. Methoden der Bedarfsermittlung. Bottrop.
- Glance, N. S. und Huberman, B. A., 1998: Das Schmarotzer-Dilemma. In: Spektrum der Wissenschaft, Digest: Kooperation und Konkurrenz, Heft 1/1998, S. 76-81.
- Gnahs, D., 1994: Regionalisierung in der beruflichen Weiterbildung (Endbericht), hrsg. vom Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung. Hannover.
- Gnahs, D., 1997: Die lernende Region als Bezugspunkt regionaler Weiterbildungspolitik. In: Dobischat, R. und Husemann, R. (Hrsg.), 1997: S. 25-8.
- Harney, K., 1998: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart.
- Hendrich, W. und Büchter, K. (Hrsg.), 1999: Politikfeld betriebliche Weiterbildung. München und Mering 1999.
- Henningsen, J., 1984: Spieltheorie. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd.1, S. 214-231.
- Herbertz, W. u.a. 1994: Regionale Qualifizierungszentren - Akteure im regionalen Strukturwandel. Berlin und Bonn.
- Hübner, W. und Bentrup, U., 1995: Regionalisierung von Weiterbildungsprozessen. Berlin (Quem-Report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 35).
- Husemann, R., 1998: Netzwerke als regionale Organisationsmodelle beruflicher Weiterbildung. In: Bayer, M., Dobischat, R. und Kohsiek, R. (Hrsg.), 1998: S. 243-258.
- Husemann, R., 1998: Qualifikationsbedarfsermittlung in der Region. In: Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung (Hrsg.), 1998: S. 35-40.
- Husemann, R., 1999: Qualifikationsbedarfsermittlung als Aushandlungsprozeß. In: Hendrich, W. und Büchter, K. (Hrsg.), 1999: S. 116-134.
- Kuwan, H. u.a. (BMWF, Hrsg.), 1999: Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn.
- Münch, J. (Hrsg.), 1977: Lernen - aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier.
- Novak, H., 1997: Zur Re-Formulierung und Erweiterung der Aufgaben der betrieblichen Berufsbildung im lernenden Unternehmen. In: Dehnpostel, Peter, Erbe, H.-H. und Novak, H. (Hrsg.), 1997: S. 95-115.
- Nuissl, E. (Hrsg.), 1995: Standortfaktor Weiterbildung. Bad Heilbrunn.
- Pätzold, G. (Hrsg.), 1990: Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Heidelberg.
- Pätzold, G., Drees, G. und Thiele, H. 1998: Kooperation in der beruflichen Bildung. Hohengehren.
- Reutter, G., 1997: Berufliche Bildung als regionaler Standortfaktor. In: Dobischat, R. und Husemann, R. (Hrsg.) 1997: S. 15-24.
- Rinderspacher, J. P., 1999: Zeitverwendung - zur Weiterbildung. In: Dobischat, R. u.a., 1999: S. 59-76.
- Schönfeld, M. und Stöbe, S., 1995: Weiterbildung als Dienstleistung - die Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern und Betrieben bei der Qualifizierung von Beschäftigten. Neuwied.
- Schulz, M., Stange, B., Tielker, W., Weiß, R. und Zimmer, G. M. (Hrsg.), 1998: Wege zur Ganzheit. Weinheim.
- Stahl, T. und Schreiber, R., 1999: Die Lernende Region. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.), 1999: Kompetenzentwicklung '99. Münster u.a., S. 339-399.

- Teichler, U., 1997: Mittlere Systematik - eine Chance für regionale Weiterbildung. In: Dobischat, R. und Husemann, R. (Hrsg.), 1997: S. 39-51.
- Wacker, M., Stuhldreier, J. und Düsseldorf, K., 1997: 1. Zwischenbericht des Projektes ProFIT. Unna.
- Wegge, M., 1996: Qualifizierungsnetzwerke. Opladen.

Reorganisationsbedingter Qualifikationsbedarf bei Mitarbeitern mittelständischer Produktionsbetriebe - Ergebnisse einer Literaturlauswertung

Nahezu übereinstimmend findet sich in der Literatur die Auffassung, dass Klein- und Mittelbetriebe großen Anteil an der Beschäftigungssicherung haben und entscheidend zum regionalen Strukturwandel beitragen (vgl. u.a. Höfkes/Beyer 1995). Aber andererseits ist auch die Bewältigung des technologischen und strukturellen Wandels selbst zu einer existenziellen Frage kleiner und mittlerer Unternehmen geworden (Kröll 1993, S. 39). Der Zwang zur Wettbewerbsfähigkeit auf dem Weltmarkt als Folge von Globalisierung - selbst für regional eingebundene KMU - stellt immer höhere Anforderungen an die Innovationsfähigkeit¹ der Betriebe. Diese lassen sich nur noch mit kontinuierlichen Reorganisationsmaßnahmen bewältigen, die wiederum nur dann Erfolg versprechend sind, wenn Mitarbeiter einerseits aktiv - oder besser noch: bereits initiierend - daran beteiligt und andererseits dafür rechtzeitig und ausreichend qualifiziert sind.

Die Qualifikationen der Mitarbeiter sind somit ein wichtiger Standort- und Wettbewerbsfaktor. „Zumindest im Produktionssektor wird heute eine ökonomische und soziale Entwicklungsdynamik immer deutlicher, nach der Unternehmen, welche sich nicht auf die breite Erschließung und Nutzung des Qualifikationspotentials stützen, in der Bundesrepublik kaum noch überlebensfähig sind.“ (Baethge/Baethge-Kinsky 1995, S. 152) Gerade innovative Betriebe müssten verstärkt schon in Qualifizierung investieren, statt diese nur reaktiv als Anpassung zu praktizieren. „Qualifikation und Qualifizierung stellen sich also in der Zukunft zunehmend sowohl als Entwicklungspotential als auch als drohender Engpassfaktor dar [...], da die benötigten Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt nicht ohne weiteres verfügbar sind...“ (Stöbe 1995, S. 266; vgl. auch Zimmer 1996, S. 37). Diese Entwicklung und dazu eine Verschiebung von Qualifikationsprofilen hin zu einem Bedeutungszuwachs extrafunktionaler Qualifikationen² erhöht den Stellenwert betrieblicher Weiterbildung. Es gibt bisher keine zuverlässigen Indikatoren und Zertifizierungsmöglichkeiten für solche Qualifikationsdimensionen, sodass es günstiger für Betriebe sein kann, die eigene Belegschaft weiterzuqualifizieren, anstatt neues Personal zu rekrutieren (vgl. Höfkes/Beyer 1995, S. 113).

Da diese neuartigen Qualifikationsprofile bislang in der beruflichen Aus- und Weiterbildung überhaupt noch nicht oder nur ungenügend angelegt sind, müssen zu ihrer Ermittlung und Entwicklung neue Wege beschritten werden, die folglich alle an betrieblicher Weiterbildung beteiligten Akteure zu Lernenden machen. Selbstkritische Stimmen (z.B. Büchter 1997, S. 412ff.), die den Bedeutungszuwachs und den Qualifikationsbedarf von KMU erheblich relativieren, sehen ihre Überlebensfähigkeit nicht nur in Abhängigkeit von 'produktivitätsorientierten' „hard-facts“, sondern halten 'innovationsorientierte' „Faktoren wie Unternehmensmentalitäten, Betriebsphilosophien und -strategien“ für entscheidend. „Insbesondere die am Markt erfolgreich operierenden Unternehmen versuchen deshalb durch Weiterbildung

¹ Vgl. dazu u.a. Kern 1998, S. 26.

² Besser noch ist es - wie Höfkes/Beyer (1995, S.112f.) dies tun - in diesem Zusammenhang von „Qualifikationsmomenten“ zu sprechen, weil diese nicht ohne inhaltlichem Bezug zu fachlichen Momenten gesehen werden können. Zur Kennzeichnung extrafunktionaler Qualifikationen vgl. u.a. Arnold 1997, S. 127.

- ursprünglich erworbene Qualifikationen an veränderte Erfordernisse anzugleichen bzw. neue Qualifikationen zu erlangen und darüber hinaus
- künftige technische wie gesellschaftliche Entwicklungen langfristig vorzubereiten.“ (Kröll 1993, S. 35)

Jedoch bereits die Qualifikationsbedarfsermittlung erweist sich als problematisch.

1 Prognoseprobleme für Qualifikationsanforderungen

1.1 bedingt durch Situation und Ressourcen von KMU

Schon der quantitative Qualifikationsbedarf bei KMU insgesamt lässt sich kaum prognostizieren. „Kritiker, die gegen die Prosperität kleiner und mittlerer Betriebe argumentieren, verweisen in jüngster Zeit [...] auf den Trend zur Reintegration von Betriebseinheiten, auf die anwachsende Fusionswelle...“ als Gegenbewegung zu „Downsizings und Outsourcings der Großbetriebe noch zu Beginn der 90er Jahre“ (Büchter 1997, S. 416). „Untersuchungen über Zulieferbetriebe und rechtlich unselbständige Tochterfirmen, die sogenannten ‘verlängerten Werkbänke’ von Großbetrieben, verweisen bereits auf deren ambivalente Situation.“ (Büchter 1997, S. 416; rekurrierend auf Fieten 1995 und Koch/ Strutynski 1996)

Selbst der einzelbetriebliche quantitative und qualitative Qualifikationsbedarf lässt sich nur unzureichend vorhersagen, da betriebliche Reorganisationsmaßnahmen kleiner und mittlerer Betriebe sich häufig in relativ kurzer Zeit verändern. (Lietzau 1997, S. 12). So hat sich beispielsweise in Pilotprojekten gezeigt, „...dass die in den Betrieben implementierten Insel/ Gruppenarbeitsstrukturen häufig nur eine geringe Lebensdauer haben, und dass sich speziell bei Inselstrukturen mit engem Aufgabenzuschnitt für das Fertigungspersonal bei einer Umstrukturierung erneut die Qualifizierungsfrage stellt. Aufwand und Kosten [...],die daraus resultieren,] sind für KMU nicht tragbar.“ (Lietzau 1997, S. 11)

Darüber hinaus heißt es, dass sich entscheidend auf alle Phasen des Weiterbildungsprozesses - so auch auf die Bedarfsermittlung - „...Restriktionen auswirken, die aus den betrieblichen Strukturen kleiner und mittelständischer Unternehmen sowie der Schlüsselfunktionen der Betriebsleitung erwachsen“ (Kröll 1993, S. 41).

Aufgrund fehlender eigener Ressourcen müssen KMU schon bei der Feststellung des Qualifikationsbedarfs, u.a. auf für sie entwickelte Konzepte und Leitlinien zur Bedarfsermittlung zurückgreifen. „Hinsichtlich ihrer praktischen Übertragbarkeit erweisen sich die meisten dieser lehrbuchartig verfassten Ansätze als problematisch, da sie häufig von der breitgefächerten Klein- und Mittelbetriebsrealität [...] abstrahieren.“ (Büchter 1997, S. 422, vgl. auch Stöbe 1995, S. 267)

1.2 aufgrund der Komplexität und Dynamik betrieblicher Prozesse

Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Bedarfsermittlung resultieren insbesondere auch aus der Komplexität und Dynamik betrieblicher Umstrukturierungen, denn als betriebliche Reorganisationen werden die hochkomplexen, sinnvoll aufeinander abgestimmten, und ineinander verzahnten Problemlöseprozesse im Bereich der drei Gestaltungsfaktoren: *Technik*, *Organisation* und *Personal* – ausgelöst, z.B. durch zu hohe Kosten, mangelnde Produktqualität, veränderte Nachfrage und vieles andere mehr - bezeichnet. Bei Heeg (1994, S. 5f.) heißt es dazu u.a. weiter:

- „Sie sind nicht im Vorhinein vollständig planbar.
- Eine fremdbestimmte Planung und Steuerung der Prozesse führt zu keinen oder bestenfalls zu suboptimalen Ergebnissen...

- Ein eindeutiges, über längere Zeit sinnvoll festhaltbares Ziel ist nicht erreichbar; dementsprechend sind Reorganisationen als evolutionäre Gestaltungsprozesse durchzuführen; dies bedeutet insbesondere auch, dass es sich hierbei um kontinuierliche Prozesse handelt.
- Selbststeuerung muss im Rahmen kommunikativer, partizipativer Prozesse der Beteiligten stattfinden...
- Darüber hinausgehend muss, [...] jeder Beteiligte über die Aktivitäten der übrigen Beteiligten zu jedem Zeitpunkt informiert sein [und zwar auch im Vorhinein und dabei auch von] [...] der Sinnhaftigkeit seiner Aktivitäten und der übrigen (abgestimmten) Aktivitäten überzeugt sein.
- Die besten Ergebnisse werden erzielt, wenn die gesamte Aufgabenerfüllung der Organisation über selbstgesteuerte Prozesse verschiedener Gruppen (gleicher und unterschiedlicher Hierarchieebenen) erfolgt und parallel hierzu Problemlösegruppen installiert sind [...] und darüber hinaus beide Gruppenformen in geeigneter Art und Weise als Lerngruppen organisiert sind (hierüber ergibt sich dann die Idealvorstellung vom 'lernenden Unternehmen', das sich ständig über integrierte Arbeits- und Lernprozesse und Problemlöse- und Lernprozesse optimiert).“ (Heeg 1994, S. 5f.; Auslassungen R.R.)

1.3 aufgrund einer Verschiebung von Qualifikationsprofilen

Eine Verschiebung von berufsspezifischen zu berufsübergreifenden und von funktionalen zu funktionsübergreifenden Momenten findet statt. Neben Fachkompetenz werden nun verstärkt personale und soziale³ Kompetenzen (extrafunktionale Qualifikationen) benötigt (vgl. Höfkes/Beyer 1995, S. 113), und auch Rollenzuschreibungen in sich verstetigenden Reorganisations- und Innovationsprozessen unterliegen heute einem grundlegenden Wandel. War bisher (u.a. bei Leiter/Runge/Burschik/Grausam 1982, S. 261) noch die Rede von dem „aktiv Innovierenden (Change Agent)“, als dem mit der Durchführung der Innovationen Beauftragten und von dem „passiv Innovierenden (Client System)“, der - direkt oder indirekt betroffen - als Folge daraus sein Verhalten zu ändern hat, so beginnt man heute allmählich dazu überzugehen, in kontinuierlichen Verbesserungsprozessen (KVP) „Betroffene“ zu „Beteiligten“ zu machen. Diese müssen nicht mehr nur einseitig ihre Persönlichkeit den Veränderungen anpassen, sondern sollen im Idealfall bereits den Veränderungsprozess initiieren und aktiv mitgestalten können (vgl. Heeg 1995, S. 5f.). Somit sind also gerade Betriebe, die partizipative Reorganisationsstrategien verfolgen, nicht nur auf sich verändernde berufsfachliche Qualifikationsprofile ihrer Mitarbeiter angewiesen, sondern vermehrt und in entscheidender Weise zusätzlich vor allem auf deren kommunikative und kooperative Kompetenzen.

Feststellbar ist darüber hinaus nicht nur eine qualitative Veränderung von Qualifikationsprofilen, sondern auch eine quantitative. Das heißt, betroffen sind tendenziell *alle* Beschäftigungs- und Hierarchieebenen. Insbesondere resultieren neue Anforderungen „...aus der Verlagerung von planerisch-dispositiven Funktionen in den Aufgabenkreis des Werkstattpersonals. Die Aufgabenerweiterung ist zugleich mit der Verantwortung für die Fertigung unter betriebsstrategischen Gesichtspunkten verbunden (z.B. Verringerung von Durchlaufzeiten, Termintreue, Qualitätsproduktion usw.) Dies erfordert jedoch gegenüber der Werkstattfertigung ein Vielfaches an Kompetenz allein im Bereich der Kommunikation und Kooperationsfähigkeit.“ (Lietzau 1997, S. 11)

³ Ausführlich zu sozialen Kompetenzen: Damm-Rüger/Stiegler 1996.

1.4 aufgrund methodischer Probleme

Die Schwierigkeiten der Bedarfsermittlung resultieren - obigen Ausführungen folgend - also vor allem daraus, dass es eigentlich keine Möglichkeiten mehr gibt, den Weiterbildungsbedarf „definiert als Abweichung zwischen Ist- und Sollzustand“ (BMBW 1990, S. 35; vgl. auch Dobischat 1994, S. 593) zu ermitteln. Reorganisation kann, wenn sie als dynamischer, evolutionärer und kontinuierlicher Verbesserungsprozess - ohne „eindeutiges, über längere Zeit sinnvoll festhaltbares Ziel“ (Heeg 1994, S. 5) - angesehen wird, zu keinem Zeitpunkt mehr als statisch oder als je abgeschlossen angenommen werden, sodass ein Sollzustand gar nicht mehr festgeschrieben werden kann. Exakte Qualifikationsanforderungen können aber nur aufgrund einer tatsächlich vorliegenden Arbeitstätigkeit ermittelt werden. Das einzige „stabilisierende Moment von Arbeitsorganisation“ - so Frieling (1995, S. 262) - „ist aber deren permanente Veränderung.“ In kontinuierlichen Veränderungsprozessen findet die Qualifikationsbedarfsermittlung „...also zu einem Zeitpunkt statt, zu dem die Bildungsmaßnahmen, die als Ergebnis der Analyse geplant, entwickelt und umgesetzt werden sollen, bereits wirksam geworden sein müssten. Schon aus logischen Gründen sorgt ein solches Vorgehen für eine strukturelle Verspätung; dies gilt um so mehr, als Weiterbildungsaktivitäten selbst Zeit erfordern“ (Staudt 1995, S. 185). Ohnehin lässt sich der Qualifikationsbedarf des einzelnen Mitarbeiters schon deshalb nicht mehr eindeutig ermitteln, da neuerdings die kleinsten Arbeitseinheiten oftmals Aufträge sind, die nur durch Arbeitsgruppen zu erledigen sind (Zimmer 1996, S. 36).

Die zukunftsbezogene Weiterbildungsbedarfsermittlung ist zwangsläufig mit noch höheren Unsicherheiten behaftet als die gegenwartsbezogene, da hier das Prognoseproblem zukünftiger Tätigkeitsfelder hinzukommt. Die Untersuchung von „Pilotarbeitsplätzen“ als Hilfskonstruktion vernachlässigt, „...dass es einerseits eine hohe Variantenvielfalt betrieblicher Lösungen auch bei gleichen technischen Applikationen gibt, andererseits die in der Zukunft praktizierten Varianten von dem schwer zu projektierenden und durch individuelle Umstände mitbedingten Qualifikationsprofil der Stelleninhaber abhängen.“ (Staudt 1995, S. 185f.) Auch aufgrund derartiger Prognoseprobleme hält z.B. Staudt (ebd.) eine „Deduktionskette Technik → (Organisation) → Arbeitsplatz → Qualifikationsanforderungen - selbst unter Hinzuziehung von Effizienzmaßstäben“ für kaum noch zweckmäßig.

„Stellt schon die Ermittlung der tätigkeitsbezogenen Anforderungen für neue, noch nicht bekannte Tätigkeiten ein schwieriges Unterfangen dar, so stößt die Erstellung von ‘Fähigkeitsbildern’ der einzelnen Mitarbeiter auf erhebliche Schwierigkeiten.“ (BMBW 1990, S. 35) Gerade diese sind es nun, die reorganisationsbedingt an Bedeutung gewinnen.

Hinzu kommt, dass es aufgrund oben beschriebener Entwicklungen, neben individuellem auch organisationalen Lernbedarf anzunehmen gilt. Dies impliziert u.a., dass neue Qualifikationsprofile auf den unteren Ebenen ihre Wirkung überhaupt nur voll entfalten können, wenn ihnen ein darauf abgestimmtes Qualifikations- und Führungsprofil auf den darüber liegenden Hierarchieebenen gegenübersteht. D.h. auch hier gilt (analog den Gestaltungsfaktoren Technik, Organisation, Personal): die Veränderung einer Ebene setzt eine Anpassung (und vorgängige Bedarfsermittlung) auf anderen hierarchischen Ebenen voraus, wenn kein Ungleichgewicht entstehen soll.

Auf eine mögliche Selbstregulation als Alternative zu somit praktisch kaum noch plan- und steuerbaren Prozessen zu setzen, wäre aber ebenfalls an personelle Voraussetzungen gebunden. Staudt (1995, S. 193) nennt hierfür „Flexibilitätpotentiale, Eigeninitiative und Fähigkeiten zur Selbstregulation“, die er wiederum an je „persönliche Interessen, Neigungen und Wünsche der Mitarbeiter hinsichtlich der Arbeitsinhalte und Qualifizierungen“ gebunden sieht. Diese gilt es zwar neben dem aus Arbeitgeberperspektive erkannten Weiterbildungsbedarf ohnehin zu berücksichtigen.

sichtigen⁴, indem beispielsweise mit Gruppen- und Projektarbeit sowie durch aktive Mitwirkung der Arbeitnehmervertretung, Betroffene schon bei der Ermittlung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs zu Beteiligten gemacht werden (vgl. Heidemann/Jasper/Kraak 1995; vgl. auch BMBW 1990, S. 35). Aber das Weiterbildungsbedürfnis sowie das Qualifikations- und Qualifizierungsverständnis auf Arbeitnehmerseite, unterliegen ebenso einem Wertewandel. Insgesamt werden heute, darüber hinaus, die Grenzen zwischen Arbeit, Lernen und Organisation noch fließender und ihre Überschneidungsbereiche größer (vgl. Geißler 1996).

Damit übersteigt schon eine auch nur annähernde Bedarfsermittlung, einzelbetriebliche Ressourcen - speziell von KMU - bei weitem. Folglich ist davon auszugehen, dass auch der von den drei Partnerbetrieben innerbetrieblich aufgedeckte und ins Verbundprojekt eingebrachte Qualifikationsbedarf, wahrscheinlich noch unvollständig und ungenau ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, zusätzlich eine literaturgestützte Analyse des Qualifikationsbedarfs vorzunehmen, damit eine möglichst große Bandbreite von reorganisationsbedingten Anforderungen an das Mitarbeiterprofil und die betriebliche Organisationsentwicklung berücksichtigt werden kann, bevor eine Selektion projektgeeigneter Themen stattfindet.

2 Veränderter Qualifikationsbedarf

2.1 für welche betrieblichen Prozesse?

Neue Qualifikationsanforderungen im Betrieb ergeben sich - so Frieling (1995, S. 262) – beispielsweise a) durch den Einsatz neuer Techniken, b) aufgrund neuer Produkte und Materialien, c) bei veränderter Arbeitsorganisation/-teilung sowie d) aus der Notwendigkeit der Anpassung an politische Rahmenbedingungen. Frank/Zimmermann (1998, S. 34) leiten e) auch aus zwischenbetrieblicher Kooperation - insbesondere veränderten Abnehmer/Zulieferbeziehungen - einen erhöhten Mitarbeiterqualifikationsbedarf ab.

a) Zusammenfassend heißt es zum Qualifizierungsbedarf aufgrund des Einsatzes neuer Techniken (Frieling 1995, S. 262f.): „Um die Techniken effektiver einzusetzen, sind nicht nur maschinenspezifische Schulungen/Trainings erforderlich, sondern auch Lernprozesse zur Optimierung der Arbeitsorganisation. Da sich Technik und Organisation wechselseitig bedingen, ist ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess im Sinne effizienter Techniknutzung zu initiieren, um im Interesse einer Prozesskettenorientierung die individuelle Arbeitsplatzoptimierung zugunsten einer Prozessoptimierung zu verändern. Dies geht nicht ohne Lernarbeit auf allen hierarchischen Ebenen der Organisation.“

b) Für den Fall des Einsatzes neuer Materialien kommen auf die Mitarbeiter - ebenfalls aller hierarchischen Ebenen - neue Anforderungen bezogen auf Fertigungsverfahren, Problemlösungen, Arbeits- und Gesundheitsschutz zu. Dem kann nur mit einer frühzeitigen Antizipation der möglichen Konsequenzen entlang der gesamten Prozesskette begegnet werden. (Frieling 1995, S. 263f.)

c) Zahlreiche große und kleine Veränderungen in der Arbeitsorganisation und der Aufgabenstruktur verlangen flexible Mitarbeiter. Diese müssen immer wieder bereit und in der Lage sein, daraus resultierende Unsicherheit zu überwinden und lang bewährte Abläufe zu hinterfragen und zu revidieren. Dies gilt beispielsweise für organisatorische Veränderungen im Gesamtunternehmen oder in einem Teilbereich, Reduzierung der Fertigungstiefe, neue Managementmethoden, Einführung von Gruppenarbeit und Veränderung von Arbeitsabläufen bis hin zur Einführung eines neuen Formulars (Frieling 1995, S. 263).

⁴ Vgl. dazu BMBW 1990, S. 214-237.

d) Unter politischen Rahmenbedingungen versteht Frieling (1995, S. 264) „gesetzliche Auflagen des Arbeits- und Umweltschutzes, Vorschriften über den Transport, die Lagerung und die Beseitigung von Produkten, Regelungen zur Produkthaftung und Qualitätssicherung oder die Gültigkeit neuer Normen (DIN, ISO, etc.)“. Auch und gerade diese machen bei Veränderung Lernprozesse notwendig, zumal sie sich zusätzlich erheblich auf die Arbeitsorganisation und den Arbeitsvollzug auswirken können. (Frieling 1995, S. 264)

e) Erhöhte Anforderungen an Fachkompetenz, Methodenkompetenz und soziale Kompetenzen stellen nach Frank/Zimmermann (1998, S. 37f.) auch veränderte zwischenbetriebliche Kunden-Lieferanten-Beziehungen. Zum einen ergibt sich die Notwendigkeit zur Verbreiterung der Fachkompetenz, wofür beispielhaft technisches Wissen für Kaufleute und kaufmännisches Grundwissen für Ingenieure genannt wird. Zweitens korrespondiert dies mit einer Erwartung an erweitertes Methodenwissen - ganz konkret insbesondere in Richtung Moderations-, Präsentations- und Visualisierungsfähigkeit (vgl. Frank/Zimmermann 1998, S. 37f.). Darüber hinaus werden Auswirkungen auf Anforderungen an soziale Kompetenzen (ebd.) in zwei Dimensionen angenommen: für den zwischenmenschlichen Bereich und für die „Ich- oder Individualkompetenz“, wobei für beide nun insbesondere emotionale Fähigkeiten/Intelligenz⁵ erwartet werden.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass im Zuge der Verschiebung einer Funktionsorientierung hin zu einer Prozessorientierung Veränderungen - welcher Art auch immer - im Betrieb mehr oder weniger große Auswirkungen an nahezu allen Arbeitsplätzen nach sich ziehen.

Als zentrale Aspekte, die in besonderer Weise Qualifizierungsbedarf erfordern, werden in der Literatur immer wieder

- Gruppenarbeit mit gleichzeitiger Verflachung von Hierarchien,
- Kundenorientierung und veränderte Kunden-Lieferanten-Beziehungen,
- Reduzierung von Durchlaufzeiten und
- Qualitätsverbesserung und Qualitätsmanagement

genannt (vgl. u.a. Markert 1997, S. 5). Diese bedingen sich weitgehend gegenseitig und gehen vor allem mit erhöhten Anforderungen an sozial-kommunikative Kompetenzen einher.

2.2 für welche Mitarbeiter?

Die Profile *aller* Qualifikationsebenen und Beschäftigungsgruppen weisen eine Gemeinsamkeit auf: Sie „...bewegen sich tendenziell aus dem Raum-, Zeit- und Funktionsbezug“ (Baethge/Baethge-Kinsky 1995, S. 153). Betroffen sind also Entwickler, Konstrukteure, Fertigungsplaner, Produktionsleiter, Meister, Gruppensprecher, Werker, Personalplaner, Vertriebsleiter etc. (vgl. u.a. Frieling 1995, S. 263f.). Selbst für die Betriebsleitung wird Qualifikationsbedarf angenommen, denn gerade für KMU gilt, dass sogar schon vorhandene Potenziale in der Mitarbeiterschaft nur unzureichend genutzt werden, wenn die Betriebsleitung selbst nicht ausreichend qualifiziert ist (vgl. Kröll 1993, S. 41).

Weiterhin entsteht Qualifikationsbedarf aber nicht nur aufgrund der Notwendigkeit zum Erwerb neuer Kompetenzen, sondern gerade auch dann, wenn Kompetenzen wegfallen. Wenn man nämlich unter den Kompetenzen des Mitarbeiters, neben den in Lern- und Arbeitsprozessen *erworbenen* Fähigkeiten und Fertigkeiten einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz, auch *verliehene* Befugnisse und Zuständigkeiten versteht. Gerade im Zuge der Verflachung von Hierarchien und der Einführung von Gruppenarbeit sind es nun die mittleren Führungsebenen - insbe-

⁵ Golemann, D.: Emotionale Intelligenz. München / Wien 1996.

sondere die Meister (vgl. u.a. Jaeger 1995) - die Weisungsbefugnis verlieren und somit lernen müssen mit ihren neuen Rollen umzugehen. Neufestlegungen von Entscheidungskompetenzen sind stets mit Konflikten verbunden, die die Lernfähigkeit aller voraussetzen (vgl. Markert 1997, S. 7).

3 Qualifikationsprofile für Mitarbeiter an dispositiven Schnittstellen

Die Vernetzung von Arbeit in Gruppen geht einher mit einer gleichzeitigen Individualisierung von Qualifikationen. Auf Grundlage *einer* Berufsausbildung erweitert sich das Spektrum seiner individuellen Ausdifferenzierungen, sodass der einzelne Beschäftigte immer weniger austauschbar wird. (Zimmer 1996, S. 37) Ein Querschnittprofil z.B. *des* dispositiven Mitarbeiters, das sich so in allen Betriebstypen findet, gibt es somit nicht. Vielmehr muss von unterschiedlichen Ausprägungen je Branche, Region, Betriebsgröße usw. ausgegangen werden. Selbst im einzelnen Betrieb sind dispositive Schnittstellen an unterschiedlichen Stationen der Prozesskette zu finden. So heißt es bei Frank/Zimmermann (1998, S. 37), dass sogar schon „Schnittstellenbeschäftigte“, bezogen auf Kunden-Lieferanten-Beziehungen, „keine eindeutig identifizierbare Gruppe sind, sondern ganz unterschiedliche Funktionsbereiche mit Kooperationsaufgaben befasst sind und damit der Qualifizierungsbedarf für die Arbeit noch nicht so offensichtlich geworden ist.“ (Frank/Zimmermann 1998, S. 37) Für Lietzau (1997, S. 13f.) sind alle „Schnittstellen zwischen der spannenden Fertigung und der Gesamtaufgabe Produktherstellung“ zugleich auch „qualifizierungsrelevante Schnittstellen“.

Ein durch die „strukturinnovative Gruppenarbeit“ (Markert 1997) neu entstandenes Profil auf der unteren dispositiven Ebene - das so auch auf andere dispositive Schnittstellen passt - ist dasjenige des Insel-/Gruppensprechers (Ausführlich dazu: Faust/Heyer 1997). Er muss Aufgaben übernehmen, die vormals Meistern und Vorarbeitern zukamen:

- „Kooperation mit den indirekten Bereichen (Vertrieb, Arbeitsvorbereitung, Service)
- Abstimmung der Terminplanung in der Gruppe und mit dem Fertigungsleiter
- Materialwirtschaft und Arbeitsmittelbeschaffung
- Schulungsplanung von Inselmitarbeitern und Anlernen von Urlaubsvertretungen
- Eingehen auf Gruppenprobleme und Vorbereitung von Qualitätszirkel-Treffen
- Personaleinsatz- und Urlaubsplanung.“ (Markert 1997, S. 7)

Lietzau (1997, S. 12) beschreibt ein zu entwickelndes Qualifikationsprofil für Fachkräfte in der spannenden Fertigung so: „Das grobe Qualifikationsprofil [...] umfasst

- die Kompetenz in den Bereichen Rüsten, Einrichten, Ausführen/Überwachen des Fertigungsprozesses, der Qualitätsprüfung und die vorbeugende Maschinenwartung,
- die Kompetenz in den Bereichen der technologischen Arbeitsplanung und der dispositiven Fertigungsplanung und -steuerung,
- System- und Zusammenhangsverständnis sowie Denken und Handeln in Wirkungsketten
 - im Bereich des Informationsflusses bei der betrieblichen Auftragsabwicklung,
 - im Bereich der Qualitätssicherung, der Termintreue und des Kostenmanagements,
 - im informationstechnischen Bereich [...industrietytische CAD-CAM-Systeme]
- sozial-kommunikative Kompetenzen zur Kommunikation und Kooperation, zur Nutzung von Gestaltungs- und Entscheidungsspielräumen bei der Arbeit in den gruppenähnlichen Arbeitsstrukturen und mit den vor- und nachgelagerten Betriebsbereichen.“ (Lietzau 1997, S. 12f.)

Zimmer fügt dem noch die Notwendigkeit auch zur Argumentationsfähigkeit gegenüber dem Management hinzu, die sich beispielsweise aufgrund produktionsbedingter - und somit nur dort erkennbarer - Schwierigkeiten ergeben kann. Die Fähigkeit dazu nimmt er als gebunden an eine Identifikation der Beschäftigten mit den Unternehmenszielen an. (Zimmer 1996, S. 37)

Zu den geforderten Sozialkompetenzen gehören neben den kommunikativen und kooperativen Fähigkeiten (z.B. Gesprächsführung, Fragetechniken, Zuhören, Teamfähigkeit) auch diejenigen, die unter Führungskompetenzen subsumiert werden können: Konfliktverhalten, Erkennen von Konflikten, Konfliktlösetechniken, Delegationsfähigkeit, Fähigkeit zum Interessenausgleich und Integrationskraft. Teil des Anforderungsprofils sind darüber hinaus die personalen Kompetenzen oder Selbstkompetenzen wie Selbstmanagement, Zielfindungsfähigkeit, Planungsfähigkeit, Lernfähigkeit und Kreativität (vgl. Faust/Heyer 1997, S. 40ff.). Zu den für alle Teamarbeitsformen erforderlichen Methodenkompetenzen gehören dazu noch Moderations-, Präsentations- und Visualisierungsfähigkeiten.

Die benötigte Fachkompetenz verändert sich inhaltlich zum einen dahingehend, dass symbolisch repräsentiertes Wissen von hohem Allgemeingrad und in stark systematisierter Form einen Bedeutungszuwachs erfährt (Zimmer 1996, S. 36). Zum anderen ergeben sich Überschneidungen mit angrenzenden Bereichen der Prozesskette: kaufmännisch-betriebswirtschaftliches Grundwissen wird in der Produktion bei Ingenieuren, Technikern und auch Facharbeitern benötigt; technisches Wissen für Kaufleute wird ebenfalls gefordert (vgl. Frank/Zimmermann 1998, S. 37f.).

Die hohen Anforderungen an die Fachkompetenz gehen zudem noch einher mit der Erwartung an eine selbständige Erarbeitung, Aneignung und ständige Aktualisierung des Wissens durch den Mitarbeiter (vgl. Zimmer 1996, S. 36). Untersuchungen haben jedoch ergeben, dass „...der Erwerb der erweiterten fachlichen Kenntnisse nicht so schwergefallen sei wie die Fähigkeit, selbständig bzw. im kleinen Inselteam zu planen und zu kooperieren“ (Markert 1997, S. 7).

Mit Blick auf das Verbundprojekt KOBRA/P2000 kann festgehalten werden, dass das Anforderungsprofil für die ausgewählten Qualifizierungsteilnehmer der Partnerbetriebe, mit den in der Literatur beschriebenen Qualifikationsanforderungen übereinstimmt. Ebenfalls empirisch vorgefunden wurden die dahingehenden Erwartungen an alle Beschäftigungsgruppen und Qualifikationsebenen.

4 Konsequenzen für die betriebliche Weiterbildung

Es kann angenommen werden, dass „...die soziale Kompetenz und das Fachwissen bei den Facharbeitern und erfahrenen Werkern zumindest latent in weit höherem Maße vorhanden sind, als betriebliche Führungskräfte möglicherweise annehmen, und dass es darauf ankommt, den Umstrukturierungsprozess so anzulegen, dass er transparent, vertrauensbildend und ganzheitlich erfolgt“ (Markert 1997, S. 5). Neue Qualifikationsprofile, speziell diejenigen mit einer Betonung kommunikativer und kooperativer Momente, können in erster Linie nur noch kooperativ (vgl. u.a. Skell 1996, S. 33f. und Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998) und zwar in „ganzheitlichen oder integrativen auftrags- und arbeitsaufgabenorientierten“ Strukturen erworben werden (Lietzau 1997, S. 11), in denen Lernprozesse

- „kontinuierlich versus intermittierend,
- problem- und situationsorientiert versus lernzielorientiert,
- ganzheitlich versus zergliedert,

- synergetisch versus konkurrierend und
- kooperativ versus individuell“

ermöglicht werden (Münch 1995, S. 88). Die geforderte Fähigkeit zur Partizipation lässt sich nur durch weitgehende Beteiligung erwerben.

Trotz oder gerade wegen der Verschiebung von funktionsbezogenen zu prozessorientierten Arbeitsplätzen, darf in der Weiterbildung die individuell-subjektive Seite nicht vernachlässigt werden. Schließlich ist es das Individuum, das nicht nur Wissen erwerben, sondern immer wieder neue Ziele, Werte, Aufgaben und Rollen integrieren muss. Zudem sind gegensätzliche Fähigkeiten gefragt (vgl. Wittwer 1995, S. 77ff.): zum einem soll sich der Mitarbeiter „...auf festgelegte, technisch-formalisierte Arbeitsdurchführung einstellen und ein diesbezügliches zweckrational ausgelegtes, instrumentelles Expertentum aufbauen“ und zum anderen werden Fähigkeiten erwartet

„...die sich entweder der Normierung entziehen bzw. die ausdrücklich als notwendiges Gegenstück zur ansonsten durchrationalisierten, standardisierten Arbeitserledigung gelten: lebendige, individuell ausgeprägte, vielgestaltige, spontan anwendbare Denk- und Handlungsweisen, die eine differenzierte Wahrnehmung und Bewältigung von offenen, nichtdefinierten Problemen und Situationen ermöglichen. Sie haben jeweils einen hohen subjektiven Anteil, denn die Art und Weise, wie Menschen miteinander reden, handeln, arbeiten, wie sie ein neues Problem wahrnehmen (bzw. ob es überhaupt gesehen wird) und innovativ lösen, wie eine aktuell entstehende soziale Situation strukturiert und gestaltet wird, hängt in starkem Maße von den betroffenen und beteiligten Personen ab. Hier kann kein 'fertiges' Wissen und Können regelhaft und ergebnissicher angewendet werden. Vielmehr bringt sich jeder selbst ein. Er (re)agiert nicht vorrangig oder ausschließlich als Besitzer definierter, objektivierbarer Qualifikationen, sondern ebenso mit seinen individuellen Fähigkeiten, Motiven und Gefühlen“. (Wittwer 1995, S. 77f.; rekurrend auf Lauer-Ernst 1988)

Den oben beschriebenen Schwierigkeiten der Bedarfsermittlung korrespondieren also neuartige reorganisationsbedingte Qualifizierungsprobleme. Den Anforderungen an betriebliche Qualifizierung im Kontext solcher Veränderungsprozesse genügen traditionelle Formen⁶ und konventionelle Methoden betrieblicher Weiterbildung⁷ nicht mehr, wobei schon diese die Ressourcen und das Know-how einzelner KMU übersteigen (vgl. Schönfeld/Stöbe 1995; vgl. Cloldt/Dobischat/Husemann/Koehren/Schmitz 1995; vgl. auch Bosch/Kohl/Schneider 1995, S. 268ff.). Dennoch werden betriebsspezifische und individuelle Lösungsansätze benötigt. Die Initiierung, Planung und Umsetzung von aufeinander abgestimmten PE- und OE-Strategien, einschließlich der vorgängigen Bedarfsermittlung, übersteigen aber einerseits einzelbetriebliche Ressourcen - speziell von KMU - bei weitem. Wenn man andererseits darüber hinaus analog die Befunden der Innovationsforschung über betriebliche Innovationsprozesse (vgl. Kern 1998, S. 23ff.) annimmt, dass innovative Weiterbildungskonzepte - wie alle anderen Innovationen auch - überhaupt nur dann entstehen können, wenn man »über den eigenen Tellerrand schaut« und dazu Wissen von außerhalb heranzieht, darf man also weder bei innerbetrieblichen Lösungsansätzen

⁶ Neue Definitionsansätze gehen über klassische Formen von Lehr- und Informationsveranstaltungen hinaus und beziehen Lernen am Arbeitsplatz mit ein, sodass „mit einer qualifizierenden Arbeitsgestaltung und -organisation“ [...] die Grenzen von Lernen und Arbeiten fließend“ werden. (Alt/Sauter/Tillmann 1994, S. 52).

⁷ Betriebliche Weiterbildung kann - so Weiss (1990, zitiert nach Alt/ Sauter/Tillmann 1994, S. 52) - definiert werden als: „alle betrieblich veranlassten oder finanzierten Maßnahmen“ [...], die dazu dienen, beruflich relevante Kompetenzen der Mitarbeiter oder des Unternehmers zu erhalten, anzupassen, zu erweitern oder zu verbessern“.

noch bei externen Standardangeboten stehen bleiben. Ein Schritt auf dem Weg dorthin könnte die Initiierung und Verstetigung von Kooperationen zwischen Betrieben und Bildungsträgern sein, die den beteiligten Partnern sowohl kooperationsinterne aber auch -externe Transfermöglichkeiten von Personalentwicklungs- und Qualifizierungsstrategien eröffnen.

Literatur

- Alt, C./Sauter, E./Tillmann, H.: Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Strukturen und Entwicklungen; Bericht nach Artikel 11 (2) des EG-Ratsbeschlusses vom 29. Mai 1990 über das FORCE-Aktionsprogramm. Bielefeld 1994.
- Arnold, R.: Betriebspädagogik. 2., überarb. und erw. Aufl. Berlin 1997. (= Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung; Bd. 31).
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V.: Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995. S. 142-156.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Zwei Gutachten. Bad Honnef 1990 (= Studien zu Bildung und Wissenschaft; Bd. 88).
- Bosch, G./Kohl, H./Schneider, W. (Hrsg.): Handbuch Personalplanung. Ein praktischer Ratgeber. Köln 1995 (= Handbücher für den Betriebsrat; Bd. 16).
- Büchter, K.: Klein- und Mittelbetriebe: Träger des Strukturwandels? Relativierungen zu Prosperität und Qualifikationsbedarf. In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik. 6(1997) Heft 4. S. 412-428.
- Cloidt, M./Dobischat, R./Husemann, R./Koehren, M./Schmitz, R.: Strategische Weiterbildungsorganisation im Mittelbetrieb. Ein praktischer Leitfaden auf Basis von Fallstudien. Duisburg 1995.
- Damm-Rüger, S./Stiegler, B.: Soziale Qualifikation im Beruf. Eine Studie zu typischen Anforderungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern. Bielefeld 1996 (= Berichte zur beruflichen Bildung; Heft 192).
- Dobischat, R.: Arbeitnehmer und Personalentwicklung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994. S. 589-597.
- Faust, A./Heyer, K. D.: Der Gruppensprecher in der teil-autonomen Gruppenarbeit. Eschborn 1997.
- Frank, I./Zimmermann, H.: Abnehmer-/Zulieferbeziehungen im Wandel - Entwicklungstendenzen und Qualifikationsanforderungen. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 27 (1998) Heft 2. S. 34-40.
- Frieling, E.: Lernen und Arbeiten. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995. S. 261-270.
- Geißler, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim 1996.
- Goleman, D.: Emotionale Intelligenz. München/Wien 1996.
- Heeg, F. J.: Einleitung und Übersicht über die Inhalte. In: Heeg, F.J./Meyer-Dohm, P. (Hrsg.): Methoden der Organisationsgestaltung und Personalentwicklung. Vorgehensweisen, Methoden und Techniken bei der Umsetzung von Lean-Management-Konzepten und der Einführung gruppenorientierter Strukturen. München/Wien 1994 (= REFA Fachbuchreihe Betriebsorganisation). S. 5-10.
- Heidemann, W./Jasper, T./Kraak, R.: Kommunikative Methode der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs. Ein Handbuch für betriebliche Interessenvertretungen, hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 1995 (= FORCE-Programm „Qualifizierungsbedarf in der Druckindustrie“) (Nr. D/92/2/1616/Q-FPC).
- Höfkes, U./Beyer, J.: Berufliche Weiterbildung im Kontext regionaler Steuerung und ordnungspolitischer Gestaltung. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin 1995, S. 111-134.
- Jaeger, D.: Meister zwischen Gießpfanne und Computer. Zur Situation des operativen Produktionsmanagements in der Gießerei-Industrie. München/ Mering 1995.
- Kern, H.: Rolle und Funktion von Innovationen in der Entwicklung des deutschen Industrie- und Berufsbildungssystems. In: Dehnbostel, P./Erbe, H.-H./Novak, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin 1998. S. 23-32.
- Kröll, M.: Die betriebliche Weiterbildung in kleinen und mittleren Betrieben richtig organisieren. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis in Schule und Betrieb. 47(1993) Heft 23. S. 39-41.
- Leiter, R./Runge, T./Burschik, R./Grausam, G.: Der Weiterbildungsbedarf im Unternehmen. Methoden der Ermittlung. München/Wien 1982 (= Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung; Bd. 2).
- Lietzau, E.: Entwicklung eines transferfähigen Qualifizierungskonzepts für Gruppenarbeit in der Fertigung von Klein- und Mittelbetrieben. In: BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 26 (1997) Heft 3. S. 10-16.
- Markert, W.: Gruppenarbeit in deutschen Industrieunternehmen - Entwicklungsstand und Qualifikationsanforderungen. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 26 (1997), Heft 3. S. 3-9.

- Münch, J.: Die lernende Organisation - eine Weiterentwicklung des lernort-theoretischen Ansatzes? In: Arnold, R./Weber, H. (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernender Organisation. Berlin 1995 (= Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung; Bd. 36). S. 84-97.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens. In: Dehnbostel, P./Erbe, H.-H./Novak, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin 1998. S. 195-216.
- Schönfeld, M./Stöbe, S.: Weiterbildung als Dienstleistung. Die Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsträgern und Betrieben bei der Qualifizierung von Beschäftigten. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- Skell, W.: Handlungsregulationstheorie und berufsbezogenes Lernen. In: Geißler, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim 1996. S. 23-38.
- Staudt, E.: Integration von Personal- und Organisationsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung. In: Arnold, R. / Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995. S. 183-199.
- Stöbe S.: Betriebliche Personalpolitik in „public-private-partner-ship“. In: Semlinger, K./Frick, B. (Hrsg.): Betriebliche Modernisierung in personeller Erneuerung. Berlin 1995 (= Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung; N.F.; Bd. 2). S. 265-281.
- Wittwer, W.: Opfert Organisationslernen das Subjekt? In: Arnold, R./Weber, H. (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernender Organisation. Berlin 1995 (Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung; Bd. 36). S. 74-83.
- Zimmer, G.: Perspektiven der beruflichen Weiterbildung in Deutschland. In: BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 25 (1996), Heft 3. S. 35-40.

Qualifikationsentwicklung im Kooperationsfeld von innovativen Betrieben und Bildungsträgern zur Stützung betrieblicher Reorganisationsmaßnahmen

1 Innovationsfähigkeit als Herausforderung für kleine und mittlere Unternehmen und ihre Beschäftigten

Die Voraussetzungen dafür, um mit technischen (Produkt-, Dienstleistungs- und/oder Verfahrens-) Innovationen Marktanteile zu gewinnen, zu halten oder zu verbessern, sind verstärkt die eher als administrativ zu bezeichnenden strukturellen und personellen Neuerungen. Zu den Strukturinnovationen zählen Veränderungen in den Bereichen Aufgabenverteilung, Autoritätsbeziehungen, Kommunikationssystem und Entlohnungssystem. (vgl. Leiter u.a. 1982, S. 261) Da sowohl technische als auch strukturelle Innovationen durch personelle¹ gestützt werden müssen, sind letztere notwendige Bedingung für betriebliche Innovationen schlechthin. Entsprechend können dann auch nur solche Unternehmen, die eine darauf ausgerichtete Personal- und Organisationsentwicklung institutionalisiert haben, dem globalen Wettbewerb standhalten, der „radikale Innovation“ (Kern 1998, S. 26) in immer kürzeren Zeiträumen verlangt und sie damit zur Daueraufgabe macht.

Dies leisten zu können setzt voraus, dass die „Hervorbringung, Durchsetzung, Übernahme und Anwendung neuer Ideen und Techniken, bisher unbekannter Produkte oder Rollen“ (Wittig 1995, S. 300) im Betrieb nicht mehr nur vorwiegend als kreative Leistung Einzelner, sondern vielmehr als Ergebnis eines kollektiven Prozesses begriffen werden. Veränderungswillige und -fähige Mitarbeiter sind eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung auf dem Weg zur „lernenden Organisation“. Der Betrieb selbst muss so flexibel sein, von Mitarbeitern generierte Innovationen und außerhalb des Betriebs aktiv gesuchte Anregungen sofort und optimal zu integrieren. Wissen und Erfahrung gilt es verstärkt in Arbeitsgruppen und unternehmensweit zu kollektivieren und zu verstetigen (vgl. Hennemann 1997), sowie für ihre ständige Bereicherung durch Anregungen von außerhalb zu sorgen (vgl. Kern 1998).

Die Initiierung und Durchführung von betrieblichen Reorganisationsvorhaben, bei denen es sich stets um komplexe, sinnvoll aufeinander abgestimmte und ineinander verzahnte Problemlösungsprozesse im Bereich der drei Gestaltungsfaktoren Technik, Organisation und Personal handelt, überfordert einerseits das Know-how und die Ressourcen kleiner und mittlerer Unternehmen bei weitem. Andererseits erhöhen sich damit gleichzeitig auch die Anforderungen an die Beschäftigten erheblich, da sie im Idealfall nicht nur „Betroffene“ des Reorganisationsprozesses sind, sondern ihn selbst initiieren, aktiv gestalten und vorantreiben sollen. Betriebe, die partizipative Reorganisationsstrategien verfolgen, sind dabei nicht nur auf sich verändernde berufsfachliche Qualifikationsprofile ihrer Mitarbeiter angewiesen, sondern vermehrt und in entscheidender Weise zusätzlich auf deren kommunikative und kooperative Kompetenzen.

Wenn im Zusammenhang derartiger Reorganisationsprozesse die Qualifikationen des Personals angepasst werden müssen, beginnen die Schwierigkeiten bereits bei der Bedarfsermittlung. In dy-

¹ Von personellen Innovationen wird im Betrieb nicht nur gesprochen, wenn Personal eingestellt bzw. entlassen wird, sondern auch „wenn es gelingt, durch Schulung oder Beeinflussung das äußere Verhalten von Mitarbeitern zu ändern“ (Leiter u.a. 1982, S. 261).

namischen, evolutionären, kontinuierlichen Verbesserungsprozessen ohne ein „eindeutiges, über längere Zeit sinnvoll festhaltbares Ziel“ (Heeg 1994, S. 5), kann ein Sollzustand gar nicht mehr festgeschrieben werden, sodass der Weiterbildungsbedarf auch nicht mehr „als Abweichung zwischen Ist- und Sollzustand“ (BMBW 1990, S. 35; vgl. auch Dobischat 1994, S. 593) definiert werden kann. Ohnehin kann schon die rein gegenwartsbezogene Weiterbildungsbedarfsermittlung, als eine der schwierigsten Aufgaben der betrieblichen Personalwirtschaft, von kleinen und mittleren Unternehmen kaum ausreichend wahrgenommen werden und die zukunftsbezogene wird insgesamt als problematisch angesehen (vgl. BMBW 1990, S. 34f.; vgl. auch Cloidt u.a. 1995). „Stellt schon die Ermittlung der tätigkeitsbezogenen Anforderungen für neue, noch nicht bekannte Tätigkeiten ein schwieriges Unterfangen dar, so stößt die Erstellung von ‚Fähigkeitsbildern‘ der einzelnen Mitarbeiter auf erhebliche Schwierigkeiten.“ (BMBW 1990, S. 35) Darüber hinaus steht dem aus Arbeitgeberperspektive erkannten Weiterbildungsbedarf das durch Wertewandel veränderte Weiterbildungsbedürfnis und Qualifizierungsverständnis auf Arbeitnehmerseite gegenüber.

Den Schwierigkeiten der Bedarfsermittlung korrespondieren neuartige reorganisationsbedingte Qualifizierungsprobleme. Den Anforderungen an betriebliche Qualifizierung im Kontext solcher Veränderungsprozesse genügen traditionelle Formen und konventionelle Methoden betrieblicher Weiterbildung² nicht mehr, wobei schon diese die Ressourcen und das Know-how von Klein- und Mittelbetrieben übersteigen.

Neue Qualifikationsprofile, speziell diejenigen mit einer Betonung kommunikativer und kooperativer Momente, können in erster Linie nur noch kooperativ erworben werden (vgl. Skell 1996, S. 33f.; vgl. auch Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998). Dabei werden die Grenzen zwischen Arbeit, Lernen und Organisation fließend und ihre Überschneidungsbereiche größer (vgl. Geißler 1996).

Die geforderte Fähigkeit zur Partizipation lässt sich nur durch weitgehende Beteiligung erwerben. Betriebe, die Reorganisationsprozesse unter Zeitdruck durchführen müssen, laufen Gefahr, in die paradoxe Situation zu geraten, „*Selbstorganisation* als Mittel zur Herstellung einer wünschenswerten marktsensiblen Flexibilität fremdorganisiert verordnen und durchsetzen zu müssen“ (Geißler 1996a, S. 15). Da die rechtzeitige und vorausschauende Initiierung, Planung und Umsetzung von aufeinander abgestimmten Personal- und Organisationsentwicklungsstrategien zur Bewältigung komplexer Modernisierungsmaßnahmen einzelbetriebliche Ressourcen übersteigen und herkömmliche externe Weiterbildungsdienstleistungen (inhouse und exhouse) hier zu kurz greifen, müssen neue Wege und Kooperationsformen zwischen Betrieben und Bildungsträgern erprobt werden, die den beteiligten Partnern sowohl kooperationsinterne als auch -externe Transfermöglichkeiten von Personalentwicklungs- und Qualifizierungsstrategien eröffnen.

Genau dies war Gegenstand des Verbundprojektes KOBRA/P2000.

² Neue Definitionsansätze gehen über klassische Formen von Lehr- und Informationsveranstaltungen hinaus und beziehen Lernen am Arbeitsplatz mit ein, sodass „mit einer qualifizierenden Arbeitsgestaltung und -organisation [...] die Grenzen von Lernen und Arbeiten fließend“ werden (Alt/Sauter/Tillmann 1994, S. 52; Auslassung RR).

2 Das Verbundprojekt KOBRA/P2000

Das Verbundprojekt „Qualifikationsentwicklung im Kooperationsfeld von innovativen Betrieben und Bildungsträgern zur Stützung betrieblicher Reorganisationsmaßnahmen“ (kurz: KOBRA/P2000), zu dem sich als gleichberechtigte Partner drei mittelständische gewerblich-technische Produktionsbetriebe, eine Bildungseinrichtung und universitäre Aus- und Weiterbildungsexperten zusammengeschlossen hatten, begann im März 1998. Es wurde im Rahmenkonzept „Produktion 2000“ des Projektträgers „Fertigungstechnik und Qualitätssicherung“ im Forschungszentrum Karlsruhe mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung gefördert. Die einzelbetrieblichen Modernisierungsvorhaben waren bei Projektbeginn bereits mehr oder weniger fortgeschritten und sind, als kontinuierliche Verbesserungsprozesse angelegt, auch nach Projektende nicht abgeschlossen. Förderungsbedingt konnten die beteiligten Betriebe jedoch nur über einen Zeitraum von zwei Jahren begleitet werden.

Nachfolgend werden zunächst ausführlich die Arbeitsweise, die Ziele und die Philosophie des Projektes dargelegt. Dann wird sowohl auf konkrete einzelbetriebliche Reorganisationsproblemlagen als auch auf die im Verbundprojekt erprobten Lösungswege eingegangen.³ Der Projektverlauf kann hier nicht vollständig abgebildet werden; der Akzent liegt auf der kommunikativen Bedarfsermittlung und der Maßnahmenentwicklung.⁴ Reorganisationsbedingter Qualifizierungsbedarf auf der unteren dispositiven Mitarbeiterebene soll hier jeweils sowohl aus Arbeitgeber- als auch aus Arbeitnehmersicht aufgezeigt und vor dem Hintergrund einer gewachsenen, je spezifischen Unternehmenskultur/-philosophie⁵ und Personalpolitik⁶ eingeordnet werden. Die Unternehmenskultur ist gerade im Zusammenhang mit der Entwicklung von sozialen und personalen Kompetenzen bedeutsam und sie wird hier jeweils entsprechend ihrem einzelbetrieblichen Stellenwert dargestellt.⁷

Betriebliche Kooperationen und Qualifizierungsnetzwerke sind zwar nichts Neues,⁸ die von Bildungsexperten initiierte und moderierte gemeinsame *zwischenbetriebliche* Reflexion von Qualifikations- und Qualifizierungsproblemen auf verschiedenen Ebenen zur Beförderung innovativer Lösungen ist es sehr wohl – zumal in Verbindung mit der Maßnahmenkonzeption und -umsetzung vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Projektphilosophie.

³ Die Ausführungen beruhen auf einer teilnehmenden Beobachtung, Verlaufs-, Ergebnis- und/oder Simultanprotokollen von Projektsitzungen auf unterschiedlichsten Ebenen und zu unterschiedlichsten Zwecken, der Analyse von Projektdokumenten, einzelbetrieblicher Veröffentlichungen und Materialien sowie einer schriftlichen Projektteilnehmerbefragung.

⁴ Zur Evaluation: vgl. Beitrag von Benzenberg in diesem Band.

⁵ Zur Definition von Unternehmenskultur: vgl. Schumacher 1995, S. 699f.; vgl. auch Cloidt u.a. 1995, S. 138.

⁶ Zur Definition von Personalpolitik: vgl. Bosch/Kohl/Schneider 1995, S. 25.

⁷ Unternehmenskultur kann nicht nur „eine positive Innen- und Außendarstellung des Unternehmens fördern“, sondern „durch soziale und mentale Steuerung, durch Organisierung konsensualer Prozesse [...] eine kooperative Identität zwischen Beschäftigten [...] schaffen, die Leistungsreserven mobilisiert, [und] den Bedarf an individuellen extrafunktionalen emotionalen Qualifikationen sichert.“ (Schumacher 1995, S. 700; Zusatz und Auslassungen R.R.).

⁸ Vgl. u.a. Flüter-Hoffmann/Pieper 1996; Schönfeld/Stöbe 1995.

2.1 *Die Ziele und Aufgaben des Projektes*

Das Verbundprojekt hatte es sich zur Aufgabe gemacht, die Kooperation zwischen innovativen mittleren Unternehmen und Bildungsträgern zu initiieren, zu flankieren und wissenschaftlich zu begleiten. In der Kooperation sollten die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, Qualifikationen zu erzeugen, die für die Umsetzung moderner Unternehmensstrategien notwendig sind. Dazu gehören insbesondere funktionsübergreifende und solche Qualifikationen, die für Arbeitsaufgaben in der Schnittmenge von technischen und kaufmännischen Bereichen erforderlich sind. Im Mittelpunkt sollte die Zielgruppe der Beschäftigten mit gehobenen berufsfachlichen Qualifikationen oberhalb der Facharbeiterebene stehen, also diejenigen Mitarbeiter, die in den hier angesprochenen Betriebstypen wesentliche Funktionen für die Umsetzung moderner Unternehmensstrategien haben. Materielle Ziele des Projektes waren die Begründung und Förderung von Kooperationen, die Erprobung neuartiger Kooperationsformen, die Entwicklung und Durchführung passgenauer Weiterbildungsmaßnahmen sowie insbesondere eine Verstetigung der strategischen Organisations- und Personalentwicklung in den beteiligten Betrieben. Sie sollten in die Lage versetzt werden, die mit ihren internen Ressourcen nicht leistbaren Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen ihrer Modernisierungserfordernisse in der Kooperation mit Externen zu realisieren, in die eigene Entwicklungsplanung zu integrieren und zu verstetigen, um so die betriebliche Innovationsfähigkeit nachhaltig zu erhöhen.

Zentraler Auftrag des Projektes war also die Entwicklung und Umsetzung von beteiligungsorientierten Qualifizierungsmaßnahmen. Daneben galt es, das Problembewusstsein für die Notwendigkeit der Unterstützung von betrieblichen Veränderungsprozessen durch externe Kooperationspartner zu schärfen und zwar insbesondere im Hinblick auf die Aufdeckung von Funktionsmängeln und Störungen innerbetrieblicher Informations-, Kommunikations- und Organisationsprozesse und deren Verbesserung durch entsprechende Maßnahmen.

2.2 *Die Verbundpartner und ihre Arbeitsschwerpunkte*

2.2.1 Die Universität

Das Projekt war angesiedelt am Fachbereich Erziehungswissenschaft/Psychologie der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg im Fachgebiet Wirtschaftspädagogik/Betriebliche Aus- und Weiterbildung. Das Fachgebiet führt drittmittelgeförderte Forschungsprojekte durch und unterhält u.a. auch kontinuierliche aktive Arbeitsbeziehungen zum Bundesinstitut für Berufsbildung. Durch die Zusammenarbeit mit der Transferstelle Hochschule-Praxis und der Akademie für Wissenschaft und Technik der Universität Duisburg, war die regionale Einbettung des Projektes und der Zugang zu den Betrieben gewährleistet. Die Arbeitsschwerpunkte der Universität Duisburg im Verbundprojekt umfassten:

- die Einbettung der Projektarbeit in den wissenschaftlichen Kontext der Berufsbildungsforschung und Qualifikationsforschung;
- die Entwicklung und Umsetzung einer effizienten Infrastruktur der Kooperation zwischen den Projektpartnern, insbesondere den Betrieben;
- die Evaluation von betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen unter besonderer Berücksichtigung der aktiven Beteiligung der Zielgruppen (subjektive Dimensionen der Maßnahmen);
- die Sicherstellung der Beteiligung der betrieblichen Interessenvertretungen;
- die Organisation des Transfers der Projektergebnisse in die Fachöffentlichkeit und in die Region.

Bereits im Vorfeld hatte man sich mit der Aufarbeitung der aktuellen Forschungslage befasst und gemeinsam mit dem Bildungsträger den Kooperationsverbund initiiert. Eine prozessbegleitende Aufgabe des Projektpartners Universität war die Koordination. Hierzu zählten vor allem die sachliche und zeitliche Abstimmung der Teilaufgaben aller Projektpartner, die Organisation und Moderation bilateraler und multilateraler interner Kooperationsworkshops und externer Transferaktivitäten, in Abstimmung mit den anderen Verbundpartnern. Darüber hinaus gehörte die Entwicklung und der Einsatz von Erhebungs- und Analyseinstrumenten für eine prozessbegleitende Evaluation und ihre Rückkopplung zur Gewährleistung einer kontinuierlichen Prozessoptimierung zu den Projektaufgaben der Universität. Als erweiterter Aufgabenrahmen kommt darüber hinaus die nachfolgende Nutzbarmachung der Projektergebnisse für Forschung und Lehre hinzu.

2.2.2 Der Bildungsträger

Die vorwiegend auf die Region hin orientierte Einrichtung der beruflichen Aus- und Weiterbildung wurde vor über 20 Jahren gegründet und beschäftigt inzwischen in verschiedenen Arbeitsfeldern und an unterschiedlichen Standorten etwa 200 Mitarbeiter/innen. Vor elf Jahren kam ein eigenständiger Bereich für Weiterbildung⁹ und Technologie hinzu. Der Verbundpartner ist in ein enges Netzwerk von Kooperationen mit Unternehmen, Kammern, Innungen, Hochschulen, Verbänden etc. eingebunden. Darüber hinaus bestehen gute Kontakte zu Betrieben in der Region, die für das Verbundprojekt genutzt werden konnten.

Die Arbeitsschwerpunkte des Bildungsträgers im Verbundprojekt lagen in der Problemdefinition, der Bedarfsanalyse, der Entwicklung und der Umsetzung von Qualifizierungs- und Organisationsmaßnahmen, in der bilateralen Kooperation mit den Partnerbetrieben sowie in der projektübergreifenden Umsetzung und dem Transfer. Im Einzelnen waren das:

- die Ermittlung des jeweils betriebsspezifischen und auch gemeinsamen Qualifizierungs- und Organisationsentwicklungsbedarfs für die im Projektrahmen vorgegebenen Zielgruppen und Funktionsbereiche in den Partnerbetrieben;
- die Entwicklung möglichst offener und beteiligungsorientierter curricularer und didaktischer Konzepte sowie
- deren arbeitsnahe Umsetzung in handlungs-, erfahrungs- und beteiligungsorientierten kooperativen Qualifizierungen;
- die Evaluation der Transferprozesse in den Betrieben und die daraus resultierende
- Revision der Curricula und ihre anschließende Aufbereitung für einen erweiterten Nutzerkreis.

Die Bildungseinrichtung konnte dazu auf umfangreiche Erfahrungen in der Curriculumentwicklung und Umsetzung sowohl technischer als auch kaufmännischer Qualifizierungen zurückgreifen. Sie verstand sich jedoch im Hinblick auf das im Verbundprojekt anvisierte Schnittfeld beider, als anzustrebendes neues Qualifikationsprofil selbst noch als lernend.

⁹

Dieser ist staatlich anerkannt.

2.2.3 Die Betriebe

Zu den fünf gleichberechtigten Verbundprojektpartnern gehörten neben dem Bildungsträger und den Aus- und Weiterbildungsexperten der Universität Duisburg drei gewerblich-technische Produktionsbetriebe. Sie brachten in die Verbundprojektarbeit ihre aktuellen reorganisationsbedingten Problemstellungen ein und stellten alle für deren gemeinsame Bearbeitung notwendigen Informationen und Ressourcen zur Verfügung. Ferner waren sie bereit, sich aktiv an der Erarbeitung innovativer Qualifizierungslösungen zu beteiligen sowie ihre Umsetzung im Betrieb und die begleitenden und abschließenden Evaluationen zu ermöglichen.

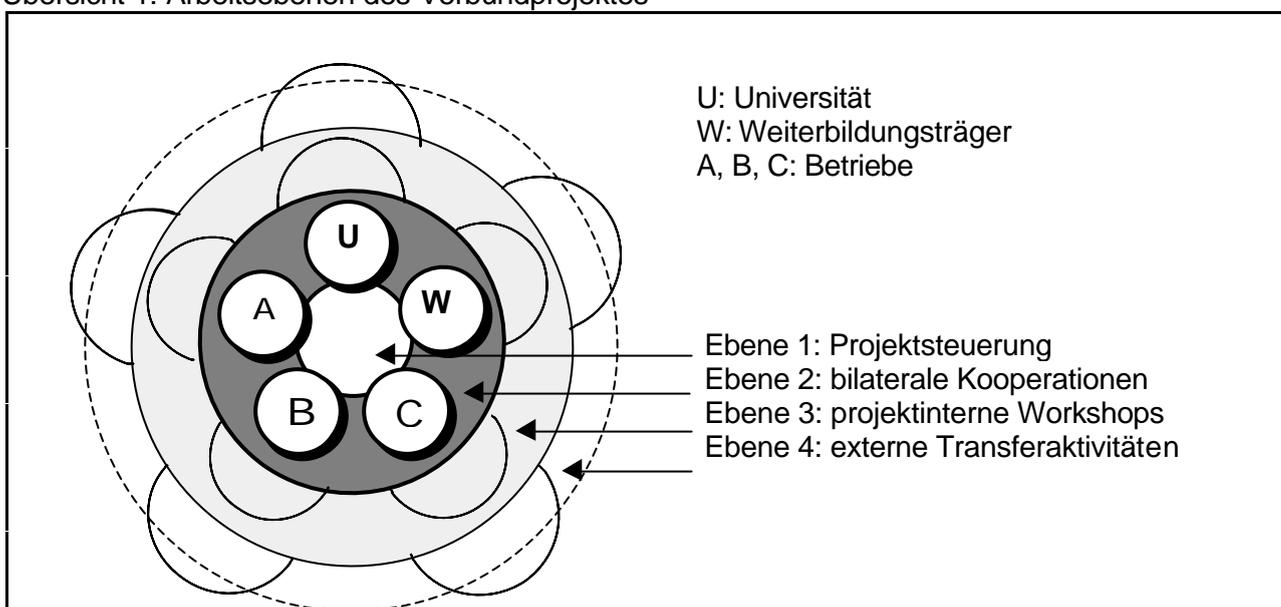
Die Partnerbetriebe stehen durch ihre verschiedenartigen Produktpaletten in keinem Konkurrenzverhältnis zueinander und sind, obwohl jeweils konzerngebunden, einzelbetrieblich auf Grund ihrer Größenordnung, der regionalen Einbindung, den Personalentwicklungs- und Personalrekrutierungsstrategien, den Hierarchiestrukturen und auch vom Charakter der innerbetrieblichen Sozialbeziehungen her als mittelbetrieblich zu bezeichnen. Gemeinsam ist ihnen weiterhin ein – wenn auch unterschiedlich ausgeprägter und akzentuierter sowie in unterschiedlichen Stadien befindlicher – Restrukturierungsprozess, der erhebliche und in allen drei Betrieben vergleichbare Qualifikationsanforderungen speziell an die Mitarbeiter auf den unteren dispositiven Ebenen stellt. Dazu werden jeweils höchst unterschiedliche Strategien der Personal- und Organisationsentwicklung verfolgt. Die einzelbetrieblichen Ressourcen zur Bewältigung derartiger Veränderungsprozesse waren jedoch bisher ohne, aber auch mit zusätzlicher externer Unterstützung nicht ausreichend.

Alle drei Unternehmen können auf Grund der Art und der Qualität ihrer Produkte, die ihnen jeweils europa- oder weltweit eine führende Marktposition verschafft haben, als innovativ bezeichnet werden. Im Zuge der Globalisierung sind sie von verschärften internationalen Wettbewerbsbedingungen und den daraus resultierenden erhöhten Anforderungen an Innovationen und an das Qualifikationsniveau der Mitarbeiterschaft betroffen.

2.3 Die Arbeitsebenen des Verbundprojektes

Die Zusammenarbeit der fünf Projektpartner fand (vgl. nachfolgende Übersicht) parallel auf verschiedenen Ebenen statt, die hier entsprechend ihrer Bedeutung mehr oder weniger ausführlich beschrieben werden.

Übersicht 1: Arbeitsebenen des Verbundprojektes



2.3.1 Die Projektsteuerung

Der Steuerungsgruppe gehörten je ein bis zwei ständige Vertreter aller fünf Projektpartner an. Sie wurde im Bedarfsfall durch weitere Experten aus dem betrieblichen Management und aus der betrieblichen Arbeitnehmervertretung unterstützt. Das „virtuelle“ Gremium befand sich in ständiger Kommunikation, um gemeinsam – wiederum unter Koordination der Universität Duisburg – die Projektaktivitäten entsprechend den jeweiligen Bedarfslagen zu planen und abzustimmen und die Zusammenarbeit aller Projektpartner zu organisieren. Dazu gehörten insbesondere die kooperative Planung einzelbetrieblicher und gemeinsamer Qualifizierungsmaßnahmen, die Kooperation bei der Organisation und Durchführung dieser Maßnahmen, ihres Transfers in den Arbeitsprozess sowie bei der Evaluation und schließlich die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von Kooperationsformen zwischen den beteiligten Projektpartnern und weiteren Akteuren.

2.3.2 Die bilateralen Kooperationen

Die bilateralen Kooperationen und die dort zu leistende Arbeit und ihre Ergebnisse, machten den Hauptanteil der Projektarbeit aus. Unter bilateraler Kooperation werden hier alle Arbeitstreffen verstanden, an denen Vertreter von mindestens zwei der fünf Projektpartner teilnahmen. Es handelte sich hierbei um vorstrukturierte Projektsitzungen¹⁰, die jeweils von Vertretern der Universität und/oder des Bildungsträgers moderiert wurden.¹¹ Dazu gehörte auch die vor- und nachbereitende Zusammenarbeit beider, auf die in diesem Rahmen jedoch nicht näher eingegangen wird. Die Mehrzahl der einzelbetrieblichen Projektaktivitäten wurde jeweils von Vertretern sowohl der Universität als auch des Bildungsträgers begleitet und von diesen in gemeinsamen vor- und nachbereitenden Gesprächen geplant. Alle Entscheidungen hinsichtlich der einzelbetrieblichen Aktivitäten wurden einvernehmlich – und nur in Ausnahmefällen alleine, jedoch vorbehaltlich der Zustimmung des abwesenden Partners – getroffen. Das Konsensprinzip galt auch für die multilateralen Kooperationsgespräche.

Ins Blickfeld genommen werden sollen hier die bilateralen Kooperationen zwischen Universität und Bildungsträger einerseits und den Partnerbetrieben andererseits. Die Anzahl dieser Kooperationen war bei Projektbeginn noch offen und erfolgte prinzipiell ausgerichtet an je unterschiedlichen Fortschritten im Reorganisationsprozess und den betriebsspezifischen Bedarfen. Die Unterstützung durch Externe wurde auf dieser Ebene von den beteiligten Betrieben unterschiedlich genutzt. Daraus lassen sich jedoch keine Rückschlüsse auf die Intensität/Qualität der innerbetrieblichen Projektaktivitäten ableiten.

Die bilateralen Kooperationen mit den Betrieben lassen sich auf Grund unterschiedlicher Beteiligungen betrieblicherseits weiter differenzieren und zwar in die Zusammenarbeit mit Führungskräften, Personalverantwortlichen, Prozessbegleitern und/oder betrieblichen Experten einerseits sowie mit den Qualifizierungszielgruppen andererseits. Die Kooperationssitzungen mit den betrieblichen Entscheidungsträgern, Experten und/oder Prozessbegleitern bauen so aufeinander auf, dass

- im ersten Schritt eine Aktualisierung der ins Projekt eingebrachten reorganisationsbedingten Qualifizierungsproblemlagen im Vergleich zu dem über ein Jahr zurückliegenden Projektantrag erfolgte;

¹⁰ Zu Formen und Gestaltungsmöglichkeiten von Sitzungen und Tagungen: vgl. u.a. Pabst-Weinschenk 1994 und zu Projektorganisation und Projektarbeit: vgl. u.a. Mees/Oefner-Py/Sünnemann 1995.

¹¹ Ausführlich zu den Möglichkeiten externer Moderation von Krisen/Umbruchsituationen und Organisationsentwicklung: vgl. Hauser 1994; Lüscho 1994.

- dann teilweise über mehrere Sitzungen eine gemeinsame Problemfindung, -reflexion, -spezifizierung, -gewichtung und -verdichtung einerseits zu einer verengenden Selektion projektgeeigneter Themen und Zielgruppen sowie andererseits insgesamt zu einer qualitativen und quantitativen Erweiterung des Problembewusstseins führte;
- vor- und nachbereitende qualifizierungsprozessbegleitende Gespräche regelmäßig geführt werden konnten, deren Ergebnisse den laufenden Qualifizierungsprozess im Bedarfsfall modifizieren oder korrigieren halfen;
- multilaterale kooperationsinterne Gespräche vorbereitet und nachgängig besprochen und bewertet werden konnten;
- kooperationsübergreifende externe Transferaktivitäten vor- und nachbereitend besprochen werden konnten.

Darüber hinaus war durch eine ständige Reflexion der gemeinsamen bilateralen Zusammenarbeit gewährleistet, dass die Bildungsexperten eine Rückmeldung über ihre Arbeit erhielten.

Die so angeregte und sich erweiternde innerbetriebliche Diskussion auf verschiedenen Hierarchieebenen, führte betriebsintern parallel zur Auswahl einer konkreten Zielgruppe. Diese sollte bei entsprechender Zusammensetzung betriebs- oder konzernübergreifend eine Pilotfunktion einnehmen können und im günstigsten Fall so gestreut sein, dass die einzelnen Teilnehmer eine möglichst weit reichende Multiplikatorfunktion einnehmen konnten. Die innerbetriebliche Entscheidung unter Beteiligung des Betriebsrates und der Betroffenen selbst führte schließlich zur aktiven Projektmitarbeit ausgewählter Qualifizierungszielgruppen und zwar in der Form, dass analog der Vorgehensweise auf der Führungsebene ihre Einbindung dort in unterschiedlichen Schritten erfolgte.

Erste Treffen in Form von Gruppensitzungen mit der Zielgruppe, dienten dem Kennenlernen und als vertrauensbildende Maßnahmen. Sie führten über erste moderierte kommunikative Gruppenabfragen, ergänzt durch eine schriftliche Mitarbeiterbefragung subjektiver, individueller und kollektiver Problemsichten bei der Zielgruppe,

- erstens zur Verstärkung und Modifizierung des Problembewusstseins und
- stellten zweitens implizit erste Lernschritte in Richtung Projektarbeit, Moderationsmethoden, Problemlösungsstrategien etc. dar.
- Ein weiterer Lerneffekt kam dadurch zustande, dass die Betroffenen bereits über den Vorgang einer ausführlichen Problemdarstellung gegenüber den externen Projektmitarbeitern erste Einsichten in Richtung möglicher Lösungsansätze gewinnen konnten.¹²

Den Bildungsexperten ermöglichten diese Sitzungen einen ersten Abgleich der unterschiedlichen Problemsichten von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite. Als Nächstes konnte dann (z.T. über mehrere Sitzungen) auch hier eine gemeinsame Problemfindung, -reflexion, -spezifizierung, -gewichtung und -verdichtung stattfinden, zu der z.T. auch inhaltliche Experten hinzugezogen wurden, die durch die Zielgruppe und/oder die Bildungsexperten befragt werden konnten. Diese Vorgehensweise führte einerseits zu einer Eingrenzung/Selektion projektgeeigneter Themen und Teilnehmer und trug andererseits zu einer qualitativen und quantitativen Erweiterung des Problembewusstseins bei. Weiterhin wurde damit gleichzeitig eine Vertiefung der im vorhergehenden Punkt genannten Lerneffekte angestrebt.

Den Bildungsexperten dienten die Ergebnisse dieser einzelbetrieblichen Prozesse jeweils als Basis für ein möglichst offenes Qualifizierungskonzept, das den Betroffenen mit zunehmender Tendenz aktive Mitbestimmungs-, Gestaltungs- und Steuerungsmöglichkeiten ließ. Dem folgte ein,

¹² Vgl. u.a. Skell 1996, S. 29f.: *Sprachgestütztes Lernen* hilft über „sprachliches Formulieren, Gedanken präzise auszuformen und damit handlungsbedeutsame Sachverhalte bewusst zu machen“.

auf der Grundlage aller vorhergehenden Schritte, entwickelter handlungs- und erfahrungsorientierter, arbeitsnaher, umsetzungs- und beteiligungsorientierter Qualifizierungszyklus, der individuelle und kollektive Lernprozesse in Richtung gemeinsam formulierter Ziele initiieren und voranbringen konnte.

Eine in drei Schritten (zu Beginn, in der Mitte und gegen Ende der Qualifizierungen) durchgeführte Evaluation konnte, neben einem in jeder Zielgruppensitzung abgerufenem kurzem Feedback, im Bedarfsfall zusätzlich zu Korrekturen/Modifikationen der Qualifizierungskonzepte führen.¹³

2.3.3 Die multilateralen Kooperationen

Weitere Impulse für die bilateralen Kooperationen im Verbundprojekt und alle Ebenen innerbetrieblicher Diskussion kamen von den multilateralen internen Kooperationsworkshops. Diese waren das „kommunikative Zentrum“ der Kooperation im Verbundprojekt, in dem *gemeinsame* Lern- und Erfahrungsprozesse stattfinden konnten.¹⁴ Prinzipiell waren dafür zwei Dimensionen vorgesehen: einmal diejenige, die die Entwicklung von Qualifikations- und Personalführungsstrategien betraf; darüber hinaus aber auch eine marktbezogene, bei der Wettbewerbsfragen im Vordergrund stehen konnten, da alle drei Betriebe u.a. Zulieferer der Automobilindustrie sind, ohne in Konkurrenz zueinander zu stehen. Einzelbetriebliche Reorganisations- und Personalentwicklungsstrategien eines Partnerbetriebs (des jeweils gastgebenden) konnten in diesem Rahmen vorgestellt und gemeinsam reflektiert werden. Durch die multilaterale Reflexion einzelbetrieblicher Problemlagen müssen allerdings tendenziell neben zahlreichen positiven Effekten ebenso unkritische Selbstdarstellungen angenommen werden.

Im Vorfeld der Projektplanung wurde der mögliche Teilnehmerkreis für die internen Kooperationsworkshops bewusst noch nicht festgelegt, um im Projektverlauf alle Optionen offen zu haben. Da im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht alle Arbeitstreffen auf dieser Ebene ausführlich behandelt werden können, werden nachfolgend drei Beispiele aufgeführt.

Der Kick-off-Workshop

An der Kick-off-Veranstaltung in Duisburg nahmen Vertreter aller fünf Projektpartner, des Projektträgers sowie der wissenschaftliche Projektbeirat teil. Sie wurde von der Universität ausgerichtet und diente, neben der Konstituierung der Beiratsarbeit, vor allem als vertrauensbildende Maßnahme und dem gemeinsamen Kennenlernen. Die einzelbetrieblichen bilateralen Kooperationen im Verbundprojekt und die innerbetrieblichen Diskussionen waren zum Zeitpunkt des Kick-off-Workshops so weit fortgeschritten, dass die im Projekt zu bearbeitenden Problemlagen und die konkreten Erwartungen der Partnerbetriebe an das Verbundprojekt benannt werden konnten. Die Zielgruppen der vom Bildungsträger zu entwickelnden Qualifizierungskonzepte waren bereits eingegrenzt, die namentliche Auswahl der entsprechenden Mitarbeiter war innerbetrieblich noch nicht erfolgt. Nun wurden erstmalig einzelbetriebliche Anliegen aller drei Partnerbetriebe auf zwischenbetrieblicher Ebene präsentiert und gemeinsam diskutiert. Ihre aktualisierte und konkretisierte Darstellung (im Vergleich zum Projektantrag) ermöglichte es u.a. den Vertretern und Vertreterinnen des wissenschaftlichen Projektbeirats und des Projektträgers, Anregungen und Erfahrungen auf Grund ihrer vielfältigen jeweiligen institutionellen Eingebundenheiten und beruflichen Funktionen einzubringen und z.B. Kontakte zu anderen (z.B. Projekten) zu vermitteln.

¹³ Zur Maßnahmenevaluation: vgl. den Beitrag von Benzenberg in diesem Band.

¹⁴ Zu den überbetrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen im Verbundprojekt: vgl. den Beitrag von Düsseldorf/Stuhldreier in diesem Band.

Die zwischenbetriebliche Diskussion wurde vor allem dadurch bereichert, dass bei ähnlichen Problemlagen völlig unterschiedliche Personal- und Organisationsentwicklungsstrategien bei den Partnerbetrieben verfolgt wurden. Hauptthemen der Diskussion (ohne wertende Reihenfolge) waren:

- die im betrieblichen Veränderungsprozess neu entstandenen Funktionen der operativ planenden, dispositiven Mitarbeiter zwischen technischer und betriebswirtschaftlicher Qualifikation und die dafür notwendigen Kompetenzen;
- die Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Entfaltungsfreiheit, die solche dispositiven Aufgaben mit sich bringen;
- die Weiterbildungsfähigkeit und -willigkeit der Mitarbeiter und damit zusammenhängende Fragen des Menschenbildes und der Motivation;
- die Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit des Managements, das Personal entwickelt und disponiert;
- Auswahlkriterien für die Zielgruppe und die Möglichkeiten zur Potenzialanalyse;
- Notwendigkeit und Möglichkeit, die Betroffenen zu Beteiligten im Entscheidungsprozess zu machen;
- Heterogenität der betrieblichen Probleme im Spannungsfeld von nicht organisiertem und organisiertem Lernen sowie die Begleitung und Umsetzung in Qualifizierungsmaßnahmen.

Der nachfolgende bilaterale Arbeitsschritt im Anschluss an den Kick-off-Workshop, war die aktive Einbindung der „Betroffenen“ als Beteiligte in die Konkretisierung der Bedarfsermittlung und die nachfolgende Konzeption von Qualifizierungsmaßnahmen.

„Qualifizieren für die Fertigungssteuerung“

Der zweite interne multilaterale Kooperationsworkshop wurde vom Partnerbetrieb A ausgerichtet und thematisierte unter dem Motto: »Qualifizieren für die Fertigungssteuerung« dessen betriebspezifische reorganisationsbedingte Weiterbildungsproblematik. Hierzu fanden sich Vertreter aller fünf Projektpartner und des Projektträgers ein. Die Einbindung der konkreten Qualifizierungszielgruppen in die Projektarbeit war zu diesem Zeitpunkt in den Betrieben A und B gerade erfolgt, so dass eine Beteiligung auch aus diesem Kreis möglich war. Die Gastgeberseite war somit durch den Personalleiter, einen Personalentwickler, den internen Prozessbegleiter für Gruppenarbeit, den Fertigungsleiter und durch vier weitere Mitarbeiter aus der Qualifizierungsgruppe vertreten – einer von ihnen gleichzeitig in seiner Funktion als Betriebsratsmitglied. Als Ergebnis dieser Beteiligungsorientierung, kann für die Qualifizierungsteilnehmer des gastgebenden Betriebs eine Erhöhung der Motivation angenommen werden. Einmal durch die Tatsache des Einbezugs in eine solche Gesprächsrunde überhaupt und zusätzlich durch das offensichtliche Interesse und die Aufmerksamkeit, die externe Besucher ihrer speziellen Problemlage entgegenbrachten. Hinzu kommt, dass zur Tagesordnung eine Betriebsführung gehörte, bei der diese Mitarbeiter Gelegenheit hatten, den Besuchern ihre Arbeitsplätze und diejenigen ihrer Kollegen vorzustellen, was sie mit offensichtlichem Stolz taten.

Im Anschluss daran präsentierte der Bildungsträger einen ersten Grobentwurf für das Qualifizierungskonzept, dem eine beteiligungsorientierte Bedarfsermittlung sowie die konkreten Wünsche und Erwartungen der Zielgruppe zu Grunde lagen. Zustimmung fand insbesondere die vorgestellte Methode des „projektförmigen“ Lernens, die der Zielgruppe die Möglichkeit zur aktiven, selbstbestimmten Bearbeitung konkreter Problemlagen eröffnete. Für dieses Basiskonzept wurde anschließend um konstruktive Kritik und Ergänzung durch die Anwesenden – insbesondere die Experten aus den Partnerbetrieben – gebeten. Die Stimmigkeit des Konzeptes für die vorgefunde-

ne Strategie der Personal- und Organisationsentwicklung sowie die gewachsene Unternehmenskultur des Gastgebers wurde abschließend diskutiert.

„Kommunikation im zwischenbetrieblichen Transfer“

Ein dritter multilateraler interner Kooperationsworkshop fand unter dem Motto „Kommunikation im zwischenbetrieblichen Transfer“ beim Partnerbetrieb B mit Vertretern der fünf Projektpartner und des Projektträgers statt. Die Werksleitung stellte in diesem Rahmen ihre ungewöhnliche und erfolgreiche Unternehmensphilosophie, das Managementkonzept und die Personalentwicklungsstrategie ausführlich dar. Auf Grund positiver Erfahrungen beim vorhergehenden Workshop gab es, neben vorbereiteten Wortbeiträgen/Präsentationen und einer offenen Diskussion, wiederum eine von Mitarbeitern aus der Qualifizierungszielgruppe geführte Betriebsbesichtigung. Diese fand vor allem das Interesse derjenigen Gäste aus dem Partnerbetrieb A, die selbst auch zur ausgewählten Qualifizierungszielgruppe gehörten. Überhaupt konnte festgestellt werden, dass der Kreis der interessierten Qualifizierungsteilnehmer des Gastgeberbetriebs B und des Partnerbetriebs A mit neun von insgesamt 20 Workshop-Teilnehmern überraschend gut vertreten war.

Im Anschluss an die Betriebsführung stellten die Vertreter des Bildungsträgers auch hier das gemeinsam entwickelte Schulungskonzept für die insgesamt ca. 30 Teilnehmer große Qualifizierungszielgruppe im Werk BY vor. Sie erläuterten die angedachte Vorgehensweise im geplanten Filmprojekt unter dem Titel „Die 3K's: Kommunikation, Kooperation und Konflikt für unseren Markterfolg“ sowie die damit verbundenen Erwartungen und Ziele vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen und Vorgaben, die zur Entstehung geführt hatten. Sie berichteten aber auch von aufgetretenen Widerständen und Unzufriedenheiten im Teilnehmerkreis und damit verbundenen Konflikten. Diese galt es nun positiv zu wenden und als Lernchance zu nutzen. Konkret festgehalten wurde als Ergebnis der Diskussion, dass nun die Qualifizierungsteilnehmer des Gastgeberbetriebs aufgerufen waren, selbst in drei Kleingruppen aktiv zu werden und eigene Vorstellungen zu formulieren, die Basis für ein modifiziertes oder ggf. völlig neues Konzept sein sollten. Dazu wurden ihnen bereits tags zuvor alternative Schulungskonzepte vom Bildungsträgers vorgestellt. Insgesamt trugen zahlreiche Beiträge – vor allem auch aus dem Kreis der Qualifizierungsteilnehmer – zu einer lebhaften Diskussion bei, die die Möglichkeit zu zwischenbetrieblichen Lernprozessen eröffneten, wenn auch betriebsspezifische Vorgehensweisen prinzipiell als nicht übertragbar angesehen wurden.

2.3.4 Die projektübergreifenden Aktivitäten

Weiterhin gab es Transferaktivitäten und -workshops, mit denen ein Austausch über den engen Kreis der direkt Projektbeteiligten hinaus möglich und notwendig war, da im Hinblick auf die neuen Qualifikationsprofile und ihre Einbindung in Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte alle – selbst die hinzugezogenen Bildungsexperten – noch Lernende waren. Auf diese Arbeitsebene kann im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht im Einzelnen eingegangen werden.¹⁵ Ihr Einfluss auf das Verbundprojekt soll jedoch der Vollständigkeit halber hier kurz skizziert werden.

Prinzipiell sind zwei Wirkrichtungen des Transfers denkbar: Unter Förderungs- und Forschungsgesichtspunkten steht der Transfer von Projektergebnissen in die Region und in die wissenschaftliche Fachwelt im Vordergrund. Hierzu fanden neben Eigenaktivitäten der Projektpartner und Berichten aus dem Verbundprojekt zwei Workshops statt. Für das Verbundprojekt selbst (und damit für jeden der Projektpartner) ist jedoch die Möglichkeit ebenso bedeutsam, von Anregungen und Erfahrungen außerhalb des Projektes profitieren zu können.

¹⁵ Zu den Transferaktivitäten: vgl. den Beitrag von Benzenberg in diesem Band.

Für den Transfer der Projektergebnisse können drei Dimensionen angenommen werden: Eine Erste wird bereits innerbetrieblich angesiedelt. Hier konnten zum einen die als Pilotgruppen ausgewählten Teilnehmerkreise am jeweiligen Werksstandort (bzw. im Betriebsteil) eine Multiplikatorfunktion wahrnehmen und zum anderen ist durch die Konzerneingebundenheit eine Übertragung der Ergebnisse an andere Standorte möglich. Die zweite Transferdimension ist die Öffnung der Projektarbeit in die Region über den Einbezug regionaler Akteure und die dritte Transferdimension bildet schließlich der Austausch mit der wissenschaftlichen Fachwelt.

2.4 Die Projektphilosophie

Grundlegend für die Art und Weise der Zusammenarbeit zur Erreichung gemeinsamer Ziele auf allen Arbeitsebenen, war die nachfolgend skizzierte Projektphilosophie. Hierzu gehörte insbesondere, dass die Qualifizierungszielgruppen nicht nur als „Betroffene“, die im Interesse eines guten Gelingens zu „Beteiligten“ gemacht werden müssen (vgl. Malcher 1988, S. 13), eingestuft wurden, sondern explizit auch als *Experten* ihrer eigenen Arbeitssituation und Qualifikationsentwicklung anerkannt wurden. Als Konsequenz daraus wurden sie so weit als möglich an der Bedarfsermittlung und der nachfolgenden Entwicklung und Umsetzung von Qualifizierungsmaßnahmen beteiligt. Aber nicht nur ihre Individualinteressen wurden berücksichtigt, sondern es wurde ebenso zwischen diesen und den Kollektivinteressen auf Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite und ihren Interessenvertretern vermittelt.

Das Projekt verstand sich darüber hinaus als einen neuartigen Weg zwischen betriebsinternen Ressourcen zur Bedarfsermittlung und Qualifizierung einerseits und externen Lösungen andererseits. Das Erste birgt – wenn überhaupt ausreichende eigene Ressourcen dafür zur Verfügung stehen – die Gefahr eines „Teufelskreises“ in sich, wenn keine Öffnung nach außen erfolgt, und verhindert somit geradezu dringend notwendige Innovationen im Bereich der betrieblichen Qualifizierung. Diese notwendige Öffnung und Erweiterung erreichte das Verbundprojekt durch das zur Verfügung stellen der bilateralen und multilateralen Reflexionsebenen und zusätzlicher externer Transfermöglichkeiten. Die gemeinsame Reflexion bezog sich dazu noch auf mehreren Dimensionen: Einmal diene sie der Lösung konkreter exemplarisch ausgewählter Qualifizierungsbedarfe, darüber hinaus der Optimierung und Verstetigung einzelbetrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung insgesamt. Hinzu kam als Metaebene die Diskussion von methodischen Innovationen und Kooperationsformen im Bereich betrieblicher Bildung.

Herkömmliche externe Lösungen ermöglichen dies alles nicht. Sie können selbst betriebsspezifische Anforderungen nur unzureichend berücksichtigen sowie kaum kooperative Lernprozesse in Richtung einer lernenden Organisation initiieren, zumal, wenn privatwirtschaftliche Bildungseinrichtungen mit ihren Bildungsexperten dies unter Kostengesichtspunkten und Zeitdruck angehen müssen. Der Transfer konventionell erworbener Qualifikationen ins Arbeitsfeld gestaltet sich schwierig. Das Verbundprojekt hat hier zu einer Verbesserung beigetragen, indem der Zusammenschluss von Betrieben und Bildungsexperten nicht nur einer gemeinsamen Nutzung von Ressourcen (Dozenten, Räumen, Maßnahmen) diene, sondern alle konnten von dem Synergieeffekt profitieren, der durch die gemeinsame Diskussion/Reflexion von einzelbetrieblichen Lösungen durch externe Bildungsexperten und Praxisexperten (Führungskräfte, Personalentwickler und „Betroffene“) verschiedener Betriebe entstand. Darüber hinaus erleichterten handlungs- und erfahrungsorientierte, arbeitsnahe, umsetzungs- und beteiligungsorientierte und kooperative Qualifizierungen den Transfer ins Praxisfeld.

Neue Dimensionen des gemeinsamen Lernens eröffnete auch die Herangehensweise der Bildungsexperten und Forscher an die betrieblichen Qualifizierungsbedarfe. Eine Aufhebung der

Rollenzuweisung von Lernenden und Lehrenden erkannte nicht nur die Expertenrolle der Betroffenen an, sondern machte gleichzeitig die professionellen Experten selbst zu Lernenden. Das Modell eines gemeinsamen und wechselseitigen Lernprozesses implizierte auch, dass Fehler gemacht werden und Konflikte entstehen konnten, die als Lernchancen bei der gemeinsamen Erarbeitung experimenteller Lösungswege begriffen wurden. Die Aufgabe der professionellen Experten war es hier vor allem, Lernprozesse zu initiieren, zu koordinieren, zu moderieren sowie durch prozessbegleitende Evaluation und ihre Rückmeldung Fortschritte sichtbar zu machen und dadurch motivierend voranzutreiben, nicht jedoch fertige Lösungen zu präsentieren. Die Maßnahmenentwicklung selbst war somit ebenfalls ein kooperativer Lernprozess.

Ein weiterer Aspekt der Projektphilosophie war es, nicht nur direkt „Betroffene“ als Experten einzubeziehen, sondern innerbetrieblich Vertreter möglichst vieler Hierarchien zwischen der untersten Führungsebene bis hinauf zur Werksleitung in irgendeiner Form in die Projektarbeit einzubinden, damit anstehende Probleme und mögliche Lösungswege dort und in der bilateralen Zusammenarbeit hierarchieübergreifend kommuniziert werden konnten. Ausdrücklich erwünscht war auch das Interesse und die aktive Mitarbeit der betrieblichen Arbeitnehmervertretungen an der Projektarbeit. Diese umfassende Beteiligungsorientierung galt – so weit möglich – prinzipiell auch für die multilateralen Gesprächsrunden.

3 Die Einzelbetriebsprojekte

Nachfolgend werden die Partnerbetriebe mit ihren Reorganisationsvorhaben, den daraus resultierenden Weiterbildungsbedarfen und den im Verbundprojekt für sie konzipierten und durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen vorgestellt. Nur auf zwei der drei Einzelbetriebsprojekte wird hier im Detail eingegangen, da die ausführliche Darstellung aller drei Teilprojekte den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, ohne für den Leser einen Zugewinn zu bringen. Zum anderen bilden Kooperationen mit Betrieben, im Rahmen von Forschung und Weiterbildung, selten eine lineare Abfolge von planbaren Ereignissen, sondern sind durch betriebsbedingte Diskontinuitäten geprägt – wie sich insbesondere in der Zusammenarbeit mit dem Verbundpartner Betrieb C zeigte. Projektberichte glätten und beschönigen i.d.R. Abweichungen von geplanten Projektverläufen und vernachlässigen dabei, dass gerade solche Schwierigkeiten für alle Beteiligten auch Lernchancen beinhalten.

3.1 Der Betrieb A

Betrieb A ist ein Getriebehersteller, dessen Werksstandort zugleich Stammsitz der international tätigen Unternehmensgruppe ist, der er angehört. Diese ist – verteilt auf unterschiedliche Standorte – in die vier Unternehmensbereiche Mechanische Antriebstechnik, Elektrische Antriebstechnik, Guss sowie Engineering und Service gegliedert. Das ehemalige Familienunternehmen kann auf eine fast hundertjährige Geschichte zurückblicken. 1986 wurde es in eine Aktiengesellschaft umgewandelt. Seit 1989 war das Unternehmen zusätzlich eingebunden in einen weltweit operierenden Konzern des Maschinen- und Anlagenbaus. Die Konzernbindung löste sich dann gegen Ende des Verbundprojektes wieder.

Die Aufträge des international größten Anbieters stationärer, mechanischer Antriebstechnik kommen aus elf unterschiedlichen Branchen: Zement, Material Handling, Extruder, Papier, Wind, Eisenhütten, Umwelttechnik und Rührwerke, Bahn, Zucker, Personenbeförderung und zuletzt hinzugekommen: Schiffsbau. Am Standort des Verbundprojektpartners werden verschiedene Zahnradgetriebe, Schneckengetriebe, stufenlos verstellbare Antriebe und Hydraulik-Antriebe gefertigt.

Die wirtschaftliche Lage des Unternehmens hatte sich, nach konjunkturell und strukturell bedingt schwierigen Phasen, in den letzten Jahren auf Grund massiver Restrukturierungen wieder positiv entwickelt. Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt lässt sich jedoch auch jetzt u.a. nur durch ein hohes Qualifikationsniveau der Mitarbeiterschaft halten.

Man unterscheidet am Standort nochmals verschiedene Fertigungsbereiche, die als „Werke“ bezeichnet werden, wenn dort, ausgehend vom Anforderungsprofil des Produktes durch den Kunden, von der Entwicklung über die Fertigung und Montage bis zum Versand alles selbstständig abgewickelt wird. Das in diesem Sinne eigenständige Werk AX hat sich in der Anfangsphase des Verbundprojektes als konkretes Zielfeld für KOBRA/P2000 herauskristallisiert. Es hat erstmals vor acht Jahren eine größere Eigenständigkeit erhalten. Mit einer Belegschaft von 159 Mitarbeitern werden hier an insgesamt 47 Werkzeugmaschinen, Getriebe mit geringem Gewicht (etwa 20 kg) hergestellt.

Die Initiative, dort anstehende Probleme im Rahmen des Verbundprojektes zu bearbeiten, ging nicht vom Werk AX aus, sondern wurde vom Bereich Personalentwicklung und vom internen Prozessbegleiter für die Einführung von Gruppenarbeit¹⁶ an den Fertigungsleiter im Werk AX herangetragen. Ausgewählt wurde das Werk u.a. deshalb, weil man zu dieser Zeit dort gerade eine komplette Reorganisation der Fertigung vornahm und Qualifizierungsbedarf im Produktbereich Getriebe für Schiffsausrüstung mit besonderen Anforderungen an die Dokumentation des Produktionsprozesses und die Qualitätsprüfung entstanden war. Außerdem herrschte dort ein gutes soziales Klima; die Mitarbeiter wurden insgesamt als sehr motiviert eingestuft und Entscheidungen trifft man in der Regel einvernehmlich zwischen Fertigungsleiter und Belegschaft. Darin wurde eine gute Ausgangsbasis für eine Kooperation mit dem Verbundprojekt gesehen.

3.1.1 Unternehmenskultur, Personal- und Organisationsentwicklung

Unternehmenskultur und Personalentwicklung haben im Betrieb A einen hohen Stellenwert. Zur Unternehmenskultur lässt sich zusammenfassend sagen, dass mit einem etwa acht Jahre zurückliegenden Wechsel an der Führungsspitze auch ein Kulturwechsel von einer autoritär-hierarchischen Struktur in Richtung einer kommunikativ-kooperativen erfolgte. In der aktuellen Personalentwicklung unterscheidet das Unternehmen drei Bildungsbereiche: Weiterbildung, Nachwuchsförderung und Führungskräfteentwicklung.¹⁷ Reorganisationsbedingt stieg der Weiterbildungsbedarf im Unternehmen insgesamt erheblich, kann jedoch durch das betriebliche Weiterbildungsprogramm nicht annähernd abgedeckt werden. Seinen Kunden verspricht das Unternehmen Kompetenz, die gleich der „Summe aus Tradition, Qualifikation und Innovation“ ist. Zur Erreichung der auf den Kunden gerichteten Leitbilder und Ziele werden nach innen u.a. folgende Werte propagiert: „Fordern und Fördern von Eigeninitiative, Kreativität und unternehmerischem Handeln jedes Einzelnen; individuelle Verantwortung und Erfolgsbeteiligung; Abbau von Hierarchien und Bürokratie“. Dazu wurde u.a. auch das betriebliche Vorschlagswesen verbessert.

3.1.2 Die Verbundprojektaktivitäten im Kontext des gesamtbetrieblichen Reorganisationsvorhabens

Die mit Projektbeginn teilweise bereits abgeschlossenen Restrukturierungsmaßnahmen umfassen eine Portfoliobereinigung, eine Vertriebsoffensive für einen der vier Unternehmensbereiche, Sorti-

¹⁶ Zu den Aufgaben eines Prozessbegleiters bei Gruppenarbeit: vgl. Pencik 1996.

¹⁷ Auf der Ebene der Führungskräfte-Entwicklung wurde ein neues Management-Review in Form eines Assessment-Centers als Potenzialanalyseverfahren sowie jährlich stattfindende top-down strukturierte Mitarbeiterfördergespräche eingeführt.

mentsbereinigungen und Komplexitätsreduzierungen, Abbau von Beständen sowie die Einführung des Werke-Konzeptes. Noch nicht komplett abgeschlossen sind zu Projektbeginn hingegen die neue Vertriebsorganisation, die Einführung von Kaizen in Produktion und Verwaltung sowie eine Reorganisation der Datenverarbeitung.

Diejenige betriebliche Reorganisationsmaßnahme, die als zu bearbeitendes Problemfeld in das Verbundprojekt vertragsgemäß eingebracht wurde, war die flächendeckende Einführung von Gruppenarbeit am Werksstandort. Dieser weitgehend abgeschlossene Prozess sollte nun durch geeignete Qualifizierungen gestützt und vor allen Dingen perspektivisch abgesichert werden. Der Betrieb hatte bei der Einführung neuer Arbeitsformen völlige Gestaltungsfreiheit und traf diesbezügliche Entscheidungen autonom, nicht etwa in Abhängigkeit vom Mutterkonzern.

Bei der schrittweisen¹⁸ Umstellung von arbeitsteiliger Produktion auf die Fertigung in teilautonomen¹⁹ Arbeitsgruppen seit 1994 unter gleichzeitiger werksweiser Zuordnung mehrerer Fertigungsgruppen zu einer gemeinsamen Dienstleistungsgruppe (DLG), hatten sich Problembereiche herauskristallisiert, deren Lösung in vier Zielen formuliert, als Erwartung an das Verbundprojekt gerichtet waren:

1. Ziel: Entwicklung eines Qualifizierungsbausteins, um damit die zwischen einzelnen Gruppen bestehenden Kommunikationsprobleme und auftretenden Reibungsverluste minimieren zu können.
2. Ziel: Entwicklung und Umsetzung von Qualifizierungen vor dem Hintergrund der Notwendigkeit der Vermittlung betriebswirtschaftlichen Grundwissens als Beitrag zur verbesserten Steuerung von Unternehmensabläufen.
3. Ziel: Verknüpfung von fachlichen (fertigungsgruppenübergreifenden) und außerfachlichen (fertigungsgruppenvernetzenden) Qualifizierungszielen, um Mitarbeiter in die Lage zu versetzen, in Zeiten verschärften Wettbewerbs, einen zentralen Beitrag für die Verbesserung der Wettbewerbsposition des Betriebs zu leisten.
4. Ziel: In einem zu entwickelnden Qualifizierungsbaustein soll das Handwerkszeug für Projektmanagement vermittelt werden.

Damit soll das Verbundprojekt im Ergebnis durch die Entwicklung und betriebsnahe Umsetzung von Qualifizierungen, das Streben nach wirtschaftlicher Innovationskraft unterstützen und zur Erhaltung bestehender Arbeitsplätze beitragen.

Das Werk AX hat schon einige Überlebenskämpfe hinter sich, d.h. die komplette Einstellung der Produktion in diesem Bereich wurde bereits einmal in Erwägung gezogen. Marktanalysen, die erheblichen Bedarf an Getrieben der hier gefertigten Größenordnung erkennen ließen, und steigende Auftragszahlen in jüngerer Zeit konnten dies jedoch verhindern. Als *eine* Reorganisationsmaßnahme war im Werk AX bereits schrittweise Gruppenarbeit – organisiert nach dem Werkstattprinzip²⁰, d.h. getrennt nach Technologien (vgl. nachfolgende Übersicht) – eingeführt worden.²¹

¹⁸ Sechs Pilotgruppen mit 139 MA im März 1994, zehn Gruppen mit 155 MA im Oktober 1994, zwölf Gruppen mit 156 MA im Januar 1995, eine Gruppe (o.A. MA) im März 1995, weitere fünf Gruppen mit 83 Mitarbeitern im April 1995 gestartet.

¹⁹ Zu Kennzeichen und Arbeitsweisen teilautonomer Arbeitsgruppen: vgl. u.a. Ulich 1998, S. 193-250.

²⁰ Zu dieser Form der Gruppenarbeit: vgl. u.a. Ulich 1998, S. 215.

²¹ Vergütet wird die Arbeit in den Fertigungsgruppen seit der Einführung von Gruppenarbeit nach einem Standardfestlohn von 140%. Das entspricht dem höchsten Niveau der Akkordarbeit.

Übersicht 2: Gruppenarbeit nach dem Werkstattprinzip im Werk AX

gestartet	Gruppe	Funktion
08/95	DLG	Versorgung der Werkstattgruppen mit Dienstleistungen
06/94	→ „Werkstatt“ 1	Kegelradfertigung
10/94	→ „Werkstatt“ 2	Zahnfräsen
o.A.	→ „Werkstatt“ 3	Lager
09/95	→ „Werkstatt“ 4	Sondertechnologie
06/95	→ „Werkstatt“ 5	NC-Drehen/Bohren
11/95	→ „Werkstatt“ 6	Montage
o.A.	→ „Werkstatt“ 7	Restfertigung

Quelle: eigene Darstellung nach werksseitigen Angaben

Diese Maßnahme war aber noch nicht effektiv genug. Auf Grund der Nachfrage hätte noch wesentlich mehr verkauft werden können, wenn es gelungen wäre, Durchlaufzeiten zu reduzieren. Zusätzlich war man gezwungen, einem Preisverfall für die gefertigten Produkte mit Rationalisierungen zu begegnen. Eine neuerliche einschneidende Reorganisationsmaßnahme musste erfolgen, um dieser Entwicklung gerecht zu werden. Die organisatorische und räumliche Konzentration der Gruppenarbeit nach „Teilefamilien“ – verbunden mit einem völligen Umbau der Fertigungshalle – konnte eingeleitet und einige Monate nach Projektbeginn abgeschlossen werden, nachdem die notwendigen Investitionen dafür vom Konzern genehmigt waren. Das Werk stand nun jedoch hinsichtlich des so finanzierten Vorhabens unter erheblichem Erfolgsdruck. Mit Unterstützung durch eine Diplomarbeit wurde ein neues Werkslayout mit kürzeren Wegen und weniger Bedarf an Zwischenlagerung entwickelt, dessen Realisierung, der Umbau der Fertigungshalle, von der Belegschaft parallel zum laufenden Fertigungsprozess angegangen werden musste.

Wie die Belegschaft von 159 Mitarbeitern im Werk AX sich nach Abschluss der Reorganisationsmaßnahmen und vor Beginn der angestrebten Qualifizierungen im Projekt auf die neu gebildeten Fertigungsgruppen nach Teilefamilien verteilt und von der Dienstleistungsgruppe betreut wird, ist in der nachfolgenden Übersicht zu sehen.

Übersicht 3: Gruppen nach Teilefamilien mit Betreuungskonzept (Werk AX)

Fertigungsgruppen	Mitarbeiter	Betreuungskonzept	DLG
1 Kleine Schnecken	3	← M1	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> Insgesamt 19 Mitarbeiter, darunter 3 Meister (M1, M2, M3) </div>
2 Kleine Schneckenräder	3		
3 Schneckenrad	9		
4 Schnecke weich	13	← M2	
5 Schnecke hart	15		
6 Futter bis 420 mm Ø	6		
7 Einzelteile	15	← M3	
8 Futter- und Wellenteile	6		
9 Kegelradzentrum	26		
10 Lager	12		
11 Montage, Prüfen, Versand	19 + ?		

Quelle: eigene Darstellung nach werksseitigen Angaben

Als zusätzliche Neuerung zur Optimierung der Fertigungssteuerung soll darüber hinaus Kanban²² eingeführt werden, Zielvereinbarungen über Kennzahlen sollen intensiviert werden, Visualisierungen sollen vor Ort mehr Transparenz erzeugen und es soll mit Target Costing²³ gearbeitet werden.

Den Mitarbeitern der Fertigung, die in elf unterschiedlich große Gruppen (min. drei und max. 26 Mitarbeiter) nach Teilefamilien aufgeteilt sind, werden die insgesamt 19 Mitarbeiter (davon drei Meister) der Dienstleistungsgruppe zur Betreuung zugeordnet. Die Zuordnung der Meister zu den Gruppen erfolgte in der Form, dass die Meister sich „ihre“ Gruppen ausgesucht und sich dazu untereinander geeinigt hatten.²⁴ Jedem Meister wurden weitere DLG-Mitglieder zur Betreuung „seiner“ Gruppen zugeordnet. Dieses Betreuungsmodell wurde den beiden ebenfalls diskutierten Alternativen einer gemeinsamen Betreuung aller Gruppen durch die Dienstleistungsgruppe insgesamt oder einer Betreuung jeder Gruppe durch ihren Gruppensprecher vorgezogen.

Die Aufgaben der Fertigungsgruppen umfassen die selbstständige Abwicklung der Produktion einer Teilefamilie bzw. von Montage-, Prüfungs-, Lager- oder Versandarbeiten. Es wird erwartet, dass sie sich dabei als eigenverantwortliches kleines „Unternehmen“ innerhalb des Werkes verstehen. Die DLG soll partnerschaftlich mit allen Fertigungsgruppen zusammenarbeiten und alle benötigten Dienstleistungen zur Verfügung stellen, die sich aus den Aufgabenbereichen der Meister, Qualitätsbetreuer, Arbeitsvorbereitung, NC-Programmierung, Werkstattsteuerung, Konstruktion, Instandhaltung, Zeitwirtschaft, Logistik und Controlling zusammensetzen. Dies soll so geschehen, dass eine optimale und schnelle Betreuung, Unterstützung und Beratung der Gruppen gewährleistet wird. Zum Aufgabenspektrum der Dienstleistungsgruppe gehören:

- die Sicherstellung des Informationsflusses,
- das Sichtbarmachen des Fortschritts der Fertigungsgruppen,
- die grobe Produktionsplanung,
- die Entwicklung neuer Technologien und Fertigungsverfahren,
- die Koordination gruppenübergreifender Vorgänge,
- die Unterstützung und Beratung der Gruppen bei der Planung und Umsetzung von Verbesserungen,
- die Umsetzung der Zielvorgaben mit den Gruppen,
- die Begleitung qualitätsfördernder Maßnahmen,
- die Planung und Verwaltung des Budgets,
- das Aufbereiten der Kennzahlen,
- die Betreuung der Weiterbildung von Gruppenmitgliedern,
- die Übernahme der Verantwortung für die internen Kunden-Lieferantenbeziehungen.

²² „Kanban: System zur flexiblen Produktionssteuerung nach dem Prinzip ‚Produktion auf Abruf‘ (Just-in-time-Prinzip). Merkmale: Vernetzung der erzeugenden und verbrauchenden Produktionsstufen; flexibler Personal- und Betriebsmitteleinstand. Durch das K.-S. können Materialbestände reduziert werden, außerdem wird eine höhere Termintreue erreicht.“ (Gabler 1991, S. 146)

²³ „Mit Target Costing wird ein umfassendes Kostenplanungs-, -steuerungs- und -kontrollinstrument bezeichnet. Ausgangspunkt dieser Methode zur Kostengestaltung ist der subjektive Kundenwunsch. Durchgängig von der Entwicklung, der Konstruktion, der Fertigung und Auslieferung eines Erzeugnisses, orientieren sich die Aktivitäten eines Unternehmens an den Kundenpräferenzen. Von der verstärkten Markt- und Kundenorientierung gehen direkte Anstöße zur Konstruktionsverbesserung und Geschäftsplanung aus. Die Produktentwicklung richtet sich nicht am technologisch Machbaren aus, sondern an den vom Markt erlaubten Produktionskosten. Die zentrale Frage des Target Costing lautet: ‚Wieviel darf ein Produkt kosten?‘. Neben der Konsequenz bezüglich der Marktorientierung unterscheidet sich Target Costing durch die Betonung der frühen Phasen der Produktentwicklung von anderen Kostenmanagementansätzen. Target Costing zielt vorwiegend auf die Entwicklungs- und Designphase ab. Dabei lässt man sich von der Vorstellung leiten, dass ein Großteil der Herstellkosten eines Produktes zu Beginn des Konstruktionsprozesses determiniert wird. Die größten Einspareffekte sind daher in den frühen Phasen des Produktlebenszyklus zu erzielen.“ (Berens/Hoffjan 1998, S. 685)

²⁴ Ursprünglich war vorgesehen, dass die Fertigungsgruppen an der Zuordnung zu „ihren“ Meistern mitbeteiligt werden sollten. Man habe aber aus Erfahrung gelernt und sei dem Rat des internen Prozessbegleiters gefolgt, hier umgekehrt vorzugehen.

Die Ziele der Reorganisationsmaßnahmen im Werk AX wurden vom Fertigungsleiter nochmals wie folgt zusammengefasst: Der Bereich AX soll als ein selbstständiges Werk innerhalb des Unternehmens A ausgebaut werden; die Gruppen sollen sich wiederum jeweils als kleines „Unternehmen“ im Werk AX verstehen; der Umsatz soll auf ... Mio. im Geschäftsjahr 99/00 gesteigert werden und die Rendite soll 10% betragen; Schnelligkeit muss bei absoluter Termintreue Trumpf sein; die Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Mitarbeiter soll erreicht werden.

3.1.3 Aktuelle Weiterbildungserfordernisse aus Arbeitgebersicht

Als Hemmnis im Reorganisationsprozess erweist sich, dass zwischen der Fertigung und der DLG eine „Feindbildmentalität“ herrscht. Als mögliche Ursachen werden einerseits „Kompetenzstreitigkeiten“ vermutet und andererseits, dass das Bild einer Dienstleistungsfunktion der DLG allen Beteiligten nur schwer vermittelbar ist. Beispielsweise können Meister – nun ohne Weisungsbefugnis – sich nicht von ihren alten Rollenvorstellungen lösen und die neue als Berater/Betreuer annehmen. Hinzu kommt das neue Selbstbewusstsein der teilautonomen Arbeitsgruppen, die Hilfe und Beratung von außen als Einmischung empfinden. Dieser Problembereich wird als ein möglicher Gegenstand der Aktivitäten von KOBRA/P2000 genannt, da in der mangelnden Zusammenarbeit auch ein Grund für die immer noch suboptimalen Durchlaufzeiten gesehen wird, deren Verbesserung ebenfalls ein Ziel von Qualifizierungen sein soll. Die defizitäre Kommunikation und Kooperation zwischen den Fertigungsgruppen einerseits und diesen und der Dienstleistungsgruppe andererseits, wird somit als noch ungelöstes Problem aus der Anfangsphase der Gruppenarbeit nach dem Werkstattprinzip in die neuerliche Reorganisation der Fertigungsgruppen nach Teilefamilien wieder hineingetragen. Hinzu kommen die üblichen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Gruppenfindung und -dynamik innerhalb der neuen Gruppen.²⁵

Ein weiteres Problem sah der Fertigungsleiter darin, dass von den Mitarbeitern die ihnen zugestandene Autonomie – wie sich gezeigt hat – in seiner Abwesenheit bisher nicht entsprechend in selbstständige Aktivitäten umgesetzt und Entscheidungsfreiheiten nicht genutzt wurden.

Die Mitarbeiter seien deshalb dahingehend zu qualifizieren, dass sie ihre Autonomie besser nutzen, mehr Verantwortung übernehmen, mehr Selbstständigkeit zeigen, aktiver werden, Freiräume aktiv gestalten und damit den Fertigungsleiter von operativen Tätigkeiten entlasten. Für Meister und Gruppensprecher wird zusätzlich erhofft, dass sie in die Lage versetzt werden, ihre neuen Rollen als Förderer und Berater der Gruppen und der einzelnen Mitarbeiter zu akzeptieren und aktiv zu gestalten, auch ohne Weisungsbefugnis zu haben. Als thematische Problemschwerpunkte für die Qualifizierungen im Verbundprojekt wurden somit Kommunikation, Gruppenfindung, Feindbildmentalität, Kennzahlen, Kunden-Lieferanten-Beziehungen, Zielvereinbarungen, Durchlaufzeiten und Visualisierungen genannt.

3.1.4 Fördernde und hemmende Faktoren für die Verbundmaßnahmen

Die Mitarbeiter im Werk AX wurden als schulungs- und lernerfahren bezeichnet. Obwohl sie (wie später noch spezifiziert wird) bereits zahlreiche Maßnahmen hinter sich haben, ging der Fertigungsleiter davon aus, dass noch keine Übersättigung mit Schulungen vorlag. Gerade für innovative Qualifizierungsmethoden sah er hier noch Möglichkeiten. Als vorteilhaft wurde angenommen, dass die einzelnen Mitarbeiter bereits grundsätzlich über Erfahrungen mit Gruppenbildungsprozessen und Gruppenarbeit verfügten. Als förderlich war weiterhin anzusehen, dass die Belegschaft, seit sie darüber informiert wurde, dass sie im Rahmen von KOBRA/P2000 nochmals die Möglich-

²⁵ Zu Phasen der Gruppenarbeit, Rollen in Gruppen: vgl. Selbach/Schneider 1994, S. 35ff.; vgl. Ulich 1998, S. 114ff., 190ff.

keit hat, an Qualifizierungen teilzunehmen, grundsätzliches Interesse an einer solchen Zusammenarbeit zeigte und von sich aus den Fertigungsleiter zum Beginn der Maßnahmen drängte. Weiter stellte der Fertigungsleiter fest, dass gerade auch die Fertigungsgruppen von sich aus aktiv die Beteiligung an reorganisationsbegleitenden Maßnahmen forderten und eine ausschließliche oder überproportionale Berücksichtigung der Dienstleistungsgruppe kritisierten.

Als hemmender Faktor im Hinblick auf anstehende Qualifizierungen musste angenommen werden, dass die Belegschaft allgemein unter starkem Arbeitsdruck stand. Es wurden regelmäßig Überstunden abgeleistet, z.T. auch an den Wochenenden. Bei steigenden Auftragseingängen mussten die normale Fertigung und der Umbau der Werkshalle in eine „Kaizen-Fabrik“ nach Teilfamilien parallel bewältigt werden. Begleitende Schulungsmaßnahmen fanden darüber hinaus – wie im Betrieb allgemein üblich – teilweise (bis zu 50%) in der Freizeit statt. Daher empfanden die Gruppen bereits Kaizen-/KVP-Workshops als Zusatzbelastung, nicht etwa als Hilfe. Außerdem setzten sie erfahrungsgemäß pauschalen Schulungsmaßnahmen Widerstand entgegen. Die Erwartungshaltung der Mitarbeiter hinsichtlich der bevorstehenden Qualifizierungen wurde vom Betriebsrat als gering eingeschätzt und auch bewusst nicht erhöht, da man weiteren Enttäuschungen – wie sie z.B. Kaizen-Schulungen hinterlassen hatten – vorbeugen wollte.

3.1.5 Die Qualifizierungsteilnehmer im Verbundprojekt

Da die Kapazitäten des Projektes begrenzt waren und die Qualifizierung der ausgesuchten Zielgruppe nur Pilotfunktion hatte, wurde werksintern unter Beteiligung der Betroffenen eine konkrete Zielgruppe bewusst so ausgewählt, dass die Teilnehmer möglichst flächendeckend als Multiplikatoren Gelerntes vor Ort weitergeben konnten. Konkret beteiligt wurden zwölf Mitarbeiter, davon sieben aus der Fertigungsgruppe und fünf aus der Dienstleistungsgruppe sowie der Werksleiter und der interne Prozessbegleiter für Gruppenarbeit.

Übersicht 4: Voraussetzungen und Aufgaben der Qualifizierungsteilnehmer AX

<i>Berufsabschlüsse</i>		<i>Einsatzbereich und Aufgaben</i>	
<i>A</i>	Facharbeiter: Heizungsbauer	Fertigung	Schneckenschleifen
<i>B</i>	Facharbeiter: Dreher		Kegelradschleifen, Fräsen, Läppen
<i>C</i>	Facharbeiter: Dreher		CNC-Drehen, Bohren, Entgraten
<i>D</i>	Facharb.: Zerspanungsmech., Dreher		Drehen an der Spitzendrehmaschine
<i>E</i>	Facharbeiter: Dreher		Prüfen
<i>F</i>	Industriemeister, o.A.		Montage
<i>G</i>	Facharbeiter: Dreher		Abwälzfräsen
<i>H</i>	An-/Ungelernter	DLG	Lager (Vorarbeiter)
<i>I</i>	Meister: Maschinenschlosser		NC-Programmierung
<i>J</i>	Bürokaufmann und REFA-Fachmann		Zeitwirtschaft, Angebotskalkulation
<i>K</i>	Industriemeister Metall: Dreher		Arbeitsvorbereitung, NC-Programmierung
<i>L</i>	Facharbeiter: berufsremd: Weber		Arbeitsverteilung

Quelle: eigene Darstellung nach Angaben aus der schriftlichen Mitarbeiterbefragung 6/98

Die ausgewählten Qualifizierungsteilnehmer aus der Fertigung waren (vgl. obige Übersicht) ein Meister und sechs Facharbeiter (fünf Dreher und ein Heizungsbauer). Für die Dienstleistungsgruppe nahmen an den Projektaktivitäten Mitarbeiter mit folgenden Voraussetzungen teil: Zwei DLG-Mitarbeiter gaben an, „An- und Ungelernte“ zu sein, wobei einer der beiden tatsächlich auch keinen Berufsabschluss nannte. Der andere hingegen verfügte – zwar branchen-/berufs-

fremd²⁶ (Textil/Weber) – jedoch über einen Facharbeiterabschluss. Ein weiterer Teilnehmer war ausgebildeter Bürokaufmann (und REFA-Fachmann). Hinzu kamen zwei DLG-Mitarbeiter, die Meister bzw. Techniker waren und die Berufsabschlüsse Maschinenschlosser und Dreher hatten.

3.1.6 Partizipation der Arbeitnehmer im Reorganisationsprozess

An den Planungen für die neuerlichen reorganisationsbegleitenden Maßnahmen konnte die Arbeitnehmerseite bisher bereits indirekt teilhaben: zum einen über die Arbeitnehmervertretung und zum anderen durch wiederholte Mitarbeiterbefragungen, durchgeführt vom internen Prozessbegleiter.²⁷ Dieser fasste die von den Mitarbeitern vorgebrachte Kritik an der bisherigen Vorgehensweise u.a. so zusammen: Bei der Einführung von Gruppenarbeit sollte es zunächst um eine Verflachung von Hierarchien gehen. „Es war die Rede von Humanisierung der Arbeit unter Einbeziehung der Arbeitnehmervertretung. Das Vorhaben hat dann aber eine Wende in Richtung Bestandsabbau und Zielvereinbarungen genommen.“

Eine aktive, konstruktive und frühzeitige Beteiligung der betrieblichen Arbeitnehmervertretung gehört bei Betrieb A zum guten Stil und wird von diesem auch entsprechend wahrgenommen. Zur Qualifizierungszielgruppe gehörten u.a. auch zwei Betriebsratsmitglieder. Einer von ihnen versteht sich als Vermittler zwischen den Gruppen, der als „Vertrauensperson“ mehr sieht und hört als andere. Er möchte „Förderer der Mitarbeiter und der neuen Arbeitsorganisation“ sein – und zwar entsprechend seiner Betriebsratsfunktion eindeutig als Vertreter der Arbeitnehmerseite. Darin sieht er für sich als Betriebsratsmitglied eine schwierige neue Aufgabe.

Der Betriebsrat beteiligt sich in gewissem Umfang selbst auch *aktiv* an der Bearbeitung reorganisationsbedingten Qualifizierungsbedarfs: U.a. wird eine Veranstaltung, in der sich Gruppensprecher²⁸ untereinander austauschen können, vom Betriebsrat angeboten.²⁹ Diese Gruppensprecher-Schulungen³⁰ werden (auch als Vorbereitung auf diese Funktion) flächendeckend und zwar von speziell dafür geschulten Betriebsratsmitgliedern durchgeführt. In diesem Rahmen herrsche ein vertrauensvolles Klima, sodass Meinungen und Bedürfnisse offen geäußert würden. Der Betriebsrat sei dadurch insgesamt gut informiert über Probleme und Schwachstellen, speziell in Sachen Gruppenarbeit.

3.1.7 Das subjektive Verständnis von Weiterbildung/Qualifizierung

Unabhängig davon, dass betriebliche Weiterbildung schon in der Literatur unterschiedlich definiert wird,³¹ hat auch die Zielgruppe ganz eigene subjektive Vorstellungen davon, was für sie Weiterbildung/Qualifizierung ist bzw. vor allem *nicht* ist. Nach ihren Qualifizierungserfahrungen befragt, fiel den Teilnehmern zunächst nur eine klassische *kursförmige* Veranstaltung zur Vermittlung von EDV-Grundwissen (Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Datenbank) ein. Weitere Maßnahmen wurden von den Teilnehmern selbst nach Hilfestellung durch Umformulierung der Ausgangsfrage in die Feststellung, dass doch „zahlreiche *Maßnahmen* seit Beginn der Restrukturierung“ stattge-

²⁶ Untersuchungen zeigen, dass z.B. auch „Facharbeiter mit berufsfremden Hintergrund in der Lage sind, im praktischen Umgang mit den Produktionsanlagen Erfahrungswissen aufzubauen, das starke Komponenten beruflicher Kompetenz enthält“ (Düll 1995, S. 188).

²⁷ Zur Problematik interner Mitarbeiterbefragungen: vgl. Fischer 1991.

²⁸ „Gruppensprecher“ als eine neu entstandene Funktion im Rahmen der Einführung von Gruppenarbeit; zum Anforderungsprofil des Gruppensprechers: vgl. Faust/Heyer 1997.

²⁹ Hier werden u.a. gesetzliche Grundlagen der Mitbestimmung und Personalplanung besprochen, Hintergründe aufgezeigt.

³⁰ Der Betriebsrat wendet bei seinen Schulungen gemischte Methoden an: Diskussionen, Wortbeiträge, Metaplanmethode.

³¹ Vgl. BMBWFT 1996, S. 4f., 9f.; vgl. auch Alt/Sauter/Tillmann 1994, S. 46ff.

funden hätten, nur zögernd benannt. Sie berichteten, „dass man recht häufig frontal über Verschiedenes informiert wurde und ständig an Workshops (Kaizen) teilnehmen *musste*“. Diese reorganisationsbegleitenden Maßnahmen lagen zum Befragungszeitpunkt noch nicht lange zurück bzw. liefen zum Teil noch. Sie waren also bei den Betroffenen nicht in Vergessenheit geraten, sondern es war offensichtlich, dass Vorträge und Workshops der genannten Art von ihnen nicht als „Qualifizierungen“ eingestuft wurden. Ebenfalls explizit gesagt wurde, dass auch Bedienschulungen für Maschinen keine „Qualifizierungen im eigentlichen Sinne“ seien.

3.1.8 Evaluation vorgefundener Qualifizierungserfahrungen im Teilnehmerkreis

Das weiter oben bereits genannte EDV-Basisseminar³² wurde zwar als einziges als „Qualifizierung im eigentlichen Sinne“ eingestuft, bewertet wurde es allerdings negativ, da hier einerseits zwar Grundlagenwissen vermittelt wurde, dies aber andererseits nicht an ihrer Arbeit orientiert war. Es stellte sich heraus, dass das Seminar im Teilnehmerkreis allgemein – nicht nur bei den Verbundprojektteilnehmern – nicht gut angekommen war und zum Schluss mangels Teilnehmern gar nicht mehr stattfand.

Keinen Zweifel ließen die Befragten daran, dass sie frontale Schulungsmethoden genau so wenig schätzen wie die Verpflichtung zur Teilnahme an Kaizen-Workshops. Scharfe Kritik wurde von der Zielgruppe an den Kaizen-Workshops und an der Kaizen-Methode allgemein geäußert. Sie empfinden Kaizen³³ als „Diktat“. Der Fertigungsleiter bestätigte diesen Eindruck und schlussfolgerte, dass man als Konsequenz daraus nun lieber von KVP-Workshops spricht, in die dann nur noch das „Gute“ von Kaizen einfließe. Auch hier sahen die Mitarbeiter wieder Kritikpunkte: Es werden „immer wieder dieselben Fragen und Probleme diskutiert“, „es gibt keinen rechten Fortschritt“ und sie vermuteten u.a. mangelnde Vorbereitung. Eine Schulung zur Einführung von Gruppenarbeit durch einen Externen, in der es um gegenseitiges Kennenlernen, Gruppenfindung etc. ging, hatten die Befragten ebenfalls nicht in guter Erinnerung. Nachfolgende Übersicht 5 zeigt die kommunikativ erhobenen Vorerfahrungen mit Qualifizierungen im Teilnehmerkreis des Verbundprojektes nochmals im Überblick.

Übersicht 5: Bereits absolvierte Qualifizierungen im Werk AX

	<i>Thema</i>	<i>Lernort</i>	<i>Trainer</i>	<i>Methode</i>	<i>TN</i>	<i>Dauer</i>
1	EDV	inhouse	Interner	Seminar	15	16 Stunden
2	Kaizen	exhouse	Kaizen-Institut	Seminar		2 Tage
3	Kanban-Steuer.	inhouse		Spiel	25	
4	Montagehalle neu	inhouse		Workshop	6	
5	Gruppensprecher	inhouse		Diskussion	150	3 Stunden
6	ISO 9000	inhouse	Interner	Vortrag, Schulung		1 Tag
7	Gruppenarbeit	inhouse	Externer			
8	Bedienschulung	exhouse und am Arbeitsplatz	Externe			

Quelle: Angaben der Teilnehmer (TN) beim Gruppeninterview

Bemängelt wurde von den Befragten auch die Schwierigkeit einer praktischen Realisierbarkeit der „am grünen Tisch“ geplanten Maßnahmen. Hierzu ergab die schriftliche Mitarbeiterbefragung (vgl. Übersicht 6), dass nur ein Mitarbeiter es für leicht hielt, Erlerntes im Arbeitshandeln umzusetzen,

³² Aus dem betriebseigenen Weiterbildungsprogramm.

³³ Merkmale von Kaizen: vgl. u.a. Heeg/Meyer-Dohm 1994, S. 141.

sieben von zwölf Befragten stufen dies jedoch als „es ist nicht immer einfach“ ein, einer hielt dies nur „manchmal“ für möglich. Drei Mitarbeiter machten keine Angaben dazu bzw. wussten es nicht. „Können Sie das, was Sie in den Weiterbildungsmaßnahmen gelernt haben, in Ihr Arbeitshandeln umsetzen?“ lautete die Ausgangsfrage. Die nachfolgende Übersicht fasst die Antworten zusammen.

Übersicht 6: Praktische Umsetzbarkeit von bisher Erlerntem (Werk AX)

Antwort von Mitarbeiter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
leicht								x				
es ist nicht immer einfach				x	x	x	x		x	x	x	
kaum je												
weiß nicht / keine Angaben			x									x
von Mitarbeiter B ergänzt: manchmal		x										

Quelle: Auswertung der schriftlichen Mitarbeiterbefragung 6/98, n=12

Die zahlreichen im betrieblichen Weiterbildungskatalog enthaltenen Angebote wurden für AX-Mitarbeiter als insgesamt nicht relevant eingestuft. Kritisch bewertete die Zielgruppe ebenfalls das übermäßige Einbeziehen ihrer Freizeit in alle Maßnahmen. Die anonym im Fragebogen gemachten Äußerungen zu „außergewöhnlich negativen“ Weiterbildungserfahrungen bestätigen die kommunikativ erhobenen Angaben weitgehend, sind jedoch insgesamt nicht annähernd so aussagefähig. „Außergewöhnlich negativ“ waren hier lediglich: „Abbruch von Kursen mangels Beteiligung“, „PC-Schulungen“, „außerhalb der Arbeitszeit“.

Andererseits tauchte in den Fragebögen als Antwort auf die Frage nach „außergewöhnlich positiven Ereignissen“ im Zusammenhang mit Weiterbildungserfahrungen, in einem Fall doch wieder „PC-Grundkenntnisse“ auf. Ein anderer nannte auch Kaizen-/KVP-Schulung als positives (wenn auch nicht „außergewöhnlich positives“) Ereignis. Ansonsten wurden noch: „gute Zusammenarbeit aller Beteiligten“, „Ideen- und Gedankenaustausch mit Mitarbeitern von anderen Firmen“, „neue Methoden“, „selbst gestaltete Weiterbildung“, „Meisterschule“ und „die Tatsache, dass Schulungsbedarf überhaupt nachgefragt wird“ und auch „Angebote an Weiterbildungsmaßnahmen“ gemacht werden, als „außergewöhnlich positive Ereignisse“ im Fragebogen eingetragen.

Weiterhin wurde im Diskussionsverlauf die vertrauensvolle Atmosphäre in den Gruppensprecherschulungen des Betriebsrates positiv geschildert. Die Erweiterung des Methodenrepertoires über den Frontalunterricht hinaus, als automatische Begleiterscheinung einer mit der Zeit verbesserten räumlichen und medialen Ausstattung des Betriebsrates für den Schulungsbereich, wurde ebenfalls hervorgehoben.

Als einziges herausragend positives Ereignis wurde übereinstimmend die regelmäßig vom Fertigungsleiter abgehaltene „Aktuelle Stunde“ bewertet. In diesem Rahmen wird jeweils über Kennzahlen und aktuell anstehende Themen gesprochen. Die „Aktuelle Stunde“ wurde von den Mitarbeitern als sehr informativ eingestuft und sie machten dies u.a. daran fest, dass sie sich während einer längeren Abwesenheit des Fertigungsleiters nicht mehr ganz auf dem Laufenden fühlten und „informationsmäßig sozusagen vom Rest des Betriebs abgekoppelt“ waren.

3.1.9 Zusammenfassung der Teilnehmererwartungen

Auf Grund der Kritik und der Verbesserungsvorschläge der Projektteilnehmer lassen sich die expliziten und impliziten Erwartungen der Zielgruppe an die Qualifizierungen im Verbundprojekt zusammenfassend so pointieren:

- mehr Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Vorfeld;
- optimale Vorbereitung und Organisation von Qualifizierungen;
- verbesserte Methoden, die ein aktives Teilnahmeverhalten in den Maßnahmen ermöglichen und erfordern;
- größerer Praxisbezug der Inhalte und damit leichtere Transferierbarkeit des Erlernten in alltägliches Arbeitshandeln;
- eine bessere Verzahnung von theoretischer Schulung und praktischer Umsetzung;
- mehr Freistellung von der Arbeit und weniger Freizeitanteil für Weiterbildung;
- Chancengleichheit für alle Arbeitsbereiche zur Teilnahme an Maßnahmen;
- ausreichende Information über alle relevanten betrieblichen Zusammenhänge;
- Möglichkeiten zum Austausch mit Mitarbeitern anderer Firmen.

Bei den inhaltlichen Schwerpunkten für Qualifizierungen setzte die Zielgruppe auf Grund der Argumentation eines Einzelnen und einer lebhaften Diskussion mit Zustimmung aller – jedoch entgegen der bereits zuvor vergebenen Prioritäten – das Thema „Qualität“ an die erste Stelle. Dieser Punkt bezieht sich auf die erhöhten Anforderungen an Fertigung und Dokumentation im Schiffsbau, von dem direkt bzw. indirekt fast alle Mitarbeiter betroffen sind und wird daher im nächsten Abschnitt (3.1.10) ausführlich dargestellt. Die Dringlichkeit weiterer Qualifizierungsthemen sahen sie in der Reihenfolge: „Neufindung Gruppen“, „Kommunikation“ und „Kennzahlen/Visualisierungen“.

Die Teilnehmerantworten auf die Frage: „Was ist außer Qualifizierung nützlich für die Umsetzung der Reorganisation in der Fertigung?“ zeigten weiter, dass als Rahmenbedingung für den Erfolg reorganisationsbegleitender Qualifizierungen zusätzlich noch gewünscht werden: „eine gute Zusammenarbeit“; „das Miteinander bei der Arbeit“; „gegenseitiges Verständnis für Probleme“; „Beteiligung an Veränderungsvorgängen“; „Motivierung durch Vorgesetzte“; „frühzeitige und ausreichende Information aller“; „Transparenz bei der Entlohnung“; „Aufreißen alter Strukturen“ und *nochmals* „die Möglichkeit zum Kennenlernen anderer Betriebe“.

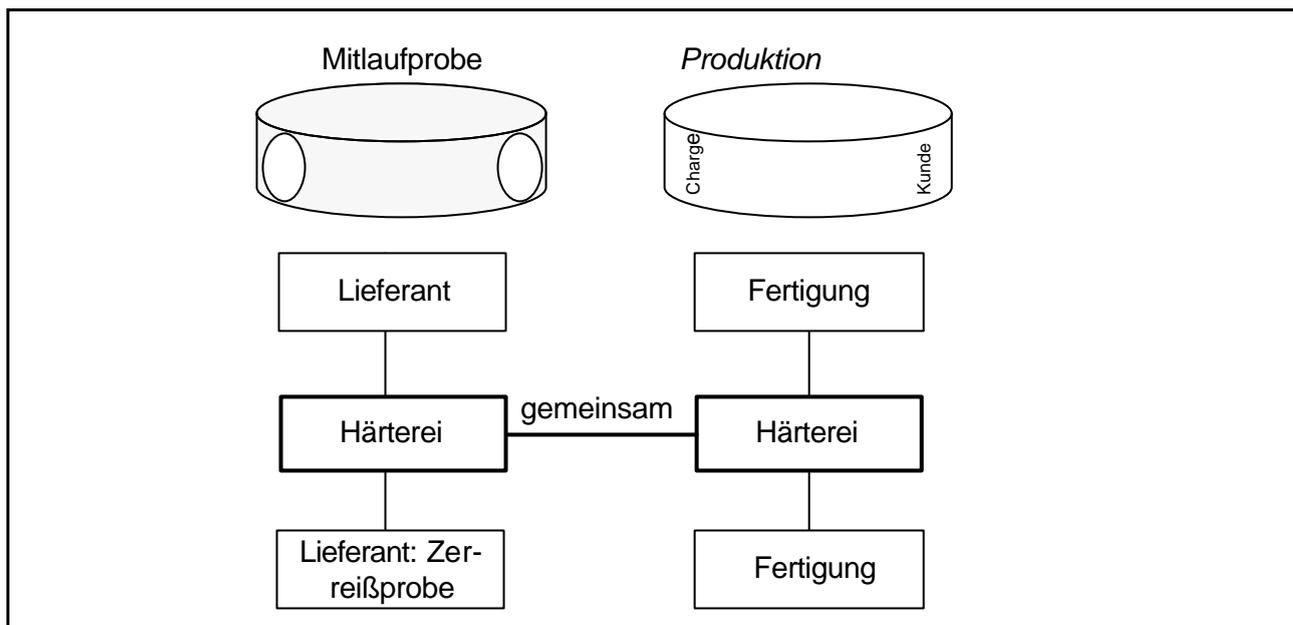
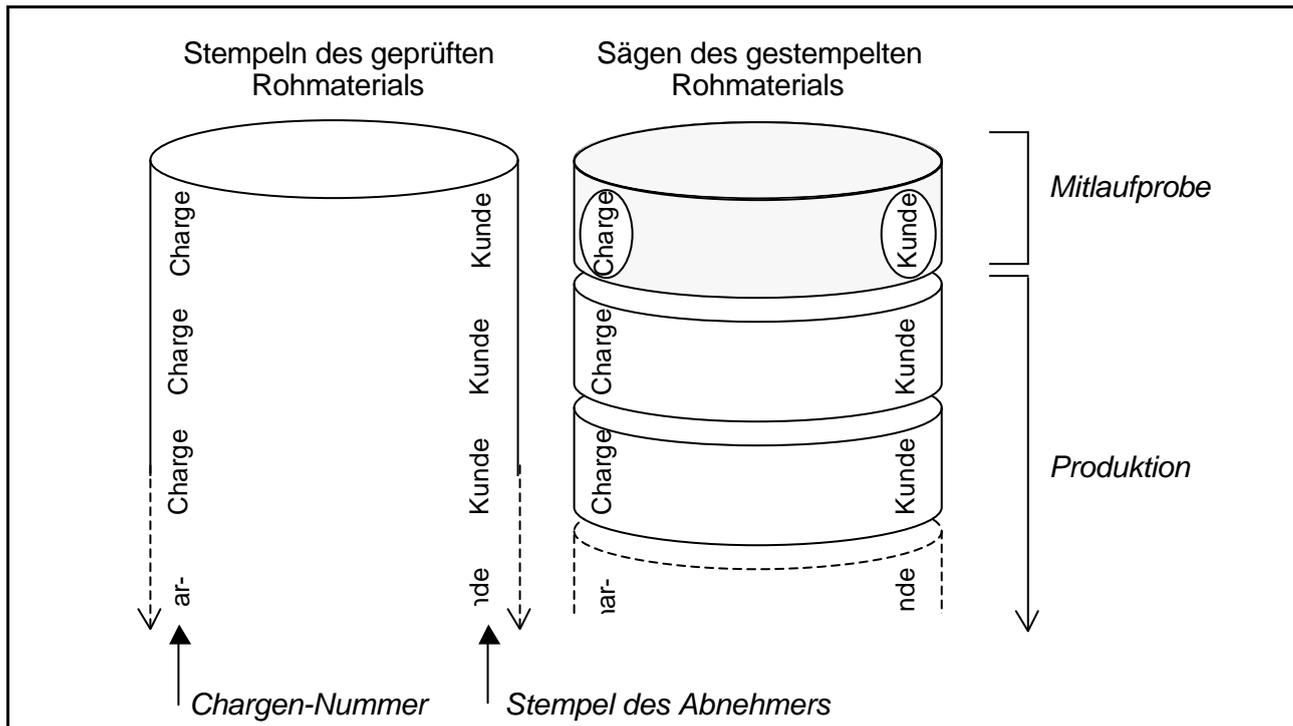
3.1.10 Qualitäts- und Dokumentationsmängel als Kommunikationsproblem

Welche erhöhten Qualitätsanforderungen an Fertigung und Dokumentation im Werk AX für Aufträge im Schiffsbau entstanden waren, wird nachfolgend am Beispiel eines kompletten Produktdurchlaufs skizziert. Die Prozesskette von der Bestellung bis zur Auslieferung umfasst:

- Bestellung vom Kunden;
- Erstellung des internen Auftrags im Vertriebszentrum von Betrieb A;
- Auftrag an das Werk AX;
- Einzählung (Erfassung) und Prüfung des Auftrags im Werk AX;
- Terminierung und Vorprüfung in der Konstruktion;
- Bearbeitung in der Konstruktion;
- Erstellung des Arbeitsplans in der Arbeitsvorbereitung;
- Fertigung;
- Prüfung;
- Verpackung;
- Versand.

Jedem Produkt liegt auf dem Weg durch das Werk während seiner Entstehung eine mehrseitige Begleitkarte bei, die versehen mit der Auftragsnummer sukzessive vervollständigt und ergänzt wird. Hinzu kommen ein Protokoll, ein Tragbildfoto, die Konstruktionszeichnung, Zeugnisse über die Zerreißprobe und eine Messprüfung.

Übersicht 7: Qualitätssicherung vom Rohmaterial zum Produkt im Werk AX



Quelle: eigene Darstellung nach werksseitigen Informationen

Mit vorangehender Übersicht wird veranschaulicht, wie durch „Stempeln“ und „Umstempeln“ die Qualität des Rohmaterials bis zum fertigen Produkt gesichert wird. Nachdem der Materialrohling mit den Chargen-Stempeln versehen und vom Abnehmer ebenso gekennzeichnet wurde, wird er in „Scheiben“ gesägt. Jede dieser „Scheiben“ wird zunächst auf einer Seite bearbeitet, danach umgestempelt und auf der anderen Seite weiterverarbeitet. Da beim Vorgang des Umstempelns jeweils ein Vertreter des Abnehmers zugegen sein muss und das Umstempeln gegebenenfalls mehrfach erfolgen muss, verzögert sich der laufende Bearbeitungsprozess dadurch zum Teil erheblich. Notwendig ist dies aus Sicherheitsgründen und versicherungstechnischen Gründen. Da alle Innenteile der Getriebe bei der Endabnahme durch den Kunden anhand der Stempel identifiziert und auf ihre Materialqualität hin geprüft werden, ist der Gesamtaufwand dafür erheblich.

Der Abnehmer kontrolliert die Stempel an unzugänglichen Stellen mit Spiegeln. Dies hat zur Folge, dass ein falsch platzierter Stempel nicht mehr zu sehen ist. Das Produkt ist somit nicht mehr verwertbar. Das gleiche gilt auch schon für den Fall, dass nur das Tragbildfoto von unzureichender Qualität ist. Mögliche und bisher bereits aufgetretene Fehler und Schwachstellen, die zu erheblichem Ausschuss führten, waren: Der Stempel wurde abgedreht. Das Rohmaterial wurde verwechselt. Das Verzahnungsprotokoll fehlte. Aufträge mit gleichen Teilen wurden verwechselt. Das digitale Tragbildfoto wies nicht die notwendige Qualität auf. Die Form war nicht zeichnungsgerecht. Die interne Auftragsnummer fehlte oder war falsch. Stempel waren an einer falschen (unzugänglichen) Stelle angebracht.

Die Gründe für diese unzureichende Dokumentationsqualität wurden im Rahmen der kommunikativen Bedarfsermittlung schließlich an mangelnder Prozesstransparenz und fehlender Information über die Hintergründe dieser aufwändigen Vorgehensweise festgemacht und nicht an unzureichenden Fähigkeiten/Fertigkeiten der Mitarbeiter in der Produktion.

3.1.11 Zwischenfazit

Wie oben beschrieben, wurden im Werk AX einschneidende Reorganisationsmaßnahmen in mehreren Stufen realisiert, die vom Personal in vielerlei Hinsicht ein Umdenken verlangen. Hierzu war man werks- und auch betriebsweit bemüht, dies nicht nur top-down zu gestalten, sondern parallel dazu Mitarbeiter und die Mitarbeitervertretung in die Planung mit einzubeziehen und als notwendig erkannte Qualifizierungen, bereits reorganisationsbegleitend und teilweise sogar vorbereitend durchzuführen. Dazu hatte man neben eigenen Ressourcen auch externe Hilfe genutzt. Dies war jedoch insgesamt nicht im gewünschten Maße erfolgreich, da gerade die externen Maßnahmen und die im Betrieb von Externen durchgeführten Qualifizierungen, qualitativ zu wünschen übrig ließen. Eigens dafür geschulte interne Prozessbegleiter wiederum waren der Aufgabe, auf Grund einer Doppelbelastung mit eigenen Aufgaben und der Betreuung anderer, nicht gewachsen.

Vor allem aber haben nahezu alle Qualifizierungsmaßnahmen bei den befragten Mitarbeitern zu Enttäuschungen und Widerständen geführt. Unzufriedenheit herrschte über frontale und praxisferne Methoden, über arbeitsferne Inhalte, über eine Diskrepanz zwischen theoretisch erarbeiteten Themen und ihrer praktischen Umsetzbarkeit, über maßnahmenbedingte Zusatzbelastungen bis in den Freizeitbereich hinein, über – zwar propagierte, jedoch – mangelnde oder fehlende Mitbestimmung. Insgesamt war die Qualifizierungswilligkeit trotz überwiegend negativer Qualifizierungserfahrungen und dem Urteil der Zielgruppe, dass auch gute Ansätze im Betrieb tendenziell wieder „im Sande verlaufen“, dennoch auf Grund verbliebener und neuer reorganisationsbedingter Probleme im Arbeitsalltag immer noch vorhanden, wenn auch so gedämpft, dass man keine übersteigerten Erwartungen mehr daran knüpfte, um nicht erneut enttäuscht zu werden.

Insgesamt lassen sich die in Betrieb A und Werk AX vom Prozessbegleiter und dem Fertigungsleiter bestätigten Widerstände und Vorbehalte in der Mitarbeiterschaft gegen bisher praktizierte Methoden – vor allem das „Diktat“ von Kaizen – als Auswirkung einer nach Geißler (1996a, S. 15) paradoxen Situation interpretieren: Unter dem Zwang der Verhältnisse können Selbstorganisation und Selbststeuerung nicht nach den ihnen innewohnenden eigenen Gesetzmäßigkeiten ablaufen und erlernt werden, sondern müssen top-down eingeführt werden. Die bereits dahingehende Sensibilisierung der Mitarbeiter verlangte im Rahmen der bevorstehenden Qualifizierungen eine verstärkte Berücksichtigung von Mitarbeitererwartungen, um die noch vorhandene Weiterbildungsmotivation und grundsätzliche Bereitschaft zur Selbstorganisation wieder zu verstärken. Besonders wichtig war in diesem Zusammenhang auch ein Multiplikator- und Kommunikationskon-

zept, das über die zwölf ausgewählten Teilnehmer hinaus die gesamte Werksbelegschaft in die Aktivitäten einzubeziehen versuchte.

3.1.12 Die Qualifizierungen im Verbundprojekt und ihre Einordnung in den Gesamtkontext der bilateralen Projektaktivitäten

Eine Annäherung aller Erwartungen an Qualifizierungsmaßnahmen fand hier sowohl vor dem Hintergrund einer gewachsenen Unternehmens- und Personalentwicklungskultur als auch der gemeinsamen Projektphilosophie statt. Das weiter unten skizzierte und im Verbundprojekt vom Bildungsträger entwickelte passgenaue Qualifizierungskonzept war eingebettet in zahlreiche Projektsitzungen in unterschiedlichsten Konstellationen. Art und Umfang dieser fließend ineinander übergehenden bedarfsermittelnden und qualifizierenden Aktivitäten sind der nachstehenden Übersicht zu entnehmen.

Für die ausgewählten zwölf Mitarbeiter und den Werksleiter wurde ein Qualifizierungszyklus von zwölf Workshops konzipiert. Eine Sitzung dauerte zwei bis drei Stunden. Daran nahmen neben den 13 Stammteilnehmern, regelmäßig wechselnde „Gäste“ aus dem Kreis ihrer Kollegen teil, u.a. um den Transfer zusätzlich zu unterstützen. Das Qualifizierungskonzept wurde so offen gehalten, dass die Teilnehmer sukzessive in die Rolle der aktiven Gestalter der Sitzungen hineinwachsen konnten. Es war sogar rascher als geplant notwendig, von den anfänglich noch sehr detaillierten Workshop-Planungen abzuweichen und die Teilnehmer lediglich bei der Umsetzung sich automatisch einstellender Ideen und Vorschläge zu begleiten. Zu Beginn wurde die Gruppe vorrangig methodisch in die Lage versetzt, weitere Arbeitsschritte selbstständig zu planen und durchzuführen. Der Steuerungs-, Planungs- und Umsetzungsanteil in zwölf Sitzungen wurde dabei mit dem Wendepunkt nicht wie ursprünglich geplant etwa nach dem sechsten Treffen von den Moderatoren des Bildungsträgers zur Zielgruppe verlagert, sondern bereits nach dem zweiten Workshop.

Die Workshops wurden in von allen Qualifizierungsteilnehmern gut zu erreichenden werkseitigen und entsprechend ausgestatteten Schulungsräumen durchgeführt. Zusammengefasst wurde nach der Projektmethode: moderierte Sitzungen, Arbeit im Plenum und in Kleingruppen. Hier galt es nicht nur die ausgewählten vordringlichen Qualifizierungsinhalte Qualität, Neufindung von Gruppen, Kommunikation, Kennzahlen/Visualisierungen anhand von konkreten betrieblichen Aufgaben zu bearbeiten, sondern vor allem daran exemplarisch die Methoden einer selbstständigen Bearbeitung erkannter Probleme im Sinne einer „vollständigen Arbeitshandlung als berufspädagogische Zielkategorie“ (Herz/Bauer 1996, S. 39ff.) zu erlernen.

Übersicht 8: Bilaterale Projektaktivitäten im Betrieb A

<i>Datum</i>	<i>Schwerpunktt Themen der Sitzung waren</i>	<i>beteiligt</i>			
05.03.98	Aktualisierung der Bedarfslage im Vergleich zum Antrag	a	b	c	
21.04.98	weitere Konkretisierung, Erläuterungen zur Einführung von Gruppenarbeit, Betriebsbesichtigung	a	b	c	
12.05.98	Eingrenzung Zielgruppe und Themen, Workshopvorbereitung	a	b	c	
15.05.98	Verankerung des Projektes in der Fertigung	a	b	c	
09.06.98	moderiertes Gruppeninterview mit den Qualifizierungsteilnehmern; Evaluation früherer Qualifizierungen	a	b	c	d
22.06.98	das Qualitätsproblem am Beispiel eines kompletten Durchlaufs	a	b	c	d
22.06.98	Planung des ersten multilateralen Workshops	a	b	c	
17.07.98	die Qualifizierungszielgruppe stellt sich vor; die Weiterbildner erläutern das Qualifizierungskonzept	a	b	c	
28.08.98	Qualifizierungsworkshop		b	c	d
10.09.98	Qualifizierungsworkshop		b	c	d
18.09.98	Qualifizierungsworkshop		b	c	d
06.10.98	Qualifizierungsworkshop	a	b	c	d
06.10.98	Evaluationsgespräch mit Teilnehmern des Qualifizierungswshops	a		c	d
23.10.98	Qualifizierungsworkshop: Vorbereitung Präsentation		b	c	d
13.11.98	Qualifizierungsworkshop: Präsentation für Gruppensprecher und Meister	a	b	c	d
04.12.98	Qualifizierungsworkshop: Feed-back zur Präsentation u. Planung		b	c	d
15.01.99	Workshop zum Transfer in übergreifende Arbeitsbereiche	a	b	c	d
22.01.99	innerbetrieblicher Transferworkshop in Gruppe „Kunde X“		b		d
12.02.99	innerbetrieblicher Transferworkshop in Gruppe „Einzelteilefertigung“		b		d
22.02.99	Arbeitstreffen mit Gruppe „Einzelteilefertigung“		b		d
09.06.99	Projekttreffen: Reflexion der Transfersitzungen	a	b	c	
01.07.99	Reflexion der Qualifizierungswshops		b		d
05.07.99	Reflexion der Qualifizierungswshops mit der Gruppe „Einzelteilefertigung“		b		d
09.08.99	Workshop zum Thema „Störzeiten“		b		d

- a) Vertreter des Projektteams der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg
b) Vertreter des Weiterbildungsträgers
c) Personalverantwortliche/-entwickler, Prozessbegleiter für Gruppenarbeit, Fertigungsleiter sowie betriebliche Experten z.B. für Qualitätssicherung
d) Mitarbeiter, die für eine Qualifizierungsteilnahme ausgewählt wurden

Die Lernfelder waren: Moderation, Gesprächsführung, Problemlösung, Präsentation, Projektmanagement, der Umgang mit Konflikten und die Transfergestaltung. Als besonders hartnäckig erwies sich die Bearbeitung von alten Konflikten, Tabus und Gewohnheiten. Die Lernmotivation in den Workshops war deutlich höher, wenn die Teilnehmer in selbst gewählten Kleingruppen arbeiten konnten. In der Großgruppe machten sich hingegen alte Feindseligkeiten bemerkbar.

Eine weitere schwierige und konflikträchtige Hürde war der Transfer des Erlernten ins Arbeitsfeld. Die Kollegen und auch die Vorgesetzten der Qualifizierungsteilnehmer zeigten zum Teil wenig Interesse an den Aktivitäten im Verbundprojekt und widersetzten sich Neuerungen, die so eingeführt werden sollten. Die Qualifizierungsteilnehmer waren im Alltag alle in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen tätig und wurden dort von den nicht projektbeteiligten Kollegen „als eine Gruppe angesehen, die sich zum Kaffeetrinken trifft und schöne Ideen spinn“ während die anderen für sie mit arbeiten müssen – so der Trainer. Je mehr es darum ging, in den Qualifizierungen Erprobtes ins Praxisfeld zu übertragen, wendete sich das bis dahin positive Lernklima in der Gruppe und die Teilnehmer projizierten ihre Kritik und ihre Unzufriedenheit auf die externen Weiterbild-

ner,³⁴ sodass hier sogar ein Wechsel stattfinden musste. Im Vorfeld des Verbundprojektes gemachte negative Qualifizierungserfahrungen und die Tatsache, dass auch schon damals tendenziell gegen Ende der Maßnahmen „alles im Sande verlief“, schlugen wieder durch.

Das Auftreten dieser Konflikte ist keineswegs negativ zu bewerten. Bisher stets unterschwellig vorhanden, zeigten sie im Alltag dennoch ihre Wirkungen und boten nun, da sie offen zu Tage traten, eine gute Basis für ein praxisnahes Konflikttraining. Die Trainer des Verbundprojektes flankierten dies durch Gespräche mit dem Werksleiter und dem internen Prozessbegleiter im Anschluss an jeden Qualifizierungsworkshop. Die Hemmschwelle, Erlerntes zu transferieren, war nicht nur am Arbeitsplatz erkennbar, sondern machte sich bereits bemerkbar, als zwischenzeitlich eine Präsentation im Schulungsraum stattfand. Hierzu lud die KOBRA-Gruppe die Meister und die Gruppensprecher ein, um einerseits Ergebnisse der Qualifizierung vorzustellen und andererseits Rückmeldungen für möglicherweise notwendige Modifikationen von ihnen einzuholen. Den Qualifizierungsteilnehmern erschien es darüber hinaus insbesondere sinnvoll, Zweifler, Widerständler und informelle Wortführer zu Beteiligten zu machen.

Nicht alle angestrebten Ziele wurden im Betriebsprojekt AX erreicht. Die Teilnehmer haben jedoch im Laufe der Qualifizierung – wenn auch graduell unterschiedlich – die Fähigkeiten erworben, kleine Moderationen durchzuführen, Problemlösungsstrategien anzuwenden, zu präsentieren, mit Konflikten umzugehen, kleine Projekte zu managen und das Gelernte in den eigenen Arbeitsbereich zu transferieren, berichtet ein Trainer. Wie sich dies tatsächlich im betrieblichen Alltag bewähren wird, muss sich noch zeigen, zumal gegen Ende der Verbundmitarbeit im Betrieb wieder einschneidende Veränderungen (Wegfall der Konzernbindung) die Aufmerksamkeit der Belegschaft erforderten und die Qualifizierungsmaßnahmen im Verbundprojekt vorzeitig enden ließen.

3.2 *Der Betrieb B*

Bereits 1899 gegründet, hat die Unternehmensgruppe B heute weltweit über 30 Fertigungsstätten und mehr als 20.000 Mitarbeiter. Davon sind in Deutschland annähernd 10.000 Mitarbeiter beschäftigt. Zur Produktpalette der Unternehmensgruppe gehören lichttechnische sowie elektromechanische und elektronische Systeme und standardisierte Elektrogeräte für Kraftfahrzeuge und in geringem Umfang auch Ausrüstung für Flugzeuge. Vertriebsgesellschaften/-partner in mehr als 150 Ländern beliefern damit Hersteller und Fachhandel. Zur Sicherung der Arbeitsplätze wurden Reorganisationsmaßnahmen eingeleitet, die u.a. neue Formen der Arbeitsorganisation und Prozessabwicklung mit Folgen auf allen Personal- und Arbeitsebenen nach sich zogen sowie die Notwendigkeit einer entsprechenden qualifikatorischen Begleitung erkennen ließen.

Der Werksstandort, auf den sich seit Projektstart die Arbeit konzentriert, ist das Werk BY. Dieses beschäftigt zu Projektbeginn etwa 430 Mitarbeiter/innen³⁵ und war in der Anfangsphase des Verbundprojektes damit beschäftigt, seine Verselbstständigung als GmbH vorzubereiten. Zum Leistungsbereich des Werkes BY gehören: Produktentwicklung, Entwicklung und Konstruktion von Betriebsmitteln, Produktion, Logistik und Vertrieb. Gefertigt werden hier auf einer Produktionsfläche von ca. 13.000 qm und einer Prozesslänge von 500 m nahezu 500 Grundtypen von Druckgussteilen u.a. für die Automobilindustrie und für den Sanitärbereich. Der Produktionsprozess ist in vier unterschiedliche Verarbeitungsbereiche gegliedert: Gießen, Mechanische Bearbeitung, Schleifen und Polieren, Galvanisieren. Auf Grund der hohen Produktqualität und innovativer Technologien, ist das Werk zurzeit Marktführer in Europa. Dies zu realisieren und zu halten, erfordert permanente Anstrengungen. Dazu wurde im Werk vor etwa fünf Jahren mit einer tief greifenden

³⁴ Ausführlich zur Rolle externer Begleiter in Veränderungsprozessen: vgl. Hauser 1994, S. 136-145.

³⁵ Noch ein Jahr zuvor bei Projektantrag hatte das Werk erst 340 Beschäftigte.

dringend notwendigen Sanierung begonnen, die nun vom Verbundprojekt qualifikatorisch unterstützt werden sollte.

3.2.1 Unternehmenskultur, Personal- und Organisationsentwicklung

Das Werk BY verfolgt unabhängig vom übrigen Unternehmen und der Unternehmensgruppe eine völlig eigenständige Linie der Unternehmens- und Personalentwicklungskultur. Sein Managementkonzept charakterisiert der Werksleiter als ein „Co-Management im Netzwerk, welches Führen und Geführtwerden auf allen Ebenen impliziert“. Er hat dazu einen Führungsstil entwickelt, den er als „management by walking around“ und „management by exception“ bezeichnet. Was einerseits heißt, dass er einen Großteil seiner Zeit damit verbringt, im Betrieb Präsenz zu zeigen und dabei bemüht ist, mindestens „eine Minute“ täglich mit jedem zu sprechen, damit Probleme bald und am Ort ihres Entstehens erkannt und beseitigt werden können. Andererseits bedeutet es auch, dass im betrieblichen Alltag nie Routine einkehren wird, sondern der Ausnahmefall die Regel bleibt.

Neben dieser Philosophie baut Personalentwicklung im Werk BY in erster Linie auf das Entdecken von „Talenten“. Diese werden einerseits jeder/jedem zugestanden und andererseits wird erwartet, dass jede/r sie zum Wohle des Betriebs auch entfaltet, was gleichzeitig wiederum ihrer weiteren Förderung dienen soll. Die Mitarbeiter sind für ihren Arbeitsbereich mit einer Kernkompetenz ausgestattet, die sie ausfüllen müssen. Dazu kommen weitere Verantwortungsbereiche, die sich jedoch mit denen der Kollegen überschneiden. Die Freiheit zur aktiven Gestaltung dieser Überschneidungsbereiche soll zur individuellen Entfaltungsmöglichkeit beitragen. Das Entdecken von Talenten, das Ermöglichen von Entfaltungsfreiheit und kontinuierliches Lernen miteinander und voneinander im Arbeitsprozess durch ständige Forderung hat zwar Vorrang vor systematischer Qualifizierung, dennoch hat man auch hier erkannt, dass durch gleichzeitige aktive Förderung umso mehr erreicht werden könnte. Dazu hat man bisher bereits betriebsintern so genannte „Marktagenten-Schulungen“ durchgeführt und gibt interessierten Mitarbeitern darüber hinaus Gelegenheit, an externen Maßnahmen (z.B. der Industrie- und Handelskammer) teilzunehmen.

Zur Motivierung der Mitarbeiter werden Analogien und Sprache aus dem Bereich des Sports eingesetzt („vier Disziplinen“; wir sind „eine Mannschaft“; „Tore zählen, nicht Elfmeter“; wir sind „Europameister“; „Fairness“ usw.). In diesem Sinne ist die gemeinsame Arbeit aller im Betrieb bewusst für jeden Einzelnen als Wettbewerb nach außen gegen konkurrierende Marktanbieter gerichtet, auf deren Kosten das eigene Werk expandiert. Handlungsleitend für die gemeinsame Arbeit sind dabei die Anforderungen des Kunden³⁶, die durch „Marktagenten“ in den Betrieb getragen werden. Letztere sollen als „Botschafter des Kunden und des Wettbewerbers“ Impulse in den Betrieb bringen, ohne im eigentlichen Sinne eine Führungsaufgabe zu haben. Weiterhin setzt man auf Motivierung der Belegschaft durch Präsentation von Produkten, Produktionsergebnissen (Kennzahlen) und Erfolgsmeldungen, die Produzentenstolz bei allen Mitarbeitern aktivieren sollen. Der Werksleiter verfolgt darüber hinaus, zum Teil eine Strategie des zusätzlichen „Stiftens von Chaos“ zur Förderung der Mitarbeiter³⁷ und geht dabei aus dem gleichen Grund in gewissem Umfang nicht nur bis an ihre Leistungsgrenzen, sondern auch darüber hinaus. Damit geht der Werksleiter auf Grund einer Zusatzausbildung als Supervisor dosiert und verantwortungsvoll um.³⁸ Er

³⁶ Diesen ordnet man sich jedoch nicht einseitig unter, sondern betrachtet sie auch als fombar.

³⁷ Anmerkung: Diese Strategie findet man zwar auch teilweise so in der Literatur; sie ist aber aus lerntheoretischer Sicht eher negativ zu bewerten (vgl. u.a. Hennemann 1997, S. 290ff.).

³⁸ Anmerkung: Lernförderlicher sind Aufgabenstellungen zwischen Über- und Unterforderung und „motivierend wirken Ziele, welche an der oberen Grenze der Leistungsmöglichkeit liegen, ohne sie zu übersteigen“ (Hacker 1993, zitiert nach Skell 1996, S. 28).

fasst die damit verfolgten Ziele und Erwartungen so zusammen, dass „durch das Zusammenwirken von Qualifikation, Organisation und Kooperation das Unmögliche möglich gemacht werden soll“.

3.2.2 Die Verbundprojektaktivitäten im Kontext des gesamtbetrieblichen Reorganisationsvorhabens

Das Werk BY geht unabhängig von der Unternehmensgruppe B seinen eigenen Weg der Restrukturierung. Man hat beispielsweise, entgegen ursprünglichen Planungen, u.a. die an fast allen Werksstandorten des Unternehmens in Deutschland vorgenommene Einführung von Gruppenarbeit nicht mit vollzogen. Als qualifikatorisch zu begleitende Reorganisationsmaßnahmen wurden vom Werk BY vor allem folgende Punkte ins Verbundprojekt eingebracht:

- Umstellung einer funktionsorientierten Produktionsorganisation hin zu einem prozessorientierten Ansatz;
- Reduktion bzw. Umwandlung der administrativen Tätigkeiten in verkaufbare Leistungen;
- Marketing und Marktwirtschaft sollen den gesamten Prozess durchdringen und bei allen Mitarbeitern wichtigster Motivationsfaktor werden;
- Wegfall von Hierarchien.

Begonnen wurden die Reorganisationsmaßnahmen zunächst methodisch mit Kaizen. Dies erwies sich schnell als zu wenig wirksam und der erwünschten Expansionsgeschwindigkeit nicht angemessen, sodass eigene Strategien verfolgt wurden. Beispielsweise hatte man zunächst die Arbeit nach Zielvorgaben umgestellt auf Arbeiten mit Zielvereinbarungen, um schließlich ganz auf Ziele zu verzichten, die es ohnehin in einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess stets zu überschreiten gilt.

Eine bereits abgeschlossene wichtige Reorganisationsmaßnahme ist der Wegfall von Hierarchien im Produktionsbereich. D.h. es gibt dort neben der Werksleitung lediglich vier Meister – also für jeden der vier unterschiedlichen Produktionsbereiche einen – sowie einen weiteren für den Bereich Instandhaltung. Da es keine Führungsebenen dazwischen und darunter gibt, ist ein Meister zuständig für 100-130 Mitarbeiter/innen. Dispositive Funktionen – verstanden im Sinne von „Veranlassen, Überwachen und Sichern“ ohne Weisungsbefugnis – nehmen in Produktion und Verwaltung nun diejenigen Mitarbeiter/innen wahr, die als „Sprecher des Marktes“ Kundenbeziehungen pflegen und daher als die wichtigsten Leistungsträger angesehen werden. Begleitend dazu wurde für die gesamte Belegschaft in der Produktion, das Arbeitsentgelt von Akkordlohn auf Zeitlohn umgestellt. Zusammenfassend lässt sich zum Stand der Reorganisation im Werk BY zu Beginn der Projektarbeit sagen:

- Ein Co-Management-Netzwerk wurde eingeführt, das „Führen und Geführtwerden auf allen Ebenen“ impliziert.
- In der Produktion wurde bis auf vier (bzw. fünf) Meister völlig auf Hierarchien verzichtet.
- Die Umwandlung einer funktionsorientierten Produktionsorganisation in eine prozessorientierte läuft noch.
- Es wurde auf die Einführung von Gruppenarbeit verzichtet, d.h. es wird weiterhin vorwiegend an maschinengebundenen Einzelarbeitsplätzen produziert.
- Mitarbeiter haben in ihrem Arbeitsbereich Kernkompetenzen auszufüllen und darüber hinaus Gestaltungsspielraum für weitere Zuständigkeitsbereiche, die sich jedoch mit denen der Kollegen/Kolleginnen überschneiden.
- Es wird weder nach Zielvorgaben noch nach Zielvereinbarungen, sondern ohne begrenzende Ziele an ständigen Verbesserungen auf allen Gebieten gearbeitet.
- Nicht mehr die Arbeit von Einzelnen oder Gruppen wird detailliert geprüft und bewertet, sondern nur noch Gesamtergebnisse zählen.

- Vom Akkordlohn wurde auf Zeitlohn umgestellt.
- Mitarbeiter, die als „Marktagenten“ externe Kundenbeziehungen wahrnehmen, haben dispositive Funktionen, sind jedoch ohne Weisungsbefugnis.
- Administrative Tätigkeiten (Overhead-Kosten) wurden zu Gunsten direkt kundenorientierter und bezahlter Arbeiten stark reduziert.
- Kundenorientierung wird nun an allen Arbeitsplätzen gefordert.
- Mehr Transparenz über Betriebsergebnisse, Kunden und Wettbewerber wurde eingeführt.
- Eine neue Produktionsstraße zur Optimierung von Durchlaufzeiten wurde eingerichtet.

Ziel dieser Innovationen ist es, im Sinne einer Strategie des „sich-gesund-Wachsens“, bereits erreichte Marktpositionen noch zu verbessern und Arbeitsplätze – wenn möglich – nicht nur zu erhalten, sondern darüber hinaus neu zu schaffen.

3.2.3 Aktuelle Weiterbildungserfordernisse aus Arbeitgebersicht

Der Werksleiter zeigte sich zwar zufrieden mit dem bis dahin Erreichten, wollte jedoch – ganz im Sinne des Arbeitens ohne begrenzende Ziele – alles noch weiter verbessert sehen. Ein bisher in seinem Sinne noch nicht optimal gelungenes Vorhaben war es, den inneren Wettbewerb untereinander in einen nach außen gegen Konkurrenten gerichteten umzulenken. Konkret wurde hier ein Wettbewerb zwischen „Weißkitteln“ und „Blaukitteln“ beklagt, sodass gerade innerbetriebliche Kommunikations- und Kooperationsprozesse sowie die Konfliktfähigkeit der Mitarbeiter noch als verbesserungswürdig angesehen wurden.

Entsprechend seiner eigenen innovativen Reorganisationsstrategie, erwartete der Werksleiter auch innovative Qualifizierungslösungen. Er sah im Projekt Möglichkeiten, experimentell daran zu arbeiten. Prioritäten in der Projektarbeit setzte er für die Mithilfe zur Bewältigung der völlig neuen Anforderungen, die bei seinen dispositiven Mitarbeitern speziell aus reduzierter Führung entstanden waren. Mehrfach wurde der Wunsch geäußert, Unterstützung dafür zu bekommen, personale und soziale Qualifikationsmomente (z.B. Motivationsfähigkeit, kommunikative Bewältigung von Stresssituationen im Kundenverhältnis, Entscheidungsfähigkeit unter Zeitdruck) in anderen Tätigkeiten/Berufen/Branchen zu identifizieren und für die dispositiven Funktionen im Werk BY transferierbar zu machen.³⁹ Dies wurde damit begründet, dass das Spektrum der Erwartung an dispositive Mitarbeiter weit über fachliche Kompetenzen hinausgeht und in Richtung „Animation, Bedienen und Controlling“ („ABC“) gesehen wird. Für seine eigene Arbeit erhoffte der Werksleiter, dass das Projekt ihm eine Reflexionsebene für seine ungewöhnliche Vorgehensweise und vor allem für das dahinterstehende Menschenbild biete. Die inhaltlichen Prioritäten der Verbundprojektqualifizierungen sah er in den drei Schwerpunkten Kommunikation, Konfliktfähigkeit und proaktives Verhalten.

3.2.4 Fördernde und hemmende Faktoren für die Verbundmaßnahmen

Der Werksleiter sieht bei zahlreichen seiner Mitarbeiter eine Begabung, die er als „natürliche Talente“ bezeichnet und die sie in die Lage versetzen, mit den an sie gerichteten Anforderungen fertig zu werden. Diese galt es nun noch weiter zu fördern und zu entwickeln. Er besetzt Funktionen nach produktiven und steuernden Kriterien und hält hinsichtlich steuernder Funktionen, Frauen für besonders geeignet. Zur Zielgruppe gehörten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die seine volle Unterstützung hatten, weil er sie sowohl für geeignet als auch für motiviert hält. Als hemmend für die Qualifizierungsmaßnahmen musste angenommen werden, dass alle – besonders jedoch die aus-

³⁹

Das wurde jedoch von Experten des Bildungsträgers bereits im Vorfeld als nicht machbar abgelehnt.

gewählten dispositiven Mitarbeiter – unter hohem Arbeitsdruck standen, im Schichtdienst arbeiten und darüber hinaus zusätzlich bei Engpässen auch in der Freizeit abrufbereit sein mussten.

3.2.5 Die Qualifizierungsteilnehmer im Verbundprojekt

Ausgewählt wurde eine Zielgruppe, bei der es sich „weniger um technische, sondern eher um organisatorische Spezialisten aller Bereiche“ handelte. Den von der Werksleitung ausgewählten Beschäftigten wurde die Möglichkeit zur Teilnahme an Qualifizierungen im Verbundprojekt auf freiwilliger Basis angeboten. Auf diese Weise kristallisierte sich ein engerer Kreis von 27 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern heraus. Diese konnten jedoch nicht alle gleichzeitig an den Qualifizierungen teilnehmen, da einerseits eine derart große Zielgruppe die Kapazitäten des Projektes überstieg, andererseits die Arbeit in drei Schichten sowie die zeitweilige Unabkömmlichkeit einiger Mitarbeiter dies ohnehin verhinderten. Darüber hinaus war diese Zielgruppe insgesamt (wie nachfolgende Spezifizierungen zeigen) in jedem Fall noch extrem heterogen aus allen Bereichen von Produktion, Instandhaltung, Entwicklung und Verwaltung zusammengesetzt. Anwesend waren beim ersten Zielgruppeninterview 19 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, deren bereits gemachte Erfahrungen und daraus abgeleitete Erwartungen im nächsten Punkt herausgearbeitet werden. Ergänzt werden kann dies jedoch nur unvollständig (nicht wie in Werk AX komplett) durch die Auswertung der schriftlichen Mitarbeiterbefragung, da insgesamt nur 13 ausgefüllte Fragebögen abgegeben⁴⁰ wurden.

Von den 19 in der ersten moderierten Zielgruppensitzung anwesenden Teilnehmern (sieben Mitarbeiterinnen und zwölf Mitarbeiter), wurden in der Vorstellungsrunde folgende Angaben zu ihren Aufgaben/Arbeitsbereichen gemacht:

- Sachbearbeitung, Sekretariatsarbeiten, Annahme von Kundenaufträge im Vertrieb;
- Technische Zeichnungen in der Konstruktion;
- Ersatzteilbeschaffung und Abstimmung in der Instandhaltung;
- Datenerfassung im Einkauf;
- Beschaffung im Einkauf und elektronische Lohnerfassung;
- Sekretariatsarbeiten im Bereich Arbeitsvorbereitung;
- ehemaliger Meister: zuständig für 40 Mitarbeiter;
- Einkauf, Planung, Verpackung;
- Ersatzteilbeschaffung in der Instandhaltung;
- Personaleinsatzplanung;
- organisatorische und dispositive Arbeiten im Bereich Galvanik;
- Logistik, Disposition, Personaleinsatz im Bereich Galvanik;
- Personaleinsatz, Disposition, Steuerung, Betreuung externer Kunden und Zulieferer in der Galvanik;
- Steuerungsaufgaben, Maschinenbelegung für drei Schichten im Bereich Schleifen & Polieren;
- Praktikant: Materialbereitstellung und Lager im Bereich Schleifen & Polieren;
- Werksstudent (Wirtschaftsingenieur);
- Praktikant: Controlling;
- Vorarbeiterin: Endkontrolle im Bereich Chrom;
- Endkontrolle im Bereich Chrom.

Die schriftliche Befragung erweiterte das Spektrum der Tätigkeiten nicht. Ergänzt werden kann lediglich, dass sich zwei Mitarbeiter zusätzlich als „Marktagenten“ bezeichneten.

⁴⁰ Unklar blieb hierbei auch, ob diese aus dem kompletten Teilnehmerkreis (27 Mitarbeiter) oder lediglich aus dem der 19 Anwesenden stammten.

Von den 13 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die an der schriftlichen Befragung teilnahmen, gaben acht Personen an, der Qualifizierungsgruppe Facharbeiter/Gesellen anzugehören, die anderen fünf sind kaufmännische Angestellte. Ihre Berufsabschlüsse gaben die Befragten wie folgt an: viermal Bürogehilfin und/oder Sekretärin, einmal kaufmännische Ausbildung, einmal technische Zeichnerin, zweimal Schlosser, zweimal Galvaniseur, einmal Elektroinstallateur, einmal Kfz-Mechaniker, einmal Facharbeiter (ohne Berufsbezeichnung).

3.2.6 Partizipation der Arbeitnehmer im Reorganisationsprozess

Vom Beobachtungsstandort der Universität aus konnte im Werk BY keine mit Werk AX vergleichbare aktive Beteiligung des Betriebsrats festgestellt werden; dies galt sowohl für die laufenden Reorganisationsmaßnahmen als auch für die Vorbereitung der Qualifizierungen im Verbundprojekt. Zum Teilnehmerkreis gehörte hier zwar ebenfalls ein Betriebsratsmitglied, dies jedoch ohne in dieser Funktion explizit in Erscheinung zu treten. Ob betriebsintern systematische Mitarbeiterbefragungen – analog Betrieb A – stattfanden, ist nicht bekannt. Es wurde jedoch wiederholt eine Klimaanalyse von Externen durchgeführt. Die Möglichkeit, ihre Anliegen zu kommunizieren, wird den Mitarbeitern hier von der Werksleitung jedoch ausdrücklich im Rahmen der (weiter oben beschriebenen) „management by walking around“-Strategie des Werksleiters eingeräumt.

3.2.7 Das subjektive Verständnis von Weiterbildung/Qualifizierung

Die Frage nach vorbereitenden und begleitenden Qualifizierungen zur Reorganisation ließ die Teilnehmer am ersten Zielgruppentreffen im Werk BY zunächst ebenso ratlos, wie dies schon bei den Befragten im Werk AX erkennbar war. Auch hier ließ – wieder analog Zielgruppe AX – nur die nachträgliche Erläuterung und die Erweiterung des Maßnahmenbegriffs über die bekannte Seminarform hinaus, die Teilnehmer erst erkennen, dass sie bereits Qualifizierungen absolviert hatten. Hier liegt also ein mit der Zielgruppe AX vergleichbares Weiterbildungs-/Qualifizierungsverständnis vor.

3.2.8 Evaluation vorgefundener Qualifizierungserfahrungen im Teilnehmerkreis

Externe Maßnahmen wurden als z.T. problematisch bezeichnet, da ihnen die Praxisorientierung fehle. Ideen von außen seien zwar willkommen, sie müssten jedoch im Betrieb umsetzbar sein. Kritisiert wurden hier auf Grund individueller Erfahrungen insbesondere PC-Schulungen, weil dort z.B. wegen falscher Teilnehmerzusammensetzung nicht auf unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und -bedürfnisse eingegangen werden könne. Als „außergewöhnlich negatives Ereignis“ wurde daneben noch eine Schulung zur Gruppenarbeit genannt, die ein Befragter sogar als „war nur Gerede und nicht umsetzbar“ abwertete (schriftliche Mitarbeiterbefragung).

Positive Erfahrungen wurden bisher mit zwei internen reorganisationsbegleitenden Maßnahmen gemacht: den „Marktagenten“-Schulungen und den „Werkstattgesprächen“. Beide wurden von den Teilnehmern als effektiv und interessant erinnert. An den „Marktagenten“-Schulungen (ca. 30 vierstündige Sitzungen) nahmen als Multiplikatoren fünf Mitarbeiter teil. Durchgeführt wurden diese vom Werksleiter selbst. „Werkstattgespräche“ fanden und finden ständig, jedoch in unregelmäßigen Abständen bei Bedarf (erfahrungsgemäß ca. zehnmal jährlich) statt und dauern jeweils etwa eine Stunde. Daran nehmen – wenn auch nicht zeitgleich und/oder am gleichen Ort – alle Beschäftigten des Werkes teil. Inhaltlich geht es dabei um aktuelle Probleme und Aktivitäten sowie einen Rückblick auf bereits Geleistetes, das in diesem Rahmen kommuniziert wird. Als „außergewöhnlich positive Ereignisse“ im Zusammenhang von Qualifizierung, gaben die Teilnehmer der schriftlichen Befragung darüber hinaus noch an, dass die Arbeit von und mit Kollegen einen

„Selbstlernerneffekt“ für sie hat. Die Möglichkeit, sich mit anderen Abteilungen auszutauschen sowie externe Eindrücke zu sammeln, wurde dort ebenfalls als qualifizierend eingeschätzt.

Wie die in der schriftlichen Mitarbeiterbefragung von 13 Befragten mehrheitlich von sieben Mitarbeitern vertretene Meinung, dass bisher in Weiterbildungsmaßnahmen Erlerntes im Arbeitshandeln leicht umsetzbar war, zustande gekommen ist, ließ sich aufgrund der übrigen Aussagen im Teilnehmerkreis nicht nachvollziehen.⁴¹

Insgesamt war die Zielgruppe kaum qualifizierungserfahren im herkömmlichen Verständnis⁴² (vgl. nachfolgende Übersicht). Es lagen hier jedoch Erfahrungen mit Selbstlernprozessen im Arbeitshandeln vor, wie dies die zu Wort gekommenen Mitarbeiter nicht ohne Stolz selbst feststellten. Das entspricht in hohem Maße der betrieblichen Strategie, die Mitarbeiter sich ihren Möglichkeiten entsprechend entfalten zu lassen und auch hohe Anforderungen an ihre Fähigkeit zur Selbstorganisation zu stellen.

Übersicht 9: Bereits absolvierte Qualifizierungen im Werk BY

	<i>Thema</i>	<i>Lernort</i>	<i>Trainer</i>	<i>Methode</i>	<i>TN</i>	<i>Dauer</i>
1	„Marktagenten“-Schulungen	inhouse	Werkleiter	Dialog	5	30 x 4 Stunden
2	Werkstattgespräche	inhouse	Führungskräfte	Dialog, Information	alle Mitarbeiter	ca. 10 x jährlich 1 Stunde

Quelle: Angaben der Teilnehmer (TN) beim Gruppeninterview

3.2.9 Zusammenfassung der Teilnehmererwartungen

Die Äußerungen aus der Teilnehmerschaft ließen explizit oder implizit folgende Erwartungen im Zusammenhang von Qualifizierung erkennen: Gewünscht wurden keine herkömmlichen Schulungen, sondern gezielte Information und Kommunikation über betriebsspezifisch relevante Zusammenhänge und vor allem die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch und Kennenlernen untereinander. Weiterhin legte man Wert auf eine effektive Nutzung der Zeit⁴³ und eine gute Umsetzbarkeit im Arbeitsalltag. Eine teilnehmerzentrierte Planung und Organisation wurde dazu vorausgesetzt. „Abschalten können“, um u.a. das eigene Arbeitshandeln zu reflektieren, wurde auch als ein Effekt von Qualifizierung erhofft.

Die Notwendigkeit zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation – wie sie vom Werkleiter angesprochen wurde – ließ sich aus der Einschätzung der Teilnehmer am ersten Zielgruppenseminar nicht ableiten. Kommunikation und Kooperation wurden bis auf eine Ausnahme („mangelnde Absprachen“) als „gut“ bis „sehr gut“ bezeichnet und teilweise mit Attributen wie „freundlich“, „persönlich“, „super“, „nettes Klima“ versehen. Bestätigt wurde diese Einschätzung durch die anonyme schriftliche Befragung, die zeigte, dass die Zusammenarbeit durchweg als „locker“, „freundlich“, „persönlich“, „partnerschaftlich“ und „eng“ charakterisiert wurde.

Problembereiche ließen sich aufgrund der Mitarbeiteräußerungen in der moderierten Zielgruppensitzung eher dahingehend interpretieren, dass bedingt durch mangelnde Prozessorientierung und Prozesstransparenz, für den einzelnen Mitarbeiter die Konsequenzen aus sich addierenden Qualitätsmängeln (die er mit verursacht) nicht erkennbar werden. Daneben wurden als qualifizierungsunterstützende Rahmenbedingungen im Arbeitsalltag noch eine funktionierende

⁴¹ Dies, zumal die Fragebögen bereits vor der Sitzung ausgefüllt wurden und in der Sitzung noch deutlich wurde, dass man sich nicht einmal sicher darüber war, was eigentlich unter Qualifizierung zu verstehen sei.

⁴² „Wir haben einfach alles anders gemacht, ohne vorher dafür Seminare zu besuchen.“

⁴³ Ansonsten würde man sich lieber mit der laufenden Produktion beschäftigen, war im Hintergrund von mehreren Beschäftigten zu hören.

Kommunikation, Kooperation, Information, Vertrauen, ein gutes Arbeitsklima sowie wieder die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch mit anderen genannt (schriftliche Mitarbeiterbefragung). Insgesamt setzten die Teilnehmer – ganz im Sinne der vom Werksleiter bevorzugten Strategie – selbst auch auf ihr hohes Selbstqualifizierungspotenzial und erwarteten auch vom Verbundprojekt, dass ihnen dafür die passenden Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt werden.

3.2.10 Zwischenfazit

Die ausgewählte Zielgruppe im Werk BY verfügte auch nicht über annähernd so viele Qualifizierungserfahrungen wie die Zielgruppe AX. Die wenigen bereits gemachten Erfahrungen wurden – mit Ausnahme der werkseigenen Veranstaltungen – aber ebenso negativ bewertet wie dort. Hinzu kam, dass die Zielgruppe einerseits insgesamt mit 27 Teilnehmern recht groß und darüber hinaus heterogen zusammengesetzt war und andererseits aufgrund wechselnder Besetzung je Qualifizierungstermin ein speziell darauf abgestimmtes Konzept verlangte. Die Auswahl der Zielgruppe wurde – soweit aufgrund der teilnehmenden Beobachtung zu erkennen war – durch die Werksleitung vorgenommen; die Teilnahme an den geplanten Qualifizierungen war den Mitarbeitern jedoch freigestellt. Sowohl der Werksleiter als auch die ausgewählte Zielgruppe hatten hohe Erwartungen an den Innovationsgrad der Qualifizierungen im Verbundprojekt. Speziell der Werksleiter war jedoch andererseits auch bereit, dies als ein Experiment zu betrachten, das nicht zwangsläufig gelingen muss.

Es muss angenommen werden, dass der hohe Selbstorganisations- und Selbstqualifikationsgrad der ausgewählten Zielgruppenteilnehmer sich nicht ausschließlich nach deren je eigenen Möglichkeiten entfalten konnte, sondern auch hier (ähnlich wie in Werk AX) unter dem Zwang der top-down eingeführten Bedingungen beschleunigt bzw. erzwungen wurde. Nicht erkennbar war hier außerdem, wie verbreitet die von der Zielgruppe getroffenen Aussagen und die von ihnen gezeigten Haltungen im Werk insgesamt sind.

3.2.11 Die Qualifizierungen im Verbundprojekt und ihre Einordnung in den Gesamtkontext der bilateralen Projektaktivitäten

Die heterogene Zusammensetzung der Qualifizierungsgruppe im Werk BY und der Wunsch nach einer unkonventionellen Vorgehensweise hatte rasch – jedoch ohne bereits die Zielgruppe zu beteiligen – zur Grundidee geführt, anstehende Probleme im Rahmen eines Filmprojektes unter dem Motto „Die 3K's: Kommunikation, Kooperation und Konflikt für unseren Markterfolg“ zu bearbeiten.

Die äußeren Rahmenbedingungen des Filmprojektes waren durch einen konkreten Auftrag an die Zielgruppe vorgegeben und lassen sich so zusammenfassen: Der Gesamtzeitrahmen sollte drei Monate betragen, wobei für die Realisation jeder Arbeitsgruppe maximal 30 Stunden zur Verfügung stehen sollte. Die Länge des fertigen Filmproduktes war auf 20 Minuten begrenzt. Die insgesamt 27 Qualifizierungsteilnehmer wurden gebeten, in drei Teilgruppen an unterschiedlichen Filmen zu arbeiten. Zu drei Gruppen zusammengeschlossen hatten sich dazu bereits Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus „Logistik- u. Fertigungsdisposition“, „Bürokommunikation u. Einkaufsdisposition“ sowie „Betriebsmitteldisposition und Reparatur“.

Die Arbeit dieser drei Kleingruppen sollte teilweise im Plenum in moderierten Sitzungen vorbereitet und begleitet werden und zwar im Hinblick auf Skript und Ideensammlung, ein kurzes Drehbuch, die Rollenverteilung innerhalb der Gruppen, den Zeitplan und das Kennenlernen der Technik. Bezüglich Zielsetzung, Charakter, Genre des Films wurden keine Vorgaben gemacht. Zwischenberichte aus den einzelnen Gruppen durch gewählte Berichterstatter im Plenum waren

auf Wunsch der Teilnehmer so geplant, dass nur zum grundsätzlichen Arbeitsfortschritt und zum Gruppenprozess Stellung bezogen werden sollte; Ideen zum Film selbst sollten jedoch bis zur abschließenden Prämierung im Rahmen einer „Filmpremiere“ geheim gehalten werden. Input von den Betreuern des Bildungsträgers sollte insgesamt nur sparsam und auf ausdrückliche Anforderung erfolgen. Mit dem Filmprojekt sollten im Ergebnis

- Kreativität, Teamgeist und Selbstorganisation bei der Qualifizierungszielgruppe gefördert werden;
- Kommunikationsprozesse innerhalb der Filmteams auf die zwischen ihnen und den gefilmten Kollegen ausgedehnt werden;
- der Blick für unterschiedliche Kommunikations- und Kooperationsabläufe und damit zusammenhängende Konfliktsituationen im betrieblichen Alltag geschärft werden;
- die filmischen Ergebnisse möglicherweise unterschiedliche Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster von Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktsituationen aufzeigen und
- ihre anschließende Diskussion zu einer Verbesserung innerbetrieblicher Kommunikations- und Kooperationsprozesse und des Konfliktverhaltens beitragen;
- Rückwirkungen auf externe Kunden-Lieferanten-Beziehungen angestrebt werden und somit
- insgesamt der Markterfolg gefestigt und gesteigert werden.

Bereits in den ersten Sitzungen zeigte sich aber, dass die Qualifizierungsteilnehmer mit der Arbeitsaufgabe auf Grund fehlender sowohl technischer als auch kommunikativer Fähigkeiten überfordert waren. Selbst weitere Hilfestellungen führten zu keinem Fortschritt. Als ein Grund dafür muss angenommen werden, dass – wie nun offensichtlich wurde – die Teilnehmer anfangs nur halbherzig zugestimmt hatten, bei einem Filmprojekt mitzumachen, an dessen Konzeptionierung sie in keiner Weise beteiligt waren. Aus der Kritik am Filmprojekt entstanden dann Konflikte, sowohl innerhalb der Qualifizierungszielgruppe als auch zwischen dieser und den externen Projektmitarbeitern der Universität und des Bildungsträgers auf der anderen Seite, die so weit gingen, dass die Arbeit im Verbundprojekt insgesamt in Frage gestellt wurde. Die Betriebsleitung verhielt sich dazu neutral, sodass diese Konflikte – ebenso wie diejenigen im Betrieb A – positiv gewendet werden konnten und damit ein ideales Übungsfeld für Kommunikations-, Kooperations- und Problemlösungsprozesse abgeben konnten. Dazu wurden den Teilnehmern Alternativangebote in Form von klassischen Seminaren zu diesen Themenfeldern unterbreitet.⁴⁴

Das neue Qualifizierungskonzept in Form von klassischen Übungen zu den „3K's“ ergänzt durch Moderations- und Präsentationsgrundlagen diente eher der Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Teilnehmer/innen, wobei es auch hier anfangs allen schwer fiel, sich auf diese persönliche Ebene einzulassen. Ein weiterer Nachteil war, dass sich zunächst keine konkreten betrieblichen Aufgaben finden ließen, die es ermöglicht hätten, den Transfer ins Arbeitsfeld parallel grundzulegen. Auf Anregung des Betriebsleiters standen schließlich doch noch zwei gut geeignete betriebliche Themenkomplexe zur Auswahl: die Einführung von SAP oder alternativ Umweltmanagement. Den beiden Projektleitern für diese Themenbereiche im Betrieb wurden nacheinander mehrfach Kooperationsangebote der KOBRA-Gruppe unterbreitet. Die Zusammenarbeit kam in beiden Fällen mangels Interesse der betreffenden Projektleiter dennoch nicht zu Stande, sodass ab dieser Sitzung mit Einverständnis des Betriebsleiters das Qualifizierungsziel endgültig ausschließlich auf die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten begrenzt werden musste. Die letzten elf Sitzungen widmeten sich dann der besonderen Bedeutung und der Rolle der dispositiven Mitarbeiter im Betrieb und für dessen Erfolg.

⁴⁴ Auch im Werk BY konnten die Qualifizierungswshops in gut zu erreichenden und entsprechend ausgestatteten betriebseigenen Schulungsräumen stattfinden.

Übersicht 10: Bilaterale Projektaktivitäten im Betrieb B

<i>Datum</i>	<i>Schwerpunkthemen der Sitzung waren</i>	<i>beteiligt</i>			
10.03.98	Aktualisierung der Bedarfslage im Vergleich zum Antrag; Betriebsführung; Vorstellung des Management-Konzeptes und der Unternehmensphilosophie	A	b	c	
10.06.98	Vorbereitung für das Ersttreffen mit den Qualifizierungsteilnehmern	A	b	c	
10.06.98	moderiertes Gruppeninterview mit den ausgewählten Qualifizierungsteilnehmern; Evaluation früherer Qualifizierungen	A	b	c	d
10.06.98	Auswertung des Gruppeninterviews; Erwartungen der Werksleitung	A	b	c	
21.08.98	Vorstellen des Qualifizierungskonzeptes „Filmprojekt 3K's“	A	b	c	
25.08.98	Qualifizierungsworkshop: Besuch der Teilnehmer am Arbeitsplatz; Vorstellen des Filmprojektes; Beginn der Arbeit am Filmprojekt	A	b	c	d
28.08.98	Qualifizierungsworkshop: Aufsuchen der Teilnehmer am Arbeitsplatz, um subjektive Sichtweisen zum Filmprojekt zu erkunden	A	b	c	d
16.10.98	Bewertung des Filmprojektes aus unterschiedlichen Perspektiven	A		c	
22.10.98	Qualifizierungsworkshop: Konfliktlösung und neues Konzept	A	b	c	d
11.11.98	Qualifizierungsworkshop: Konsens- und Themenfindung		b		d
10.12.98	Qualifizierungsworkshop: Kommunikationstraining		b		d
07.01.99	Qualifizierungsworkshop: Information/Kommunikation: Nutzen, Formen und Anwendung		b		d
28.01.99	Kommunikation im Werk; SAP-Team und KOBRA-Gruppe	A	b	c	d
28.01.99	Diskussion über die Weiterführung der Qualifizierungswshops		b		d
18.02.99	Qualifizierungsworkshop: bewussteres Senden, aktives Zuhören		b		d
04.03.99	Qualifizierungsworkshop: Feed-back und seine Anwendung		b		d
25.03.99	Qualifizierungsworkshop: Selbst- und Fremdeinschätzung		b		d
26.03.99	Qualifizierungsworkshop: die besonderen Fähigkeiten der KOBRA-Teilnehmer und ihre Selbsteinschätzung		b		d
15.04.99	Qualifizierungsworkshop: das Anforderungsprofil		b		d
29.04.99	Diskussion des Anforderungsprofils der KOBRA-Teilnehmer	A	b	c	d
20.05.99	Konsequenzen aus dem Gespräch mit dem Geschäftsführer, Ausblick		b		d
24.06.99	Qualifizierungsworkshop: die Moderationsmethode und ihre Anwendung		b		d
01.07.99	Qualifizierungsworkshop: Moderationstraining		b		d
14.09.99	Qualifizierungsworkshop: Nutzen und Sinn von Visualisierungen		b		d
13.10.99	Qualifizierungsworkshop: Selbstdarstellung und Selbst-Präsentation		b		d
25.10.99	Qualifizierungsworkshop: Selbstdarstellung und Selbst-Präsentation		b		d
25.10.99	Diskussion über die weitere Vorgehensweise	A	b	c	d
15.11.99	Qualifizierungsworkshop: Stress und seine Ursachen, Entspannungstechniken/-methoden		b		d

- a) Vertreter des Projektteams der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg
b) Vertreter des Weiterbildungsträgers
c) Werksleiter/Geschäftsführer und ein REFA-Fachmann
d) Mitarbeiter, die für eine Qualifizierungsteilnahme ausgewählt wurden

Die Einbettung aller Qualifizierungs-Workshops in den Gesamtprozess der bilateralen Zusammenarbeit im Verbundprojekt wird in der vorangehenden Übersicht abgebildet.

Wie nützlich und wie nachhaltig wirksam die Qualifizierungen für die Teilnehmer im Arbeitsalltag tatsächlich sind und welche positiven Wirkungen für den Betrieb dadurch erwartet werden können, lässt sich auf Grund der nur sehr allgemein formulierten Ziele und der fehlenden konkreten betrieblichen Arbeitsaufgaben in den Qualifizierungen derzeit kaum feststellen. Sowohl die

Teilnehmer selbst als auch die Geschäftsführung bestätigten dem Trainer jedoch, dass kleinere positive Veränderungen schon jetzt durchaus den Maßnahmen im Verbundprojekt zugeschrieben werden.

3.3 Der Betrieb C

Partnerunternehmen C ist seit 1980 deutsches Mitglied eines englischen Großkonzerns, der weltweit führend in der Herstellung von Flachglasprodukten für den Bau-, Automobil- und Elektronikmarkt ist. Dieser beschäftigt in mehr als 20 Ländern ca. 35.000 Mitarbeiter. Die gesamte deutsche Holding mit ihren Beteiligungsgesellschaften – von denen Projektpartner C eine ist – steht seit längerem in allen Produktsegmenten unter starkem Wettbewerbsdruck, der massive Reorganisationsmaßnahmen erforderlich macht. Innerhalb der deutschen Gruppe werden Geschäftseinheiten als Profitcenter mit rechtlich selbstständigem Status geführt. Diese sind weitgehend deckungsgleich mit den Standorten.

3.3.1 Die „Standortwechsel“ im Verbundprojekt

Unternehmen C hat bereits über 60 Jahre Erfahrung in der Spiegelherstellung und beschäftigt insgesamt 760 Mitarbeiter an zwei deutschen Werksstandorten. Einer davon ist der Betrieb CZ2, der als „Seiteneinsteiger“ zum Verbundprojekt stieß. Dies einerseits, weil sich der ursprünglich für die Projektarbeit vorgesehene andere Werksstandort CZ1 (gleichzeitig Sitz der Hauptverwaltung von C) zu Projektbeginn in einer schwierigen Phase und dadurch im Rückbau befand und andererseits da das nun als Zielfeld für KOBRA/P2000 ausgewählte Werk CZ2 mit seinen Reorganisationsvorhaben konzernweit Pilotfunktion hatte und dafür auch einen Großteil der Investitionen erhielt. Darin, und in der hohen Motivation der Verantwortlichen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit dem Verbundprojekt, wurde eine gute Basis für die Verlagerung der Projektpartnerschaft gesehen.

Obwohl 1998 die ersten Entwicklungsarbeiten in Form von verschiedenen Arbeitssitzungen zwischen der Betriebsleitung, dem Bildungsträger und der Universität begannen (vgl. Übersicht 11), zeichnete sich im weiteren Verlauf ein Absinken der Aktivitäten auf betrieblicher Seite ab. So war es dem Betrieb – entgegen der zunächst verabredeten Zeitplanung – über ein Jahr lang nicht möglich, die geplanten innerbetrieblichen Projektaktivitäten aufzunehmen. Anfang 1999 schied das Werk CZ2 dann auf eigenen Wunsch aus dem Verbundprojekt aus. Dennoch musste die Kooperation mit dem deutschlandweit tätigen Unternehmen C nicht gänzlich aufgegeben werden. Durch Fürsprache eines Projektverantwortlichen auf Seiten des Unternehmens konnte kurzfristig ein Ersatzbetrieb für die Durchführung des Projektes gefunden werden. Die Zusammenarbeit mit diesem neuen Verbundpartner CZ3 konnte im März 1999 aufgenommen werden. Die bis dahin entstandenen Brüche in der bilateralen Kooperation mit dem Unternehmen C konnten nur durch die Beteiligung eines Projektverantwortlichen auf multilateraler Ebene überbrückt werden.

Übersicht 11: Brüche in der bilateralen Kooperation mit Unternehmen C

<i>Kooperation mit dem Werk CZ1</i>		<i>beteiligt</i>		
03/97	Antragsformulierung auf Grund der Bedarfslage von Betrieb CZ1	a	b	c
03/98	Aktualisierung der Bedarfslage nach Antrag; Ergebnis: Verlegung der Projektkooperation zum Standort CZ2; Betriebsführung im Werk C	a	b	c
<i>Kooperation mit dem Werk CZ2</i>		<i>beteiligt</i>		
04/98	Kontaktaufnahme mit dem „Seiteneinsteiger“ CZ2; erste Eruiierung des Bedarfs	a	b	c
06/98	ausführliche Erörterung der Ausgangssituation und der Qualifizierungsbedarfe	a	b	c

	im Werk CZ2; Betriebsführung; Planung der weiteren Vorgehensweise				
07/98	Erarbeitung erster Vorschläge für Qualifizierungsmaßnahmen		b		
02/99	Der Betrieb CZ2 scheidet auf eigenen Wunsch aus dem Projekt aus, nachdem es bisher nicht möglich war, geplante Aktivitäten im Rahmen des Verbundprojektes innerbetrieblich umzusetzen			c	

Kooperation mit dem Werk CZ3

beteiligt

04/99	Verlegung der Projektkooperation zum Standort CZ3; Vorstellung des Reorganisationsvorhabens; Spezifizierung der Qualifizierungsbedarfe in Abgleich mit den Projektzielen	a	b	c	
-------	--	---	---	---	--

- a) Vertreter des Projektteams der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg
- b) Vertreter des Weiterbildungsträgers
- c) Führungskräfte/Werksleiter/Personalverantwortliche
- d) Mitarbeiter, die für eine Qualifizierungsteilnahme ausgewählt wurden

3.3.2 Unternehmenskultur, Personal- und Organisationsentwicklung

Verschiedene Instrumente der Organisationsgestaltung wurden im Werk CZ3 bereits vor Projektbeginn erprobt. So sind in bestimmten Bereichen Arbeitsteams etabliert worden, die funktionsübergreifend arbeiten. Ferner wurde in Teilen ein neues Arbeitszeitmodell eingeführt. Insgesamt wird damit auf die Flexibilisierung der Organisationsstruktur hingearbeitet. Dabei steht die Verbesserung der Produktqualität und der Kundenzufriedenheit im Vordergrund. Weiterbildung für die Beschäftigten wurde bisher kaum systematisch angegangen.

3.3.3 Die Verbundprojektaktivitäten im Rahmen des gesamtbetrieblichen Reorganisationsvorhabens

Die laufenden betrieblichen Reorganisationsprozesse und die geplante Unterstützung durch Qualifizierungsmaßnahmen im Verbundprojekt zielten insgesamt darauf ab, das Werk CZ3 in eine eigenständig auf dem Markt agierenden Einheit zu überführen. Das Werk war zum Zeitpunkt des Erstkontaktes noch mit verschiedenen Betriebsfunktionen im Unternehmen C integriert und es galt nunmehr im Verlauf und im Interesse der wirtschaftlichen Verselbstständigung des Werkes die fehlenden Funktionsbereiche neu aufzubauen. Parallel zur Integration neuer Funktionsbereiche in den Betrieb beabsichtigte die Werksleitung, die arbeitsorganisatorischen Aufbau- und Ablaufstrukturen der bestehenden Funktionsbereiche neu zu schneiden.

Die Notwendigkeit, diese betrieblichen Reorganisationsmaßnahmen durch Qualifizierungen zu flankieren, wurde von der Werksleitung ausdrücklich gesehen. Sie sollten nicht nur dazu beitragen, veränderte und erweiterte Aufgabenanforderungen besser bewältigen zu können, sondern gleichzeitig mögliche Vorbehalte und Ängste der Mitarbeiter gegenüber den veränderten Organisationsstrukturen und Tätigkeitsfeldern abbauen, die Motivation zur Beteiligung an den betrieblichen Reorganisationsprozessen erhöhen und damit ein „Verständnis für das Miteinander“ zu entwickeln.

Als besonders geeignetes und auch dringliches Zielfeld für die Projektkooperation, kristallisierte sich die Zusammenlegung der bisher getrennt agierenden Abteilungen Arbeitsvorbereitung und Vertrieb heraus. Bisher in der Muttergesellschaft angesiedelt, galt es im Zuge des Wegfalls der Konzernbindung einen eigenständigen Vertrieb erst neu aufzubauen. Die bis dahin fehlende Verzahnung der neu eingerichteten Abteilung mit der Arbeitsvorbereitung, wurde nun für innerbetriebliche Kommunikations-/Abstimmungsprobleme verantwortlich gemacht. Deren Auswirkungen auf die Kundenzufriedenheit zeigten sich insbesondere dann, wenn Kunden für vollständige Produktinformationen mehrere Ansprechpartner und Abteilungen kontaktieren mussten. Eine weitere Folge dieser Abstimmungsschwierigkeiten waren Probleme bei der Preisgestaltung.

Auf einem gemeinsamen Auftaktworkshop mit den betroffenen Abteilungen wurden dann folgende konkrete Zielfelder für Qualifizierung herausgearbeitet:

- Verbesserung der Kommunikation zwischen und innerhalb der beiden Funktionsbereiche;
- Stärkere Orientierung der betrieblichen Leistungsprozesse am Kundeninteresse: Einheitliches Auftreten gegenüber den Kunden, höhere telefonische Erreichbarkeit, klare Kundenbestellungen durchführen;
- Verbesserung des Informationsflusses und des Zusammenspiels der Funktionsbereiche im Interesse des Kunden;
- Flexibilität bei der internen Auftragsabwicklung,
- Vermeidung von unklaren Zuständigkeiten;
- Verbesserung der persönlichen Arbeitseinstellung/des persönlichen Engagements.

Im Rahmen der kommunikativen Bedarfsermittlung zeigte sich gleichzeitig, dass die Zielgruppenmitglieder bisher weitgehend weiterbildungsunfähig und im Hinblick auf die betrieblichen Veränderungsprozesse stark verunsichert waren.

3.3.4 Die Qualifizierungen im Verbundprojekt und ihre Einordnung in den Gesamtkontext der bilateralen Projektaktivitäten

Auch für diesen Betrieb wurde ein Qualifizierungskonzept entwickelt und umgesetzt, das insbesondere der Entwicklung von überfachlichen Qualifikationen und der Motivierung der Zielgruppe diente. Die Maßnahmen lassen sich mit dem Begriff „Projektmanagement“ umschreiben und beinhalteten Präsentations-, Moderations- und Informationstechniken ebenso wie Kommunikations- und Konfliktstrategien. Das Maßnahmenkonzept wurde auch hier so offen gehalten, dass die Teilnehmer sukzessive in die Rolle der aktiven Gestalter der Sitzungen hineinwachsen konnten.

Übersicht 12: Bilaterale Projektaktivitäten im Betrieb CZ3

<i>Datum</i>	<i>Schwerpunktthemen der Sitzung waren</i>	<i>beteiligt</i>			
23.04.99	Verlegung der Projektkooperation zum Standort CZ3; Vorstellung des Reorganisationsvorhabens; Spezifizierung der Qualifizierungsbedarfe in Abgleich mit den Projektzielen	a	b	c	
21.05.99	Inhaltliche und zeitliche Planung der Qualifizierungsworkshops; Zielgruppeneingrenzung	a	b	c	
08.06.99	Vorbereitung des Auftaktworkshops	a	b	c	d
01.07.99	Auftaktworkshop im Qualifizierungszyklus „Integration von Arbeitsvorbereitung und Vertrieb“: Vorstellung des Projektes und Einführung der Mitarbeiter/innen in die Qualifizierung	a	b	c	d
08.07.99	Qualifizierungsworkshop: Spezifizierung der Ausgangslage: Welche Probleme sollen bei der Zusammenlegung der Abteilungen Arbeitsvorbereitung und Vertrieb konkret gelöst werden?		b		d
23.07.99	Qualifizierungsworkshop: Gewichtung der erarbeiteten Problemaspekte und Wahl der Reihenfolge der zu behandelnden Themen		b		d
06.08.99	Qualifizierungsworkshop: Bestimmung von Vor- und Nachteilen der bestehenden Organisationsstruktur sowie Möglichkeiten der Veränderung		b		d
13.08.99	Qualifizierungsworkshop: Benennung des zukünftigen Leistungsumfangs von Arbeitsvorbereitung und Vertrieb und Integration dieser Aufgaben in die neue Abteilung		b		d
13.09.99	Qualifizierungsworkshop: Bestimmung möglicher Lösungen für die neue Organisationsstruktur, Bewertung und Präsentation		b		d
13.09.99	Hospitation des Qualifizierungsworkshops durch die Universität	a	b		d

13.09.99	Planungsgespräch über die weiteren Qualifizierungen	a	b		d
24.09.99	Qualifizierungsworkshop: Erarbeitung von Musterlösungen für die Verteilung von Arbeitsaufgaben in der neuen Organisationsstruktur		b		d
08.10.99	Qualifizierungsworkshop: Fortsetzung des letzten Themas und Klärung strittiger Fragen		b		d
23.10.99	Qualifizierungsworkshop: Klärung der Frage, wie der Kundenservice organisiert werden kann und Bewertung der gefundenen Lösungen		b		d
05.11.99	Qualifizierungsworkshop: Fortsetzung des letzten Themas und Festlegung, nach welchen Kriterien die Stärke der einzelnen Teams im Kundenservice bestimmt werden können		b		d
12.11.99	moderierte Gruppendiskussion; Evaluation	a			d
18.11.99	Reflexion der Evaluationsergebnisse	a	b		
26.11.99	Diskussion der Evaluationsergebnisse	a	b	c	d
06.12.99	Reflexion der Qualifizierungsmaßnahme	a		c	
10.12.99	Abschlussstagung der Qualifizierung „Integration von Arbeitsvorbereitung und Vertrieb“		b		d
13.12.99	Planungsgespräch bezüglich weiterer Projektaktivitäten	a		c	

- a) Vertreter des Projektteams der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg
b) Vertreter des Weiterbildungsträgers
c) Führungskräfte/Werksleiter
d) Mitarbeiter, die für eine Qualifizierungsteilnahme ausgewählt wurden

Wie bei den Qualifizierungsteilnehmern in den Partnerbetrieben, wurde die Gruppe zunächst methodisch in die Lage versetzt, weitere Arbeitsschritte selbstständig zu planen und durchzuführen, wobei der Steuerungs-, Planungs- und Umsetzungsanteil wiederum situationsadäquat von den Moderatoren des Bildungsträgers zur Zielgruppe verlagert wurde. Zusammengearbeitet wurde wiederum nach der Projektmethode: moderierte Sitzungen, Arbeit im Plenum und in Kleingruppen. Hier galt es nicht nur die ausgewählten Qualifizierungsinhalte zu bearbeiten, sondern vor allem daran exemplarisch die Methoden einer selbstständigen Bearbeitung erkannter Probleme zu erlernen. Art und Umfang dieser fließend ineinander übergehenden bedarfsermittelnden und qualifizierenden Aktivitäten sind der Übersicht 12 zu entnehmen.

Am Ende der Qualifizierungs- und Organisationsentwicklungsmaßnahme lag ein von den Teilnehmern selbstständig ausgearbeitetes Konzept vor, das die aus der ehemaligen „Arbeitsvorbereitung“ und dem „Vertrieb“ neu zusammengeführte Organisationseinheit in allen Einzelheiten beschreibt. Die Umsetzung konnte in Folge der Etablierung einer neuen Werksleitung jedoch nicht unmittelbar nach Projektende erfolgen.

4 Zusammenfassender Vergleich der Einzelbetriebsprojekte

4.1 Unterschiedliche Personal- und Organisationsentwicklungsstrategien

In Betrieb A hat Weiterbildung und Personalentwicklung einen hohen Stellenwert. Hier war man auch vor Projektbeginn bereits bemüht, den Reorganisationsprozess mit konventionellen Weiterbildungs- und Beratungsmaßnahmen von Beginn an parallel inhouse und exhouse zu begleiten. Diese entsprachen zwar größtenteils nicht den Erwartungen der hier ausgewählten Zielgruppe im Werk AX und stießen sogar z.T. auf Widerstand, bildeten aber dennoch aufgrund zahlreicher auch gemeinsamer Qualifizierungserfahrungen eine gute Basis, um darauf im Verbundprojekt insbesondere methodisch-didaktische Verbesserungen für die nach wie vor qualifizierungsmotivierte Zielgruppe abzuleiten.

Werk BY verfolgt, durch offensichtliche Markterfolge bestätigt, einen völlig anderen Weg der Organisations- und Personalentwicklung. Hier werden Methoden wie z.B. Kaizen und Organisationsformen wie z.B. Gruppenarbeit als unbrauchbar für die erwünschte Expansionsgeschwindigkeit angesehen. Speziell die Mitarbeiter mit dispositiven Funktionen auf den unteren Ebenen in Verwaltung und Produktion, werden als entscheidende Leistungsträger für den Unternehmenserfolg wahrgenommen. Personalentwicklung wird hier jedoch bisher in erster Linie so betrieben, dass den Mitarbeitern die Möglichkeit gegeben wird, sich entsprechend ihren vorhandenen Fähigkeiten zu entfalten. Die Fähigkeit zur Selbstqualifikation und Selbstorganisation im Arbeitsprozess wird vorausgesetzt. Eine aktive Förderung der Betroffenen durch Qualifizierungsmaßnahmen wurde bisher kaum wahrgenommen. Es lagen somit kaum Weiterbildungserfahrungen vor, auf die zurückgegriffen werden könnte; dies gilt individuell, aber besonders für einen gemeinsamen Erfahrungshorizont.

Verschiedene Instrumente der Organisationsgestaltung wurden im Werk CZ3 zwar bereits ansatzweise erprobt. Insgesamt stehen die Personal-/Organisationsentwicklungsaktivitäten hier jedoch erst am Anfang, sodass die Qualifizierungszielgruppe weitgehend weiterbildungsunerfahren ist.

4.2 *Vergleichbare Reorganisationsproblemlagen*

Gemeinsam sind den drei Partnerbetrieben vor allem Defizite im Bereich der innerbetrieblichen Kommunikation und Kooperation. Hierzu gehören insbesondere die genannten Konfliktbereiche „Feindbildmentalität“ zwischen Gruppen, unerwünschter Wettbewerb zwischen „Weißkitteln“ und „Blaukitteln“, Abstimmungsprobleme zwischen Arbeitsvorbereitung und Vertrieb. Gruppenbildungs- und Gruppenfindungsprozesse können ebenfalls unter Kommunikations- und Kooperationsprobleme subsumiert werden. Indirekt lassen sich darüber hinaus auch „Qualitätsprobleme“ darunter fassen, denn diese werden nicht vordringlich auf fehlende fachliche Qualifikationen, sondern auf unzureichende Prozesstransparenz und mangelnde gegenseitige Information zurückgeführt. Werk CZ3 befindet sich allerdings sowohl als „Späteinsteiger“ ins Projekt als auch krisenbedingt in der ungünstigen Situation, unter besonderem Zeitdruck agieren zu müssen.

4.3 *Ähnliche Lösungswege*

Kommunikation und Kooperation wurden durchweg nicht nur als entscheidende Erfolgsfaktoren der Reorganisation und damit des Unternehmenserfolgs schlechthin erkannt, sondern auch als konfliktreiche Prozesse begriffen, die es nicht zu verdrängen gilt. Sie lernstrategisch zu nutzen, ist jedoch nur dann erfolgversprechend, wenn man dabei nicht auf der Ebene individueller Defizite sowie der Vermittlung von Kommunikations-, Kooperations-, Moderations- und Präsentationstechniken stehen bleibt. Vielmehr muss der Brückenschlag zu den je spezifischen Bedingungen der innerbetrieblichen Praxis im Kontext ihres auch nach außen (insbesondere zu den Kunden) vernetzten Kommunikation-/Kooperationssystems insgesamt stets berücksichtigt werden.

4.4 *Die besondere Problematik der qualifikatorischen Begleitung krisenbedingter Reorganisationen*

Wie wenig planbar die qualifikatorische Begleitung von betrieblichen Reorganisationsvorhaben ist, sobald krisenbedingte Veränderungserfordernisse ins Spiel kommen, zeigt das Betriebsprojekt C und wird auch andeutungsweise gegen Projektende bei den anderen Verbundbetrieben sichtbar. Wenn solche betrieblichen Umbruchsituationen erfolgreich durch externe Weiterbildungs- und Beratungsexperten flankiert werden sollen, verlangt dies ein hohes Maß an Flexibilität bei allen Betei-

ligten – insbesondere dann, wenn sich dazu mehrere Betriebe zusammengeschlossen haben, die vergleichbare Reorganisationsvorhaben parallel bearbeiten wollen, weil sie daraus Synergieeffekte erwarten. Lange Antragsphasen in öffentlich geförderten Projekten führen i.d.R. dazu, dass bei Bewilligung bereits eine grundlegend veränderte betriebliche Situation vorgefunden wird.

Für gravierende Veränderungsprozesse in Krisen (z.B. Lösung der Konzernbindung) gilt nach wie vor, dass sie den betroffenen Beschäftigten zwangsläufig zunächst die einseitige Anpassung an die veränderte Umwelt abverlangen und damit Unsicherheiten und Ängste erzeugen.⁴⁵ Die umso notwendigeren Qualifizierungsmaßnahmen werden vom Betrieb möglicherweise zunächst verschoben und im Extremfall so lange zurückgestellt, bis sich die Situation weitgehend stabilisiert hat. Wenn dann die Qualifizierungen wieder in den Blick genommen werden, bleibt keine Zeit für lange Vorlaufphasen. „Die besten Ergebnisse werden [aber] erzielt, wenn die gesamte Aufgabenerfüllung der Organisation über selbst gesteuerte Prozesse verschiedener Gruppen (gleicher und unterschiedlicher Hierarchieebenen) erfolgt und parallel hierzu Problemlösegruppen installiert sind [...] und darüber hinaus beide Gruppenformen in geeigneter Art und Weise als Lerngruppen organisiert sind.“⁴⁶ (Heeg 1994, S. 5f.; Auslassung und Ergänzung RR) Selbst wenn das Wissen darum und die prinzipielle Bereitschaft, dies zu berücksichtigen, vorhanden sind, können einschneidende Reorganisationsprozesse unter Zeitdruck verhindern, dass individuelle und kollektive Selbstorganisationsprozesse sich entfalten können. Mit welchem Ergebnis für den Betrieb und die bisher überwiegend weiterbildungsunerfahrenen Teilnehmer ein partizipatives Reorganisationsvorhaben wie im Betrieb CZ3 sich krisenbedingt und noch zusätzlich wegen eines verzögerten Projekteinstiegs beschleunigen lässt, bleibt somit abzuwarten, zumal die ohnehin problematische Hürde des Transfers in die betriebliche Praxis durch die verzögerte Umsetzungsmöglichkeit aufgrund eines Führungswechsels gegen Projektende noch erhöht wurde.

5 Schlussbetrachtung und Fazit

Durch die Reflexion einzelbetrieblicher Reorganisationsvorhaben und daraus resultierender Qualifizierungsbedarfe auf den wie oben skizzierten unterschiedlichen Arbeitsebenen des Projektes kann davon ausgegangen werden, dass alle Verbundpartner treffsicherer und schneller in der Lage waren, diejenigen Qualifikationen zu bestimmen und zu erwerben, die für die Innovationsfähigkeit der Betriebe erforderlich sind.

Bereichernd für die Diskussion auf multilateraler Ebene war insbesondere die Tatsache, dass sich die drei Betriebe und die dort ausgewählten Werksbereiche als Zielfelder des Verbundprojektes in unterschiedlich fortgeschrittenen Stadien der Reorganisation befanden und dabei höchst unterschiedliche Strategien der Personalentwicklung verfolgten. Selbst im Betriebsprojekt mit Unternehmen C konnte aufgrund der Beteiligung eines Projektverantwortlichen auf multilateraler Ebene auch dann in gewissem Umfang Kontinuität gewahrt werden, wenn die bilateralen Aktivitäten ruhten bzw. auf andere Werksstandorte verlagert wurden.

Die Bedarfsermittlung im Verbundprojekt verlief als eine kommunikative Annäherung verschiedener Sichtweisen auf bilateralen und multilateraler Reflexionsebene(n) unter expliziter Beteiligung der ausgewählten Qualifizierungszielgruppen. Ihrem Expertenstatus für das eigene

⁴⁵ Im Gegensatz dazu befinden sich die Rollenzuschreibungen von „aktiv Innovierenden (Change Agents)“ und „passiv Innovierenden (Client System)“ in sich verstetigenden Reorganisationsprozessen allmählich im Wandel und ermöglichen damit, dass „Betroffene“ zu Beteiligten gemacht werden, die im Idealfall bereits den Veränderungsprozess initiieren und aktiv mitgestalten können. (vgl. Leiter u.a. 1982, S. 261)

⁴⁶ „Hierüber ergibt sich dann die Idealvorstellung vom 'lernenden Unternehmen', das sich ständig über integrierte Arbeits- und Lernprozesse und Problemlöse- und Lernprozesse optimiert.“ (Heeg 1994, S. 5f.)

Arbeitshandeln und die Qualifikationsentwicklung wurde dadurch Rechnung getragen, dass sie und ihre Arbeitnehmervertretung an den Gesprächsrunden mit Führungskräften, Bildungsexperten und Forschern so weit als möglich beteiligt wurden. Wenn „Betroffene“ nicht oder zu wenig an der Bedarfsermittlung und/oder der Konzeptionierung ihrer Qualifizierung beteiligt wurden (vgl. Filmprojekt im Werk BY), erwies sich das schnell als Sackgasse. Da sich hierbei alle als Lernende verstanden, wurden die Übergänge zwischen Bedarfsermittlung und Qualifizierung im Projektverlauf zunehmend fließend und Steuerung, Planung und Umsetzung konnten in den Maßnahmen situationsangemessen von den Trainern/Moderatoren auf die Teilnehmer übergehen.

Der Transfer des Gelernten ins Arbeitshandeln war zwar überwiegend durch die Arbeit an konkreten betrieblichen Aufgabenstellungen vorbereitet. Dennoch erwies sich diese Hürde aufgrund von Widerständen im Kreis der nicht direkt am Verbundprojekt beteiligten Kollegen als besonders hartnäckig. Verstärkte Information und aktive Einbindung von Skeptikern, Widerständlern, Gleichgültigen und informellen Wortführern könnten hier zu einer deutlichen Verbesserung beitragen. (vgl. Leiter u.a. 1982, S. 263) Den zu erhöhenden Arbeitsaufwand dafür müssten Betriebe und externe Weiterbildner dann allerdings bereits im Vorfeld einplanen.

Als besonders schwierige Hürde im Reorganisationsprozess erwies sich die Verflachung von Hierarchien. Der Verlust von Weisungsbefugnissen und Zuständigkeiten auf den mittleren Führungsebenen – insbesondere bei den Meistern (vgl. u.a. Jaeger 1995) – führte zu Akzeptanzproblemen. Neufestlegungen von Entscheidungskompetenzen und Rollen – auch bei der Einführung von Gruppenarbeit und Teamumbildungen – waren mit Konflikten verbunden, die die Lernfähigkeit aller voraussetzen (vgl. Markert 1997, S. 7).

Förderungsbedingt sollten die Qualifizierungen auf Beschäftigte in dispositiven Funktionen oberhalb der Facharbeiterebene ausgerichtet sein. Es zeigte sich jedoch auch hier, dass die Profile *aller* Qualifikationsebenen und Beschäftigungsgruppen eine Gemeinsamkeit aufweisen: Sie „...bewegen sich tendenziell aus dem Raum-, Zeit- und Funktionsbezug“ (Baethge/Baethge-Kinsky 1995, S. 153). Dem wurde im Verbundprojekt bereits weitgehend entsprochen.

Literatur

- Alt, C./Sauter, E./Tillmann, H. (1994): Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Strukturen und Entwicklungen. Bericht nach Artikel 11(2) des EG-Ratsbeschlusses vom 29. Mai 1990 über das FORCE-Aktionsprogramm. Bielefeld.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1995): Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 142-156.
- Benzenberg, I.: Evaluation für den Qualifizierungsprozeß [in diesem Band].
- Berens, W./Hoffjan, A. (1998): [Art.] „Target Costing“. In: Busse von Colbe, W./Pellens, B. (Hrsg.): Lexikon des Rechnungswesens: Handbuch der Bilanzierung und Prüfung, der Erlös-, Finanz-, Investitions- und Kostenrechnung, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. München/Wien/Oldenburg.
- BMBW – Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1990): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Zwei Gutachten. Bad Honnef (Studien zu Bildung und Wissenschaft, Band 88).
- BMBWFT – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildung in Deutschland. Bonn.
- Bosch, G./Kohl, H./Schneider, W. (Hrsg.) (1995): Handbuch Personalplanung. Ein praktischer Ratgeber. Köln (Handbücher für den Betriebsrat, Band 16).
- Cloidt, M./Dobischat, R./Husemann, R./Koehren, M./Schmitz, R. (1995): Strategische Weiterbildungsorganisation im Mittelbetrieb. Ein praktischer Leitfaden auf Basis von Fallstudien. Duisburg.
- Dobischat, R. (1994): Arbeitnehmer und Personalentwicklung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S. 589-597.
- Düll, K. (1995): Organisationsentwicklung und die Zukunft qualifizierter Produktionsarbeit. In: Dybowski, G./Pütz, H./Rauner, F. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen, S. 182-194. (Schriftenreihe Berufliche Bildung).

- Düsseldorff, K./Stuhldreier, J.: Kooperative Weiterbildungsmaßnahmen: Zwischenbetriebliche Transferaktivitäten als Grundlage für kooperatives Lernen. [in diesem Band, S. 135].
- Faust, A./Heyer, K. D. (1997): Der Gruppensprecher in der teilautonomen Gruppenarbeit. Eschborn.
- Fischer, L. (1991): Die stillschweigenden innerbetrieblichen Voraussetzungen von Mitarbeiterbefragungen und ihre Konsequenzen für die Analyse der Arbeitszufriedenheit. In: Fischer, L. (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. Stuttgart, S. 179-197.
- Flüter-Hoffmann, C./Pieper, A. (Hrsg.) (1996): Berufliche Weiterbildung: erfolgreiche Kooperation zwischen Unternehmen und Bildungsanbietern, hrsg. vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Köln (Kölner Texte & Thesen, Band 25).
- Gabler Lexikon-Redaktion (Hrsg.) (1991): Kleines Lexikon Wirtschaft. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Wiesbaden.
- Geißler, H. (Hrsg.) (1996): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim.
- Geißler, H. (1996a): Einleitung – Annäherung an eine integrale Theorie individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Arbeitens, Lernens und Organisierens. In: Geißler, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim, S. 7-20.
- Hauser, S. (1994): Die Rolle externer Moderation in Krisen- und Umbruchsituationen. In: Bartsch, E. (Hrsg.): Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung. Kommunikation in Unternehmen. München/Basel, S. 136-145. (Sprache und Sprechen, Band 29).
- Heeg, F. J. (1994): Einleitung und Übersicht über die Inhalte. In: Heeg, F. J./Meyer-Dohm, P. (Hrsg.): Methoden der Organisationsgestaltung und Personalentwicklung. Vorgehensweisen, Methoden und Techniken bei der Umsetzung von Lean-management-Konzepten und der Einführung gruppenorientierter Strukturen. München/Wien, S. 5-10. (REFA Fachbuchreihe Betriebsorganisation).
- Heeg, F. J./Meyer-Dohm, P. (Hrsg.) (1994): Methoden der Organisationsgestaltung und Personalentwicklung. Vorgehensweisen, Methoden und Techniken bei der Umsetzung von Lean-management-Konzepten und der Einführung gruppenorientierter Strukturen. München/Wien (REFA Fachbuchreihe Betriebsorganisation).
- Hennemann, C. (1997): Organisationales Lernen und die lernende Organisation. Entwicklung eines praxisbezogenen Gestaltungsvorschlages aus ressourcenorientierter Sicht. München/Mering.
- Herz, G./Bauer, H.G. (1996): Die vollständige Arbeitshandlung als berufspädagogische Zielkategorie. In: Geißler, H. (Hg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim, S. 39-57.
- Jaeger, D. (1995): Meister zwischen Gießpfanne und Computer. Zur Situation des operativen Produktionsmanagements in der Gießerei-Industrie. München/Mering.
- Kern, H. (1998): Rolle und Funktion von Innovationen in der Entwicklung des deutschen Industrie- und Berufsbildungssystems. In: Dehnbostel, P./Erbe, H.-H./Novak, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin, S. 23-32.
- Leiter, R./Runge, T./Burschik, R./Grausam, G. (1982): Der Weiterbildungsbedarf im Unternehmen. Methoden der Ermittlung. München/Wien (Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, Band 2).
- Lüschow, F. (1994): Die „kooperative Krisenbesprechung“ als Instrument im Krisenmanagement. In: Bartsch, E. (Hrsg.): Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung. Kommunikation in Unternehmen. München/Basel, S. 110-121. (Sprache und Sprechen, Band 29).
- Malcher, W. (1988): Möglichkeiten zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs im Betrieb, hrsg. von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Köln.
- Markert, W. (1997): Gruppenarbeit in deutschen Industrieunternehmen. Entwicklungsstand und Qualifikationsanforderungen. In: BWP, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 26(1997)3, S. 3-9.
- Mees, J./Oefner-Py, S./Sünnemann, K.-O. (1995): Projektmanagement in neuen Dimensionen. Das Heilogramm zum Erfolg. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden (Edition Gablers Magazin, Gablers Management).
- Pabst-Weinschenk, M. (1994): Tagungskommunikation – Zwischen Podium und Moderation. In: Bartsch, E. (Hrsg.): Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung. Kommunikation in Unternehmen. München/Basel, S. 79-91. (Sprache und Sprechen, Band 29).
- Pencik, G. (1996): Der Prozessbegleiter in Gruppenarbeit. Erfahrungsbericht und Praxisbeispiele zur Einführung von Gruppenarbeit. Eschborn.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998): Lernen in Unternehmen. Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens. In: Dehnbostel, P./Erbe, H.-H./Novak, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin, S. 195-216.
- Schönfeld, M./Stöbe, S. (1995): Weiterbildung als Dienstleistung. Die Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsträgern und Betrieben bei der Qualifizierung von Beschäftigten. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Schumacher, M. (1995): [Art.] „Unternehmenskultur“. In: Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, durchgesehener Nachdruck. Opladen, S. 699f.
- Selbach, R./Schneider, P. (1994): Lernen und Arbeiten im Team. Praxisfibel kooperative Berufsausbildung, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld.

- Skell, W. (1996): Handlungsregulationstheorie und berufsbezogenes Lernen. In: Geißler, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim, S. 23-38.
- Ulich, E. (1998): Arbeitspsychologie, 4. neuüberarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart.
- Wittig, E. (1995): [Art] „Innovation“. In: Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, durchgesehener Nachdruck. Opladen, S. 300.

Evaluation für den Qualifizierungsprozess

1 Evaluation zur Qualitätsverbesserung von Qualifizierungsmaßnahmen

Evaluation, abgeleitet aus dem lateinischen Wort „valeo“ und mit Geldeswert übersetzt, kann Synonym verwendet werden mit Wirkung, Qualitätskontrolle, Überprüfung oder auch Begleitung.

Im pädagogischen Forschungskontext wird durch Evaluation versucht, den Prozess und/oder die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen zu beschreiben um letztendlich die Qualität einzelner Bildungsmaßnahmen zu verbessern bzw. Optimierungspotentiale aufzuzeigen. Qualitätsverbesserung zielt in diesem Kontext besonders auf die Prüfung von Innovationsmöglichkeiten (Prell 1986), wobei als Gütekriterium die Nützlichkeit bzw. die Zufriedenheit (Mohr 1999, S. 64) der Betroffenen anzusehen ist. Dabei steht die Informationsgewinnung auch zum Zwecke der Veränderung oder Aufrechterhaltung von wünschenswerten Einstellungen und Verhalten aller am Bildungsgeschehen Beteiligten im Untersuchungsinteresse.

Im Vorfeld des eigentlichen Qualifizierungsprozesses sollte eine Vorabevaluierung, die betrieblichen Qualifikationswünsche mit den Qualifikationswünschen der einzelnen Mitarbeiter und den Qualifikationsmöglichkeiten des Projektes „Qualifikationsentwicklung im Kooperationsfeld von innovativen Betrieben und Bildungsträgern zur Stützung betrieblicher Reorganisationsmaßnahmen (KOBRA)“ verbinden. Dazu wurde ein standardisierter Fragebogen eingesetzt, welcher über die individuellen Voraussetzungen der Seminarteilnehmer informieren sollte. Darin wurde, neben personalen Eigenschaften, nach Aspekten bezüglich der Organisationseinheit, der innerbetrieblichen Kooperationspartner sowie nach den individuellen Erfahrungen mit Weiterbildung gefragt.

Im Anschluss an diese Vorabevaluation wurde aufgrund der Angaben in den Fragebögen, aufgrund von Gesprächen mit der Betriebsleitung und, und dies im Besonderen, aufgrund von Diskussionen mit der Zielgruppe eine exakte Problemdefinition bezüglich der Bildungsmaßnahmen sowie die Konkretisierung der Lernziele für erste Qualifikationssequenzen festgelegt.

Mit Hilfe unsystematischer Beobachtungen und unstrukturierten Interviews mit den einzelnen Trainern sowie mit der Hilfe von Befragungen der Teilnehmer, wurde ständig der Lernprozess evaluiert. Die Umsetzung der Ergebnisse dieser Lernprozessevaluation dienten der ständigen Anpassung der Qualifizierungsziele an den zuvor festgelegten aber dennoch in Teilen flexiblen Lernzielen. Diese formative Evaluation sollte im Fokus die Qualität der Bildungsmaßnahmen verbessern bzw. durch Modifikation, Optimierung oder Neuentwicklung von Bildungssequenzen das Projektziel erreichen helfen.

Da allgemein davon auszugehen ist, dass mitbestimmende Faktoren außerhalb des Blickfeldes der Evaluierung bleiben, ist ein exploratives Vorgehen gerade in der Evaluierung wichtig. Besonders, da es die Nähe zu dem Erfahrungshintergrund derer, für die die Ergebnisse bestimmt sind, gewährleistet (Götz 1998, S. 55).

Zusammengefasst für die Erwachsenenbildung im Allgemeinen und bezüglich der Weiterbildungsmaßnahmen im Projekt Kobra im Besonderen, ist somit eine formative Evaluierung (Prozessevaluation) bedeutsam (Dahms 1991). Dabei wird die formative Evaluation als eingreifende,

den Prozess mitgestaltende Evaluation verstanden. Formativ heißt dann auch, dass nicht die Kontrolle, sondern die Rekonstruktion im Mittelpunkt des Interesses steht. Als Ziel jener Evaluierung sind die Optimierung der Bildungsarbeit selbst, und nicht die Ergebnisse als solche, anzusehen.

Die Optimierung der Bildungsarbeit im vorliegenden Forschungsprojekt bezieht sich im ersten Schritt auf den Lerntransfer in die konkrete betriebliche Arbeit. Dabei können allgemein vier Evaluationsebenen bzw. Evaluationskriterien für diesen ersten Schritt unterschieden werden (Stiefel 1976).

1. Problembewältigung am Arbeitsplatz
2. Einführung und Durchsetzung einer Problemlösung am Arbeitsplatz
3. Vermittlung von Problemlösungen an andere Mitarbeiter im Betrieb (hier: Mitarbeiter, die am Projekt beteiligt sind)
4. Bewältigung neuer Probleme am Arbeitsplatz durch selbstgeplantes Lernen.

In zwei weiteren Schritten soll dann der Lerntransfer auf weitere Betriebseinheiten, die nicht mit dem Projekt in Verbindung stehen, und auf die überbetriebliche Ebene der Partnerbetriebe, ausgedehnt werden. Somit stehen drei Transferebenen im Mittelpunkt des gesamten Projektinteresses.

1. Die Übertragung des Gelernten in das eigene Arbeitshandeln.
2. Die Vermittlung des Gelernten in das Arbeitshandeln von Betriebsangehörigen, die nicht am Projekt beteiligt sind.
3. Die Darstellung des Gelernten für das Arbeitshandeln jener Mitarbeiter, der im Projekt mitwirkenden Partnerbetrieben.

Dabei ist die zeitliche Komponente, nämlich wann das Erlernte im Arbeitshandeln angewendet wird, nicht immer im Zeitpunkt einer Evaluation gegeben, sondern kann erst zeitverzögert, möglicherweise erst Monate später, das Arbeitshandeln beeinflussen. Auch kann der Transfer auf den Arbeitsplatz durch verschiedene Hindernisse erschwert werden, die in den Vorgang einer Evaluation mit einfließen müssen. Bestimmungsfaktoren des Lernerfolgs sind insbesondere: Die Teilnehmer (Akzeptanz, Bedarf), das Programm (Lehrinhalt, Angebot), die Situation (thematisch, zeitlich) und die Trainer (Lehraktivität).

Im Zuge der Lerntransferevaluierung im Projekt Kobra, wurden folgende Fragen besonderer Gewichtung beigemessen:

- Praxisanwendung der Inhalte der Qualifizierungsmaßnahmen im Projekt
- Multiplikatorenkompetenz bezüglich der Anleitung/ Unterweisung anderer
- Anschlussimpulse bezüglich der Projektarbeiten (Erwartungen, Wünsche etc.)
- durch das Projekt erhaltene Lernperspektiven und auf die Tätigkeit bezogene Perspektiven.

Um zu überprüfen, wie die bereits beschriebenen Qualifizierungsmaßnahmen¹ aus Sicht der Betriebe und der jeweiligen Zielgruppen sowie aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes wahrgenommen wurden, sind einzelne Maßnahmen hospitiert und in Expertengesprächen die Organisation und Durchführung der Maßnahmen diskutiert worden. Dabei sollten auch erste Erfahrungen mit dem bereits initiierten zwischenbetrieblichen Austausch erkundet werden. In den Befragungen wurden die Zielsetzungen des Projektes nochmals verdeutlicht, um anschließend ihre Sichtweisen zu sondieren.

¹ Siehe hierzu den Beitrag von Ruth Roß in diesem Band.

2 Evaluation der innerbetrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen im Projekt Kobra

2.1 Methoden und Instrumente

Die folgenden Analysen der Aktivitäten des Projektes basieren auf den Ergebnissen von Hospitationen und Befragungen bei den Partnerbetrieben, die u.a. in Form einer an den Maßnahmen teilnehmenden Beobachtung, sowie einer offenen, halbstrukturierten Gruppendiskussion durchgeführt wurden. Dazu wurde ein halbstandardisierter Fragebogen mit zum Teil offenen Fragen und offenen Antwortkategorien eingesetzt. Darüber hinaus dienten Interviews dazu, qualitative betriebsspezifische Aspekte zu ermitteln.

Die Instrumente der problemzentrierten Gruppendiskussion und des offenen qualitativen Interviews erschienen hier besonders geeignet, da mit diesen Instrumenten auf die subjektiven Sichtweisen der Befragten eingegangen werden kann und diese subjektiven Bedeutungsstrukturen in demjenigen sozialen Zusammenhang erhoben werden können, in den sie eingebunden sind. „Denn die Erfahrungen zeigen, dass in gut geführten Gruppendiskussionen psychische Sperrn durchbrochen werden können und die Beteiligten dann ihre Einstellungen offen legen, die auch im Alltag ihr Denken, Fühlen und Handeln bestimmen.“ (Mayring 1996, S. 58) Diese Untersuchungsmethode erscheint auch vorteilhaft, um Einsichten in das Kooperationsdenken von Maßnahmenteilnehmern und insbesondere in die Struktur von noch wenig bekannten und erforschten Problemen im inter- und intrabetrieblichen Qualifizierungsprozess zu gewinnen. Die in der wissenschaftlichen Methodendiskussion akzeptierten unterschiedlichen Anwendungsmöglichkeiten des offenen Interviews, wie z.B. zur Analyse komplexer Einstellungsmuster oder motivationaler Interpretationen, gehen mit dem spezifischen Erkenntnisinteresse dieser Untersuchungen konform, was die Adäquatheit dieses Erhebungsinstruments für das Projektanliegen unterstreicht. Im Folgenden soll anhand von Fallbeispielen die Evaluation der methodisch-didaktischen Umsetzung von Qualifizierungsmaßnahmen verdeutlicht werden.

2.2 Die Qualifizierungsmaßnahme „Die 3 K's“

Rahmendaten und Vorstruktur

Die Feinplanung der Qualifizierungseinheit „die 3K's: Kommunikation, Kooperation und Konflikt“, erfolgte nach einer Grobplanung der Mitarbeiter des Bildungsträgers in Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Projektleitung und den Verantwortlichen des Betriebes. Die Qualifizierungsarbeit wurde durch einen Mitarbeiter des Bildungsträgers in Zusammenarbeit mit einem externen, in den Bereichen Führung und Kommunikation ausgewiesenen, Weiterbildungsexperten durchgeführt. Die hospitierte Veranstaltung fand in für die Veranstaltungsziele funktional ausreichend und anforderungsgerecht ausgestatteten Räumlichkeiten des Betriebes in unmittelbarer Nähe der jeweiligen Arbeitsplätze statt. Für die gesamte Qualifizierungseinheit waren 15 Doppelstunden angesetzt, wobei Zeitsequenzen für die Vorortarbeit bezüglich der Filmaufnahmen mit eingerechnet waren. Teilgenommen haben 17 Mitarbeiter aus drei Abteilungen des Betriebes. Vorkenntnisse aus dem Bereich „Durchführung eines Filmprojektes“ waren nicht vorausgesetzt, aber bei einigen Teilnehmern vorhanden. Das durchschnittliche Alter der Teilnehmer betrug ca. 30 Jahre. Alle Teilnehmer verfügten über einen Facharbeiterabschluss und arbeiteten schon mehrere Jahre in diesem Betrieb. Die Veranstaltung wurde während der Arbeitszeit durchgeführt.

Ablauf einer hospitierten Veranstaltung

Nach der einführenden Begrüßung durch den Personal- und Projektverantwortlichen des Betriebes, wurde die Sitzung durch den Weiterbildungsexperten eröffnet, indem er an die beim letzten

Zielgruppentermin festgehaltenen Wünsche, Erwartungen und Schwachstellen anknüpfte. Er stellte die Idee, ein Filmprojekt mit den Anwesenden zu erproben, als Ergebnis der Überlegungen daraus vor. Das Filmprojekt, unter dem Titel „Die 3K's: Kommunikation, Kooperation und Konflikt für unseren Markterfolg“ nahmen die Anwesenden - nach anfänglicher Überraschung - interessiert auf. Ein Teilnehmer berichtete von seinen umfangreichen Erfahrungen als Amateur-Videofilmer und eine weitere Teilnehmerin konnte erste Erfahrungen mit der Kamerahandhabung vorweisen, welche sie als leicht realisierbar einstufte. Somit waren die ersten Hürden bezüglich der technischen Realisierung des Konzeptes genommen.

Anschließend erläuterte der Mitarbeiter des Bildungsträgers, dass man drei Kleingruppen zu bilden beabsichtige, in denen jeweils ein Film über deren Arbeitsprozess gedreht werden solle. Dazu seien jedoch noch einige vorbereitende Arbeiten notwendig, zu denen zu rechnen sei:

- eine Skript- und Ideensammlung,
- das Erstellen eines kurzen Drehbuchs,
- die Rollenverteilung innerhalb der Gruppen,
- ein Zeitplan und
- das Kennenlernen der Technik.

Die einzelnen Punkte wurden erläutert und dabei auftretende Fragen beantwortet und diskutiert.

In dieser Sitzung sollte damit begonnen werden, einzelne Vorbereitungsschritte zu bearbeiten. Dazu wurde vorbereitetes Informationsmaterial und die schriftlich formulierten Arbeitsaufgaben an die Teilnehmer ausgegeben. Die vom Teilnehmerkreis gestellte Frage, ob es erforderlich sei, das Einverständnis von Kollegen, die man filmen möchte einzuholen, wurde allgemein für selbstverständlich und auch als notwendig erachtet. Auch sollte Abstand davon genommen werden jemanden dahingehend überreden zu wollen. Die gesamte Durchführung sollte auf freiwilliger Basis ablaufen. Darüber hinaus wurde die Zustimmung des Betriebsrates für die Filmarbeiten bereits eingeholt und den Teilnehmern zugesichert, dass die fertiggestellten Filme im Eigentum und in der Verfügung der jeweiligen Produzentengruppe verbleiben.

Die Fertigstellung der Filme wurde gemeinsam terminiert und mit „Filmfestspielen“, die außerhalb des Betriebes stattfinden sollten, abgeschlossen. Dazu wurden als Ergebnis der Präsentation kleine Preise („Oskars“) in Aussicht gestellt. Bis dahin sollte je Gruppe ca. 30 Stunden an der Realisierung gearbeitet werden.

Aufgrund der unterschiedlichen Zugehörigkeit zu verschiedenen Organisationseinheiten bildeten sich die Gruppen wie folgt:

- Gruppe 1: Logistik- u. Fertigungsdisposition
- Gruppe 2: Bürokommunikation u. Einkaufsdisposition
- Gruppe 3: Betriebsmitteldisposition und Reparatur

Die ersten beiden Gruppen bestanden aus je 6 Mitarbeiter/innen und die dritte Gruppe bestand aus drei Mitarbeiter/innen. Da der Kreis der Qualifizierungsteilnehmer insgesamt 27 Personen umfasste, war zu diesem Zeitpunkt das Hinzustoßen weiterer Teilnehmer zu den einzelnen Gruppen noch offen. Es wurde vereinbart, dass die Gruppen nicht notwendigerweise gleich groß sein müssen, jedoch sei es für die Rollenverteilung wünschenswert, dass im Sinne einer effektiven Arbeitsweise mindestens sechs und max. 12 Teilnehmer einer Arbeitsgruppe angehören sollten.

Nach einer Stunde räumlich getrennter Gruppenarbeit traf man sich wieder im Plenum. Die einzelnen Gruppen hatten jeweils einen Berichterstatter/Ansprechpartner ausgewählt, der auch

zwischenzeitlich bis zum nächsten Termin auftretende Fragen telefonisch mit dem Mitarbeiter des Bildungsträger klären konnte. Auf Wunsch einer Gruppe wurden die jeweils diskutierten Ideen nicht preisgegeben, sondern nur zur grundsätzlichen Vorgehensweise und zum Stand der Gruppenarbeit Stellung bezogen:

Gruppe 1 war fast fertig und hat „10 Minuten vor Schluss alles wieder über den Haufen geworfen“.

Man wollte nicht vorher festlegen, ob es z.B. ein „lustiger oder ernster“ Film werden soll.

Gruppe 2 hatte viele Ideen gesammelt und wollte sich als nächstes mit dem Drehbuch beschäftigen. Dies hielt man für die schwierigste und unangenehmste Aufgabe, die man schnell hinter sich bringen wollte.

Gruppe 3 hatte sogar schon das Drehbuch fertig, was nur noch sauber abgeschrieben und evtl. an der einen oder anderen Stelle ergänzt werden sollte.

Abschließend wurde der nächste gemeinsame Termin bekannt gegeben. Die Mitarbeiter kehrten an ihre Arbeitsplätze zurück.

Der Qualifizierungsverlauf

Bei einem weiteren Treffen trafen sich die drei Qualifizierungsgruppen in einer großen Gruppe, um das weitere Vorgehen im Filmprojekt zu besprechen. Nach einstündiger Diskussion über diese Form der Qualifizierung, wurde die Sitzung durch den Beschluss der Teilnehmer, das Filmprojekt nicht durchzuführen, beendet. Zwar waren nicht alle Diskussionsteilnehmer mit der Ablehnung des Filmprojektes einverstanden, dennoch wurde mangelnde Zeit für diese doch zeitintensive Qualifizierungsform in den Vordergrund ihrer Entscheidung gestellt. Zudem äußerten die Teilnehmer Unklarheiten über die Ziele der Qualifizierungsmaßnahmen des Projektes.

Ziele und Zwecke des Filmprojektes sowie die Interessen des Projektpartners Universität am Projekt, wurden nochmals dargestellt und diskutiert. Anschließende Gespräche in den jeweiligen Arbeitsgruppen haben schließlich dazu geführt, dass das gesamte Filmprojekt aufgegeben wurde.

In den Gesprächen innerhalb der einzelnen Gruppen konnte ansatzweise geklärt werden, warum das Filmprojekt aufgegeben werden musste. Ausschlaggebend erwies sich, dass die Materialdisponenten und Prozesskoordinatoren die Befürchtung äußerten, dass über das Filmprojekt zu detaillierte Einblicke in ihre Arbeitsabläufe gegeben würden, die darüber hinaus dann auch noch filmisch dokumentiert wären. Die Mitarbeiter waren nicht dazu bereit, Handlungsspielräume in ihrem konkreten Arbeitsvollzug aufzudecken und begründeten ihre ablehnende Haltung gegenüber dem Filmprojekt auch damit, dass dadurch nicht mehr geschaffen werden könne als eine höchst unvollkommene und sehr realitätsferne Darstellung von Erwartungen und Wünschen. Auch das Argument, mit dem Filmprojekt die Gelegenheit für eine starke Artikulation der Eigeninteressen an der Gestaltung der konkreten Arbeitsabläufe zu haben, führte nicht zu einer Meinungsänderung. In einer anderen Gruppe wurde dieses Problem nicht in der Konsequenz geteilt, und hier stand eher die Auffassung im Vordergrund, dass man ohne im Vorfeld erkennbare Nachteile für das Arbeitshandeln, den Versuch eines Filmprojekts machen sollte. Insgesamt hat das Filmprojekt durch die kontrovers geführten Diskussionen aber in der Belegschaft mehr Skepsis erzeugt als eine positive Bereitschaft für die Beteiligung, sodass das Vorhaben letztendlich aufgegeben wurde.

Dieses Ergebnis zeigt, dass die Schaffung von Transparenz in den Bereichen Kooperation, Kommunikation und Konflikt dann an ihre Grenzen gelangt, wenn dadurch Autonomiespielräume auf der Arbeitsebene gefährdet erscheinen. Hier ist ein wesentliches Ergebnis für die Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Themenfeld erkennbar. Lerninhalte und Methoden müssen in einer gewissen Distanz zum realen Arbeitsprozess gehalten werden, um Handlungs- und Entscheidungsspielräume auf dieser Ebene nicht einzuengen. Diese Erfahrung wurde von al-

len Beteiligten in der Konzeptionsphase so nicht eingeschätzt, genauer, das Problem wurde als solches nicht erkannt.

Durch die Brisanz des Themas wurde aber in der Belegschaft eine intensive Kommunikation über das Projekt und die Projektziele angeregt und das starke Interesse an einer weiteren Arbeit am Thema bekundet. Die erfolgreiche Abwehr des Filmprojekts wurde als Bestätigung für die eigene Artikulationsfähigkeit in der Interessenauseinandersetzung bewertet und führte zu einer positiven Verstärkung in der Projektarbeit.

Da mit dem Ende des Filmprojekts auch ein Personalwechsel beim Bildungsträger vollzogen wurde, verlagerte sich die Zusammenarbeit der betrieblichen Zielgruppe auf den externen Weiterbildungsexperten, der zunehmend die Akzeptanz der Gruppe gewann. In der Folge wurden den Teilnehmern verschiedene Modelle zur Verbesserung betrieblicher Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktstrategien vorgestellt, die im Verlauf weiterer Gruppensitzungen durch Teilnehmersvorschläge zu ergänzen waren, bevor am Thema weitergearbeitet wurde.

Im Zeitverlauf zeigte sich, dass die Arbeit in kleineren Gruppen zunächst effektiver möglich war, als die Qualifizierungsmaßnahmen mit funktionen- und arbeitsbereichsübergreifenden Teilnehmern fortzusetzen. Deutlich wurde dadurch auch, dass die Teilnehmer der einzelnen Arbeitsbereiche sich durch die Projektarbeit untereinander besser kennen lernen wollten, bevor sie den Kontakt zu anderen Abteilungen intensivieren. Dem Wunsch der Teilnehmer, eigene Vorschläge für die Inhalte der Qualifizierungsmaßnahmen einzubringen und die weitere Vorgehensweise abzustimmen, wurde von dem Qualifizierungsteam entsprochen. Grundlage für die weitere Arbeit war die Aufstellung von möglichen Qualifizierungseinheiten zu den Themenfeldern Kooperation, Kommunikation und Konflikt. Hierfür hatten die Teilnehmer eine Liste von Themenwünschen zusammengestellt, welche nach vorgegebenen Rangpräferenzen bearbeitet wurden.

Das Filmprojekt gehörte somit der Vergangenheit an. An dessen Stelle traten gemäß der Vereinbarung Inhalte, die zwar vorrangig der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit dienten, nachrangig bzw. mittelbar den betrieblichen Arbeitsprozess jedoch sehr wohl förderten.

Letztendlich zeigte sich, dass die Qualifizierungsteilnehmer sich mit dem Anliegen, die Vorgehensweisen zur Bearbeitung des Themenkomplexes mitbestimmen zu können, in den Mittelpunkt der Qualifizierungsarbeit stellten und die Maßnahmenleiter mehr als „Coaches“ zur selbstständigen Zielerreichung sahen. Diese Vorgehensweise kann schon deshalb als besonders geeignet im Rahmen der betrieblichen Qualifizierung angesehen werden, da die Teilnehmer mehr und mehr ihre Bedeutung für den betrieblichen Erfolg erkannten. Dieses Erkenntnis spiegelte sich nicht zuletzt wider, als die Teilnehmer ein Anforderungsprofil für sich und ihre Tätigkeit im Unternehmen erstellten: Wie kann ich die betrieblichen Prozesse bestmöglichst unterstützen oder wie kann ich die Partner im Betrieb motivieren, so die Fragen zur Profilbildung. Dieser Bedeutung gerecht zu werden, erfüllte sie mit Stolz, teilweise aber auch mit Unsicherheit. Einerseits die Herausforderung zu erkennen und gerecht werden zu wollen, andererseits auch die Befürchtung, einer solchen Herausforderung möglicherweise nicht gerecht werden zu können, waren die Pole zwischen denen sich die Teilnehmer bewegten. Eine wichtige Lernerfahrung, von der mehrere Teilnehmer berichteten, bestand darin, dass sie sich in ihrem Handeln viel stärker auf Lösungen konzentrierten als im Problem zu verharren. Diese Haltung würde es ihnen ermöglichen, viel besser mit Zeitdruck umzugehen, der sie früher viel stärker belastete und die Lösung der Probleme behinderte.

Die Erfahrungen aus der weiteren Projektarbeit zeigten, dass jeder einzelne seine dispositive Tätigkeit mit Unterstützung des Gelernten leichter und effektiver gestaltete. Die am Projekt beteiligten Mitarbeiter konzentrierten sich fortan verstärkt darauf, sich mit ihrer ganzen Persönlichkeit

einzubringen und nicht mehr darauf, nur das nötigste zu tun und zu funktionieren. Probleme wurden verstärkt als Herausforderung angegangen.

2.3 Die Qualifizierungsmaßnahme „Qualität“

Rahmendaten und Vorstruktur

Die Planung der Qualifizierungseinheit „Qualität“ erfolgte aufgrund der von den Teilnehmern geäußerten Schwierigkeit bei Arbeiten an Teilen für den Schiffsbau durch die Mitarbeiter des Bildungsträgers. Die Qualifizierungsarbeit wurde durch einen Mitarbeiter des Bildungsträgers, in Zusammenarbeit mit einem externen Weiterbildungsexperten, durchgeführt. Die hospitierte Veranstaltung fand in, für die Veranstaltungsziele funktional ausreichend und anforderungsgerecht ausgestatteten Räumlichkeiten des Betriebes, in unmittelbarer Nähe zum Arbeitsplatz statt. Für die gesamte Qualifizierungseinheit waren 10 Doppelstunden angesetzt. Teilgenommen haben 10 Mitarbeiter aus einem Fertigungsbereich. Vorkenntnisse ergaben sich aus der konkreten Arbeitssituation, wobei gerade diese Vorkenntnisse zu den beschriebenen Problematiken² führten. Das durchschnittliche Alter der Teilnehmer betrug ca. 35 Jahre, alle Teilnehmer verfügten über einen Facharbeiterabschluss und arbeiteten schon mehrere Jahre in diesem Betrieb. Die Veranstaltung wurde in der Arbeitszeit durchgeführt.

Ablauf der Veranstaltung

Die Arbeit der Zielgruppe begann mit der Rekapitulation der letzten Sitzung, um anschließend an dieser mit der Fortführung des Aktivitätenplans anknüpfen zu können. Dieser Arbeitsschritt wurde durch einen Qualifizierungsteilnehmer übernommen. Die Moderatoren verteilten das Protokoll der letzten Sitzung an die Teilnehmer, um zusätzlich eine visuelle Erinnerung an die letzte Sitzung zu geben. Nach Sichtung des Protokolls wurde den Teilnehmern Gelegenheit gegeben, Fragen zu den Unterlagen und zu den in der letzten Sitzung verteilten und zwischenzeitlich zu erledigenden Aufgaben zu stellen. Einem aufgestellten Aktivitätenplan wurden neue Beiträge angefügt, die im folgenden zu bearbeiten waren.

Anknüpfend an die vorherige Sitzung wurden verschiedene Aufgabenstellungen formuliert und auf Charts visualisiert. Die Teilnehmer konnten sich je nach Interessenslage und Sachkenntnis für eine von drei gebildeten Gruppen entscheiden. Die Teilnehmer wurden darauf hingewiesen, dass die Aufgaben - wie bisher auch - nicht nur theoretisch zu lösen seien, sondern die tatsächliche Umsetzbarkeit und ihre Realisierung im Anschluss an die Sitzung mit bedacht werden muss. Jedem Teilnehmer wurden Unterlagen an die Hand gegeben, die allgemeine Hinweise zu Lösungsstrategien enthielten: Zum einen eine Übersicht über (fortgeschrittene) Visualisierungstechniken und zum anderen eine Zusammenstellung von Arbeitsschritten zur Problemlösung. Es wurde angeraten, die Ausführungen vor Arbeitsbeginn durchzusehen. Anschließend fand eine ca. einstündige Arbeit in den genannten Gruppen unter folgenden Aufgabenstellungen statt:

Gruppe 1: Teilemessen, Schleifen, Tragbildfotos. Warum der ganze Aufwand? (Hintergründe), Lösungen erarbeiten inkl. Verbesserungen!

Gruppe 2: Thema Fertigungsmittel: Vorrichtungen ordnen, Werkzeug bereitstellen, Zeichnung auf Betrieb-Standard Lösungen erarbeiten!

Gruppe 3: Positionierung der Stempelung überdenken!

Die Arbeitsergebnisse der drei Gruppen wurden im Anschluss an die Gruppenarbeit jeweils von einem Sprecher im Plenum präsentiert und diese durch erstellte Charts verdeutlicht. Die Trainer ver-

² Siehe hierzu den Beitrag von Ruth Roß in diesem Band.

tieften das Vorgetragene nochmals durch Rückfragen und kommentierten die gewählte Vorgehensweise. Sie erinnerten daran, dass die als notwendig erkannten Arbeitsschritte von den dafür benannten Mitarbeitern nun auch konkret in Angriff genommen werden sollten.

Eine Gruppenbefragung der Lehrgangsteilnehmer wurde im Anschluss an den vierten Qualifizierungsworkshops beim Projektpartner im Werk durchgeführt. Auch hier sollte die Befragung wiederum formativen Charakter haben, um gegebenenfalls die Qualifizierungsmaßnahmen an die Bedürfnisse der Teilnehmer anzupassen. An ihr beteiligten sich alle dort anwesenden zehn Qualifizierungsteilnehmer. Offene Fragen zu nachfolgenden Punkten wurden diesen zunächst in Übersicht vorgestellt, um sie danach einzeln zu diskutieren. Den Befragungen vorangestellt wurden einige Erläuterungen über die Arbeit der Projektkoordinatoren und die Zielsetzungen des Projekts, auch, um den Interviewpartnern, die nicht unmittelbaren Kontakt zu allen Projektaktivitäten hatten, eine Reflexionsbasis zu liefern. Dabei wurde ersichtlich, dass allen Interviewpartnern die Ziele des Projekts bekannt waren. Die Darstellung der Ergebnisse konzentrierten sich auf die wesentlichen Resultate der Befragungen zu den Aspekten „Gruppenzusammensetzung“, „individuelle Erfahrungen mit den Seminaren“, „Verstetigung der Lernprozesse“, „über- und außerbetriebliche Lernprozesse“ und „Transferaktivitäten“.

Da das Werk - zwar auf dem Weg zu einer weitgehenden Verselbständigung - dennoch über Vernetzungen in der Zusammenarbeit mit anderen Bereichen am Standort (z.B. Sägerei, Härtereie) verfügt, zielte die Frage nach der Gruppenzusammensetzung u.a. darauf ab, zu erfahren, ob der Qualifizierungsgruppe neben den Mitarbeitern dieses Werkes möglicherweise auch Mitarbeiter kooperierender Bereiche angehören. Dies war jedoch nicht der Fall.

Die Zusammensetzung der vorgefundenen Qualifizierungsgruppe beschrieben die Befragten als das Ergebnis eines über einen längeren Zeitraum ablaufenden Prozesses: Eine gemeinsam diskutierte Teilnehmervorauswahl, die Berücksichtigung freiwilliger Meldungen, eine Entsprechung des Wunsches zur gleichberechtigten und gleichgewichtigen Beteiligung von Mitarbeitern sowohl aus den teilautonomen Fertigungsgruppen als auch aus der diese unterstützenden Dienstleistungsgruppe, hat bis zum Beginn des ersten Qualifizierungsworkshops zur Zusammenstellung eines 12 Teilnehmer großen Teams mit potentieller Multiplikatorfunktion geführt. Diese Gruppenzusammensetzung wurde dann noch aufgrund konkreter Erfahrungen und individueller Interessenschwerpunkte bis zur dritten Sitzung dahingehend modifiziert, dass ein sukzessiver Austausch von eher weniger betroffenen und interessierten Mitarbeitern zugunsten besser geeigneter Mitarbeiter stattfand. Die aktuelle Zusammensetzung der Qualifizierungsgruppe als Ergebnis des Findungsprozesses wird nunmehr als optimal gekennzeichnet.

Ferner wurden die Teilnehmer gebeten, zur Praxisorientierung, zur Lerngeschwindigkeit, zur methodisch-didaktischen Vermittlung sowie zur Vor- und Nachbereitung Stellung zu beziehen. Dazu gingen folgende Stellungnahmen ein: Neben der Teilnehmerzusammensetzung wurde die Möglichkeit, dass man die Themen selbst wählen und im weiteren Qualifizierungsverlauf Einfluss darauf nehmen kann, als entscheidend dafür angenommen, dass der Qualifizierungszyklus sowohl Resonanz im Teilnehmerkreis fand als auch eine hohe Praxisorientierung aufwies. Es konnte auf zahlreiche geleistete Arbeitsschritte zurückgeblickt werden, die mittels einer umfangreichen Chart-Präsentation dokumentiert wurden. Zu den Trainern/Moderatoren erfolgten keine Angaben. Die Schulungsunterlagen wurden zwar positiv bewertet, der Leseaufwand im Verhältnis zum Zeitrahmen jedoch tendenziell für zu hoch gehalten. Speziell die kritische Prüfung der schriftlich offerierten Problemlösestrategien, die in konkreten Situationen angewandt werden können, kam zu kurz bzw. fände überhaupt nicht statt. Darüber hinaus fühlten sich die Teilnehmer durch die Menge und das Niveau des schriftlichen Arbeitsmaterials überfordert.

Gefragt wurde anschließend u.a. nach dem Austausch von Erlerntem im Arbeitshandeln mit den Kollegen und nach der Verbindung von Projektseminaren mit anderen innerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. Dem positiven Eindruck der Qualifizierungsteilnehmer zum Seminar, der hohen Praxisorientierung und der daraus resultierenden individuellen Transferierbarkeit ins Arbeitshandeln steht die Schwierigkeit gegenüber, dies im „Schneeball-Effekt“ für die übrigen 120 Mitarbeiter nutzbar zu machen. Dies beispielsweise u.a. deshalb, da im nicht direkt beteiligten Kollegenkreis neben Interesse auch die Akzeptanz für das, was in den Projektqualifizierungen erarbeitet wird, fehle. Für die Teilnehmer ist das so zu beschreibende Verhalten ihrer Kollegen dadurch erklärbar, dass diese von dem gewählten Thema „Qualität“ nicht betroffen sind und eine ausschließliche Nutzung des Workshops zum Erlernen von Projekt-, Moderations-, Präsentationsmethoden und -techniken für sie selbst nicht akzeptabel wäre. Der Fertigungsleiter (ebenfalls unter den Teilnehmern) bestätigt wiederum, dass man unter gezielter Anwendung der hier erlernbaren Techniken bereits in der Praxis erfahren konnte, dass man bei konsequenter Anwendung dadurch im Team schneller zu Ergebnissen kommt.

Die Fragen nach den überbetrieblichen Lernprozessen zielten darauf ab, zu erfahren, ob hier Erlerntes auch außerbetrieblich für z.B. private Belange als nützlich angesehen wird. Diesbezügliche Effekte konnten sehr wohl schon festgestellt werden. Zu nennen ist hier vor allem, dass die hier gemachten Erfahrungen zu einer positiv veränderten Einstellung hinsichtlich der Möglichkeit und der Nützlichkeit für außerbetriebliche Situationen geführt haben. Denn: auch im Privatleben kennt man zahlreiche Anwendungssituationen, in denen hier erlernte Methoden/Techniken zur Stärkung bisherigen Handelns beitragen können. Als Beispiel hierfür wird eine Situation aus der Elternarbeit im Rahmen der Schulpflegschaft genannt, die es erforderlich macht, vor einer größeren Teilnehmerzahl etwas zu erläutern und darzustellen.

Abschließend berichteten die Befragten, dass vor allem die Teilnahme am zweiten internen Kooperationsworkshop, bei dem die Mitarbeiter Gelegenheit hatten, einen anderen am Projekt beteiligten Betrieb zu besichtigen, mit den dort Tätigen zu sprechen und in der Workshop-Runde das dort vorgesehene Qualifizierungskonzept zu diskutieren, sehr „erhellend“ war. Sie stuften diese Erfahrung als einen interessanten und nützlichen zwischenbetrieblichen Lernprozess ein, an dem sie mit Gewinn teilgenommen haben und von dem sie profitiert haben. Auch im Anschluss an den Workshop wurden die Erfahrungen aus der Gegenüberstellung der unterschiedlichen Konzepte untereinander ausgetauscht.

Die Transferworkshop-Teilnehmer stellten Vergleiche zwischen der Vorgehensweise im eigenen Betrieb und der dort kennengelernten Organisations- und Personalentwicklungsstrategie an. Darin bezogen sie nicht nur die „offiziellen“ Darstellungen während des Workshops ein, sondern sie haben die Gelegenheit genutzt, ihr Bild vom anderen Betrieb durch Rückfragen in informellen Gesprächen mit innerbetrieblichen Experten des Gastgeberbetriebes (u.a. während einer Werksführung) zu vervollständigen. Sie nahmen vor allem Stellung zum Qualifizierungskonzept im Gastgeberbetrieb. Dieses unterscheidet sich für sie deutlich von dem ihrigen. Sie verweisen dazu auf die in ihrem Betrieb kommunikativ erarbeitete Themenwahl, einhergehend mit einem parallel laufenden Selbstregulierungsprozess der Teilnehmerzusammensetzung, die insgesamt im Ergebnis zu einer hohen Teilnehmerzufriedenheit geführt haben. Das Qualifizierungskonzept des Gastgeberbetriebes, welches sie als weniger beteiligungsorientiert empfanden, bewerten sie entsprechend weniger positiv.

2.4 Die Qualifizierungsmaßnahme "Integration von Arbeitsvorbereitung und Vertrieb"

Rahmendaten und Vorstruktur

Die von der wissenschaftlichen Begleitung hospitierte Qualifizierung fand in unmittelbarer Nähe vom Arbeitsplatz, aber in getrennten Räumlichkeiten, statt. Die Abgeschiedenheit diente einer vom Betriebsgeschehen losgelösten Lern- bzw. Schulungsatmosphäre. Die Teilnehmer waren während der Qualifizierung von anderen Aufgaben freigestellt.

Die Qualifizierungsmaßnahme umfasste ca. 10 Veranstaltungen im Umfang von jeweils ca. zwei Stunden, zuzüglich einer Tagesveranstaltung. Die Qualifizierung wurde von einem Mitarbeiter der Bildungsstätte durchgeführt. Teilgenommen haben die Mitarbeiter aus den Abteilungen „Arbeitsvorbereitung und Vertrieb“.

Ablauf der Veranstaltung

Um einen einheitlichen Informationsstand der Teilnehmer nach einer Urlaubspause zu gewährleisten, fragte der Moderator zu Beginn der hospitierten Veranstaltung nach aktuellen organisatorischen Ereignissen und Informationen.

Nach dem Informationsabgleich berichtete der Moderator über die geplanten projektinternen Kooperationsworkshops. Den Teilnehmern wurde die Gelegenheit gegeben, eigene Wünsche für die Themen der Workshops in Hinblick auf die Frage "Welche Inhalte können wir selbst in die Workshops einbringen und welche Erfahrungen können wir an die Partnerbetriebe weitergeben?" einzubringen.

In der Absicht den Teilnehmern die letzte Sitzung der Qualifizierungsmaßnahme in Erinnerung zu rufen, benannte der Moderator kurz das Thema der Veranstaltung und berichtete über den Stand der Arbeit. Für die Umsetzung des Themas "Integration von Arbeitsvorbereitung und Vertrieb" sind von den Teilnehmer drei Lösungsvorschläge erarbeitet worden, die in dieser Sitzung nochmals rekapituliert wurden.

Der erste Lösungsvorschlag stellt die Absicht dar, die Abteilung Vertrieb in die Abteilung Arbeitsvorbereitung zu integrieren. Der zweite Lösungsvorschlag bildet die Möglichkeit, die Mitarbeiter der Arbeitsvorbereitung in die Abteilung Vertrieb einzubeziehen. Ein dritter Lösungsentwurf sieht die Bildung einer neuen Serviceabteilung mit angegliederten Fachabteilungen vor.

Nach der Darstellung der unterschiedlichen Lösungsvorschläge forderte der Moderator die Gruppe auf, das Für und Wider der Lösungsvorschläge zu diskutieren, zu bewerten und sich für einen Lösungsvorschlag zu entscheiden. Er bat die Teilnehmer, diese Aufgabenstellung eigenständig in Form einer Gruppenarbeit und in einer vorgegebenen Zeit (30 Minuten) zu lösen.

Das Arbeitsergebnis der Gruppe wurde im Anschluss an die Gruppenarbeit von einem Teilnehmer präsentiert. Die Teilnehmer hatten sich einvernehmlich für den dritten Lösungsweg "Serviceabteilung mit angegliederten Fachabteilungen" ausgesprochen. Die vorgesehene Serviceabteilung soll dabei die Funktion eines "Sprachrohrs" für die Kunden haben und bietet den Vorteil einer verbesserten Kundenorientierung "aus einer Hand", so die Begründung. Die Entscheidung für diese Serviceeinheit stellt nach Meinung der Gruppe zugleich die Bewältigung des erwarteten Problems dar, die mit der Verknüpfung der beiden Abteilungen Arbeitsvorbereitung und Vertrieb entstehen würden. Das immanente Problem liegt dabei, so die Teilnehmer, in der unterschiedlichen Organisation der beiden Abteilungen. Da der Vertrieb nicht produktbezogen organisiert ist, ergeben sich Probleme mit der Verzahnung. Deshalb wird der dritte Lösungsvorschlag präferiert.

Der Moderator nahm anschließend den Lösungsvorschlag auf und sicherte ihn durch gezielte Rückfragen an die Teilnehmer ab. Zudem erklärte er die von ihm gewählte Methode der Gruppenarbeit und stellte in diesem Zusammenhang der Gruppe die Frage, warum das Erarbeiten des Lösungsvorschlags so reibungslos verlaufen konnte.

Die Teilnehmer waren sich darüber einig, dass der Entscheidungsprozess innerhalb der Gruppe deshalb so positiv erfolgen konnte, weil der Problemdruck als solcher durch die eigenen negativen Erfahrungen im Prozess der Arbeit für sie klar erkennbar war und sie bestrebt waren, den Arbeitsaufwand intern sowie extern für den Kunden zu reduzieren. Als weiteren Grund für den positiven Entscheidungsprozess wurde mehrheitlich angeführt, dass die Aufgabenstellung eindeutig formuliert war und alle betroffenen Mitarbeiter selbst zu dem Problem gehört wurden. Auch der Umstand, dass jeder Teilnehmer mitdiskutiert und sich Gedanken gemacht hat, trug dazu bei, die Akzeptanz für die Problemlösung zu erhöhen. Als positiv angesehen wurde auch der sachliche Umgang mit der Aufgabenstellung: Man hat einander zugehört und war nicht bestrebt, Positionen zu verteidigen.

In der Abschlussrunde erinnerte der Moderator die Teilnehmer daran, dass der gewählte Lösungsvorschlag konkret umgesetzt werden muss. Ein erster Schritt für die Absicherung des Vorschlags wäre aus seiner Sicht die Präsentation des Gruppenergebnisses gegenüber dem Werksleiter. Zudem ermöglichte die Präsentation des Ergebnisses durch die Teilnehmenden selbst auch die Kontrolle darüber, was erreicht worden ist. Die Teilnehmer erklärten sich damit einverstanden. In Gegenwart des Betriebsleiters präsentierte eine Mitarbeiterin der Abteilung Arbeitsvorbereitung den Lösungsvorschlag und visualisierte ihn an einer Flip-Chart.

Der Trainer beschloss die Qualifizierungseinheit, indem er erklärte, dass es Aufgabe der nächsten Sitzung sein wird, die weiteren Umsetzungsschritte des Lösungsvorschlags mit der Gruppe zu erarbeiten.

Befragung

Infolge der Beurteilung und Bewertung der Qualifizierung "Integration von Arbeitsvorbereitung und Vertrieb" sollte die Wirksamkeit der Qualifizierung aus der Perspektive der Teilnehmer ermittelt werden. Schwerpunkt der Befragung war somit die Erfassung der Wahrnehmung, der persönlichen und beruflichen Bedeutung und die Beurteilung der Qualifizierung durch die Teilnehmer der Maßnahme selbst.

Als methodischer Zugang zu den projektrelevanten Informationen bot sich auch hier die Gruppendiskussion an (vgl. oben). Die Gruppendiskussion ermöglicht ein dialogisches bzw. kommunikatives Vorgehen für die Ermittlung der Wirksamkeit der Qualifizierung und ergänzt dabei die im Projektverlauf kontinuierlich vorgenommenen Hospitationen und Befragungen. Während diese prozessbegleitenden Erhebungsmethoden im wesentlichen durch die individuellen Erfahrungen der jeweiligen Phasen und Abschnitte der Qualifizierung geprägt sind, soll in der abschließenden Gruppendiskussion eine zusammenhängende Einschätzung der Teilnehmer, in Bezug auf das im Projekt Kobra verfolgte Konzept der kooperativen und beteiligungsorientierten Qualifizierung, im Umfeld betrieblicher Reorganisationen erhoben werden.

Für die Gruppendiskussion war die Unterscheidung mehrerer Perspektiven bedeutsam. Die Teilnehmer sollten zunächst dahingehend befragt werden, welche Erfahrungen und Eindrücke sie aus ihrer persönlichen Perspektive mit der Qualifizierung verbinden. Dabei war untersuchungsrelevant, wie sie die Qualifizierung in organisatorischer Hinsicht bewerten. In diesem Fragekomplex galt es zu überprüfen,

- ob alle Mitarbeiter aus den Abteilungen Arbeitsvorbereitung und Vertrieb an der Qualifizierung teilgenommen haben, ob es Fluktuationen innerhalb des Teilnehmerkreises gab und wie sich diese auf den Erfolg der Qualifizierung auswirkten,
- ob die Anwesenheit des Trainers und der Zeitraum der Qualifizierung insgesamt als ausreichend im Hinblick auf das Qualifizierungsziel betrachtet wurde und
- ob ein angemessenes Angebot an Medien und Geräten zur Verfügung stand und der Umgang mit dieser Technik vermittelt wurde.

Bezogen sich die genannten Leitfragen vornehmlich auf die zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Qualifizierung, so beinhaltet der zweite untersuchungsrelevante Fragekomplex die Prüfung, ob und in welchem Ausmaß die Qualifizierung zur Kompetenzentwicklung der Teilnehmer beigetragen hat. Von Interesse war, ob die Inhalte der Qualifizierung von den Teilnehmern praktisch angewendet werden konnten und welche Lernperspektiven eröffnet wurden. Deshalb war zu prüfen,

- ob die in der Qualifizierung verfolgte Zielsetzung allen Teilnehmern plausibel war,
- ob den Teilnehmern ausreichende Problemlösungen an die Hand gegeben wurden, die den beruflichen und betrieblichen Anwendungssituationen sinnvoll entsprechen,
- ob sie die Inhalte der Qualifizierung praktisch anwenden konnten,
- ob mit der Qualifizierung auch und vor allem ein Zuwachs an beruflichen und persönlichen Kompetenzen erfolgt ist und
- ob ein Kompetenzzuwachs auch durch zwischenbetriebliche Erfahrungszusammenhänge in den Transferworkshops erreicht werden konnte.

Die Gruppendiskussion erfolgte gegen Ende der ersten Qualifizierungssequenz, nach der neunten von insgesamt zehn Veranstaltungen. Diskussionsort war ein Seminarraum im Betrieb. Die Gruppendiskussion dauerte insgesamt 70 Minuten. Als Erhebungstechnik wurde das Metaplan-Verfahren angewandt. An der Diskussion nahmen insgesamt sechs Personen teil.

Zu Anfang wurde den Teilnehmern die Zielsetzung und Vorgehensweise der Befragung erläutert und darauf verwiesen, welchen wichtigen Stellenwert ihre Meinung für die Bewertung der Qualität der Qualifizierung und die weitere Projektarbeit einnimmt. Zudem wurde versichert, dass die Aussagen der Teilnehmer vertraulich behandelt und in anonymisierter Form dokumentiert werden. Mit diesem Einstieg konnte ein Diskussionsrahmen geschaffen werden, der sich insgesamt durch Offenheit, Engagement und eine positive Gesprächsbereitschaft seitens der Teilnehmer auszeichnete. Die Teilnehmer waren sich in weiten Teilen einig über die getroffenen Aussagen, auch und vor allem, was die Kritikpunkte bezüglich der Qualifizierung anging. Bedeutsam war ebenfalls, dass sich jeder Teilnehmer zu den Fragen geäußert hat. Defensive Haltungen oder gar Diskussionsenthaltungen wurden nicht beobachtet.

Nach Klärung einiger Fragen, die sich insbesondere auf die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung im Projektzusammenhang konzentrierten, wurden die Teilnehmer gebeten, zu den o.g. Leitfragen in der Form „Was war gut?“ und „Was war schlecht?“ Stellung zu nehmen. Dazu wurde die Metaplan-Moderationstechnik eingesetzt, die den Teilnehmern aus der Qualifizierung bekannt war. Meinungen und Anregungen wurden stichwortartig auf vorbereitete Karten festgehalten und so auf die Metaplan-Wände visualisiert, dass jeder nachvollziehen konnte, was von den Äußerungen dokumentiert wurde. Dadurch erhielten die Befragten die Möglichkeit, auf das Ergebnis Einfluss zu nehmen. Anschließend wurden die Karten zu Schwerpunkten (Clustern) geordnet. Mit einer kurzen Zusammenfassung wurde die Kartenabfrage zu den jeweiligen Leitfragen abgeschlossen.

Bei der Interpretation der Gruppendiskussionsergebnisse ist zu berücksichtigen, dass bei den Teilnehmern lediglich bedingte Erfahrungen mit Qualifizierungen vorlagen. Die Teilnehmer betonten zu Beginn der Diskussion, dass eine Beurteilung schwierig sei, weil die Vergleichsmöglichkeiten zu anderen Qualifizierungen fehlten. Zwar habe man eine Woche zuvor an einem Telefontraining teilgenommen und danach ein anderes Bild einer Moderation erhalten; dennoch müssten die Vergleiche relativiert werden, da die Inhalte der Qualifizierung, im Vergleich denen des Projektes Kobra, andere waren.

Durchgehend positiv wurde erwähnt, dass neue Techniken der Kommunikation erlernt werden konnten. Dazu wurden vom Trainer eine Reihe von grundsätzlichen Bedingungen einer positiven Gesprächskultur, wie z.B. „Ausreden lassen“ oder „Zuhören“, aber auch Aspekte des Sprech- und Argumentationstrainings, wie z.B. „Lautes, prägnantes Sprechen“, „Keine voreilige Kritik“ sowie „Sachlichkeit bei der Argumentation“ vermittelt. Mit Hilfe von Übungen wurde die Technik intensiver und breiter besprochen. Durch zusätzliche Trainingsfelder, wie z.B. der eigenständigen Übernahme von Moderationen, fanden die vermittelten Lerninhalte eine zusätzliche Vertiefung.

Von den Teilnehmern wurde vor allem die besondere soziale Situation der Qualifizierung betont: Das gemeinsame Arbeiten in eigenverantwortlichen Gruppen trug dazu bei, dass die Qualifizierungen als positiv und lernfördernd wahrgenommen wurden.

Deutlich positiv bewertet wurde ebenso die Möglichkeit, auf die einzelnen Inhalte der Qualifizierung Einfluss zu nehmen. Die einzelnen Themen konnten von der Gruppe mit Hilfe eines „brainstorming“ selbst gewählt, vorbereitet und entsprechend, auf der Basis der erlernten Gesprächstechnik, selbst kommunikativ gestaltet werden. Besonders hervorgehoben wurde in diesem Zusammenhang, dass mit dem Trainer Problemlösestrategien für die Bewältigung von Konflikten entwickelt wurden.

Ähnlich übereinstimmende Aussagen lassen sich auch in den kritischen Stellungnahmen zu der Qualifizierung finden. Als problematisch wurde der zeitliche Umfang der Qualifizierung und die zeitliche Verteilung der einzelnen Lerneinheiten genannt. Der Zeitraum für die Qualifizierung war insgesamt zu umfangreich angelegt, sodass Entscheidungen über die abteilungsübergreifende Organisationsgestaltung vom Betriebsleiter schon viel früher getroffen wurden, als die Mitarbeiter dazu in der Lage waren. Deshalb flachte in Teilen das Engagement und die Motivation der Teilnehmer, Arbeitsabläufe und Aufgabeninhalte positiv zu verändern, mit der Dauer der Qualifizierung ab. In diesem Zusammenhang wurde auch die zeitliche Verteilung der einzelnen Qualifizierungsabschnitte kritisiert. Die Termine der Qualifizierung waren relativ statisch (alle zwei Wochen) fixiert. Die Teilnehmer hätten sich gewünscht, wenn die Termine zeitlich flexibler, d.h. vom Bedürfnis der Teilnehmenden ausgehend, organisiert worden wären. Zudem wurde nach den Äußerungen zuviel Zeit zu Beginn der Qualifizierung aufgewendet; Zeit, die zum Ende hin fehlte.

Ein weiterer gemeinsamer nicht positiv zu beurteilender Aspekt war die Divergenz bezüglich der Zielsetzung der Qualifizierung. Während die Teilnehmer sich mehr Führung und Steuerung von Seiten des Trainers gewünscht hätten, fokussierte der Trainer die beteiligungsorientierte Bearbeitung der Problemstellung in der Gruppe.

Ferner wurde von den Teilnehmern bilaterale Gespräche zwischen dem Trainer und dem Betriebsleiter vor und nach einzelnen Qualifizierungen beobachtet. Dies irritierte die Gruppe und sie verspürten, so die Meinung der Teilnehmer, ein Gefühl der Kontrolle.

Schließlich kritisierten die Teilnehmer den mangelnden Erfahrungsaustausch mit den Projektpartnerbetrieben. Da sie nur über wenige Erfahrungen mit Workshops verfügten, fiel ihnen die Organisation und Ausrichtung einer derartigen betrieblichen Veranstaltung entsprechend schwer.

2.5 Zusammenfassende Betrachtung

Die Auswertungen der durchgeführten Hospitationen und die Teilnehmerbefragungen sollten den Dozenten die Gelegenheit geben, ihre Qualifizierungsmaßnahmen zu überprüfen und den betriebsspezifischen Eigenarten anzupassen. Im Zentrum einer solchen individuellen Beratung stehen grundsätzlich didaktische und methodische Fragen. Der Veranstaltungsaufbau, das methodische Vorgehen, der Einsatz von Unterrichtsmedien, der Vortrags- und Gesprächsführungsstil etc. wurden auch hier bezüglich des Qualifizierungserfolges kritisch durchleuchtet. Betriebsspezifische Gewohnheiten wurden erörtert und mögliche Vorgehensweisen im persönlichen Gespräch erarbeitet. Mit den einzelnen Trainern wurden laufende oder geplante Veranstaltungen diskutiert und Optimierungsmöglichkeiten gefunden. Die Verbesserungen basierten auf dem Prinzip des Zuhörerorientierten und situationsgerechten Verhaltens und wurden den Wünschen der Qualifizierungsteilnehmer gerecht.

Bezüglich der Durchführung der Maßnahmen, ergaben die Auswertungen der mit den Kursteilnehmern durchgeführten Befragungen, Gruppengespräche und Interviews, eine überwiegend ergebnisreiche Einschätzung der Qualifizierungen. Der Tenor, sowohl in den Befragungen als auch in den geführten informellen Gesprächen war mehrheitlich positiv, was letztendlich auf eine erkennbare Teilnehmerzufriedenheit schließen lässt.

Die Beurteilung der Teilnehmer hinsichtlich der Inhalte der Qualifizierungsmaßnahmen sind eindeutig. Für fast alle Teilnehmer hatten die durchgeführten Maßnahmen erweiternden Charakter, denn für alle war die Zusammensetzung der Lerngruppen und die Zusammenarbeit in den Kursen „ein Blick über den Tellerrand hinaus“. Viele der durchgeführten Qualifizierungssegmente werden als Weiterbildung mit fachübergreifendem Charakter angesehen, die einerseits einen Nutzen für den betrieblichen Ablauf stiften, andererseits aber auch einen hohen persönlichen und motivierenden Stellenwert für die Teilnehmenden selbst haben.

Bezogen auf die verschiedenen Kooperationswirkungen ergibt sich insgesamt aus den Befragungen ein überwiegendes positives Beurteilungsbild. Hier ist auch zu bemerken, dass die Teilnehmerzahlen meist relativ niedrig lagen (ca. 12 Teilnehmer). Dadurch hat sich ein hohes Niveau in den Lehr-/Lernleistungen eingestellt, wodurch die Möglichkeit individuellen Lehrens und Lernens gegeben war. In dieser Spanne zwischen Qualität und Quantität lässt sich kaum eine generelle Bewertung vornehmen. Unbestritten bleibt jedenfalls, dass aus der Perspektive der beteiligten Teilnehmer keine Zweifel über die nutzenstiftende Eigenschaft dieser Vorgehensweise geäußert wurden. Neben der von den Teilnehmern ausgehenden Bewertung der Qualifizierungsmaßnahmen des Projektes wurden auch die persönlichen Einschätzungen über die Qualifikationen der Dozenten einbezogen. Auch hier kam man zu einem weit überwiegend positiven Urteil.

Ein anderer als sehr wichtig einzuschätzender Faktor für die Teilnehmer war der positive motivationale Aspekt. In diesem Zusammenhang wurden immer wieder „Begleitqualifikationen“ wie z.B. Präsentationstechniken genannt. Der überwiegende Teil des Trainings wurde mit wirtschaftswissenschaftlicher Ausrichtung durchgeführt, das heißt betriebliche Zielsetzungen standen im Vordergrund, während die Teilnehmer zunehmend zu verstehen gaben, dass es sie auch persönlich motiviert, die Qualität des Arbeitshandelns zu verbessern.

Die projektinternen Transferworkshops aus Sicht der Lehrgangsteilnehmer wurden demgemäß beurteilt, dass das in diesen Maßnahmen enthaltene kooperative Element den Erkenntnisstand um praxisorientierte Fakten auch aus anderen Betrieben bereichern würde.

Vergleicht man die Ergebnisse der Teilnehmerbefragungen mit jenen in den Hospitationen erhaltenen Eindrücken, so lässt sich generell feststellen, dass positive Urteile aus den evaluierten

Seminaren überwiegen. Dies soll nicht heißen, dass im Falle der Bewertung der Maßnahmen ausschließlich aner kennend gewertet wurde. Die Eindrücke aus den Hospitationen korrespondieren vielmehr mit den in den Bewertungsbögen ermittelten Ergebnissen. Die Qualität der Qualifizierungsmaßnahmen ist so durch die komplementäre Auswertung in zweifacher Weise bestätigt.

3 Integration der Evaluationsergebnisse in die Projektarbeit

Ein Aufgabenschwerpunkt einer formativen Evaluation ist die gewonnenen Erkenntnisse einer erweiterten Zielsetzung zuzuführen. Die Integration der Evaluationsergebnisse in die Projektarbeit ist somit eine wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Projektabschluss.

Die Evaluationsergebnisse zeigten, dass die in allen Partnerbetrieben anzutreffenden teils wirtschaftlichen teils wirtschaft- und rechtlichen Verselbständigungstendenzen, gemeinsame Bedarfslagen hervorbrachten. Die Bedarfslagen sowie die Wege zur Verselbständigung, wie auch die Akzeptanz von betrieblichen Veränderungsprozessen, waren vielfältig - die Widerstände und Konfliktlinien ebenfalls. In Zeiten vermehrter Verselbständigungsprozesse von Unternehmensteilen und die damit einhergehenden Aufgabenerweiterungen machen einen Erfahrungsaustausch zwischen betroffenen Betrieben zunehmend wertvoller, da zeitnahe und problemspezifische Lernprozesse in herkömmlichen Qualifizierungsmaßnahmen nur schwer realisierbar sind. Ein Erfahrungsaustausch kann dagegen schnell, unvorbereitet und kostenneutral – somit entgegen aller Prämissen einer qualitätsorientierten Qualifizierungsmaßnahme – aber dennoch funktional durchgeführt werden. Der Aufbau eines derartigen Kommunikations- und Kooperationssystems grenzt in seiner Vollendung schon an die Thematik der Qualifizierungsnetzwerke (Benzenberg 1999), von denen bekannt ist, dass deren Aufbau Zeit, Vertrauen und Konstanz voraussetzt und nur schwierig projektmäßig initiiert werden kann.

Ein Trend infolge der Lerntransferevaluation zeigte, dass - was die sogenannten weichen Faktoren betrieblicher Potentiale betrifft - weitgehend ähnliche wenn nicht sogar identische Bedarfslagen in Bezug auf die Qualifizierungswünsche und Qualifizierungserfordernisse anzutreffen sind. Die Erfahrungen und Ergebnisse der Evaluation, die einzelbetrieblich im Projekt gemacht wurden, konnten in der Form auf den Lerntransfer bezogen werden, dass das vorgefundene gemeinsame aber auch heterogene Erfahrungsfeld zu einem gemeinsam formulierten Lernziel und zu einem gemeinsam verfolgten Lernprozess aufforderte. Im Projektsinne bedeutete dies, dass extrafunktionale Qualifikationen in einer betriebsübergreifenden Lehr-/Lerninitiative, somit in einer interbetrieblichen Lernkooperation stattfinden sollten.³

4 Fazit

Gerade im pädagogischen Bereich ist die Evaluation ein wertvolles Instrument zur Begleitung und Planung von Qualifizierungsmaßnahmen. Evaluation hat dabei die Funktionen der Qualitätssicherung u. Qualitätsverbesserung, wobei als zentrales Ziel die Qualität langfristig zu sichern und zu verbessern ist. Dazu werden Daten und Informationen über die Maßnahmen gesammelt und erläutert. Eine durch diese Daten und Informationen hergestellte Transparenz hilft Entscheidungen und Planungen auf eine sichere Basis zu stellen um letztendlich Vertrauen für potentielle Teilnehmer herzustellen.

³ Bezüglich der Organisation, Durchführung und Evaluation dieser kooperativen Maßnahmen siehe den Beitrag von Düsseldorf und Stuhldreier in diesem Band.

Die Erfahrungen aus den innerbetrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen des Projektes Kobra zeigten, dass ein noch so gutes und wohlmeinendes Konzept von jeder Zielgruppe in Frage gestellt werden kann, wenn diese nicht als gleichwertige Partner betrachtet werden. Somit muss einer Vorabevaluation eine hohe Priorität eingeräumt werden, mit der allen Betroffenen ein Instrument an Hand gegeben wird, mit dem Lernthemen und Rahmenbedingungen einer Qualifizierungsmaßnahme abgestimmt bzw. vereinbart werden können. Dieser Prozess sollte in den eigentlichen Lernprozess integriert werden und das Ziel und den Zeitraum zur Zielerreichung festlegen. Erfolgversprechend ist dafür auch ein ständiger Kontakt mit den betrieblich Verantwortlichen, wobei nicht nur die Personalverantwortlichen sondern auch die unmittelbaren Vorgesetzten über den Qualifizierungsprozess informiert werden müssen. Dies alleine schon deshalb, da sich aufgrund der Maßnahmen, das Verhalten der Qualifizierungsteilnehmer in den meisten Fällen auf den betrieblichen Arbeitsprozess auswirken wird und von diesem Verhalten auch die Vorgesetzten betroffen sind.

Vielfältig beschriebene Idealzugänge zu Qualifizierungsprozessen sind häufig kein Patentrezept, da die betriebliche Realität oftmals gekennzeichnet ist von Widersprüchlichkeiten, Kommunikationsstörungen und Improvisationen. Einer seitens der Maßnahmenteilnehmer selbständige, ungefragte Nachfrage nach Qualifizierungsinhalten, die mit der Vermittlung arbeits- und organisationspsychologischer Kompetenzen und der Schulung von Schlüsselqualifikationen umschrieben werden können, wurde, hier zwar erst im Projektverlauf, aber dennoch große Bedeutung beigemessen. Aufgrund der überbetrieblichen identischen Nachfrage scheinen Themenbereiche wie Kommunikation, Moderation, Konfliktmanagement, Arbeitsorganisations- und Zeitmanagement, Organisationsentwicklung und Projektmanagement generell für ein Konzept berufliches Weiterbildungscurriculum geeignet zu sein.

Literatur

- Benzenberg, I.: Netzwerke als Regulations- und Aktionsfeld der beruflichen Weiterbildung. Bochum 1999.
- Dahms, W./Gerl, H.: Evaluation und Transfer in der betrieblichen Weiterbildung. In: Arnold, R.(Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren 1991, S. 234-245.
- Götz, K.: Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung, Band 1. Weinheim 1999.
- Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 3. überarbeitete Aufl. Weinheim 1996.
- Mohr, B.: Qualitätssicherung durch Kooperation. Ein Leitfaden zur Zusammenarbeit von Bildungsträgern und Betrieben. Bielefeld 1999.
- Prell, E.: Evaluation. In: Sarges, W./Fricke, R.: Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Göttingen 1986, S. 208-214.
- Stiefel, R.Th.: Grundbegriffe der Evaluierung in der betrieblichen Bildungsarbeit. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, Heft 2/1976, S. 106-108.

Kooperative Weiterbildungsmaßnahmen: Zwischenbetriebliche Transferaktivitäten als Grundlage für kooperatives Lernen

1 Erwartungen an den Nutzen von zwischenbetrieblichen Kooperationen

1.1 Definition und theoretische Erklärungsansätze von zwischenbetrieblichen Kooperationen

Der Begriff Kooperation¹ wird in der Wirtschaftswissenschaft in unterschiedlicher Weise definiert. Das Begriffsspektrum erstreckt sich über eine „[...] irgendwie geartete Zusammenarbeit zwischen Unternehmen“ (Staub 1976, S. 15), bis hin zur differenzierten Analyse des Kooperationsbegriffs anhand zahlreicher Kriterien. Bei einem näheren Blick in betriebswirtschaftliche Nachschlagwerke und Lehrbücher fällt auf, dass der Kooperationsbegriff, wenn er denn überhaupt aufgegriffen wird, vor allem auf die „freiwillige Zusammenarbeit von Unternehmen, die rechtlich und in den nicht der vertraglichen Zusammenarbeit unterworfenen Bereichen auch wirtschaftlich selbständig bleiben“ (Wöhe 1996, S. 388) bezogen wird. Bea/Haas assoziieren mit dem Kooperationsbegriff die zwischenbetriebliche Zusammenarbeit „bei der die wirtschaftliche Selbständigkeit lediglich in den von der Kooperation betroffenen Bereichen für die Dauer der Kooperation eingeschränkt wird, die rechtliche Selbständigkeit jedoch erhalten bleibt.“ (Bea/Haas 1995, S. 426)

Der Kooperationsbegriff taucht in den Lehrbüchern zur Organisationstheorie (vgl. beispielsweise Frese 1995) im Kontext innerbetrieblicher Zusammenarbeit jedoch nur implizit auf. Dabei werden die mit der innerbetrieblichen Zusammenarbeit verbundenen Probleme, die interpersonelle Arbeitsteilung und ihre organisationale Realisierung entweder als Koordinations- oder als Motivationsprobleme interpretiert (vgl. im folgenden Hackert 1999, S. 8). Unter dem Aspekt der Koordination einer voneinander unabhängigen Behandlung von Fragen der Kompetenzzuordnung und Entscheidungsautonomie einerseits und von Fragen der Aufgabengestaltung, des Führungsverhaltens oder der Anreizgestaltung unter dem Aspekt der Motivation andererseits, kann jedoch nur abstrahierend – unter Inkaufnahme mangelnder Realitätsbezüge – erfolgen. Kooperation schafft vor allem Vorteile aus der Bündelung und Zerlegung von Arbeiten (vgl. Laux/Liermann 1993, S. 5 f.). Diesem Aspekt kommt besondere psychologische Bedeutung zu, als Arbeitsteilung, -kombination und –kooperation Inhalt und Umfang von Arbeitstätigkeiten bestimmen. Mit anderen Worten, Arbeitsteilung, -kombination und –kooperation sind ausschlaggebend dafür, ob und in welchem Ausmaß Arbeitstätigkeiten jene Kennzeichen aufweisen, die als Merkmale menschenge-rechter Aufgabengestaltung erwähnt werden: Ganzheitlichkeit, Anforderungsvielfalt, Interaktionsmöglichkeiten, Lernmöglichkeiten und Autonomie (vgl. Ulich 1998, S. 68).

Eine Analyse personalwirtschaftlicher Literatur verdeutlicht, dass das Wesen der Kooperation dort nur selten thematisiert wird. Weder der Terminus Kooperation, noch der der Zusammenarbeit ist in den Stichwortverzeichnissen der Lehrbücher von Berthel (1997), Bühner (1997), Drumm

¹ Der Begriff Kooperation stammt von der Wortfamilie des lateinischen *opera* ab. *Opera* bedeutet „Bemühung, Anstrengung, Tätigkeit, Dienst“. *Operor* lässt sich somit mit „beschäftigt sein, arbeiten“ übersetzen. In Verbindung mit *cum* (mit) ergibt sich *cooperor*, ein Verb, das soviel wie „mitwirken“ bedeutet. Kooperation selbst wäre demnach das Mitwirken, das Zusammenwirken bzw. die Zusammenarbeit.

(1995), Oechsler (1997) oder Scholz (1993) zu finden. Im Gegensatz dazu verhält es sich mit den Begriffen der Gruppenarbeit, der Arbeitsgruppe, des Teams und teilautonomer Arbeitsgruppen, die ausführlich diskutiert werden. Es kann folglich der Schluss gezogen werden, dass in der personalwirtschaftlichen Literatur die innerorganisationale Arbeitsteilung thematisiert wird, jedoch grundlegende Aspekte und Tatbestände der Kooperation und Kooperationsbereitschaft ein Schattendasein fristen. Dieses Phänomen verwundert um so mehr, als dass die Vermittlung von Kooperationsfähigkeit als unabdingbare Sozialkompetenz permanent und nachhaltig angemahnt wird (vgl. dazu Heidack 1993 und 1993 a, Reetz 1995, Wunderer 1993 und Frank et al 1995). Der Artikel „Kooperationsmanagement“ (Marr 1992, Sp. 1154 ff.) sowie die Sammelbände „Kooperation und Konkurrenz in Organisationen“ (Grunwald/Lilge 1981) und „Kooperation: Gestaltungsprinzipien und Steuerung der Zusammenarbeit zwischen Organisationseinheiten“ (Wunderer 1991), stellen erwähnenswerte Ausnahmen dar.

Aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht, um auf den Ausgangspunkt der Überlegungen zurückzukommen, sind Kooperationen oder strategische Allianzen in ein erweitertes Verständnis des Unternehmensbegriffes einzuordnen. Die Differenzierung von strategischen Allianzen und strategischen Netzwerken, die als Unterformen von Netzwerkarrangements verstanden werden, basiert auf einer Betrachtung der Kooperationsrichtung. Strategische Allianzen sind danach horizontale, strategische Netzwerke, dagegen vertikale bzw. diagonal ausgerichtete Kooperationsformen.

Für das Wesen einer strategischen Allianz erweist es sich als entscheidend, dass zwei oder mehr Unternehmen bestimmte Aspekte ihrer Aktivitäten miteinander verknüpfen, sodass die Austauschbeziehungen, die jene betreffen, nicht über Markttransaktionen geregelt werden. Strategische Allianzen bezeichnen damit grundsätzlich geschäftsfeldspezifische horizontale Kooperationen.

Strategische Netzwerke bezeichnen demgegenüber vertikal oder diagonal ausgerichtete Kooperationsformen. Dabei ist es charakteristisch, dass zwei oder mehr Unternehmen, die in einer Kunden-Lieferanten-Beziehung zueinander stehen, zusammenarbeiten, und der Leistungsaustausch über den Markt stattfindet. Im Endmarkt erbringen diese Unternehmen eine gemeinsame Leistung und stehen zu anderen Unternehmen außerhalb des Netzwerks in Konkurrenz. Aus der Gesamtheit der angeführten Definitionen lassen sich wiederkehrende Elemente in der Charakterisierung von Kooperationen erkennen, die sich auf vier Merkmale konzentrieren lassen (vgl. dazu im folgenden Hackert 1999, S. 10 f.):

1. Zusammenarbeit

Da alle Definitionen mindestens zwei Akteure unterstellen, bietet sich die interpersonelle Zusammenarbeit als Wesensmerkmal des Kooperationsbegriffs an. Der Bestandteil „-arbeit“ bezieht sich dabei allgemein auf die Leistung eines Beitrages, der nicht nur physischer, sondern auch finanzieller oder ideeller Natur sein kann.

2. Arbeits(auf)teilung, Spezialisierung

Die Leistung von Beiträgen, die im Rahmen einer Kooperation abgeleistet werden, stellen Allokationsentscheidungen dar: Wer leistet innerhalb der Kooperation welchen Beitrag? Um Synergiepotenziale optimal nutzen zu können, ist die daraus resultierende Arbeitsteilung mit einer Spezialisierung verbunden.

3. Verhaltensabstimmung, Koordination

Den Erfolg einer Kooperation beeinflusst, neben der eigentlichen Beitragsleistung, vor allem die Koordination der Beiträge, d.h. die Art und Weise ihrer Zusammenführung. Die Verhaltensabstimmung als Teil einer Kooperationsvereinbarung muss nicht notwendigerweise auf vorheriger Kommunikation oder gar Verhandlungen basieren, sondern kann sich auch aus dem gemeinsamen Interaktionsprozess ergeben. Kooperation kann somit einerseits geplant, andererseits aber auch spontan aus einer bestimmten Situation heraus als notwendig oder hilfreich erachtet werden (vgl. Marr 1992, Sp. 1154 ff.).

4. Gemeinsames Ziel

Dieses Charakteristikum des Kooperationsbegriffs ist nur unzureichend spezifiziert und bezieht sich auf die Begründung von Zusammenarbeit, Arbeitsteilung und Verhaltensabstimmung. Der Sinn von Kooperationen liegt in der einfachen Tatsache begründet, dass Güter und Dienstleistungen nicht oder nur sehr umständlich von einem Akteur allein produziert werden können. Kooperative Arbeitsbeziehungen wirken im Gegensatz dazu „mobilisierend auf die Fähigkeiten und das Engagement der Beteiligten, sodass die in Angriff genommenen Aufgaben origineller, zuverlässiger [...] und kostengünstiger bewältigt werden können“ (Reiß 1992, S. 451).

Als ein weiteres wesentliches Kennzeichen von Kooperation wird die Freiwilligkeit vorausgesetzt (vgl. Marr 1992, Sp. 1155). Sie ist jedoch immer vor dem Hintergrund individueller Zielsetzungen und des Zeithorizonts der Zusammenarbeit zu relativieren. Armeen werden beispielsweise als eine der ältesten Kooperationsformen angesehen. Da Akteure in dieser Organisationsform auch unangenehme Befehle ausführen müssen, ohne gleich zu desertieren, scheint ein gemeinsames Ziel dieser Akteure (Landesverteidigung) nur durch Befehl und Gehorsam und damit durch Unterordnung erreichbar zu sein (vgl. Nisbet 1968, S. 386). Dieses Beispiel verdeutlicht, dass das angestrebte, gemeinsame Kooperationsziel nur durch Einschränkung an anderer Stelle (z.B. durch die notwendige Leistung von kostenverursachenden Beiträgen) erreicht werden kann. Da „[...] der Einzelne dann nicht mehr so frei und ungebunden ist wie vor der Kooperation“, wird dieser Zusammenhang auch als Paradox der Kooperation bezeichnet (vgl. Boettcher 1974, S. 42).

Für die Existenz strategischer Netzwerkarrangements liegen partielle wissenschaftlich ökonomische Erklärungen vor, wobei keine „Allgemeine Theorie strategischer Netzwerkarrangements“ existiert, (vgl. in Anlehnung an Sydow 1992, S. 225 ff.) Sydow führt ca. 16 solcher Partialansätze an, wobei im folgenden drei aufgrund der allgemeinen Bedeutung der zugrundeliegenden Erklärungsansätze in der ökonomischen Theorie herausgegriffen werden sollen (vgl. im Folgenden Schäfer 1994, S. 689):

Erklärungsansatz der Principal-Agent-Theorie

Die Substitution der Organisationsform multinationaler Konzerne durch strategische Allianzen kann mit Hilfe des Principal-Agent-Ansatzes unter Einbeziehung der neueren Kapitalmarkttheorie begründet werden. Ausgangspunkt bilden empirische Erkenntnisse, wonach die bisherigen Globalisierungsstrategien multinationaler Unternehmen mittels der Diversifikation in neue Geschäftsfelder die Agency Costs erhöht haben. Diese stellen Wertverluste für die Shareholder dar, die infolge der Delegation von Entscheidungsmacht in einer Aktiengesellschaft an das Management zwar nie ganz zu vermeiden sein dürften, im Fall der multinationalen Unternehmung aber als besonders hoch angesehen werden. Strategische Allianzen als Form des Unternehmenswachstums zeichnen sich aus Aktionärssicht durch sparsameren Kapitaleinsatz aus und die häufig wenig gewinnbrin-

genden Motive „just to buy growth“ als Unternehmensstrategie des Managements entfallen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass es bei strategischen Allianzen einen starken Partner gibt, der als externe Kontrollinstanz fungiert.

Industrieökonomischer Ansatz

Hauptanliegen der Industrieökonomik ist es, Markt- und Industriestrukturen zu beschreiben und deren Wirkungen auf das Verhalten von Unternehmen sowie deren wirtschaftliche Leistung zu beschreiben. Im Zusammenhang mit der Erklärung von strategischen Allianzen findet insbesondere das Structure-Conduct-Performance-Paradigma Anwendung. Dieses Paradigma unterstellt eine unmittelbare Abhängigkeit wirtschaftlicher Leistung (Performance) von der Industriestruktur (Structure). Unternehmen müssen ihr Verhalten (Conduct) den von den Marktstrukturen gesetzten Anforderungen anpassen. Nach dieser Vorstellung werden Kooperationsstrategien dem Wettbewerb gegenüber vorgezogen, um die Wettbewerbsposition von Unternehmen, durch Eintritt in neue Märkte oder durch Beeinflussung der Industriestruktur, gemeinsam zu verbessern bzw. um Wettbewerbern zuvorzukommen. Kooperationen und damit auch strategische Netzwerkarrangements werden in diesem Ansatz häufig sehr kritisch beurteilt, weil sie im Verdacht der Wettbewerbsverzerrung stehen.

Transaktionskostenansatz

Die Kernidee dieses erstmals von Coase entwickelten Ansatzes (vgl. Coase 1937, S. 386 ff.) ist, dass die unternehmensinterne Steuerung und Allokation ökonomischer Aktivitäten gegenüber einer rein marktmäßigen Allokation, wegen dort anfallender Beobachtungsprobleme und Transaktionskosten effizienter ist. Zentrale Voraussetzung ist, dass die Allokation ökonomischer Aktivitäten zu niedrigeren Transaktionskosten im Unternehmen ausgeführt werden kann. Solche Transaktionskosten entstehen vor allem bei der Suche nach Informationen (z.B. über Beschaffungsquellen) oder bei Kontrollfunktionen (bspw. zur Sicherstellung von Qualitätsvereinbarungen zwischen Zulieferer und Abnehmer). Die Minimierung solcher Kosten erfolgt letztlich durch die Wahl der geeigneten Organisationsform. Aus Sicht des Transaktionskostenansatzes eignen sich strategische Netzwerkarrangements vor allem zur Übertragung innovativen Wissens, das weder auf Märkten frei ausgetauscht noch vollständig internalisiert werden kann. Damit postuliert der Ansatz vor allem den Einsatz von Allianzen, wenn eine Strategie der Kostenführerschaft realisiert werden soll. Voraussetzung ist allerdings, dass gegenseitiges Vertrauen und leistungsfähige Informationsstrukturen bei den Partnern bestehen.

1.2 Motive und Nutzenfaktoren zwischenbetrieblicher Netzwerkarrangements

Mit der Bildung von Netzwerkarrangements wird die Hoffnung verbunden, dass das Unternehmenswachstum zu einer günstigeren Relation zwischen Aufwand und potenziellem Ergebnis erfolgen kann. Zu den Motiven und Nutzenfaktoren von Netzwerkarrangements im einzelnen (vgl. Schäfer 1994, S. 690 f.):

Strategischer Erfolgsfaktor Zeit

Produktlebenszyklen verkürzen sich aufgrund des technologischen Wandels immer schneller. Hierdurch entsteht ein zeitlicher Druck für die Unternehmen, schnell und insbesondere weltweit erfolgreich zu sein. Die Erhöhung der Umlaufgeschwindigkeit von neuem Wissen, das zu Produkt- und Prozessinnovationen führt, kann bei knapper werdendem Zeitbudget in innovations-

abhängigen Branchen häufig nur durch Zusammenlegung von F&E-Bereichen verschiedener Unternehmen erreicht werden.

Zugang zu Ressourcen und Märkten

Im gegenseitigen Zugang zu Technologien unter Wettbewerbern wird ein traditioneller Vorteil von strategischen Netzwerkkarrangements gesehen. Durch das Pooling von Know-how verbinden die Netzwerkpartner die Erwartung, neues Grundlagen-Know-how schaffen zu können, das den Partnerunternehmen gestattet, verbesserte oder neue Produkte auf den Markt zu bringen. Damit verbunden wird eine effizientere Allokation von knappem Humankapital.

Kostenreduktion

Insgesamt steigende Kosten in vielen Branchen haben eine deutliche Verschiebung der Kostenstruktur von den variablen zu den fixen Kostenbestandteilen mit sich gebracht. Das Eingehen von strategischen Netzwerken verhilft gerade kleinen und mittleren Unternehmen gegenseitig Rationalisierungen durchzuführen und so Economies of Scale zu realisieren.

Marktzutritt und –ausdehnung

Im Zusammenhang mit Reaktionen auf veränderte Marktdaten reicht die Palette synergetischer Vorteile vom

- Reagieren auf verändertes Nachfrageverhalten, insbesondere dem verstärkten Zwang zur Kundenorientierung, der Befriedigung wachsender Qualitätsanforderungen und Ansprüchen auf innovative Problemlösungskonzepte,
- über die Notwendigkeit einer lokalen Präsenz bei der Realisierung eines globalen Strategieanspruchs,
- und vor allem Eintritt in neue Märkte und damit Ausdehnung des räumlichen Aktionsradius zur Sicherstellung einer gewinnbringenden Volumenbasis.

1.3 Der Kooperationsgedanke in der beruflichen Weiterbildung

Das Gutachten „Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung“ des Arbeitskreises Erwachsenenbildung beim Kultusministerium Baden-Württemberg zur Neugestaltung und Koordinierung des Erwachsenenbildungssektors (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg 1968), gab Ende der 60er Jahre den Startschuss zu einer verstärkten Kooperationsdiskussion auch in der beruflichen Weiterbildung (vgl. im weiteren Benzenberg 1999, S. 65 ff.). Im Jahre 1970 erfolgte eine Festschreibung der Kooperation aller an der Weiterbildung Beteiligten im „Strukturplan für das Bildungswesen“ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970). In den Entwürfen für den Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission wurde ein kooperatives Modell unter öffentlicher Planungsverantwortung präsentiert (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1974).²

Der Kooperationsgedanke in der beruflichen Weiterbildung wurde aufgrund des quantitativen und qualitativen Expansionstrends Anfang der 90er Jahre erneut in die berufs- und arbeitspädagogische Diskussion gebracht. Zentrale Ursache und Begründung für diese Expansion war die Implementierung und Diffusion neuer Techniken und Technologien im Produktions- und Dienstleistungssektor (vgl. dazu Dobischat/Lipsmeier 1991, S. 344 ff.). Folge der Einführung neuer Techniken und Technologien war u.a. die Veränderung der betrieblichen Arbeitsorganisation (z.B.

² Vgl. weiter zur Entwicklung und Etablierung des Kooperationsgedankens in der beruflichen Weiterbildung ausführlich Benzenberg (1999), S. 65 ff.

Abbau hierarchischer und Zunahme gruppenorientierter/kooperativer Arbeitsstrukturen), in dessen Wirkungsfeld sich ein Wandel in den Berufs- und Qualifikationsstrukturen vollzog. Dabei ist es Aufgabe der Schulen, der Berufsberatung und der beruflichen Bildungseinrichtungen, die künftigen Facharbeiter auf das gewandelte Berufsprofil vorzubereiten und einzustellen. Diese in immer kürzeren Abständen erfolgenden notwendigen Anpassungen im Arbeitsleben durch sich verändernde Rahmenkonstellationen sowie sich ständig ändernde Anforderungen sind oft nicht mehr nur vom einzelnen, sondern von kleineren und größeren Teams zu realisieren (vgl. Klafki 1992, S. 20). Diese Zusammenarbeit bildet eine wichtige Grundlage für die Entwicklung kooperativer Fähigkeiten und schafft ein wesentliches soziales Kontaktfeld (vgl. Semmer/Udris 1993, S. 134). Aus den Veränderungen in der Facharbeit ergeben sich erhebliche Konsequenzen für die Qualifikationsstruktur der im direkten Fertigungsbereich beschäftigten Mitarbeiter. Neben veränderten kognitiven und psychomotorischen Kompetenzen ergeben sich auch veränderte affektive Qualifikationen, wie z.B.

- „Flexibilität im gedanklichen Einstellen auf neue Arbeitssituationen;
- Selbständigkeit in der Entscheidung bezüglich der Arbeitsaufgaben;
- Selbstsicherheit im argumentativen Vertreten und Verteidigen eigener Positionen innerhalb und außerhalb der Gruppe;
- ein Kooperationsverständnis, das Leistung nicht als individuelles, sondern als Gruppenergebnis fasst;
- Reflexivität bezüglich eigener Auffassungen und Handlungsweisen, um Fehlerquellen zu entdecken und künftige Fehler zu vermeiden sowie
- die Fähigkeit, mit Gruppenkonflikten umzugehen und Kompromisse zu ertragen“ (Frackmann/Lehmkuhl 1993, S. 63).

Kooperationen in der beruflichen Weiterbildung können unter ökonomischen, technologischen oder auch politischen Aspekten diskutiert werden (vgl. dazu Wegge 1996, S. 49). Kooperationen unter ökonomischen Aspekten können sich z.B. durch den Austausch von Dozenten, durch die gemeinsame Nutzung von Equipment oder in einer Zusammenarbeit im Bereich Marketing als kostengünstig erweisen. Kooperationen können unter technologischen Aspekten „die Anbieter und Nachfrager von Weiterbildung durch die Zusammenführung von Spezialwissen, eine gemeinsame Nutzung technischer Anlagen sowie Hard- und Software profitieren“ (Wegge 1996, S. 49). Kooperationen unter politischen Aspekten können Steuerungsleistungen in so fern beinhalten, dass z.B. Angebote und Nachfrage nach Weiterbildung untereinander abgestimmt werden oder gemeinsame Qualitätsansprüche erarbeitet werden.

An Kooperationen in der beruflichen Weiterbildung werden zusammenfassend folgende Erwartungen hinsichtlich des Nutzens gestellt:

1. „Angebote zur beruflichen Weiterbildung sollten systematisiert und vereinheitlicht werden (Vergleichbarkeit).
2. Angebote zur beruflichen Weiterbildung sollten vollständig überschaubar und leicht zugänglich sein (Transparenz).
3. Angebote sollten regional bedarfsorientiert sein und Beschäftigungsentwicklungen partiell antizipieren (betriebliche Bedarfsorientierung).
4. Das Gesamtangebot sollte Schwerpunktzielgruppen berücksichtigen (Zielgruppenorientierung).
5. Im Rahmen des Gesamtangebots sollte auf Betriebs- und Branchenbedürfnisse spezifisch reagiert werden (Betriebs- bzw. branchenbezogene Bedarfsorientierung).
6. Angebote sollten modular entwicklungsfähig sein (Systemorientierung)“ (Düsseldorf/Klasen 1997, S.426).

Auf der Organisations- und Durchführungsebene werden folgende Erwartungen artikuliert:

- „Organisation und Durchführung beruflicher Weiterbildung in einer Region sollten unter Optimierungsaspekten sämtliche verfügbaren Ressourcen (Personal, Räume, technische Ausstattung) nutzen (Effizienzorientierung).
- Organisation und Durchführung sollten qualitätsbezogen überprüfbar und vergleichbar sein (Qualitätsorientierung).
- Berufliche Weiterbildung in der Region sollte administrativ mitgesteuert und mitgestaltet werden (Regulationsorientierung).
- Die Bildungsprozesse sollten sich mittel- und langfristig an technischen und technologischen Entwicklungsperspektiven und infrastrukturellen Erfordernissen und Perspektiven orientieren (Wirtschaftsförderungs-Orientierung bzw. Standort-Orientierung)“ (Düsseldorff/Klasen 1997, S. 427).

2 Erfahrungen in der zwischenbetrieblichen Kooperation

Aktuell existieren bereits eine Vielzahl von Erfahrungen in der Initiierung, Implementierung und Realisierung von zwischenbetrieblichen und interinstitutionellen Kooperationsformen. Als Beispiele für Netzwerk-Arrangements in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung lassen sich auflisten: (vgl. Wegge 1996, S. 128 ff. und Benzenberg 1999, S. 113 ff.)

- Produktionstechnische Qualifizierung im Lernortverbund (PTQ)
- Netzwerk Beruf und Weiterbildung
- Qualifizierungsfonds in der Land- und Forstwirtschaft (QLF)
- Projektorientierte Fortbildung im Trägerverbund (ProFit)
- Entwicklung von Planungsinstrumenten und Aufbau eines Netzwerkes zur sozialverträglichen Gestaltung von Automatisierungsvorhaben für die mittelständische Industrie im Ruhrgebiet (PlaNet Ruhr)
- Kooperative Bildungsmaßnahmen im Regionalverbund (KBR)
- Lippisches Fortbildungszentrum für neue Technologien (LIFT)
- Weiterbildungsverbund Lippe e.V. (WiL)
- Bildungswerk der ostwestfälischen Wirtschaft (BOW).

Im Nachfolgenden werden diese Netzwerkkonzepte im einzelnen nicht näher analysiert, sondern es wird vielmehr der Versuch unternommen, die gewonnenen Kooperationserfahrungen unter verschiedenen Aspekten widerzuspiegeln (vgl. dazu im folgenden Wegge 1996, S. 186 ff.):

Beim Kick-Off für die Initiierung der oben aufgelisteten Qualifizierungs-Netzwerkarrangements lässt sich keine bestimmte Akteursgruppe identifizieren, sondern es muss vielmehr eine Unterscheidung zwischen projekt- und selbstinitiierten Netzwerken vorgenommen werden. Von der jeweiligen Landesregierung ging in der Regel die Initiative für die projektinitiierten (dabei steht in der Regel ein konkret zu lösender Projektauftrag im Vordergrund), von politischen, regionalen Akteuren sowie von Unternehmen bzw. den zuständigen Stellen die Initiative für die selbstinitiierten Netzwerke aus (hier geht es bspw. um die Erfüllung der vorgegebenen Satzungsziele).

Auf die Wahrnehmung eines entweder latent vorhandenen oder erkennbaren Handlungsdrucks bzw. der Profilierung der koordinierenden Institutionen ist das Interesse an der Etablierung von Qualifizierungsnetzwerken zurückzuführen. In einem engen Zusammenhang steht damit die Motivation zur Beteiligung der Netzwerkpartner, wobei die Motivation zur Teilnahme an eigeniniti-

ierten Netzwerken hoch ist, bei projektinitiierten Netzwerken dagegen nicht unbedingt von vornherein vorhanden ist.

Wichtig für ein Gelingen von Qualifizierungsnetzwerken ist das Vorhandensein einer gemeinsam erarbeiteten und getragenen Kooperationsphilosophie. Ein weiterer Erfolgsfaktor von Kooperationen ist das gegenseitige Vertrauen unter den Netzwerkakteuren. Vertrauen bedeutet in diesem Zusammenhang persönliches Vertrauen bzw. persönliche Vertrautheit, Vertrauen auf der Basis gleicher Wertvorstellung und Präferenzen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass „die geringfügige Institutionalisierung und Formalisierung, die Autonomie der Netzwerkakteure sowie die Angewiesenheit auf eine funktionierende horizontale Verflechtung der Akteure, d.h. das entsprechende Maß an gegenseitig vorhandenem und auch notwendigem Vertrauen zwischen den Akteuren, ausschlaggebend sind, und dass

- die grundsätzliche Kompatibilität der mit dem Qualifizierungsnetzwerk vertretenen Philosophie in Bezug auf die Zielsetzungen, Verfahren und die Mittel zur Erreichung der Ziele bei den Teilnehmern nur langsam aufgebaut werden kann;
- die oftmals vorhandene Koordinationsinstanz, die für das Kommunikationsmanagement zuständig ist und den Diskussionsfluss moderiert, also für einen möglichst störungsfreien Ablauf der Netzwerkaktivitäten sorgt, erst mit der Zeit anerkannt wird;
- die Einbindung der Akteure in konkrete Projekte operative Ebene, die eine Eigendynamik entwickeln können und eine Bindung der Teilnehmer an das Netzwerk fördert, nicht einfach vorausgesetzt werden kann;
- die befürchtete Konkurrenzsituation von Unternehmen und Institutionen, die auf anderen Gebieten oder ggf. auch auf dem gleichen Gebiet konkurrieren, die Arbeit der Netzwerkakteure erheblich erschwert;
- sobald die Kosten-Nutzen-Relation für die einzelnen Netzwerkpartner nicht mehr eindeutig positiv bewertet wird, weitere Transaktionen schwieriger werden, d.h. in der Regel eine lokale Nutzenmaximierung überwiegt“ (Wegge 1996, S. 224).

Geht man an dieser Stelle der Frage nach, worin eigentlich die Fortschritte in der Diskussion über kooperative Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung zu sehen sind, dann muss die Verbindung zwischen der ehemals nur prozessorientierten Sichtweise mit der institutionellen Perspektive genannt werden. Kooperative Maßnahmen werden nicht mehr nur als relationale Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Akteuren begriffen, die im unstrukturierten Raum agieren, sondern es wird konzediert, dass die Wahl von Handlungsoptionen und Akteursstrategien durch institutionelle Faktoren mitbestimmt wird (Döhler 1993, S. 18). Kooperativem Lernen wird generell eine große Bedeutung zugemessen (vgl. u.a. Cartwright 1968). Die Kooperationsfähigkeit selbst, die Entwicklung kritisch-kooperativen Verhaltens und konstruktiver Zusammenarbeit wird weltweit als ein wesentliches Erziehungsziel angesehen. Dabei ist erwiesen, dass Kooperationsfähigkeit erlernt werden kann, und zwar am besten in Situationen praktizierter Kooperation selbst. In einer Untersuchung, in der durch experimentelle Manipulation kleine Arbeitsgruppen zu kooperativen und konkurrierenden Verhaltensweisen angeregt wurden, zeigte sich, dass die zur Kooperation veranlassten Gruppen eine größere Koordination der Anstrengungen, eine bessere Verteilung der Arbeit auf die Gruppenmitglieder, eine angenehmere Atmosphäre, eine größere Aufmerksamkeit der Gruppenmitglieder untereinander, zusammengefasst eine erheblich bessere Kooperationsfähigkeit zeigten, während unter Konkurrenzbedingungen große Unsicherheitsgefühle und aggressive Einstellungen auftraten (vgl. Deutsch 1968). Der Vorteil des kooperativen Lernens wird häufig durch das statische Prinzip des Fehlerausgleichs erklärt (vgl. Hofstätter

1986). Problemlösungen innerhalb einer Gruppe, in denen das Potenzial eines jeden Gruppenmitglieds eingesetzt wird, gleichen etwaige Schwächen einzelner Gruppenmitglieder aus. Fraglich ist dabei aber, ob man hinsichtlich der Erklärung des Leistungsvorteils kooperativen Lernens überhaupt auf das Prinzip des Fehlerausgleichs zurückgreifen muss, „denn der Fehlerausgleich und noch mehr die Fehlervermeidung bzw. Fehlerkorrektur unter den Bedingungen kooperativen Lernens kann mindestens ebenso gut dadurch erklärt werden, dass in einer gut funktionierenden Lerngruppe die ständige Bemühung um Erklärung, Begründung und kritische Kontrolle der Denkergebnisse besonders ausgeprägt ist“ (Dietrich 1974).

Kooperatives Lernen gelingt dabei nur dann, wenn kooperative Arbeitstechniken und –strategien wie z.B. die kontrollierte Produktion eigener und die kritische Verwertung fremder Beiträge das Ausarbeiten gemeinsamer Pläne und Handlungsstrategien, das Eingehen auf die Intentionen anderer, das Erkennen und Respektieren der unterschiedlichen Wesensarten der Gruppenmitglieder, die angemessene Berücksichtigung bereits geleisteter Beiträge entwickelt werden, sodass die Aufgabenlösung zielstrebig erreicht werden kann (vgl. Dietrich 1974).

Aus diesen Überlegungen heraus stellte sich das Projekt KOBRA³ die zentrale Aufgabe, geeignete zwischenbetriebliche Kooperationsstrukturen aufzubauen, die den jeweiligen betrieblichen Reorganisationsprozessen und den daran anschließenden Qualifizierungen – auch unter Berücksichtigung der Mitarbeiterwünsche Rechnung tragen könnten, wobei einerseits die betrieblichen Spezifika andererseits aber auch der Projektgesamtkontext den Zuschnitt bestimmen sollte.

Dafür wurden innerhalb der Projektlaufzeit in regelmäßigen Abständen Workshops, sogenannte multilaterale interne Kooperationsworkshops in den Betrieben durchgeführt. Deren Zielsetzung bestand darin, einen zwischenbetrieblichen Informations-, Erfahrungs- und Lerntransfer von rechtlich sowie wirtschaftlich selbständigen, jedoch mit ihren Produkten und Leistungen in Teilen gemeinsam für einen Industriezweig tätigen Betriebe in Bereichen zu unterstützen, in denen sie voneinander unabhängig sind. Die Workshops waren so konzipiert, dass notwendiges, aber aktuell im eigenen Betrieb nicht verfügbares fremdes und komplementär nutzbares Wissen über Reorganisations- und Personalentwicklungsstrategien durch die beteiligten Betriebe eingebracht werden könnten.

Für die Entwicklung der Kooperation war es zunächst wichtig, mögliche gegenseitige Vorbehalte und Widerstände abzubauen und einen Raum für Vertrauen zu schaffen. Trotz der bekundeten Bereitschaft zur Projektteilnahme stellte erst der Prozess der Herstellung von gegenseitigem Vertrauen der Partnerbetriebe die Basis dar, auf welcher die Kooperation zur Unterstützung betrieblicher Reorganisationsprozesse auf der Ebene auch von Qualifizierungen weiter aufbauen konnte.

Hierfür wurde ein sogenannter Kick-off-Workshop veranstaltet, an dem Vertreter aller Projektpartner, des Projektträgers sowie des wissenschaftlichen Beirates teilnahmen.

In einem ersten Schritt wurden zunächst die Leitlinien, Zielsetzungen, Aufgaben und Arbeitsregeln des Verbundprojektes erläutert und die Bildungseinrichtung vorgestellt. Da zum Zeitpunkt des Workshops die einzelbetrieblichen bilateralen Kooperationen sowie die innerbetrieblichen Diskussionen schon weit fortgeschritten waren, konnten bereits betriebliche Themenfelder definiert und Erwartungen an das Verbundprojekt benannt werden. Diese Themen wurden dann auch erstmals von allen drei Partnerbetrieben erörtert und die Teilnehmer dahingehend motiviert, ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Impulse einzubringen.

³

KOBRA = „Qualifikationsentwicklung im Kooperationsfeld von innovativen Betrieben und Bildungsträgern zur Stützung betrieblicher Reorganisationsmaßnahmen“ (PO431-00) im Programm Produktion 2000, Themenschwerpunkt „Qualifizierung von Mitarbeitern“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Im Ergebnis zeigte sich, dass diese Form der Veranstaltung gut geeignet war, um ein wechselseitiges Kennenlernen und einen ersten Erfahrungsaustausch zu ermöglichen und damit ein Kooperationsnetzwerk einzuleiten. Entscheidend war, dass auf dieser Ebene mögliche Barrieren und Hemmnisse abgebaut und unter der Bedingung der Gleichberechtigung aller Partnerbetriebe ein gemeinsamer und vertrauensvoller Lern- und Entwicklungsprozess initialisiert werden konnte.

Die auf dem Kick-off-Workshop geführte Diskussion verwies in der Konsequenz auf mindestens sieben Themenfelder, für die konkrete Schritte für Kooperationen vorbereitet werden konnten:

- die im betrieblichen Veränderungsprozess neu entstandenen Funktionen der operativ planenden, dispositiven Mitarbeiter zwischen technischer und betriebswirtschaftlicher Qualifikation und die hierfür notwendigen Kompetenzen,
- die Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Entfaltungsfreiheit, die solche dispositiven Aufgaben mit sich bringen können,
- die Weiterbildungsfähigkeit und –bereitschaft der Mitarbeiter und damit zusammenhängende Fragen des Menschenbildes und der Motivation,
- die Veränderungsbereitschaft und –fähigkeit des Managements, das Personal entwickelt und disponiert,
- Auswahlkriterien für die Zielgruppe und die Möglichkeit zur Potenzialanalyse des Personals,
- Notwendigkeit und Möglichkeit, die Betroffenen zu Beteiligten im Entscheidungsprozess zu machen,
- Heterogenität der betrieblichen Probleme im Spannungsfeld von nichtorganisiertem und organisiertem Lernen sowie ihre Begleitung und Umsetzung in Qualifizierungsmaßnahmen.

Als weiteres wichtiges Ergebnis der Veranstaltung konnte zunächst festgehalten werden, dass bei ähnlichen betrieblichen Problemlagen völlig unterschiedliche Strategien der Personal- und Organisationsentwicklung in den Partnerbetrieben verfolgt wurden.

Weitere betriebsübergreifende Workshops dienten neben der Konsolidierung bzw. Intensivierung des Informations- und Erfahrungsaustausches dazu, die Partnerbetriebe in die Konkretisierung der Bedarfsermittlung und die Konzeption der Qualifizierung einzubeziehen. Unter der Maßgabe des im Verbundprojekt verfolgten Ansatzes der Beteiligungsorientierung boten diese Workshops die Möglichkeit, auch die Adressaten der Qualifizierung – die betroffenen Mitarbeiter in den Betrieben – aktiv in die Projektarbeit einzubinden.

Alle Workshops wurden, unterstützt durch die wissenschaftliche Begleitung, von den Partnerbetrieben sowohl organisiert als auch ausgerichtet und thematisierten die jeweiligen Qualifizierungsbedarfe, die im Zuge der innerbetrieblichen Reorganisationsprozesse definiert worden waren. Zu den Themenfeldern „Qualifizierung für die Fertigungssteuerung (Qualität)“, „Kommunikation im zwischenbetrieblichen Transfer“ und „Integration von Arbeitsvorbereitung und Vertrieb“ wurden von der Berufsbildungsstätte die jeweiligen betrieblichen Qualifizierungskonzepte präsentiert und diskutiert.

Als Zwischenfazit kann hier zunächst festgehalten werden, dass durch die projektinternen Kooperationsworkshops eine Kommunikationsplattform arrangiert werden konnte, die ein gegenseitiges – betriebliches wie persönliches – Kennenlernen und ein schrittweises Erproben von Kooperation an konkreten Themenfeldern ermöglichte und die Chance für zwischenbetriebliche Lernprozesse eröffnete.

Zusätzlich zu den zwischenbetrieblichen Transferleistungen, die sich auf den engeren Kreis der Projektbeteiligten und weiteren interessierten Personen konzentrierte, wurden im Projektzeitraum auch externe Transferaktivitäten – die auch als besondere Kooperationsaktivitäten gelesen

werden können, durchgeführt. Diese dienten vor allem der Öffnung des Projektes in Richtung auf weitere Betriebe, regionale Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften, Transferstellen und Bildungseinrichtungen und der Präsentation der geleisteten Arbeit.

Ein erster Transferworkshop fand im Gelsenkirchener Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen statt. Die Fachtagung wurde in Kooperation mit dem am Institut Arbeit und Technik (IAT) koordinierten Projekt „Modellhafte Entwicklung und Erprobung von Methoden und Konzepten zur Qualifizierung des operativen Managements für neue Produktionskonzepte“ (Berg 1999) ausgerichtet. Gemeinsam ist diesem Projekt und dem Projekt KOBRA die Förderung im Rahmen der Initiative „Produktion 2000“ durch den Projektträger „Fertigungstechnik und Qualitätssicherung“ (PFT) im Forschungszentrum Karlsruhe. Unter dem Titel „Betriebliche Reorganisation und Qualifizierung der Fach- und Führungskräfte“ nahm man aus Sicht beider Verbundprojekte Stellung zu Qualifikationsanforderungen und Defiziten im Bereich notwendiger Qualifizierungen für diesen Mitarbeiterkreis, der operative und dispositive Funktionen an betrieblichen Schnittstellen zwischen Planung und Fertigung wahrnimmt und dem damit eine Schlüsselrolle für den Erfolg von Reorganisationsprozessen zukommt.

Den circa 65 Workshop-Teilnehmern wurden nach einer Einführung in das Thema zunächst das gastgebende Institut und die beiden Verbundprojekte mit ihren jeweiligen Arbeitsschwerpunkten vorgestellt. Dann ergab sich eine Themenarbeit in drei Feldern:

- Anforderungen an das Management von Veränderungsprozessen
- Qualifizierung und betriebliche Umsetzung
- Information und Kommunikation im Betrieb

An das letztgenannte knüpft die im Folgenden dargestellte Kooperationsfallstudie an.

3 Projektimpulse als Ausgangspunkt für kooperatives Lernen im Projekt KOBRA

Wenn im vorangegangenen Teil dieses Beitrages von generellen Nutzererwartungen an zwischenbetriebliche Kooperationen die Rede war, und wenn bislang gezeigt wurde, wie der Kooperationsansatz im Projekt KOBRA verfolgt wurde, dann soll nachfolgend anhand einer Fallstudie über eine kooperative Weiterbildungsmaßnahme im Rahmen der Projektarbeit KOBRA am Ende der Projektlaufzeit exemplarisch berichtet werden. Die Fallstudie gibt dabei Auskunft über den Projektkontext, der die Kooperation umschließt, die Intention für die Maßnahme, ihren Verlauf und die organisationalen Rahmenbedingungen, die inhaltlichen Schwerpunkte der Veranstaltung und die Bewertungen des Erfolges aus Sicht der Teilnehmer und Teilnehmerinnen unter besonderer Berücksichtigung des hier gewählten zwischenbetrieblichen Zuschnittes der Maßnahme.

Um einordnen zu können, aus welchen Gründen das unten beschriebene Tagesseminar „Konflikte im Arbeitsalltag“ zustande kam, müssen noch weitere Konstellationen genannt werden: Die Lerntransferevaluation im Projekt KOBRA hatte erkennbar werden lassen, dass im Bereich der sogenannten ‚weichen Faktoren‘ der betrieblichen Potentiale weitgehend ähnliche wenn nicht sogar identische Bedarfslagen in Bezug auf Qualifizierungswünsche der Beschäftigten vorlagen. Hier war deutlich hervorgetreten, dass die Betriebe in erster Linie Angebote zum Kontext und Themenfeld „Projektmanagement zur Selbsthilfe“ erwarteten und Maßnahmen zu den speziellen Themen: „Präsentation, Kommunikation, Konfliktverhalten, Moderation und Informationskultur“ anstrebten. Aus diesen Erfahrungen heraus resultierte die Entscheidung, quasi als Kumulationspunkt des kooperativen Gedankens von KOBRA, eine gemeinsame, betriebsübergreifende Qualifizierungsinitiative zu starten, die ursprünglich gar nicht vorgesehen war, die sich aber aus der Logik der Sache heraus anbot.

Des Weiteren muss auch daran erinnert werden, dass das Projekt KOBRA auch bis zum Zeitpunkt der Seminarplanung für das betriebsübergreifende Seminar insgesamt ja schon kooperativ ausgerichtet gewesen war und dass bis zum Zeitpunkt des unten beschriebenen Seminars bereits erste, aber auch deutliche zwischenbetriebliche, kooperative Projektelemente, die drei am Projekt beteiligten Betriebe näher gebracht hatten und der inszenierte Erfahrungsaustausch im externen Transferworkshop auf nachhaltige Zustimmung gestoßen war: Erfahrungsaustausch zwischen den Betrieben, zwischen Angehörigen gleicher Funktionsgruppen, zwischen Beteiligten in ähnlichen Problemkonstellationen aber in den unterschiedlichen Betrieben, das hatte sich gezeigt, führte während des Workshops zur Aktivierung und konnte im Anschluss auch weiterhin im einzelbetrieblichen Lern- und Entwicklungsprozess nutzbar gemacht und impulsgebend weiterverfolgt werden. Gerade die Arbeitsgruppe „Information und Kommunikation im Betrieb“ eines Transferworkshops, an dem auch projektfremde Betriebe teilgenommen hatten, hatte deutlich werden lassen, dass in diesem Themenkomplex jeweils ähnliche Problemlagen, also weitgehend simultane, defizitäre betriebliche und subjektive kommunikative Muster und auch parallele Hoffnungen und Erwartungen an die externen Qualifizierer zur Problemreduktion existierten, was gleichwohl einzelbetrieblich nicht immer angemessen anzugehen war. Gleichzeitig war im gesamten Projektverlauf immer wieder ersichtlich, dass betriebliche organisationale Defizite und kommunikative sowie kooperationsbezogene Schwachstellen zwar partiell eingestanden wurden, in der Regel aber *nicht* ausreichend thematisiert und *nicht* nachhaltig bearbeitet worden waren, wobei letzteres erheblich auf die mangelhafte Kommunikation und die damit einhergehenden defizitären subjektiven und auch auf die objektiv fehlenden Strukturen als Konfliktlösungspotenziale zurückzuführen war.

Aus der im Teil 1 dieses Beitrages breit dargelegten Einsicht in generelle Vorteile der zwischenbetrieblichen Kooperation und aus dem in der Weiterbildungsforschung hinlänglich bekannten Phänomen der erfolgreichen Problembearbeitung durch kooperative Maßnahmen (vgl. Hamburg/Ridlhammer/Zoltovski 1998), aufgrund erweiterter Erfahrungen durch breiten kommunikativen Austausch sowie wegen der Erfahrungen in den Workshops resultierte die Überlegung, eine kooperative Maßnahme zum Thema „Konflikte im Arbeitsalltag: Konflikte erkennen – analysieren – kooperativ lösen“ anzubieten und bei ausreichendem Interesse durchzuführen.

4 Kooperative Qualifizierung: Das Fallbeispiel

Das Angebot wurde in Absprache mit den betrieblichen Projektverantwortlichen und den einzelnen Projektgruppen ausgearbeitet, schriftlich in einer Einladung mit dem geplanten Tagesprogramm unterbreitet. Es wurde – auch um den kooperativen und somit betriebsübergreifenden Aspekt hervorzuheben und eine distanzierte Perspektive bereits symbolisch zu untermauern, als externes Seminar (außerhalb der Betriebe) geplant.

Rahmenbedingungen

Das Seminar fand für alle Betriebe entfernungs­mäßig gleich erreichbar in den Räumen der TÜV-Akademie Westfalen in Unna unter der Leitung der beiden Verfasser statt. Die Rahmenbedingungen (Erreichbarkeit, Ausstattung, Catering, Image des Veranstaltungsortes etc.) waren in jeder Beziehung überdurchschnittlich lernförderlich.

Pädagogische Intention und konzeptionelle Perspektive

Der Grundgedanke für das Seminar bestand darin, an die Lebenswelt – hier die betriebliche Alltagswelt der Teilnehmer – anzuknüpfen und eine subjektbezogene, exemplarische und systemati-

sche Themenbearbeitung zu initiieren. Die Bearbeitung schloss emotional-affektive und kognitive Lernaspekte gleichermaßen ein. Dabei wurde davon ausgegangen, dass der betriebliche Erfahrungsraum und betriebliche Konflikterfahrungen auch im zwischenbetrieblichen Vergleich starke Ähnlichkeiten aufweisen, Bearbeitungsmodalitäten hingegen ähnlich oder auch different sein könnten. Beides aber – so die Überzeugung – kann als Folie für eine kooperative Thematisierung und eine spannungsvolle, motivierende Lernarbeit dienstbar gemacht werden, sei es als Erfahrung von Neuem und Unbekanntem oder auch als Thematisierung von Ähnlichem in neuen personalen Konstellationen und mit ‚neuen Lernpartnern‘.

Teilnehmer/innen

Für die Seminartage hatten sich Interessenten aus dem Bereich Produktion in mittleren Leitungspositionen (Meisterebene/Mitarbeiter mit Vorarbeiterfunktion) und Mitarbeiter in dispositiven, produktionsnahen Bereichen angemeldet.

Seminarprinzipien

Das Seminar ging vom Prinzip des partizipativen Lernens aus, d.h. die Seminargruppe wurde in die Seminargestaltung und die inhaltlich Abfolge der Lernschritte einbezogen (vgl. Duell/Frei 1986 a, b). In Anlehnung an Meichenbaum (1979) wurden Seminarprinzipien formuliert, die eine teilnehmerorientierte Umsetzung des Seminarziels ermöglichen sollte:

1. Einbeziehen der Teilnehmer in die Problemanalyse und Zielfindung.
2. Aufarbeiten von Emotionen und Kognitionen im Zusammenhang mit den geplanten Veränderungsprozessen.
3. Fördern der Selbstbeobachtung im Hinblick auf eine Differenzierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung interpersonellen Verhaltens.
4. Planen von Veränderungen schwieriger Alltagssituationen im Hinblick auf neue Situationen.

Das Seminar war also einmal gekennzeichnet durch den Einbezug kognitiv-emotionaler Prozesse, die sich auf die Entwicklung und Differenzierung von Erwartungen und Motiven in sozialen Situationen und deren Wahrnehmung und Bewertung bezogen, zum anderen durch das Entwickeln und Einüben alternativer Verhaltensmuster. Die Beteiligung der Kursteilnehmer an der Problemanalyse und Zielentwicklung war dabei unabdingbare Voraussetzung.

Phasen, Themen und Inhalte des Seminars

Die Veranstaltung war als Forum der Wissensvermittlung, der Selbstthematisierung und der konkreten Fall- und Problembearbeitung mit exemplarischer Auswertung konzipiert. Es bestand aus einer Einleitungsphase (Kennenlern- und Aufwärmphase), einer Trainingsphase und einer Reflexionssequenz. Leitziel des Seminars war es, ein planvolles, entemotionalisiertes und kooperatives Umgehen mit (betrieblichen) Konflikten zu erzeugen bzw. dafür Anregungen und Hilfestellungen zu vermitteln. Hierfür waren sowohl Erkenntnisse über Konfliktstrukturen und Konfliktmuster, Kenntnisse über musterhafte Anlässe, Selbsterkenntnisse über eigene Konfliktrituale und Transparenz über die kommunikativen Strukturelemente von Konfliktsituationen als Seminarinhalte geplant. Im Mittelpunkt dessen sollten keine fiktiven und anonymen Konflikte und Probleme, sondern authentische, real existierende und die Teilnehmer selbst tatsächlich in ihrem Arbeitsalltag belastende Problemsituationen stehen. Das Seminar war – in Übereinstimmung mit dem Projekt KOBRA – erkennbar praxisorientiert geplant. Es sollte schematische Hilfen für eine Konfliktdiagnose, Erkenntnisse über das eigene (oft musterhafte und oft defizitäre) Konfliktverhalten und Ansätze und

Grundsätze für eine obligatorische kooperative Lösungssuche bereitstellen. Abschließend sollten eigene betriebliche Konfliktepisoden geschildert werden und vor dem Hintergrund der neu ‚gelernten‘ Konflikterkenntnisse und unter der Beteiligung der anderen Teilnehmer, einer (selbst-) kritischen Revision unterzogen werden.

Erwartungen der Seminargruppe

Die genannte Konzeption traf die Erwartungen der Teilnehmer/innen. Diese erhofften:

- Die Vermittlung konkreter umsetzungsfähiger Praxishilfen
- Tipps, Anregungen und Detailerkenntnisse
- Hilfen für den Umgang mit Vorgesetzten
- Hilfen für den Umgang mit den arbeitsplatznahen Kollegen und
- Strukturhilfen und Erkenntnisse für eine systematische Konfliktbewältigung.

Verlauf des Seminars

Das Seminar hatte selbstgesteuerte Sequenzen (in denen die Teilnehmer anhand von Textmaterialien Konfliktmerkmale unterscheidbarer Herkunft identifizierten und in ihrer Relevanz hierarchisierten) und dozentenorientierte Passagen mit überwiegend kognitiven Lernzielen. Es war aber insgesamt sehr wesentlich auf die funktionierende Kommunikation zwischen den Teilnehmern selbst ausgerichtet – auch um hier den Wert kommunikativer Fähigkeiten und kooperativer Arbeits- und Reflexionsaktivitäten herauszustellen. Der intendierte Erfahrungsaustausch wurde ausgiebig wahrgenommen und genutzt und endete in selbsttätig erarbeiteten Lösungsmustern für geschilderte Problemlagen.

Bewertung des Seminars durch die Teilnehmer und Ergebnisaspekte

In einer mündlichen Feed-back Runde äußerten sich die Teilnehmer sehr zufrieden über die Veranstaltung. Eine Äußerung hebt dabei den kooperativen Wert des Seminars besonders hervor: „Schade, dass nicht mehr Unternehmen beteiligt waren.“ Auf Nachfrage, wie diese Äußerung zu interpretieren sei, wurde bedeutet, dass gerade der Erfahrungsaustausch mit den Kollegen aus dem jeweils anderen Betrieb, den Reflexionshorizont erweitere und den eigenen, betrieblich eingeschränkten Erfahrungsraum expandieren lasse und eine noch höhere Anzahl an fremden Denkanstößen gewünscht wurde. Zu sehen, wie anders agiert wird, welche Verfahrensrituale und welche Muster anderswo existieren, mache die Themenarbeit interessant und biete die Folie für ein Überdenken vermeintlich unveränderbarer Problemlagen. An dieser Stelle muss, um den Teilnehmerwunsch einordnen zu können, betont werden, dass an dem Projekt insgesamt nur drei Betriebe teilnahmen und somit dem Wunsch wegen der vorliegenden Projektdimension nicht entsprochen werden konnte – allein er untermauert, dass die angestoßene Kooperation auf positive Resonanz gestoßen war.

Auch wenn im Rahmen des gemeinsamen Erfahrungsaustausches Anstöße zur Selbstkritik gegeben wurden, wurde dies als positiv befördernd und nicht als verletzend empfunden. „... über den eigenen Tellerrand zu schauen, ... zu erfahren, dass auch in anderen Betrieben dieselben oder ähnliche Probleme vorliegen, das beruhigt einen irgendwie“. Das mache, so eine weitere Aussage, „... einen auch mutig, über seine eigenen Probleme und auch seine eigenen Unfähigkeiten zu sprechen“ weil man nicht nur allein vor ungelösten Problemen stehe, sondern auch andere. Fast für alle thematisierten Konfliktlagen im Betriebsalltag wurde dann auch ein teilweise überraschend konstruktiver Vorsatz gefasst, nämlich noch einmal einen Versuch für eine konstruktive Lö-

sung anzugehen, auch wenn in zwei Fällen die dargelegten Konflikte als Dauerkonflikte anzusehen waren, die eine extreme Kontinuität auszeichneten. Dafür wurden in gemeinsamer Arbeit dann Lösungspotenziale sowohl in persönlich konstruktiven und kollegialen Ansätzen als in neuen organisatorischen oder funktionalen bzw. formal neu gestalteten Versuchen gesehen. Letzteres war vor allen Dingen auf die zwischenbetriebliche Kooperation für die Seminarveranstaltung zurückzuführen, denn hier hatten die Erfahrungsberichte aus dem jeweils anderen Betrieb organisationale, funktionale oder ablaufbezogene Alternativen erkennbar werden lassen.

Besonders hervorgehoben wurde, dass allein die Tatsache, einmal mit anderen Betriebsangehörigen *in Kontakt treten zu können, einen erheblichen Motivationsimpuls sowohl für die Seminarsituation als auch für die Zeit danach* mit sich bringe. Es wurde eingeräumt, dass die Konfrontation mit der Meinung von Betriebsfremden in Bezug auf das eigene Problemlösungsverhalten *eine erneute, selbstkritische Analyse* zur Folge habe. So stellte ein Teilnehmer fest, dass es für ihn schon *ein erheblicher Denkanstoß* gewesen sei, *wenn ihm gesagt wurde, er verhalte sich in seinem vorgetragenen Konfliktfall nicht ausreichend lösungsorientiert, sondern habe „irgendwie (schon seit langem?) eine Schere im Kopf, die verhindere, noch einmal nachdrücklich auf eine Lösung hinzuarbeiten.“* Von den eigenen Kollegen hatte der Mitarbeiter dies so deutlich nicht gehört, sondern war eben in seiner resignativen Haltung (bei uns kann man ja eh' nichts ändern) bestärkt worden. Kurz: Für die Seminalgestaltung, für die inhaltliche Dimension des Seminars *und* für die Transferfolgen zeigte sich der kooperative Ansatz als erfolgreich. Kommt hinzu, dass alle Teilnehmer – so die Ergebnisse der schriftlichen Befragung, das Seminar auch und zum Teil gerade wegen des Zuschnitts weiterempfehlen würden.

Bewertung des Seminars durch die Dozenten

Der Seminarprozess war hochgradig diszipliniert, engagiert, kommunikativ offen, ziel- und lösungsorientiert sowie auch in den Ergebnissen konstruktiv. Aus Sicht der Dozenten beförderte der kooperative Zuschnitt die Vielfalt der in das Seminar einzubringenden Erfahrungen, trug zu einer sehr hohen motivationalen Ausgangslage bei und reduzierte im Vergleich zu betriebsbezogenen Seminaren gleichzeitig Vorbereitungs-, Planungs- und Organisations- und Prozessaufwände. Die Verbindung dieses Seminars mit den vorausgegangenen kooperativen Aktivitäten war den Teilnehmern/innen deutlich und ließ erkennen, dass zwar die Seminarveranstaltung eine eigenständige, in sich geschlossene Aktivität im Rahmen des Projektes KOBRA darstellte, gleichzeitig war aber auch präsent, dass der Kooperationsgedanke an sich Teil des Gesamtprojektes war. Damit war auch noch einmal ein deutlicher Akzeptanzgewinn für das Gesamtprojekt zu verzeichnen, auch wenn dieser fast schon aus einer Projektretrospektive vorlag. Aus Sicht der Dozenten hat sich in jedem Fall, aufgrund der Aufwandminimierung und aufgrund des hohen Aktivitätsniveaus, die Kooperation als vorteilhaft erwiesen.

Weitere Folgen des kooperativen Seminars

Das mündliche Feed-back und das schriftliche, anonyme Befragungsinstrument zeichneten ein derart positives Bild vom Seminarerfolg, dass ein Versuch einer Fortsetzung der Themenarbeit unternommen wurde.

Diese Fortsetzung bezog sich inhaltlich auf die erste Seminarsequenz. Dort war nämlich festgestellt worden, dass Konflikte erkennen, Ursachen und Konstellationen zu analysieren und theoretisch Lösungsoptionen zu erarbeiten *eine* Voraussetzung für ein erfolgreiches Konfliktverhalten sei, *eine andere* unabdingbare Voraussetzung hingegen in einer sachgerechten kommunikativen und emotionsfreien Thematisierung der Konflikte läge. Demgemäß war der folgende Seminarteil auf

Aspekte der Gesprächsführung selbst und der Moderation von Konfliktlagen angelegt. Eine Teilnahme am ersten Seminarteil war allerdings nicht obligatorisch. Zur Fortsetzung meldeten sich größtenteils dieselben Teilnehmer wieder an.

Auch hier erwies sich der zwischenbetriebliche Erfahrungsaustausch als eine zentrale, den Seminarerfolg positiv beeinflussende, Konstellation. Die Teilnehmer wussten unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf die kommunikative Gesprächsgestaltung in Konfliktsituationen gegenüberzustellen – besonders förderliche und besonders hinderliche Gesprächshaltungen zu analysieren und ein Idealbild kommunikativer Konfliktbewältigung zu erarbeiten. Sie verbanden spezifische Rollenmuster mit analogen Gesprächsstilen, entdeckten eigenes Fehlverhalten und verabschiedeten Grundsätze für die (positive) Gesprächsführung. Sie bewerteten – analog zum ersten Seminartag gerade den Kontakt mit fremden Kollegen als förderlich und stellten heraus, dass kooperatives Lernen aus ihrer Sicht auch in betriebspezifisch fachlichen Qualifizierungen motivations- und ergebnisoptimierend sei. Die Teilnehmer regten weitere Kooperationsmaßnahmen an.

5 Fazit und Ausblick

Die eingangs des Beitrages erörterten grundsätzlichen Überlegungen, die für betriebliche Kooperationen in differenten Aktivitätenfeldern sprechen, legen auch eine Kooperation in der Weiterbildung nahe. Es hat sich auch hier gezeigt, dass Kooperation vielfältigen Nutzen für die Dozenten (Synergien in bezug auf Kosten, Planungs- und Durchführungsaufwände etc.) und für die Zielgruppe (s.o.) bedeutet.

Kooperation in der beruflichen Bildung, darauf sollte hier noch einmal hingewiesen werden, ist ja so neu nicht (Helbich 1994). Wir kennen vor allem aus der beruflichen Erstausbildung, Kooperationen in der Form der Unterweisung in überbetrieblichen Ausbildungszentren und auch bisweilen Kooperationsformen zwischen den Institutionen Schule und Betrieb. Auch kennen wir aus der Weiterbildung Kooperationen, und zwar diejenigen, die sich geradezu zwangsläufig ergeben, wenn aus verschiedenen Betrieben Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an Veranstaltungen des offenen Angebotes teilnehmen. Nach den vorausgestellten Definitionen sind diese Formen des überbetrieblichen Lernens allerdings streng genommen keine Kooperationen sondern Formen gemeinsamen Lernens, in dessen Zentrum nicht die Kooperationsaktivität selbst steht. Hier war das grundsätzlich Neue bzw. Andere, dass die Projektbeteiligten identische Bedarfslagen hinsichtlich der Inhalte von betriebsnahen Qualifizierungsmaßnahmen äußerten und erst dann - wegen des gemeinsam geäußerten Bedarfes - eine betriebsübergreifende Aktivität erwogen und umgesetzt wurde.

Besieht man zudem die Bildungspraxis in toto und versucht die Projekterfahrungen zu transferieren, dann fällt auch auf, dass offensichtlich diese Kooperationsformen nicht von der Nachfrageseite (den Betrieben bzw. den Beschäftigten) sondern von der Anbieterseite her initiiert werden. Im hier beschriebenen Fall war ja Ausgangspunkt eine auffällige Übereinstimmung des *inhaltlichen Bedarfs* gewesen, die dazu führte, eine betriebsübergreifende Veranstaltung anzubieten. Diese Tatsache könnte Betriebe dazu veranlassen, ihre Bedarfserhebung anders zuzuschneiden: Nicht nur der Blick in den eigenen Betrieb, sondern auch in andere könnte darauf aufmerksam machen, dass bestimmte Themen- und Problemfelder latente Qualifikationsbedarfe offen legen und damit gleichzeitig dazu veranlassen, in der Weiterbildungsplanung betriebsübergreifend zu kooperieren. Weitere Folgen könnten dann auch Kostenpartnerschaften, Such- und Planungskooperationen und weiteres mehr bedeuten. Kurz: Betriebe stehen nach unserer Ansicht aktuell genauso wie Bildungsanbieter vor der Aufgabe, Kooperationspotenziale in der betrieblichen Weiterbildung zu prä-

zisieren und einschlägige Aktivitäten zu inszenieren. Die breite Übereinstimmung inhaltlicher Anforderungen für spezifische ‚soft skills‘ (Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Planungs- und Abstimmungsbefähigung, also auch das, was zur Befähigung projektbezogener Prozessfähigkeiten gehört), lässt auch darüber nachdenken, ob es nicht im Bereich der betrieblichen Weiterbildung trotz aller Dementis auch curriculare (kooperative) Anstrengungen geben sollte.

Literatur

- Bea, F. X./Haas, J. (1995): Strategisches Management. Stuttgart, Jena.
- Benzenberg, I. (1999): Netzwerke als Regulations- und Aktionsfeld der beruflichen Weiterbildung: Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven. Bochum.
- Berg, D. (1999): Meister-Qualifizierung vor Ort. In: IAT Jahrbuch (1998/99). Gelsenkirchen.
- Berthel, J. (1997): Personal-Management. 5. aktualisierte und korrigierte Auflage. Stuttgart.
- Boettcher, E. (1974): Kooperation und Demokratie in der Wirtschaft. Tübingen.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1974): Bildungsgesamtplan. 2. Auflage. Stuttgart.
- Bühner, R. (1997): Personalmanagement. 2. überarbeitete Auflage. Landsberg/Lech.
- Cartwright, D./Zander, A. (1968) (Hrsg.): Group dynamics, Research and Theory. 3. Ausgabe. New York, Evanston, London.
- Coase, R. H. (1937): The Nature of the Firm. In: *Economica*, New Series Volume 5, Numbers 13-16 (1937). S. 386-405.
- Deutsch, M. (1968): The effects of cooperation and competition upon group process. In: Cartwright, D./Zander, A. (Hrsg.) (1968): Group dynamics, Research and Theory. 3. Ausgabe. New York, Evanston, London.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen des Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Bonn.
- Dietrich, G. (1974): Auswirkungen und Bedingungsfaktoren des kooperativen Lernens. In: Dietrich, G. et al. (1974): Kooperatives Lernen in der Schule. Donauwörth. S. 11-31.
- Dobischat, R./Lipsmeier, A. (1991): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Technikanwendung, Qualifikationsentwicklung und Personaleinsatz. In: *MittAB*, 24 (1991) 2, S. 344-364.
- Döhler, M. (1993): Netzwerke im politisch-administrativen System. In: Effektivität intermediärer Organisationen für den regionalen Strukturwandel. Dokumentation der Tagung am 18.06. 1993 im Institut Arbeit und Technik. Gelsenkirchen. S. 7-20.
- Drumm, H.-J. (1995): Personalwirtschaftslehre. 3., neu bearb. u. erw. Auflage. Mannheim.
- Duell, W./Frei, F. (1986 a): Leitfaden für qualifizierende Arbeitsgestaltung. Köln.
- Duell, W./Frei, F. (1986 b) (Hrsg.): Arbeit gestalten – Mitarbeiter beteiligen. Eine Heuristik qualifizierender Arbeitsgestaltung. Frankfurt.
- Düsseldorff, K./Klasen, F. W. (1997): Interinstitutionelle Kooperationen in der Weiterbildung unter Marktbedingungen. Eine Fallstudie aus den neuen Bundesländern. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.) (1997): Berufliche Bildung in der Region: zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin.
- Frank, M./Grosser, J./Koch, S. (1995): Hierarchieversagen und die Vorteile kooperativer Führung: Anmerkungen zu Gary Millers „Managerial Dilemmas“. In: Gijssel, P./de Gerlach, K./Glombowski, J. (Hrsg.) (1995): Soziale Kooperation (Ökonomie und Gesellschaft, Jahrbuch 12). Frankfurt, New York. S. 242-262.
- Frese, E. (1995): Grundlagen der Organisation: Konzept-Prinzipien-Strukturen. 6., überarb. Auflage. Stuttgart.

- Grunwald, W./Lilge, H.-G. (1981) (Hrsg.): Kooperation und Konkurrenz in Organisationen. Bern, Stuttgart.
- Hackert, B. (1999): Kooperation in Arbeitsgruppen: Bausteine einer ökonomischen Analyse. Berlin.
- Hamburg, I./Ridlhammer, R./Zoltovski, P. (1998): Qualifizierung für betriebliche Kooperationen. In: IAT Jahrbuch (1997/98). Gelsenkirchen. S. 212-221.
- Helbich, Bernd (1994): Kooperatives Lernen in Arbeitsstrukturen. Qualifizierung und Organisationsentwicklung in der Stahlindustrie. Frankfurt/New York.
- Heidack, C. (Hrsg.) (1993): Lernen der Zukunft: kooperative Selbstqualifikation – die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2., überarb. u. erw. Aufl. München.
- Heidack, C. (1993 a): Kooperative Selbstqualifikation in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift Führung+Organisation 62 (1993) 6, S. 376-383.
- Hofstätter, P. R. (1986): Gruppendynamik. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg.
- Klafki, W. (1992): Lernen in Gruppen – ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen. In: Hesse, H./Fischer, A./Hoppe, R.: Kommunikation und Kooperation im Unterricht: Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 3. Hohengehren. S. 14-29.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (1968): Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung: Empfehlungen zur Neugestaltung und Koordinierung, vorgelegt vom Arbeitskreis Erwachsenenbildung des Kultusministeriums Baden-Württemberg. Villingen.
- Laux, H./Liermann, F. (1993): Grundlagen der Organisation – Die Steuerung von Entscheidungen als Problem der Betriebswirtschaftslehre. 3., verb. u. erw. Aufl. Berlin u.a.
- Marr, R. (1992) : Kooperationsmanagement. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hrsg.) (1992): Handwörterbuch des Personalwesens. 2., neubearb. u. erg. Aufl. Stuttgart. Sp. 1154-1164.
- Meichenbaum, D. (1979): Kognitive Verhaltensmodifikation. München.
- Nisbet, R. A. (1968): Cooperation. In: Sills, D. L. (Hrsg.) (1968): International Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. 3. New York, London. S. 384-390.
- Oechsler, W. (1997) : Personal und Arbeit. 5. Aufl. München.
- Reetz, L. (1995): Zur Relevanz von Kooperationsfähigkeit als Lernziel in der Berufsbildung. In: Metzger, C.; Seitz, H. (Hrsg.) (1995): Wirtschaftliche Bildung – Träger, Inhalte, Prozesse. Zürich. S. 179-194.
- Reiß, M. (1992): Kooperation. In: Corsten, H. (Hrsg.) (1992): Lexikon der Betriebswirtschaftslehre. München, Wien. S. 449-452.
- Schäfer, H. (1994): Strategische Allianzen – Erklärung, Motivation und Erfolgskriterien. In: WISU (1994) 8-9, S. 687-692.
- Scholz, C. (1993): Personalmanagement: informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen. 3., neubearb. Aufl. München.
- Semmer, N./Udris, I. (1993) : Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: Schuler, H. (Hrsg.) (1993): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern. S. 133-165.
- Staub, K. (1976): Die Unternehmenskooperation für Produktinnovationen. Zürich.
- Sydow, J. (1992): Strategische Netzwerke. Wiesbaden.
- Ulich, E. (1998): Arbeitspsychologie. 4., neu überarb. und erw. Aufl. Stuttgart.
- Wegge, M. (1996): Qualifizierungsnetzwerke – Netze oder lose Fäden? Ansätze regionaler Organisation beruflicher Weiterbildung. Opladen.
- Wöhe, G. (1996): Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 19. neubearb. Auflage. München.
- Wunderer, R. (Hrsg.) (1991): Kooperation: Gestaltungsprinzipien und Steuerung der Zusammenarbeit zwischen Organisationseinheiten. Stuttgart.
- Wunderer, R. (1993): Führung und Zusammenarbeit: Beiträge zu einer Führungslehre. Stuttgart.

Lernende Organisationen - lernende Individuen

Einleitung: Schlagwort oder Konzept?

Auf dem ersten Kongress des Forums Bildung Mitte Juli 2000, sprach sich die Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn dafür aus, das Bildungssystem zur „lernenden Organisation“ umzugestalten (vgl. Frankfurter Rundschau vom 15. Juli 2000, S. 5). Damit verweist sie auf ein Managementkonzept, das sich in der Literatur und in der betrieblichen Praxis in den letzten Jahren durchgesetzt hat (vgl. Stuhldreier 1998, S. 199).

Es steht im Kontext einer grundsätzlichen Neuorientierung des betrieblichen Handelns, die mit Schlagworten wie „lean management“ oder „Total Quality Management“ umrissen ist. Damit verbunden sind Entwicklungen in Richtung mehr Prozess- und Kundenorientierung. Betriebliche Prozesse werden ganzheitlich und organisch betrachtet, Flexibilität ist als Anforderung und Verhaltensweise eine zentrale Kategorie, die sich an alle Beschäftigten richtet (vgl. BIBB/IES/IW 1998, S. 13-17).

Die verschärfte Konkurrenz (Stichwort: „Globalisierung“) verlangt Unternehmen, die sich den schnell ändernden Gegebenheiten des Marktes anpassen, die die internen Potenziale ausschöpfen und innovative Lösungen für Produktionsverfahren und Produkte finden. Eine Führungskraft aus einem Maschinenbauunternehmen drückt dies so aus: „Das Unternehmen, das still steht, geht kaputt. Ein gutes Unternehmen muss zwangsläufig ein lernendes Unternehmen sein im Sinne, sich verändern zu wollen...“ (BIBB/IES/IW, S. 17).

Prinzipiell ist jede Organisation eine lernende. Die Herausforderungen von außen (z.B. der Markt oder eine Gesetzesänderung) fungieren als „Lehrmeister“ und erzwingen Lernprozesse, die in Änderungsprozessen münden. Derartige Anpassungsprozesse an geänderte Rahmenbedingungen sind häufig notwendig, um das „Überleben“ der Organisation zu sichern.

Wenn von einer „lernenden Organisation“ gesprochen wird, steht allerdings nicht dieses erzwungene Lernen im Vordergrund. Lernende Organisationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Lern- und Veränderungsprozesse bewusst und geplant steuern. Die Bezeichnung „lernende Organisation“ signalisiert, dass so bezeichnete Einrichtungen eine bestimmte Philosophie verfolgen, sie ist eine „Wärmemetapher“.

Im folgenden soll auf die Theorien zum individuellen Lernen zurückgegriffen werden, um danach zu klären, ob es „Organisationslernen“ gibt und wie es zu kennzeichnen ist. Danach werden die Merkmale lernender Organisationen aufgeführt und schließlich ein Weg aufgezeigt, wie eine Organisation zu einer lernenden wird.

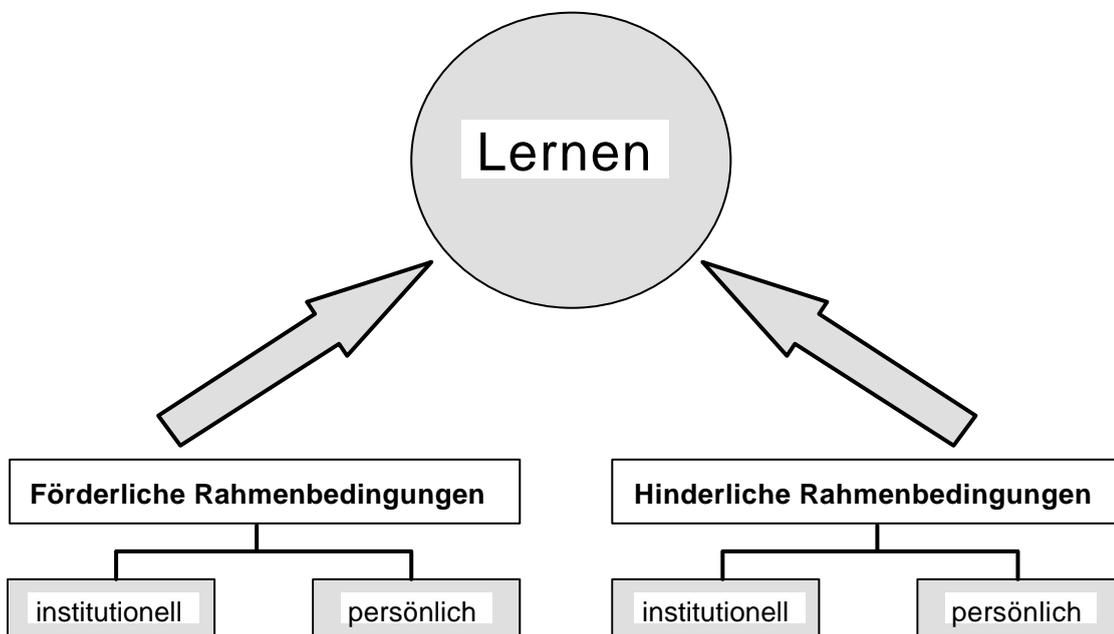
1 Was ist Lernen?

Die Erklärung und Kategorisierung individuellen Lernens haben in der Vergangenheit vielfältige Erklärungsversuche erfahren. Zu nennen sind hier die traditionelle behavioristische Lerntheorie (Skinner), das expansive Lernen (vgl. Holzkamp 1993), die kognitive Lerntheorie (z.B. Ausubel) und die konstruktivistische Lerntheorie (vgl. Siebert 1999).

Eine allgemeine Definition des Lernens gibt Edelmann (1993, S.6-7) in seinem Grundlagenwerk zur Lernpsychologie: „Der Prozess des Lernens führt zu dem Produkt des Neuerwerbs oder Veränderung psychischer *Dispositionen*, d. h. zur Bereitschaft und Fähigkeit, bestimmte seelische und körperliche Leistungen zu erbringen. Manchmal spricht man in diesem Zusammenhang auch vom Erwerb eines „*Verhaltenspotentials*“. Lernen ist durch relativ überdauernde Veränderung im Organismus gekennzeichnet, während die Leistung (Performanz) von momentanen Bedingungen (z.B. Motivation, Ermüdung, usw.) abhängt. Das eigentliche Lernen besteht also im Erwerb von Dispositionen, d. h. von Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten.“

Etwas anders wird der Lernbegriff in der aktuell prägenden konstruktivistischen Sicht nuanciert. Danach ist Lernen die Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Verhaltensdispositionen. Neue Informationen und Erfahrungen werden an vorhandenes Wissen „angehängt“, werden in vorhandene Raster eingepasst. Es wird nur das „gelernt“, was „anschlussfähig“ ist, was zur Bewältigung des Lebens nötig ist, was für die Bewältigung von praktischen Problemen benötigt wird (vgl. Siebert 1999, S. 16-25). Dieser Lernbegriff schließt ein, dass Individuen sich auch dem Lernen verschließen, dass sie – aus gutem Grund – lernresistent sind. Und - dass sie Gelerntes auch wieder verlernen. Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar (vgl. Siebert 1996, S. 23).

Sie können nicht mit Wissen „vollgestopft“ werden. Lehre kann Wissen nicht erzeugen, sie kann nur Rahmenbedingungen setzen, Lernimpulse schaffen, Lernen ermöglichen, nicht erzeugen. Wie die Abbildung 1 zeigt, lässt sich das Lernen von Individuen nicht direkt steuern, aber durch förderliche oder hinderliche Rahmenbedingungen beeinflussen.



Rahmenbedingungen für Lernen

Es wird sich im Folgenden nun zeigen, inwieweit dieser individuelle Lernbegriff auch auf Organisationen übertragbar ist.

2 Können Organisationen lernen?

Der Begriff der „lernenden Organisation“ legt nahe, dass es neben dem individuellen Lernen auch ein organisationales Lernen gibt. Das Beispiel von der Fußballmannschaft aus Einzelkämpfern, die dennoch kein Erfolgsteam ist und der soliden und kompakten Mannschaft von Durchschnittsspielern unterliegt, lässt erahnen, dass es so etwas wie organisationales Lernen gibt. Auch der Hinweis auf die Kommunikationstheorie verstärkt diesen Verdacht.

Das Lehr-Lern-Geschehen lässt sich nämlich auch als Kommunikationsprozess verstehen. Nach Watzlawick u.a. (1996) enthält jede Mitteilung neben dem Sachinhalt auch einen Beziehungsaspekt. Der Beziehungsaspekt definiert, wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger sieht und ist in diesem Sinne seine persönliche Stellungnahme zum anderen.

Schulz von Thun (1981) hat diesen theoretischen Zusammenhang um zwei weitere Aspekte ergänzt:

- Jede Aussage enthält immer auch eine Botschaft über den Sender/Sprecher (Selbstoffenbarung, Selbstkundgabe).
- Jede Aussage soll auch etwas bewirken, sie ist ein Appell an den Empfänger etwas zu tun oder zu lassen.

In der Unterrichtspraxis lenken diese Gedanken den Blick darauf, dass Lernen eine „soziale Veranstaltung“ ist, deren Gelingen auch von Emotionen, Sympathien und Affinitäten abhängt. Tobias Brocher (1967) hat dies in seinem Werk „Gruppendynamik und Erwachsenenbildung“ herausgearbeitet.

Organisationen lernen über den Lernzuwachs der einzelnen Mitglieder in Einrichtungen, der Know-how-Zuwachs der Einzelnen ist auch prinzipiell Know-how-Zuwachs der Organisation. Hinzu kommt aber auch das Zusammenspiel der einzelnen Akteure, Regelungen und Fähigkeiten, die die Einzelfähigkeiten zum Tragen bringen. „Eine Organisation mit qualifizierten und lernfähigen Individuen ist daher noch lange keine lernende Organisation. Hierzu bedarf es einer *organisationalen Intelligenz*, die personenunabhängig in den Strukturen und Regelsystemen des Systems objektiviert ist“ (Zech 1999, S. 21).

Organisationales Lernen kann von daher als ein Prozess verstanden werden, der die Fähigkeit einer Institution fördert, ihre Zweckerfüllung an geänderte Bedingungen zeitnah anzupassen. „Das Konzept des organisationalen Lernens will das individuelle Lernen der Mitglieder der Organisation über offene Kommunikation von externen und internen, akuten und latenten Herausforderungen und Problemlösungen koordinieren und so das so entstehende kollektive Wissen für den stetigen organisatorischen Wandel abrufbar halten“ (Chobrok 1997, zit. bei: Stuhldreier 1998, S. 202).

Im Folgenden wird versucht, eine lernende Organisation idealtypisch zu beschreiben, indem eine Reihe von Eigenschaften und Verhaltensweisen aufgeführt wird (vgl. auch Gnahs 1996):

- Lernende Organisationen haben ein unverwechselbares Profil, eine Identität, ein Leitbild. Sie verfügen über eine „Unternehmenskultur“.
- Sie sind offen für externen Rat.
- Sie orientieren sich an den Besten ihrer Branche (Benchmarking) und streben an, ebenfalls Bestleistungen zu erreichen.
- Sie suchen Herausforderungen auf dem Markt bzw. in ihrem Aufgabenbereich.
- Sie setzen sich Ziele und wollen sich weiterentwickeln.
- Sie stellen sich frühzeitig auf Veränderungen ein.

- Sie betreiben Organisations- und Personalentwicklung und orientieren sich am Total- Quality-Management.
- Sie sind in hohem Maße kundenorientiert.
- Sie richten Arbeitsplätze möglichst so ein, dass sie wechselnde Anforderungen beinhalten und somit lernfördernd sind.
- Sie sind dezentral organisiert und verlagern einen großen Teil der Verantwortung auf die einzelnen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.
- Sie belohnen Initiative, Kreativität und Entwicklung.
- Aspekte der Selbstorganisation und der Selbstregulierung spielen bei ihnen eine herausragende Rolle.
- Sie überprüfen eingeleitete Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit und Effizienz (Evaluation).
- Sie eröffnen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Partizipationschancen.
- Sie sind experimentierfreudig und risikobereit.
- Die eingeleiteten und angestoßenen Entwicklungen werden mit Gelassenheit und Reflexivität begleitet. Hektik und Aktionismus sind verpönt.

Im Gegensatz dazu zeichnen sich nicht-lernende Organisationen dadurch aus, dass sie

- nur auf Tagesprobleme reagieren,
- lediglich das innere Feld der Operationen beachten,
- erst bei Fehlerhäufung reagieren,
- Problemlösungen nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum vornehmen,
- ihre Probleme abteilungsweise und hierarchisch segmentiert vornehmen,
- konventionelle und tradierte Ausführungen belohnen,
- enge Zuständigkeiten besitzen und Eigenverantwortung nicht unterstützen (vgl. Timmermann/Witthaus/Wittwer/Zimmermann 1996, S. 27).

Die Parallelen zwischen dem organisationalen und dem individuellen Lernen sind offensichtlich. In beiden Fällen werden Erfahrungen ausgewertet und zu Verhaltensdispositionen verarbeitet. Das, was über lernende Organisationen gesagt wird, gilt in weiten Teilen auch für lernende Individuen. Natürlich gibt es auch für Organisationen lernförderliche und lernbehindernde Strukturen.

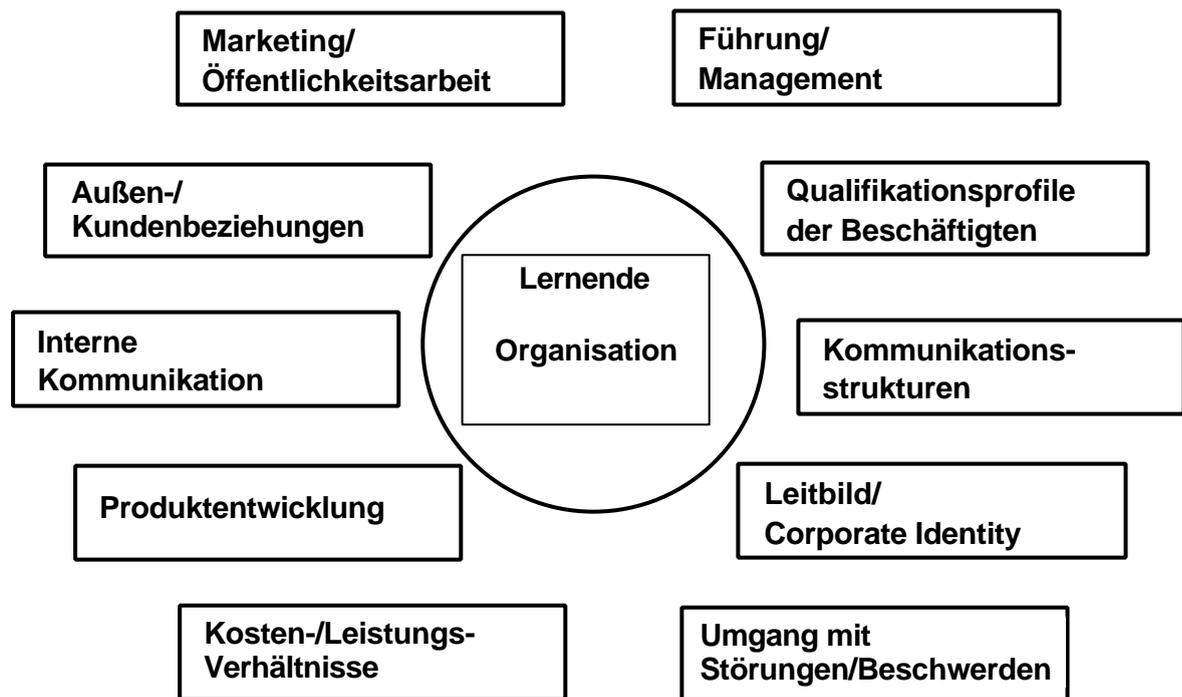
Der unmittelbare Zusammenhang zwischen dem individuellen und dem organisationalen Lernen wird auch deutlich, wenn auf die Qualitäten der benötigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingegangen wird. Eine lernende Organisation braucht innovative Kräfte. Was innovatives Handeln auszeichnet, ist im folgenden kurz zusammengestellt (vgl. Sattelberger 1991):

- Regeln und Konventionen in Frage stellen (statt Orientierung an Regeln und Konventionen)
- Experimentieren (statt umfassender Analyse)
- Ideen aktiv suchen (statt in Frage stellen neuer Ideen)
- Unsicherheit tolerieren (statt Unsicherheit reduzieren)
- Fehler tolerieren (statt Fehler vermeiden)
- Chaos tolerieren (statt Ordnung schaffen)

Einige dieser Punkte stellen die normal praktizierte betriebliche Wirklichkeit massiv in Frage und dürften auch nicht auf allzu große Akzeptanz stoßen. Dennoch ist gerade dieses „Gegen-den-Strich-bürsten“ ein erfolgversprechender Weg, um Motivation und Kreativität freizusetzen, die alleine geeignet sind, die Wettbewerbsfähigkeit zu sichern bzw. wiederherzustellen.

3 Wie wird eine Organisation zur lernenden?

Genauso wie das individuelle Lernen durch günstige bzw. ungünstige Rahmenbedingungen beeinflusst werden kann, lässt sich auch das organisationale Lernen gestalten. Es ist eine Managementaufgabe, eine Organisation so zu konstruieren bzw. umzubauen, dass sie das Attribut „lernend“ zurecht führt. In der folgenden Abbildung 2 sind jene Bereiche und Felder aufgeführt, die besonders geeignet sind für strukturierende Anstrengungen (vgl. auch Ehses/Zech 2000, S. 21-22):



Felder für organisationales Lernen

INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPLANUNG
UND STRUKTURFORSCHUNG HANNOVER

Abbildung 2

Die genannten Felder sind im Regelfall von besonderer Wichtigkeit für die Erfüllung des Organisationszweckes. Eine suboptimale oder gar kontraproduktive Gestaltung kann deshalb zum neuralgischen Punkt werden und die Aufgabenerfüllung der Organisation erschweren oder gar verhindern. Es ist in jeder Organisation vorab zu klären, welches Feld als erstes „lernhaltiger“ werden soll. Es kann in Einzelfällen durchaus sein, dass andere als die aufgeführten Felder höhere Priorität genießen.

Auch der Prozess, der zur „lernenden Organisation“ führt, kann nicht allgemeingültig vorgegeben werden, zu spezifisch sind die jeweiligen inneren Strukturen und die „Umwelt“ der Einzelorganisationen. Was im Folgenden versucht wird, ist die Skizzierung eines möglichen Weges, der als Anhaltspunkt und Orientierung dienen kann. Dabei werden Elemente aufgenommen, wie sie auch aus der einschlägigen Literatur zur Organisations- und Qualitätsentwicklung bekannt sind (vgl. u.a. Gnahs 2000, Lung 1995, Stuhldreier 1998).

Phase 1: Informations- und Orientierungsphase

- Bekanntmachung mit dem Konzept „lernende Organisation“ (Literaturstudium, Expertenbefragung)
- exemplarische Befragung von Vertreterinnen und Vertretern von lernenden Organisationen
- ggf. systematische Befragung von lernenden Organisationen

Phase 2: Bestandsaufnahme

- Stärken-Schwächen-Analyse (z.B. Lernhaltigkeit der Arbeitsplätze)
- Leitbilddiskussion/Erkennen der Zukunftsaufgaben
- Vergleich mit anderen Organisationen
- Einholen von externem Rat

Phase 3: Entscheidung

- Erörterung der Bestandsaufnahme mit allen Beteiligten
- Benennung der Aktionsfelder
- Erarbeitung der Maßnahmen
- Prioritätensetzung

Phase 4: Umsetzung

- Einsetzung von Projektgruppen und Lenkungssteams
- Verbreitung der Grundgedanken des Konzepts „lernende Organisation“ in der Einrichtung/im Betrieb
- Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen (z.B. „Effiziente Teamarbeit“, „Verbesserte Kommunikation“)
- stärkere Verzahnung von Arbeiten und Lernen
- Schaffung von lernförderlichen Strukturen (Vernetzung, Abbau von Hierarchie, autonome Subsysteme, Zukunftskonferenzen, Strategietagungen)
- Möglichkeiten für individuelles Lernen schaffen
- Einsatz von externer Beratung

Phase 5: Evaluation/Controlling

- Überprüfung der Wirksamkeit der eingeleiteten Maßnahmen
- ggf. Korrekturmaßnahmen
- Rückkopplung der Evaluationsergebnisse in den Regelkreislauf

Gerade in der Umsetzungsphase wird deutlich, dass individuelle Lernanstrengungen ermöglicht und gleichzeitig Strukturen geschaffen werden, die die erworbenen Qualifikationen in höchstmöglichem Maße wirksam werden lassen und den Erwerb neuer Qualifikationen anregen. Im besonderen geht es auch darum, Änderungswissen zu erwerben, um innovative Strukturen einziehen zu können. Individuelles und organisationales Lernen bedingen einander.

Es wird betont, dass die „lernende Organisation“ nicht nur vom allgemeinen innovativen Trend zehrt, sondern ihn selbst mit hervorbringt, „indem sie ihn zur Bearbeitung praktischer Probleme einsetzt und damit neues Wissen und neue Kenntnisse verfügbar macht. Die lernende Organisation setzt den Trend, den sie nutzt – statt ihm atemlos hinterherzulaufen“ (Novello-von Bescherer/Zaremba 1996, S. 20).

Literatur

- BIBB/IES/IW (1998) Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit. Heft 53 der „Schriften zur beruflichen Weiterbildung“ (QUEM-report), hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin.
- Brocher, T. (1967) Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig.
- Edelmann, W. (1993) Lernpsychologie. Eine Einführung, 3., neubearbeitete Aufl.. Weinheim.
- Ehse, Ch./Zech, R. (2000) Organisationale Entwicklungsbedarfe in der Erwachsenenbildung. In: Zech, R./Ehse, Ch. (Hrsg.), Organisation und Innovation, Bd. 7 der „Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit“, Hannover, S. 13-80.
- Frankfurter Rundschau vom 15. Juli 2000 Artikel „Rau warnt eindringlich vor Bildungsproletariat“, S. 5.
- Gnahn, D. (1996) Was kann ein Betrieb tun, um ein lebensbegleitendes Lernen vorzubereiten bzw. in Gang zu halten? In: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung/Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), Dokumentation des Kongresses „Lebensbegleitendes Lernen im Beruf“ am 22. und 23. Oktober 1996 in Hannover, S. 71-73.
- Gnahn, D. (2000) Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Lieferung Mai 2000, Nr. 4.30.50.1, S. 1-38.
- Holzmann, K. (1993) Lernen, Frankfurt/Main.
- Lung, H. (1995) Qualitätskompetenz. Systemische Strategien in Unternehmen. München/Basel.
- Novello-v. Bescherer, W./Zaremba, H. J. (1996) Betriebliche Schwachstellenanalyse und qualitätsorientierte Personalpolitik. Das Unternehmen der Zukunft – als „lernende Organisation“ auf Erfolgskurs. Argumentationsleitfaden 2. Bielefeld.
- Sattelberger, T. (1991) Die lernende Organisation – Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden.
- Schulz von Thun, F. (1981) Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek bei Hamburg.
- Siebert, Horst (1996) Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Siebert, Horst (1999) Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, Neuwied/Kriftel.
- Stuhldreier, J. (1998) Grundzüge des Reorganisations- und Veränderungsmanagements – Ein Reader für die Praxis, Reihe „Theorie und Forschung/Wirtschaftswissenschaften“. Regensburg.
- Timmermann, D./Witthaus, U./Wittwer, W./Zimmermann, D. (1996) Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung. Bielefeld.
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (1996) Menschliche Kommunikation, 9. Aufl.. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle.
- Zech, R. (1999) Organisation ist Kommunikation – Beratung auch! Ein mittelständisches Unternehmen bewältigt den Wandel. In: Organisationsentwicklung 1/99, S. 16-23.

Kooperative Lernprozesse zwischen Bildungsträgern und Betrieben. Ein theoretisches Konzept

1 Einleitung

Anliegen der vorliegenden Arbeit ist die Entwicklung eines theoretischen Konzeptes, das Ansätze aus verschiedenen Disziplinen integriert. Hierzu haben wir unser Thema zunächst in verschiedene Fragestellungen und Themenbereiche „aufgebrochen“:

- Betriebe und Unternehmen, die auf Qualifizierung aus sind, d.h. lernen wollen, werden seit einiger Zeit auch in Europa im Rahmen von Konzepten und Ansätzen zum *Organisationalen Lernen* (OL) bzw. zur *Lernenden Organisation* (LO) diskutiert. Diesen Ansätzen gilt dabei unsere erste Aufmerksamkeit. Hier werden pädagogische, psychologische, soziologische, politologische und Organisations- und Managementtheorien relevant.
- Unternehmen, die kooperieren - und das damit verbundene Thema der Unternehmenskooperation - sind „traditionell“ eher in ökonomischen, (organisations)soziologischen und politologischen Ansätzen als Fragestellung präsent. Auch hier ergibt die Frage nach Unternehmenskooperationen in Richtung unternehmensübergreifender Netzwerke (ION= Interorganisationale Netzwerke), den Blick auf eine disziplinübergreifende Behandlung frei.
- Auch Bildungsträger müssen sich am Markt behaupten, sich also wie „normale“ Unternehmen verhalten und sich auf letztere beziehen. Die Kooperationsbeziehungen zwischen Bildungseinrichtungen und Unternehmen werden im Kontext von organisationalem Lernen und interorganisationalen Kooperationen zugleich in Richtung regionaler (Qualifizierungs-)Netzwerke verlängert. Regionale Netzwerke stellen eine mittlere Ebene dar, die insbesondere folgende Kooperationsstrukturen umfasst:
 - Kooperationen zwischen Bildungsträgern
 - Kooperationen zwischen Bildungsträgern und Betrieben
 - Kooperationen zwischen (arbeitsmarkt)politischen Akteuren
 - Kooperationsnetze zwischen Bildungsträgern, Unternehmen und (arbeitsmarkt)politischen Akteuren

Mit der dargelegten Konzeption wird sowohl eine theoretische als auch eine praktische Perspektive verfolgt.

Hierzu sind zwei Vorbemerkungen erforderlich:

1. Die praktische Orientierung wird nicht soweit getrieben, dass über allgemeine Leitlinien hinausgehende konkrete Praxishilfen gegeben werden. Dies bleibt einer weiteren Arbeit vorbehalten. Allerdings wird an einigen Beispielen gezeigt, was diesbezüglich „gute Praxis“ heißen könnte.
2. Die theoretische Konzeptentwicklung, wie sie in durchaus praktischer Absicht vorgenommen wird, kann ihre grundlegenden theoretischen Implikate nicht umfassend herausarbeiten. Hierzu wäre eine Weiterentwicklung und Konkretisierung einer – auch historisch orientierten – Gesellschaftstheorie (der Moderne) erforderlich, die auch nur als Kooperation von Disziplinen möglich

wäre. Weder der Frankfurter Projektleiter der gesellschafts-wissenschaftlichen Modernisierungstheorien Habermas noch die systemtheoretisch inspirierten Integrationsansätze können hier m.E. „die“ Lösung bieten. Das hier vorgelegte Theoriekonzept ist insoweit als erstes und durchaus offenes heuristisches Konzept zu verstehen, das an manchen Punkten mehr Fragen aufwirft als Antworten gibt. Auch bricht es bewusst mit einer „reinen“, auf Erklärung abzielenden Theorieperspektive. Sie geht an vielen Punkten über in strategische Überlegungen, also in eine Handlungstheorie.

2 Unternehmen lernen = lernende Unternehmen? Von organisationalem Lernen und lernenden Organisationen

2.1 Diskussionsstand und Perspektiven

Organisationales Lernen (OL) hat im deutschsprachigen Bereich erst relativ spät an Bedeutung gewonnen. Vor allem von der praxisbezogenen Managementlehre¹ gingen hier zentrale Impulse für die Beschäftigung mit der Themenstellung aus². Im Mittelpunkt steht dabei die Beschäftigung mit dem organisationalen Lernen³ als dem Lernen *von* Organisationen in bewusster Abgrenzung zum Lernen *in* Organisationen (Shrivastava 1983; Fiol/Lyles 1985). Tradierte Unternehmensstrategien - insbesondere der Massenproduktion - bieten angesichts der neuen Marktanforderungen nach Flexibilität, Kundenorientierung und Qualität, keine Gewähr mehr für Erfolg im globalisierten Wettbewerb. Die Fähigkeit, sich schnell neuen Anforderungen des Marktes anpassen zu können, scheint ein letzter, aber unbestimmter wettbewerbsrelevanter Faktor zu sein, dem praktische wie theoretische Aufmerksamkeit gebührt. 'Wissensressourcen' von Unternehmen, ihr Aufbau und ihre Entwicklung sowie ihre Steuerung geraten so verstärkt ins Blickfeld.

Allerdings wird das Thema OL häufig von Seiten der für „Lernen“ zuständigen Professionen teils als eines der vielen Modethemen wie Just-in-Time, Lean Management, Total Quality Management, Business Reengineering abgetan, teils als zu praxisorientierte und zu wenig theoretisch fundierte Konzeption betrachtet. Teilweise findet sich auch ein mildes Lächeln gegenüber LO-Ansätzen, die nicht in das vorherrschende pädagogische Theoriegebäude passen, das als Subjekt des Lernens nur Individuen/Personen zulässt⁴. Natürlich bieten LO-Ansätze theorie-, forschungs- und anwendungskonzeptionelle Angriffspunkte. Zu einfach machen sie es Kritikern insbesondere dann, wenn sie selbst LO rein metaphorisch verstanden wissen wollen. Die pädagogische Profession kann sich dann leicht zurücklehnen, geht es doch ihre Disziplin – scheinbar – nichts an. Nach einer Darstellung der OL und LO-Diskussion wollen wir erstens den LO-Ansatz kritisch würdigen, zweitens eine korrespondierende Lücke auf Seiten (berufs)pädagogischer Theorien diskutieren und drittens aus beiden erste Konsequenzen für unser eigentliches Thema ziehen.

2.2 Fragestellungen und Konzepte: OL und LO

Nach Shrivastava (1983) können für die Forschung im Bereich von OL drei Perspektiven unterschieden werden:

¹ Siehe Sattelberger (1996); Pedler/Boydell/Burgoyne (1991); Argyris (1993); Senge u.a. (1996).

² Prof. Dr. Rüdiger G. Klimecki u.a. (Uni Konstanz) dokumentieren und diskutieren bereits seit Anfang der 90er Jahre die Themenstellung und ihre Entwicklung. Die hierbei entstandenen Veröffentlichungen bilden eine wichtige Grundlage der hier angestellten Überlegungen.

³ "Organisatorisches Lernen", "Organisationslernen" oder "Lernende Organisation" – und spezieller: „Lernende Unternehmen“ - reflektieren denselben Erkenntnisgegenstand.

⁴ Das ist zugleich erstaunlich, denn hierbei gibt es durchaus greifbare Parallelen zu Diskussionen in der Berufspädagogik, der Berufsbildungsforschung und –planung, insbesondere zu Diskussionen um den Ansatz von Mertens, der angesichts der rasanten Entwicklung neuer und des schnellen Veraltens herkömmlicher Qualifikationsinhalte, den Blick auf die methodische Seite des Lernens und des Lernen lernens gelegt hat

- *March* und *Olsen* (vgl. 1976) beschreiben OL als *Verhaltensanpassung auf organisationaler Ebene*,

- *Argyris* und *Schön* (vgl. 1978) als *Veränderung organisationaler Verhaltensmuster*,

- *Duncan* und *Weiss* (vgl. 1979) als *Weiterentwicklung des organisationalen Wissens*.

In Anlehnung an *Klimecki* und *Thomae* (1995) können sie noch ergänzt werden um einen vierten Ansatz:

- *Daft* und *Huber* (vgl. 1987) verstehen OL als *Informationsverarbeitung auf organisationaler Ebene*.

Messen *March* und *Olsen* Lernprozesse an manifestiertem Verhalten, so ziehen die anderen Konzeptionen eine kognitive Dimension ein, die die direkte Verbindung von Lernen und Verhalten vermittelt. Im *adaptiven Ansatz* von *March* und *Olsen*, dem ein behavioristisches Lernverständnis zugrunde liegt, vollzieht sich OL nach dem Reiz-Reaktionsprinzip als eine Abfolge von Trial- and Errorschritten, bis eine verbesserte Anpassung erreicht ist. In den *kognitiven Ansätzen* von *Argyris* und *Schön*, *Duncan* und *Weiss* sowie *Daft* und *Huber* wird die Veränderung mentaler Strukturen, die zwischen Reiz und Reaktion vermitteln, zum zentralen Merkmal von OL. Unterhalb dieser beiden „Grundströmungen“ differieren die Ansätze hinsichtlich der Frage des Lernobjektes und des Lernprozesses:

Im Mittelpunkt des Ansatzes von *Argyris* und *Schön* stehen im Hinblick auf das Lernobjekt "theories of action", i.e.S. herausgebildete, etablierte Handlungsmuster einer Organisation. Lernprozesse, d.h. Veränderungen der Handlungsmuster, finden entweder evolutionär ("single-loop learning") oder revolutionär ("double-loop learning") statt. Bei *Duncan* und *Weiss* stehen organisationsweit geteilte Wissensbestände im Mittelpunkt. OL besteht in deren Ergänzung ("obtaining new knowledge"), Austausch ("replacing knowledge") oder Absicherung ("supporting knowledge"). OL ist bei *Daft* und *Huber* fokussiert auf Informationen, die eine Organisation sammelt ("information acquisition"), verteilt ("information distribution") und interpretiert ("information interpretation").

In Anlehnung an *Klimecki/Thomae* (1995) können die beiden Grundansätze und die dazugehörigen vier OL-Basiskonzepte folgendermaßen systematisiert werden:

Abb.: OL-Schulen und -Basiskonzepte

	Adaptive Schule	Kognitive Schule		
	March & Olsen (1976)	Argyris & Schön (1978)	Duncan & Weiss (1979)	Daft & Huber (1987)
OL-Verständnis	Verhaltensanpassung	Veränderung von Verhaltensmustern	Weiterentwicklung org. Wissens	Org. weite Informationsverarbeitung
Lernobjekt	Verhalten	Handlungstheorien	Wissensbestände	Informationen aus der Umwelt
Lernprozeß	Trial and Error	Zwei qualitativ unterschiedliche Lernstufen	Wissenserwerb, -austausch, -absicherung	Drei Phasen der Informationsverarbeitung

In einer feineren Differenzierung der konzeptionellen Perspektive haben *Klimecki/Thomae* folgende Übersicht entwickelt:

Konzeptionelle Perspektiven	Erfahrungsorientierter Ansatz	Interpretationsorientierter Ansatz	Wissensorientierter Ansatz	Informationsorientierter Ansatz
<u>OL-Verständnis</u> - Grundmodell - Weiterentwicklung	Anpassung des org. Erfahrungsrepertoires OL als „exploitation“ und „exploration“	inkrementale oder fundamentale Veränderung einer org. Umweltinterpretation (lediglich begriffliche Variationen)	Weiterentwicklung des org. Wissensspeichers	Organisationale Informationsverarbeitung
<u>Lernprozess</u> - Grundmodell - Weiterentwicklung	Trial and Error der Verhaltensregeln	Korrektur der Umweltinterpretation	Optimierung d. org. Wissensspeicher Drei Phasen OLs 1. Wissenschafts 2. –Verbreitung 3. –Veränderung	Drei Phasen OLs 1. Info-Gewinnung 2. –Verteilung 3. –Interpretation Organisationale Erinnerung als 4. Phase OLs
<u>Lernfaktoren</u> - Grundmodell - Weiterentwicklung	begrenzte Rationalität org. Entscheidungen Lokalisierung und Substituierung	innovationsfreundliche o. feindl. Umweltinterpretation Lernkultur einer Organisation als Folge struktureller u. kultureller Einflüsse	Normen/Werte und Mikropolitik „absorptive capacity“ einer Organisation als Folge d. Qualität v. Wissensbeständen	Spezifische OL-Muster einer Organisation „information richness“ als Ursache der OL-Muster

Die Weiterentwicklung dieser Ansätze vollzieht sich in zwei unterschiedlichen Richtungen: Zum einen wird die Beschäftigung auf einer konzeptionellen Ebene vorangetrieben. In diesem Zusammenhang wollen wir von der *Theoriebildung* sprechen. Zum anderen wird OL aber auch in bestimmte thematische Zusammenhänge gestellt. Hier soll von *Theorieanwendung* die Rede sein.

Für unser Interesse wird später insbesondere die Theorienanwendung relevant werden, die sich in der Regel bereits durch den Themen- und Perspektivwechsel – vom „Organisationalen Lernen (OL)“ zur „Lernenden Organisation (LO)“ – den Umsetzungsbezug in den Vordergrund stellen.

2.2.1 Theoriebildung

Der kognitive Ansatz - insbesondere die Konzeption von *Argyris* und *Schön* - hat sich beim OL-Verständnis weitgehend durchgesetzt. Die Veränderung organisationaler Verhaltensmuster stehen dabei im Mittelpunkt. Weiterentwicklungen und Differenzierungen beziehen sich u.a. auf ihr Zustandekommen z.B. durch *Aushandlungsprozesse* zwischen unterschiedlichen "Parteien" in einer Organisation (vgl. Huff/Chappell 1993). Ähnliches trifft auch für den Ansatz von *Duncan* und *Weiss* zu. Neben der Entwicklung organisationsweiter Wissensbestände tritt deren Entstehung mit ins Zentrum der Betrachtung (vgl. Bierly 1993, Garvin 1994).

Der informationsorientierte Ansatz *Daft* und *Hubers* erfährt v.a. in Richtung „Wissensmanagement“ seine Weiterentwicklung (Dixon 1992). Grundlegende Weiterentwicklungen bezüglich des *Lernobjektes* sind nicht feststellbar und oftmals nur eine Frage des Wording: "mental models" (Senge/ Sterman 1992), "frames of reference" (Shrivastava/Grant 1985) oder "organization-wide understandings" (Huff/Chappell 1993).

Beim *Lernprozess* lassen sich zwei Richtungen identifizieren, die allerdings ebenfalls keine fundamentalen Entwicklungen, sondern oftmals nur ein verändertes Vokabular zu verzeichnen haben: Eine Untersuchungsrichtung zielt auf die Differenzierung der Ausprägungen von OL, also auf die Qualität von OL-Prozessen damit verbundenen unterschiedlichen Lernstufen. Neben der Unterscheidung von "single-/double-loop learning" (Argyris und Schön) als Unterscheidung von Anpassungs- und tiefgehendem Veränderungslernen wird auch von "lower/higher level learning" (vgl. Lant/Mezias 1988) oder "adaptive/generative learning" (vgl. Senge 1990) gesprochen.

Auch bei der adaptiven Schule finden sich ähnliche Entwicklungen. Dabei drückt die Differenzierung des organisationalen Lernprozesses in "exploitation" (Ausschöpfen vorhandener Verhaltenspotentiale) und "exploration" (Erschließen neuer Verhaltenspotentiale) zugleich eine Annäherung des adaptiven Ansatzes an kognitive Vorstellungen von OL aus (Klimecki/Thomae 1995).

Bei Ansätzen, die sich an *Daft* und *Huber* orientieren, geht es um die weitere Differenzierung der Schritte im Prozess der Informationsverarbeitung. *Dixon* (1992) fügt den bekannten Phasen "Informationssammlung", "-Verteilung" und "-Interpretation" noch die des "Verstehens" ("making meaning"), der "Erinnerung" ("organizational memory") und der "Wiederverwendung von Informationen" ("retrieving information") hinzu. Andere ergänzen den Lernprozess um den Aspekt des (aktiven) Vergessens und stellen dem grundsätzlichen 'Neu-Lernen' das "Verlernen" ("un-learning") alter Verhaltensmuster voran (vgl. Hedberg 1981, McGill/Slocum 1993, Nystrom/Starbuck 1984).

Während in den USA ein metaphorisches OL-Verständnis überwiegt, finden sich in Europa Ansätze, die ohne Rückgriffe auf Theorien individuellen Lernens unter Bezug auf eine systemtheoretische und konstruktivistische Theoriefolie das Thema OL bearbeiten. Lernprozesse stellen unter systemtheoretischer Perspektive die Kernprozesse zur Anpassung von Organisationen an eine komplexe Umwelt dar.

Transformation und Reduktion von Außenkomplexität in Binnenkomplexität ist in sozialen Organisationen kommunikativ vermittelt und verläuft prinzipiell unabhängig von individuellem Lernen (Reinhardt 1993; Schreyögg/Noss 1995). In konstruktivistischer Sicht, in der Organisationen auf kollektiv geteilte Wirklichkeitskonstruktionen basieren, ist OL der Prozess des Angleichens jeweils vorhandener 'kollektiver Landkarten' an die kollektiv wahrgenommenen Veränderungen in der Umwelt.

„Kennzeichnend für beide Ansätze ist, dass es sich um formale Modelle handelt, die strukturelle Voraussetzungen und Rahmenbedingungen OLs liefern. Sie machen jedoch keine inhaltlichen Aussagen. Dementsprechend ist es möglich, bereits vorhandene, in einem anderen konzeptionellen Bezugsrahmen entstandene Erkenntnisse der OL-Forschung zu integrieren. Das gilt beispielsweise im Anschluss an DUNCAN und WEISS für die unterschiedlichen Formen, in denen die Ausdifferenzierung von Systemstrukturen auftreten kann (vgl. Pautzke 1989) oder die Vorstellung von "single-" und "double-loop learning" aufgreifend für deren Ausmaß (vgl. Weber 1994).“ (Klimecki/Thomae, 1995, S. 12)

2.2.2 Theorieanwendung

Wird *OL selbst als Managementkonzept* und nicht als Organisationsphänomen behandelt, findet sich in der Regel auch ein veränderter Terminus. Statt OL tritt LO, die "*Learning Organization*" ins Blickfeld – in Europa im Unterschied zu den USA v.a. in populärwissenschaftlichen Arbeiten (Sattelberger 1996; Sattelberger/Scholz 1991).

Während in den USA OL v.a. im Profit-Sektor an Bedeutung gewonnen hat, stellt in Europa auch der Non-Profit-Sektor ein wichtiges Untersuchungs- und Anwendungsfeld dar. Beispiele dafür

sind OL in Krankenhäusern⁵ oder in Kommunalverwaltungen (Klimecki/Laßleben/Riexinger-Li 1994).

Klimecki/Thomae (1995, S. 15) fassen die Entwicklungen in den USA und Europa folgendermaßen zusammen:

	U.S.-amerikanische Perspektive	Europäische Perspektive
Theoriebildung	Weiterentwicklung der Basis-konzepte im Bereich von: - OL-Verständnis - Lernobjekt - Lernprozess	Import der Basiskonzepte, Entwicklung neuer OL-Ansätze: - OL als eigendynamische Komplexitätssteigerung (<i>Systemtheoretische Perspektive</i>) - OL als Veränderung org. Wirklichkeitskonstrukte (<i>Konstruktivistische Perspektive</i>)
Theorieanwendung	Gestaltungsheuristiken, Gestaltungsempfehlungen, Gestaltungsansätze auf den Gebieten: - OL u. strat. Management - OL u. Führung - OL u. Personal	V.a. Gestaltungsheuristiken auf dem Gebiet: - OL u. Personal (mit besonderem Fokus auf dem Non-Profit-Bereich)

Lernende Organisation – Metapher, Ideologie und Mythos

Für unseren integrierten Ansatz ist es wichtig, sich der Implikationen und Grenzen der vorgestellten Konzepte bewusst zu sein. Es geht nicht um deren umstandslose und unkritische Übernahme, sondern zunächst auch um eine kritische Auseinandersetzung.

Beginnen wir mit einer konzeptimmanenten Reflexion:

Keiner der skizzierten OL-Ansätze kann für sich eine grundlegende und umfassende theoretische Fundierung in Anspruch nehmen. Der Lernbegriff wird oft metaphorisch verwandt, und es treten lediglich implizit Parallelen zu Lerntheorien der Entwicklungspsychologie auf.⁶ Neben einer lerntheoretischen Dimension müssten die Ansätze organisationalen Lernens auch eine organisationstheoretische Dimension aufweisen. Gerade diese bleibt aber weitgehend vernachlässigt.⁷

Ein wesentliches Merkmal der Ansätze organisationalen Lernens wie auch der pädagogischen Professionen ist – dies mag insbesondere für letztgenannte seltsam klingen – ein „individualistischer Ansatz“, der auf der durchgehenden Trennung von Individuum und Gesellschaft/Organisation basiert.

Bei den etablierten pädagogischen Disziplinen tritt Lernen in der Regel als Element, Mittel und Weg von „Bildung“ auf – und letzteres gilt per definitionem als *Bildung von Individuen*, ist immer *subjektive Bildung* oder die Bildung von/zu Subjekten. Gesellschaft selbst als (kollektives) Subjekt, das lernt, Lernen organisiert und organisieren lernt, und die historischen Konstitutionsbedingungen gesellschaftlicher wie individueller Lernprozesse bleiben den individuellen Subjekten (und der Pädagogik) vorbehalten.

⁵ Siehe Betz (1991). Darüber hinaus sind im Rahmen des nordrhein-westfälischen Landesprogramms QUATRO sowohl für den Non-Profit- als auch den Profit-Bereich, Projekte in praktischer Absicht auf den Weg gebracht worden.

⁶ Das betrifft insbesondere die auch dort anzutreffende Ausdifferenzierung behavioristischer und kognitiver Lerntheorien (vgl. Zimmer 1987, S. 47ff.)

⁷ Einen Versuch der Integration von lerntheoretischer und organisationstheoretischer Fundierung liefert *Markus Thomae (1996)*: „Auch eine Verbindung von lern- und organisationstheoretischer Perspektive ist durchaus möglich. Entscheidend ist lediglich das gewählte Abstraktionsniveau; der Bezugsrahmen muss so veranschlagt werden, dass er beiden Aspekten vorgelagert ist. Genau das liefert die Theorie sozialer Systeme. Dabei wird mit der Systemebene ein Bezugspunkt der Beobachtung gewählt, der es möglich macht, die bisher übliche Fixierung auf das - vermeintliche - Gegensatzpaar Individuum/Organisation hinter sich zu lassen und so dem Forschungsgegenstand gerecht zu werden, also dem Lernen von und nicht in Organisationen.“ (S. 33)

dagogik) stets vorausgesetzt. Darin reflektiert sich in der Tat die *historische Trennung* zwischen gesellschaftlich organisiertem Lernen durch formell selbständige Instanzen (Staat, Unternehmen) und daran teilnehmenden Gesellschaftsmitgliedern. Aus der individualistischen Theorieperspektive erscheint Gesellschaft immer nur als Voraussetzung individuellen Handelns und Lernens, nicht jedoch ebenso als deren Resultat. Insoweit wird der gesellschaftliche Gehalt und Anteil individuellen Lernens systematisch unterbelichtet: *Lernen als gesellschaftlicher Prozess* bleibt auf Individuelle reduziert – als individuelles Aneignen von Vorgegebenen⁸. Pädagogische *Vermittlungswissenschaften* werden sich so ihrer eigenen Konstitutionsbedingungen nicht bewusst, die bedingen, dass zwischen getrennten Bereichen „(Aus)Bildung“ und „Gesellschaft von Individuen“ derart vermittelt werden muss. Von dieser Perspektive ausgehend stellt sich ihnen die Frage: „Können Organisationen überhaupt lernen?“ erst gar nicht.

Diese Frage wird jedoch von den OL- und LO-Ansätzen gestellt. *Und in dieser „sozialen“ Perspektive von Lernen sehen wir für unseren Ansatz den wichtigen und richtigen Anknüpfungspunkt.* Da aber LO und OL meist auf pädagogische oder psychologische Theorien und Theoreme zurückgreifen, werden auch deren Defizite transportiert bzw. auf eine neue mittlere Ebene (die der Organisation, genauer: des Unternehmens) transformiert.

Greifbar wird dies z.B. daran, wenn von Organisationalem Lernen als Metapher die Rede ist oder wenn man „strikt“ unterscheiden will zwischen Lernen „in“ und Lernen „von“ Organisationen⁹.

Das Selbstverständnis von OL-Ansätzen, wenn sie organisationales Lernen als *Metapher* begreifen und damit der Pädagogik scheinbar recht geben, impliziert ja die eigentliche und grundlegende Trennung von individuellem und organisationalem Lernen, will nur bildhaft Begriffe und Zusammenhänge des einen auf einen völlig anderen Gegenstand übertragen. Individuum und Gesellschaft bleiben so explizit zwei miteinander unvermittelte Größen.

Dies spiegelt sich auch in der grundlegenden Trennung von Individuum und Gesellschaft auf einer Mesoebene: Trennung von Organisation und ihren Mitgliedern – was unter dem praktischen Gesichtspunkt einer Managementkonzeption, die immer auch ökonomisch induzierte Herrschaft impliziert, keinesfalls zufällig ist¹⁰.

Und hier wird der LO-Ansatz in besonderer Weise *ideologisch*, weil und sofern er nämlich Organisation und Unternehmen durchweg in eins setzt – und damit die Spezifik von Unternehmensorganisationen sowie den spezifischen Konflikt zwischen Unternehmen und Beschäftigten systematisch ausblendet.¹¹

Wenn die Trennung von Unternehmen/Organisation und Mitarbeitern/Mitgliedern behauptet wird (Die Organisation soll lernen, nicht die Mitglieder!), dann besteht die Gefahr, dass OL und LO faktisch darauf hinauslaufen, den „Apparat schlau zu machen“, indem das bei den Mitgliedern vorhandene und/oder zu entwickelnde Know-how organisationell *angeeignet* wird. Hier ist nicht be-

⁸ Sei es als vorgebender Fächerkanon in eher enzyklopädischer, zusammenhangloser Manier oder sei es, da die Enzyklopädien zunehmend schneller veralten, als Metakompetenz des Lernen lernen, also ohne jeden spezifischen und zusammenhängenden Inhalt.

⁹ Als finge die Lernende Organisation nicht bereits mit PE oder geplanter Qualifizierung von Mitarbeitern an, sondern erst, wenn sie sich auf einer Metaebene die Aufgabe stellt als Organisation, also ganzheitlich, zu lernen. Hier wie bei vielen Metaebenen verhält es sich wie bei der rheinischen Frohnatur, die zum Karneval nicht wegen des erwarteten Spaßes geht, sondern wegen dessen Verdopplung: „Wegen dem Spaß an der Freud!“

¹⁰ Denn nur wenn die Leitinteressen der Organisation mit Leitinteressen der Organisationsmitglieder strukturell konfliktieren, ist eine – herrschaftliche – Organisationsstruktur, die die Organisations- gegenüber den Individualinteressen durchsetzen kann, überhaupt notwendig.

¹¹ Eine ausführliche Einordnung auch der ideologischen Seite und der damit verbundenen Gefahren siehe: Erich Latniak: Von der Schmerzhaftigkeit 'organisationalen Lernens'. Ebenfalls kritische und m.E. zutreffende Einwände finden sich bei: Ingrid Drexel: Das Lernende Unternehmen aus industriesoziologischer Sicht, Berlin (1998).

reits die „Vergesellschaftung“ individuellen Wissens¹² durch die Organisation, das ja seinerseits auf der Basis einer subjektiven Aneignung gesellschaftlichen Wissens entsteht, problematisch, sondern der unterstellte Gegensatz, die Trennung zwischen Individuum und Organisation. Aneignung als Enteignung – diese Perspektive hat die Wissenschaftliche Betriebsführung Taylors ja zur Maxime erhoben. Er ist *in dieser Variante* zugleich elementarer Vorläufer des modernen „Wissensmanagements“ – und zugleich Beleg dafür, dass es zwar den Begriff Lernende Organisation nicht gab, wohl aber bereits frühzeitig dessen –spezifische – Praxis. Dahinter steckte die Unterstellung, die Beschäftigten würden ihr Know-how nicht bedingungslos dem Unternehmen und dessen Zielen zur Verfügung stellen, sondern auch eigene, den Unternehmenszielen entgegengesetzte Interessen berücksichtigen. Verstärkung der Arbeitsteilung, insbesondere die Trennung von Hand- und Kopfarbeit (vertikale Arbeitsteilung), die den Beschäftigten Wissen als Vorgabe, was wie und in welcher Zeit gemacht werden sollte, war die damit einhergehende Konsequenz.

Mit der damit verbundenen hierarchischen und bürokratischen Organisation von Unternehmen ließen sich standardisierte Prozesse (Massenproduktion) abwickeln und steuern. Mit flexiblen Anforderungen des Marktes gerät dieses Modell in die Krise. LO und OL thematisieren diesen veränderten Sachverhalt und beschreiben, wie Unternehmen lernen, Strukturen und Verhaltensweisen gemäß den neuen Anforderungen anzupassen. Natürlich geht es auch – wie beim Taylorismus – um die Funktionalisierung von Wissen, Verhalten und Strukturen für die unternehmerischen Zwecke. Nur geschieht dies nun (über weite Strecken) *mit* den Organisationsmitgliedern und nicht *gegen* sie. Damit brechen nun keineswegs idyllische Zeiten an, aber die Mitglieder/Beschäftigten erhalten einen neuen Stellenwert: vom Mitarbeiter zum Mitdenker.

Kehren wir nach diesem kleinen Exkurs zurück zu unserem Ausgangspunkt:

Blenden die pädagogischen und psychologischen Disziplinen die Dimension des „Gesellschaftlichen“ aus, so die der LO und OL die der individuellen Subjekte.

Versubjektivieren die einen das Gesellschaftliche, so Vergesellschaften die anderen das Subjektive – letzteres aber auch nur halb. „Gesellschaft als Ganze“ kommt den Ansätzen von OL und LO ja nicht in den Blick: Die Mesoebene eines überindividuellen Subjekts (der Lernenden Organisation) bleibt getrennt von der gesamtgesellschaftlichen Ebene. Insofern ist dann auch unsere Eingangsthese zu verstehen, dass beide – pädagogische wie OL-Ansätze – individualistische Konzeptionen repräsentieren. Gemeinsam bleibt beiden die mangelnde gesellschaftstheoretische Fundierung.

Und damit wollen wir einen weiteren kritischen Punkt von OL und LO ansprechen, die den umfassenden Anspruch des Ansatzes und insbesondere die Managementperspektive betrifft: Als praxisbezogene Konzepte ist ihre entscheidende Hintergrundfolie, die Dynamisierung der (Welt-)Wirtschaft und die neuen gestiegenen und komplexer werdenden Anforderungen des Strukturwandels. Lernende Organisation – und damit „pädagogische“ Prozesse – werden als die Antwort zur Bewältigung dieser Anforderungen begriffen. Als Handlungsangebot für die Praxis wird unterstellt, dass lernende Unternehmen den Strukturwandel und die Moderne beherrschen (lernen) können. Dies ist aber eine *Fiktion*, und zwar in doppelter Hinsicht:

Gemäß der „individualistischen“ Sichtweise ist der Ausgangspunkt das Einzelunternehmen – und nicht die Gesamtwirtschaft. Was für das einzelne Unternehmen von Vorteil und erfolgreich sein kann, muss nicht für alle Unternehmen oder Wirtschaft insgesamt zutreffen. Der (Wettbe-

¹² Die Fiktion von „geistigem Eigentum“ ist charakteristisch für den individualistischen Ansatz. In diesem Verständnis wird nicht nur die Gesellschaftlichkeit als Basis des Wissens auch der Individuen unterschlagen, sondern auch der Charakter des Wissens als Wissen: Wissen ist *sui generis* allgemein. Man kann es weitergeben, aber nicht abgeben.

werbs-) Vorteil für das einzelne Unternehmen, wenn es gelernt hat z.B. flexibler auf Marktbedingungen zu reagieren, verschwindet im Zuge der Verallgemeinerung dieses Vorsprungs. In einer Wirtschaft, in der alle Unternehmen gleichermaßen lernende Organisationen sind, wären gemäß der Konzeption von OL/LO eigentlich alle Probleme gelöst – einzig die „Überkomplexität“ könnte in der Praxis noch Probleme bereiten. Dies ist eine unrealistische Sicht. Sicherlich kann es dem einen oder dem anderen Unternehmen gelingen, bei Auftragseinbrüchen flexibel auf andere Märkte auszuweichen. Für alle Unternehmen ist dies jedoch nicht möglich.

Hinter dem OL-Ansatz verbirgt sich das Missverständnis, ökonomische Krisen und Herausforderungen seien im wesentlichen ein „Wissensdefizit“, dem durch Lernen prinzipiell beizukommen wäre. Marktwirtschaften sind demgegenüber gekennzeichnet von Strukturen der *Unplanbarkeit*, die sich durch *die Konkurrenz ökonomischer Interessen* zwangsläufig einstellt – und nicht als Resultat des Agierens unvollständig informierter/wissender Unternehmen. Insoweit ist der Anspruch von OL/LO, mit einer „Pädagogisierung“ von Unternehmen deren Probleme zu lösen, weit überzogen. Er verkennt, dass Lernen und Wissen zwar wichtige Elemente von Entwicklung und Veränderung (von Individuen wie von Sozialsystemen) sind, jedoch Entwicklung und Veränderung nicht mit Lernen zusammenfallen oder Resultat von Lernprozessen darstellen.

Was LO-Ansätze demnach tatsächlich leisten können, ist für das *einzelne* Unternehmen die bessere interne Planung, die Erhöhung der Effektivität von internen Ressourcen u.a. durch engere Schnittstellen zum Markt. Resultat davon ist möglicherweise eine verbesserte Wettbewerbsposition. Lernende Organisation ist somit *eine* Voraussetzung für Vorteile am Markt, vielleicht auch eine *notwendige* Voraussetzung, um zukünftig am Markt zu bestehen. Die *hinreichende* Bedingung für den Markterfolg ist damit jedoch nicht gegeben. Diese liegt auch nicht im einzelnen Unternehmen, sondern in den jeweiligen Konkurrenzbeziehungen am Markt.

Insofern ist auch der Mythos der Lernenden Organisation entzaubert, der mit seinen griffigen Vokabeln nur zu leicht eine trügerische Sicherheit vorgaukelt und Vertrauen in einer unübersichtlichen Welt suggeriert.¹³

Für unser Vorhaben sollen diese groben kritischen Hinweise zur Verortung der Konzeptionen und zur Anregung weiterzulesen genügen.

Allgemein bedeutet für uns OL und LO demnach den Versuch, Unternehmen über Lernprozesse erfolgreich am Markt agieren zu lassen:

- Dabei sind die Lernprozesse soziale Lernprozesse, die ausgerichtet sind, Know-how in praktischer, auf den Organisationszweck bezogenen Absicht zu erwerben und anzuwenden. Organisationen lernen nur durch ihre Mitglieder, und zwar dadurch, dass das individuelle Lernen an einem gemeinsamen Ziel ausgerichtet ist und in den Prozess gemeinsamer Zielerreichung eingeht. Die Integration in den Prozess der Zielerreichung kann dabei sowohl arbeitsteiliger hierarchisch als auch kommunikativ-kooperativ geschehen.
- Organisationales Lernen ist primär definiert durch seine Orientierung an einem gemeinsamen Zweck und nicht durch die Form des Lernens z.B. in einer Gruppe. Insoweit ist auch das individuelle Erlernen bestimmter Fachinhalte, sofern es sich aus der gemeinsamen Zielsetzung ergibt, Moment organisationalen Lernens. Und kann dieses Erlernte praktisch umgesetzt und angewendet werden, führt dies zu einem geänderten *Verhalten* der Organisation.
- Organisationales Lernen, als auch der Form nach gemeinsames Lernen, das sich z.B. auf die Veränderung und Verbesserung bestehender Produkte, Prozesse und Strukturen richtet, stellt soziales Lernen in einen erweiterten Kontext, der Form und Inhalt gleichermaßen betrifft. Lern-

¹³ Vgl. auch Frank Michael Orthey (1997): Wer lernt da eigentlich? Von lernenden Organisationen: Mythen, systemische Rationalisierung und schwindlige Etiketten.

gegenstand ist hier die Organisation selbst, Lernform ist die – zumindest partiell – enthierarchisierte Kommunikation und Kooperation.

- In Unternehmen als bestimmter Form von Organisation sind Organisationsziel und die Ziele der Mitglieder/Mitarbeiter nicht dauerhaft und durchgehend deckungsgleich. Organisationales Lernen verläuft hierdurch auch immer entlang konfligierender Interessen und darauf bezogener Aushandlungsprozesse. Das Aushandeln entsprechender Interessen stellt selbst ein Element organisationalen Lernens dar. Wenn aktuell bei der Einführung von Teamstrukturen zwangsläufig auch die Frage der Entlohnung thematisch wird, dann lernen die Beteiligten in und durch Aushandlungsprozesse, Lohn und Leistung in ein neues Arrangement zu bringen.

Aus diesem allgemeinen Verständnis heraus gibt es nicht „die“ lernende Organisation oder „das“ organisationale Lernen, sondern eine Bandbreite verschiedener Typen.

1. Organisationsbezogenes Lernen bestimmter (Fach-)Inhalte durch einzelne Beschäftigte (Lernen als intentionaler Prozess) in einer hierarchischen Unternehmensform klassischen Zuschnitts, als der eine Extremtyp. Der (Lern-)Gegenstand Organisation bleibt dem Management vorbehalten.
2. Soziales Lernen, bei dem die Organisation insgesamt (Produkt, Prozess, Struktur und „Außenwelt“) zum Gegenstand auch der Form nach gemeinsamer Lernprozesse wird, als der andere Extremtyp. Organisation selbst wird Gegenstand hierarchieübergreifender kommunikativer und kooperativer Lernprozesse. Ob den Beteiligten der Lernprozess als Lernprozess bewusst ist, er intentional als solcher gestaltet wird.
3. Soziales Lernen in Organisationen/Unternehmen, bei dem die Organisation unter dem Gesichtspunkt einer lernenden Organisation betrachtet und intentional ausgerichtet wird, kann als Metatyp unterschieden werden oder Moment des zweiten Extremtyps (deutero-learning=Selbstreflexion der eigenen Lernprozesse¹⁴).

¹⁴ Das deutero learning wird als Lernen höherer Ordnung bezeichnet und setzt die Fähigkeit zum single-loop und double-loop learning voraus; d.h. die single-loop und double-loop Lernprozesse werden selbst Gegenstand eines übergeordneten organisationalen Lernprozesses (Lernen des Lernens). Deutero learning analysiert und hinterfragt (reflektiert) alle bisherigen Lernprozesse im Bezug auf das Lernverhalten und den Lernkontext sowie die daraus resultierenden Gründe für den Lernerfolg oder -misserfolg. Das deutero learning identifiziert dadurch die lernhemmenden und die lernfördernden Faktoren und erhöht, durch die bewusste, ständige Auseinandersetzung mit dem Lernprozess und der sich daraus ergebenden Korrektur, das Problemlösungspotential der Organisation. D.h. die Organisation wird kontinuierlich innovations- und wandlungsfähig und kann dadurch interne und externe Veränderungen antizipieren und aktiv begegnen. Organisationales Lernen durch Nutzung der Problemlösungskapazität 2. Ordnung betont das aktive Lernverhalten der Organisation und ihrer Mitglieder. Das Einbeziehen der Problemlösungs- und Handlungskapazität „kann zur Komplexitätsreduktion beitragen. Das Überangebot an Informationen lässt sich durch dezentrale Kompetenzen und Selbstorganisation auf ein überschaubares Ausmaß reduzieren. Auf diese Weise wird Komplexität durch eine systemeigene 'Ordnung der Ordnung' beherrscht, also durch eine selbstorganisierende statt einer fremdorganisierenden Organisation (vgl. H.Wildemann 1995, S. 6).“

4. Organisationales Lernen kann hinsichtlich des Lernergebnisses zu partiellen Änderungen (single-loop-learning¹⁵) oder zu grundlegenden Änderungen (Paradigmenwechsel, double-loop-learning¹⁶) führen. Die Bandbreite von Unternehmen unter dem Gesichtspunkt organisationalen Lernens können wir prototypisch wie folgt vornehmen:

¹⁵ Single-loop learning zielt auf eine Effizienzsteigerung der Zielerfüllung ab. Die Organisationsmitglieder reagieren auf wahrgenommene Veränderungen, indem sie versuchen, die Fehlerquellen zu identifizieren und die Abweichungen zu den Standards (z.B. Richtlinien, Verfahrensweisen, Methoden) zu beseitigen. Lernen ist in dieser Situation eine Funktion der (Sub-) Zielerreichung und der Bedrohung, die Sollwerte nicht zu erreichen: Unternehmen erfüllen Ihren Zweck für Ihre Umwelt durch die Bereitstellung von Gütern und/oder Dienstleistungen. Kundenerwartungen zum Beispiel, können im Allgemeinen nur durch arbeitsteiliges Vorgehen erfüllt werden, was zu einer Ableitung von Subzielen in der Organisation führt. Die Erreichung der Sollwerte dieser Subziele kann anhand interner Standards und Normen (z.B. Stückzahlen, Lieferfristen, Qualität, Ausschuss) überprüft werden. Abweichungen von der gewünschten Norm regeln den Umfang der Aktivitäten, die zur (Sub-) Zielerreichung zu leisten sind. Single-loop learning stellt somit einen Prozess dar, Fehler zu entdecken und diese zu korrigieren. Dieser Prozess kann beschrieben werden, als kontinuierliche Anpassung an gegebene Werte, Normen und Standards und als Verbesserung dieser Anpassungsleistung. Der Maßstab für diesen Lernprozess ist demnach die Effizienz: Es geht letztendlich darum wie schnell und effizient sich vorliegende Fehler beseitigen lassen. Als Beispiel können hier die Aufgaben der Qualitätskontrolle dienen: Identifizierte Fehler werden dem verantwortlichen Bereich im Produktionsprozess gemeldet und dort grundlegend korrigiert, sodass derartige Fehler zukünftig nicht mehr auftauchen können (R.Reinhardt 1993, S. 60). Das single-loop learning ist unzureichend, wenn es darum geht, Veränderungen in turbulenten Umwelten zu bewältigen. Denn diese sind durch eine hohe Komplexität und Veränderungsdynamik gekennzeichnet. Unter derartigen Bedingungen sind Lernprozesse notwendig, die über die reine Abweichungskorrektur hinausgehen. Die Reduktion organisationaler Lernprozesse auf single-loop learning ist von daher nur innerhalb einer stabilen Umwelt sinnvoll. Damit aber genügen Single-Loop-Lernprozesse keineswegs den Anforderungen organisationaler Lernfähigkeit, wie sie vorangehend formuliert wurden, da sie sich lediglich auf reversible Änderungen innerhalb eines nicht veränderbaren Korridors von Werten, Normen und Standards beziehen. Organisationen, die Single-Loop-Lernprozesse durchlaufen, sind gezwungen, auf ihrer Erkenntnisstufe zu verweilen, da sie die Problemlösungskapazität der Organisation insgesamt nicht steigern können. Von daher besteht die Zielsetzung der Single-Loop-Lernprozesse in der Optimierung des vorhandenen Systems. Veränderungen der Werte, Normen und Standards werden nicht in Betracht gezogen.

¹⁶ Die kontinuierliche Anpassung an vorgegebene Werte, Standards und Normen ist nur solange sinnvoll, wie diese dazu beitragen, dass das Unternehmen seine Ziele erreichen kann. Um aber die Anpassung an eine sich ändernde Umwelt aufrechterhalten zu können, muss ein Unternehmen in der Lage sein, seine Werte, Standards und Normen den Umweltveränderungen anzupassen. Dies bedeutet für den laufenden Lernprozess, dass das Unternehmen die Fähigkeit besitzen muss, seine Ziele bei auftretenden Störungen zu überprüfen und ggf. zu modifizieren. D.h. es findet eine Neuorientierung der grundlegenden Wertvorstellungen und Normen des Unternehmens, durch eine Rückkopplung zwischen der Wissensbasis und der konkreten Umweltveränderung, statt. Werden demnach im laufenden Lernprozess die Unternehmensziele modifiziert, d.h. die grundlegenden Wertvorstellungen und Normen hinterfragt und ggf. verändert, handelt es sich um Double-Loop-Lernprozesse, bei denen Änderungen, in der internen und externen Umwelt von Organisationen, zur Bestätigung oder Ablehnung von Bestandteilen der gemeinsamen Wissensbasis führen. Was letztendlich zur Etablierung neuer Werte, Normen und Standards beiträgt. Das double-loop learning wird von daher auch als Veränderungslernen bezeichnet; dessen Voraussetzung die Fähigkeit zum organisationalen Verlernen ist. Die beteiligten Organisationsmitglieder müssen also die Bereitschaft aufbringen, ihre Grundeinstellungen und die in der Vergangenheit angewandten kollektiven Handlungsmuster zu hinterfragen und zu revidieren. Das Problem bei Double-Loop-Lernprozessen stellt sich in der Praxis an den, sich aufbauenden Widerständen der Menschen in der Organisation, wenn diese ihre 'liebgewonnenen' Routinen aufgeben sollen. Hinzu kommt, dass ein auftauchender Ziel und/oder Wertekonflikt nicht durch Macht und Einfluss gelöst werden darf.

Bezugspunkte Unternehmens- typen	Lerngegen- stand	Lernform	Integrationform	Lernergebnis
Klassischer Un- ternehmenstyp	Einzelner (Fach)Inhalt: Know-how und Umsetzungs- kompetenz	Individuelles Lernen	Hierarchie	Detailverbesserung (single-loop-learning)
Zwischentyp
Moderner Un- ternehmenstyp	Unternehmen selbst: Wissen- und Handlungsände- rung mit Bezug auf: - Produkt - Prozess - Struktur - „Außenwelt“ (Markt) - Lernorganisa- tion des Unter- nehmens	Kollektives Ler- nen: - Gruppen - Qualitätszirkel	Kommunikati- on/Kooperation: - Zielvereinba- rungen - Interessenaus- gleich - Unternehmens- kultur	Detailverbesserung (single-loop-learning / KVP) Double-loop-learning / Innovation / Paradig- menwechsel mit Be- zug auf: Produkt - Prozess - Struktur - „Außenwelt“ (Markt) - Lernende Organisa- tion (deutero- learning)

Dieses Analyseraster ermöglicht u.E. sowohl die theoretische Einordnung von Unternehmen unter dem Gesichtspunkt organisationalen Lernens als auch „Interventionen“ seitens Weiterbildungseinrichtungen in „lernende Organisationen“.

In unserem Verständnis ist im Prinzip jedes Unternehmen auch eine lernende Organisation, allerdings befinden sich verschiedene Unternehmen auf unterschiedlichen „Entwicklungsstufen“. Mit einer Ausdifferenzierung des o.g. Rasters ließen sich potenzielle Bezugspunkte zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen konkretisieren, die zugleich Anknüpfungspunkte für Kooperationsbeziehungen zwischen beiden sein könnten.

Mit dieser Matrix soll zugleich verdeutlicht werden, dass es auf eine passgenaue Kooperation ankommt und man es als Weiterbildungseinrichtung in der Praxis mit verschiedenen Typen von lernenden Unternehmen zu tun hat. Einen „idealen“ Maßstab anzulegen wäre genau so falsch wie das Agieren ohne Kenntnis der jeweiligen Maßstäbe.

Und noch ein Weiteres sollte verdeutlicht werden: In lernenden Unternehmen ist nur bei dem einen Extremtyp (auch wenn dieser vielleicht auch immer noch die Mehrzahl heutiger Unternehmen umfasst) allein das Lernen von Fachkenntnissen gefragt. In allen weiteren Formen organisationalen Lernens kommt es auf andere Kompetenzen an, auf die sich Weiterbildner in ihrem Angebot organisatorisch einstellen müssen. Aber selbst bei dem „unteren“ Extremtyp lernender Organisation wird ein Aspekt sichtbar, der durchweg auch für die anderen relevant ist: die praktische Rückkopplung. Individuell Erlerntes wird nur dann dem gemeinsamen, organisationalen Ziel gerecht, wenn es in die organisatorische Praxis eingeht. Weiterbildungsträger sind deshalb gefordert, den individuellen Qualifikationserwerb in Richtung organisatorischer Wirksamkeit zu verlängern (z.B. durch Lernberatung im Vorfeld, Umsetzungsberatung im Anschluss an eine außerbetriebliche Qualifizierung oder durch betriebsnahe Qualifizierung). Solange Weiterbildungseinrichtungen – insbesondere wenn sie einen Schwerpunkt im AFG-Geschäft haben – Lernen aus-

schließlich als individuellen Prozess begreifen und behandeln, werden sie dem sozialen und organisationalen/betriebsbezogenen Gehalt beruflichen Lernens nicht gerecht werden können¹⁷.

„Lernende Unternehmen“ werden wir im übernächsten Kapitel erneut thematisieren, nachdem wir uns nun den „kooperierenden Unternehmen“ zuwenden wollen.

3 Unternehmer kooperieren – Unternehmenskooperation

„Irgendwo zwischen dem ‚One-Night Stand des Marktes‘ und der ‚Ehe der Hierarchie‘ sind sie angesiedelt. Ohne Heiratsurkunde, ohne gemeinsamen Haushalt (Powell 1990, S. 301) aber in Partnerschaft und mit viel Vertrauen: Interorganisationale Netzwerke (ION). Sie entstehen, weil einzelne Organisationen in einer turbulenten Umwelt an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit stoßen. Mit den Kennzeichen ‚Flexibilität und Anpassungsfähigkeit‘ (Boos et al. 1992, S. 55) scheinen ION wie geschaffen für die Aufgabenbewältigung in einer ungewissen Zukunft. Dies erklärt, warum das Interesse an ION in Forschung und Praxis wächst.“¹⁸

3.1 Interorganisationale Netzwerk–Disziplinen und Forschungsansätze

"Ein strategisches Netzwerk stellt eine auf die Realisierung von Wettbewerbsvorteilen zielende, polyzentrische ... Organisationsform dar, die sich durch komplex-reziproke, eher kooperative denn kompetitive und relativ stabile Beziehungen ... zwischen rechtlich selbständigen, wirtschaftlich jedoch meist abhängigen Unternehmen auszeichnet." (Sydow 1992, S. 82).

Im Weiteren soll unter einem interorganisationalen Netzwerk (ION) jene polyzentrische Organisationsform verstanden werden, die durch kooperative und relativ stabile Beziehungen zwischen autonomen Organisationen gekennzeichnet ist.

Die *intraorganisationale* Zusammenarbeit von Organisationseinheiten, kurzzeitige Beziehungen von Organisationen oder ausschließlich über den Markt vermittelte Interaktionen zwischen Organisationen fallen nicht unter dieses Verständnis von ION.

3.2 Politikwissenschaftliche Betrachtung

Die deutsche politikwissenschaftliche Diskussion über interorganisationale Zusammenarbeit bezieht sich insbesondere auf die Modelle der Interessenvermittlungssysteme und der Politikverflechtung (Scharpf et al. 1976; Benz et al. 1991). Interessenvermittlungssysteme unterscheiden sich von Politikverflechtung durch die Beteiligung auch externer Organisationen (Benz 1994).

Der Einfluss von Wirtschaftsverbänden (Miles 1982; Salisbury 1984), Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden (König 1994; Pappi 1995), sozialen Verbänden (Dewe/Wohlfahrt 1993) und Umweltverbänden (Wood 1982) auf die Politik, auf politische Entscheidungen und Entscheidungsfindungsprozesse wurde vielfach untersucht.

Die meisten Studien identifizieren als die charakteristischen Ziele dieser Netzwerkform:

¹⁷ Damit will ich jetzt nicht der Verbetrieblischung von Qualifizierung das Wort reden und die bornierten Elemente rein betriebsbezogenen Lernens unterschlagen. In dem hier diskutierten Zusammenhang unterscheiden sich zunächst die betriebliche und die überbetriebliche Ebene nicht voneinander. Ich argumentiere hier vielmehr gegen die individualistische Lernperspektive, Lernen sei nur subjektiv und ziele nur auf das Individuum. Qualifizierung ist immer funktional auf Sozialität bzw. auf Sozialsysteme bezogen – egal ob es der Betrieb oder der Arbeitsmarkt ist. Diese Funktionalität zu realisieren, d.h. wirksam werden zu lassen, ist die Herausforderung an die Lehrer, Trainer und Qualifizierer – und genau hiervor "drückt" man sich vielfach unter Hinweis auf das Individuelle des Lernens. Etwas anderes wäre es, die Funktionalität und den konkreten Funktionszusammenhang selbst zum Gegenstand des Lernens zu machen, also die historische Gesellschaft und ihre Vermittlungsstrukturen begrifflich machen zu wollen, um so *soziale Kompetenz* im Individuum zu verankern. Aber dies ist in der Regel am wenigsten das Ziel jener, die das Individuum in den Vordergrund rücken und gleichzeitig von den Funktionszusammenhängen abstrahieren.

¹⁸ Frank A. Morath (1996): Interorganisationale Netzwerke- Dimensions - Determinants – Dynamics, Konstanz, S. 1.

- (1) die Sicherstellung finanzieller „Wohltaten“ des Staates,
- (2) den Einfluss auf staatliche Entscheidungen, die die Ziele der vertretenen Organisationen negativ tangieren könnten und
- (3) Abwehr staatlicher Einflussnahme auf die „originären“ Aktionsfelder der Verbände (Baysinger 1984).

Lobbyarbeit, Marketing für die eigenen Ziele und gezielte Informationspolitik stellen dabei die Hauptinstrumente dar, mit denen diese Ziele verfolgt werden.

„Bürokratische“ Netzwerke, wie sie Verbände darstellen, scheinen als Forschungsgegenstand eher unattraktiv zu sein. Die wenigen Studien und Untersuchungen, die das Verhältnis zwischen vertretener Organisation und vertretendem Verband thematisieren, weisen darauf hin, dass der Zusammenschluss von Organisationen meist auf bereits bestehenden persönlichen „Beziehungsnetzwerken“ gründet.

Demnach scheint es so zu sein, dass der Einfluss einer Organisation wesentlich aus der Beziehungsgeschichte sowie aus den bestehenden individuellen Kontakten ihrer Organisationsmitglieder herrührt.

Warum sich Organisationen überhaupt ein gemeinsames Dach geben, ist mit der persönlichen Beziehungsebene und –geschichte allerdings nicht geklärt. Hierauf kommen wir später zurück. Zunächst soll noch die Frage nach dem "wer" gestellt werden, wie sie insbesondere im Kontext der Community-Power-Forschung behandelt wird.

Die "Community Power"-Forschung stellt die Frage nach den *faktischen* Entscheidungs- und Steuerungsprozessen (in Kommunen). In den Blick geraten dabei statt der formalen Entscheidungsprozesse vor allem die informellen *Machtstrukturen*.

Laumann, Papi u.a. zeigten mit ihrer in den siebziger und achtziger Jahren in 3 Städten Deutschlands und der USA in insgesamt 4 Einzelstudien durchgeführten Untersuchung¹⁹, dass die Zentralität von Individuen und Organisationen in den betrachteten Netzwerken den determinierenden Faktor der Machtstruktur darstellt.

Auch Aldrich und Whetten (1981) kommen in ihrer Untersuchung der Implementationsgeschwindigkeit von Innovationen in Städten zu einem ähnlichen Ergebnis. Demnach sind Netzwerke umso offener für Veränderungen und Innovationen, je stärker Macht und Einfluss innerhalb des Netzwerkes zentralisiert sind. Allerdings muss die Zentralisierung die Interessen der wichtigsten Organisationen berücksichtigen (Aldrich/Whetten 1981).

„Zusammenfassend lassen sich aus dem Bereich der Interessenvermittlungssysteme und ‚Community Power‘-Forschung für das Management von ION folgende zentrale Ergebnisse konstatieren:

- Ressourcenabhängigkeit ist ein Hauptproblem für alle Organisationen. Durch eine enge Verbindungen zu ressourcenreichen Organisationen in ION versuchen Organisationen, Ressourcen dauerhaft und sicher zu beziehen.
- ION entwickeln sich auf Basis von persönlichen Beziehungen zwischen Organisationsmitgliedern. Diese persönlichen Beziehungen beeinflussen die Rolle und Positionen von Organisationen im ION. Allerdings existieren in einem einmal etablierten ION Organisationsbeziehungen unabhängig von den jeweiligen individuellen Akteuren.
- Das Machtsystem in ION von Kommunen ist geprägt durch fluktuierende Machtzentren und vertrauensvolles Verhandeln. Allerdings ergeben sich deutliche Machtungleichgewichte zu-

¹⁹ Laumann/Pappi (1973, 1976, S. 271); Laumann/Marsden (1979); Galaskiewicz (1979a, 1979b); Pappi/Melbeck (1984).

gunsten von zentralen Akteuren, die über mehr Beziehungen und besseren Zugang zu Ressourcen verfügen. Damit können zentrale Akteure ihre eigene Entwicklung und die inhaltliche Ausrichtung des ION besser gestalten als periphere Akteure“ (Morath 1996, S. 8).

3.2.1 ION in wirtschaftswissenschaftlicher Sicht

Mit Bezug auf oder in Anlehnung an die "Neue Institutionenökonomie" werden ION meist als intermediäre Organisationsform zwischen "Markt" und "Hierarchie" betrachtet²⁰, die Vorteile der beiden Gegenpole vereint: Die Flexibilität des Marktes mit der Verlässlichkeit der Hierarchie.

Dabei lassen sich drei Formen der Kooperation zwischen Unternehmen unterscheiden.

- *Horizontale Kooperationen* von Unternehmen auf gleicher Stufe der Wertschöpfungskette: Mit horizontaler Kooperation, die in der Regel auf bestimmte Bereiche (z.B. F&E, Vertrieb) beschränkt ist, versuchen „eigentlich“ konkurrierende Unternehmen den Wettbewerb untereinander zu reduzieren oder zu begrenzen, um Wettbewerbsvorteile gegenüber Dritten zu erzielen. Solche Kooperationen sind – in Abhängigkeit von Dauer und Grad der Vorteile, meist kurz- bis mittelfristiger Art.
- *Vertikale Kooperationen* zwischen Unternehmungen auf unterschiedlichen Stufen der Wertschöpfungskette. So übernehmen Zulieferer Funktionen des abnehmenden Unternehmens, werden dadurch stärker in die Ablaufprozesse des Abnehmers integriert und vertraglich stärker ihn gebunden. Kooperationen dieser Art sind meist langfristig orientiert.
- *Diagonale Kooperation* zwischen Unternehmen verschiedener Branchen und verschiedener Wertschöpfungsstufen zur Erzielung von Synergieeffekten oder zur Erschließung von gemeinsamen Märkten. Über die zeitliche Orientierung liegen wenige verlässliche Angaben vor, was u.a. daran liegt, dass diagonale Kooperationen heute zwischen neuen oder neu zusammenwachsenden Branchen wie im Bereich Multimedia stattfinden.

Piore/Sabel (1985) prognostizierten das Ende der Massenproduktion und sahen die Zukunft von Industrienationen in einer *Strategie der flexiblen Spezialisierung*. Als Prototyp dieser Strategie sahen sie regionale Netzwerke²¹, d.h. räumlich konzentrierte vertikale und horizontale Netzwerke von Unternehmen. Sie stellen vernetzte Wirtschaftscluster dar wie das Silicon Valley für die Mikroelektronik, Baden-Württemberg für den Maschinenbau oder die Emilia Romagna für die Textilindustrie.

Internationale Netzwerke lassen es zweifelhaft erscheinen, ob regionalen Netzen tatsächlich die von *Piore/Sabel* prognostizierte Zukunft gehören. Die steigende Zahl internationaler Unternehmensnetzwerke weist vielmehr darauf hin, dass regionale oder nationale Grenzen im Zuge der Globalisierung keine „wirklichen“ Grenzen darstellen. Dies ist genau betrachtet allerdings keine neue Entwicklung oder Erkenntnis, sondern Globalisierung (von Absatz- und Beschaffungsmärkten) ist seit den Anfängen der Industrialisierung feststellbare eine Tendenz.

Im Zuge der Globalisierung sind allerdings Veränderungen im Verhalten von Unternehmen im Hinblick auf Kooperationen feststellbar. Die Zeiten, in denen international ausgerichtete Unternehmen eher aufgrund protektionistischer Maßnahmen des Landes, in dem man Geschäftsbeziehungen aufbauen wollte, Kooperationen mit Unternehmen vor Ort eingingen, haben sich zunehmend mit der Liberalisierung des Weltmarktes verändert. Der rein taktische Bezug auf andere Unternehmen ist in diesem Kontext einem eher strategischen gewichen. Dieser artikuliert bzw. manifestiert

²⁰ Vgl. Sydow 1992.

²¹ Ob regionalen Netzwerken tatsächlich die Zukunft gehört, darf insbesondere hinsichtlich der engen räumlichen Grenzen, bezweifelt werden, Grenzen, an denen sich Branchen und Sektoren nicht orientieren.

sich in sogenannten strategischen Allianzen von in der Regel insgesamt international ausgerichteten Unternehmen.

Untersuchungen zu solchen Unternehmenskooperationen zeigen dabei folgendes:

- „Der Erfolg eines ION hängt ganz entscheidend von der Koordinations- und Integrationsleistung des zentralen Akteurs ab. Neben der tatsächlichen Kapazität der zentralen Organisation diese Funktion ausführen zu können, bestimmt vor allem die Integrität und die Reputation dieser Organisation sowohl innerhalb als auch außerhalb des Netzwerkes über Erfolg oder Misserfolg.
- Den Segen der Vernetzung in Form von Synergien und Ressourcen erkaufen sich Organisationen in ION mit dem Fluch der geringeren Autonomie. Sinkt der Autonomiegrad einer Organisation im ION zu sehr, verliert sie die Macht über ihr Schicksal und wird zum Spielball konfligierender Interessen im Netz von Abhängigkeiten.
- Die Innovations- und Entwicklungsfähigkeit eines ION hängt von der Diversifikation der beteiligten Organisationen ab. Allerdings steigt mit dem Diversifikationsgrad auch das Konfliktpotential und die notwendige Koordinationsleistung. Es obliegt der Steuerung der zentralen Organisation, das ION im Gleichgewicht zwischen Veränderung und Stabilität zu halten.

Zusammenfassend lassen sich die Erkenntnisse der Unternehmensnetzwerkforschung für das Management von ION m.E. wie folgt beschreiben:

- ION entwickeln sich auf Basis von persönlichen Kontakten und Beziehungen zwischen Organisationsmitgliedern.
- ION werden von einer bzw. mehreren zentralen Organisation(en) gesteuert. Diese zentralen Organisation haben vor allem Koordinations-, Informations- und Problemlösungsfunktionen.
- Die Stabilität von ION ist abhängig von der Steuerungsleistung der zentralen Organisation.“ (Morath 1996, S. 22ff.).

Nun ist zwar einiges im Hinblick auf die Entwicklung und das „Funktionieren“ von Unternehmensnetzwerken klarer geworden, aber was die Gründe dafür sind, das sich Unternehmen zusammenschließen, bedarf der weiteren Diskussion.

3.3 Theorieansätze Interorganisationaler Netzwerke

3.3.1 Transaktionskostenansatz (TKA) - Kosten und Nutzen von ION

Eine *Transaktion* ist nach Williamson, in Anlehnung an Commons, die Übertragung von einem Gut oder einer Leistung (Commons 1934).

Transaktionen, die sich in bestimmten kostenrelevanten Charakteristika unterscheiden, lassen sich verschiedenen institutionellen Arrangements zuordnen, die sich ebenfalls hinsichtlich verschiedener kostenrelevanter Charakteristika unterscheiden: Markt – Kooperation – Hierarchie/ Organisation. Auf dieser Basis – und dem Eigennutzaxiom folgend – lässt sich entscheiden, wie eine Transaktion bzw. eine Transaktionsart am kostengünstigsten abgewickelt und organisiert werden kann (Williamson 1985, S 41).

Eine gegebene Transaktion kann demnach umso effizienter realisiert werden, je besser die Charakteristika des institutionellen Arrangements den Anforderungen entsprechen, die sich aus den Charakteristika der abzuwickelnden Transaktion ergeben (Ebers/Gotsch 1993, S. 226).

Die Organisationsform „Markt“ ist wenig tauglich für Transaktionen, die sich durch große Unsicherheit und Komplexität auszeichnen. „Hierarchien“ wiederum sind bei sicheren Transaktionen geringerer Komplexität und bei einer Vielzahl von potentieller Transaktionspartner kaum von kom-

parativen Vorteil. Hier ist ION die effizienteste Organisationsform, wenn sie Vorteile beider Koordinationsstrukturen unter gewissen Bedingungen miteinander vereinen kann (Sydow 1992, S. 134).

Transaktionskostenvorteile von ION gegenüber *dem Markt*, wegen:

- geringeren Kosten bei der Suche nach Abnehmern und Lieferanten
- Einsparung von Kosten bei der Vertragsanbahnung, - aushandlung und -kontrolle
- besserer Informationsfluss infolge engerer Kopplung
- Transfer auch nicht-kodifizierten Wissens
- Übertragung auch wettbewerbsrelevanter Informationen bei besserer Kontrolle über Wissensvermittlung
- möglicher Verzicht auf (doppelte) Qualitätskontrolle
- raschere Durchsetzung von Innovation

der Hierarchie, wegen:

- der Kombination hierarchischer Koordinationsmuster mit dem Markttest
- gezielter funktionsspezifischer Zusammenarbeit
- größerer Reversibilität der Kooperationsentscheidung
- größere Umweltsensibilität des dezentral organisierten Gesamtsystems
- leichterer Überwindbarkeit organisatorischen Konservatismus bei Anpassung an verändertes Umweltverhalten.

ION als Organisationsform ist demnach dann sinnvoll, wenn unter komplexen, dynamischen Umweltbedingungen flexible und innovative Entscheidungen getroffen werden müssen.

Die Kritik am TKA konzentriert sich – neben der Kritik am Eigennutzaxiom, einer unhistorischen und personale Aspekte vernachlässigenden Sichtweise etc. – insbesondere auf seine Unzulänglichkeit im Hinblick auf die überprüfbare Quantifizierung der Transaktionskosten:

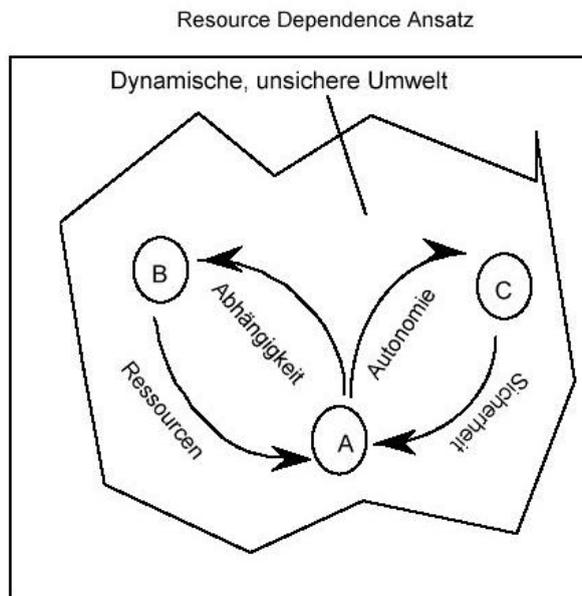
"Trotz anerkannter Versuche, Transaktionskosten genauer zu definieren, ist dieser Begriff - und mit ihm der Effizienzbegriff - noch immer so unbestimmt, dass sich mit seiner Hilfe jede Organisationsform ex post als effizient ausweisen, d.h. rationalisieren lässt" (so Williamson 1979 selbst zit. n. Sydow 1992, S 146).

3.3.2 Ressource Dependence Ansatz - Organisationen zwischen Abhängigkeit und Autonomie

Basierend auf der sozialen Austauschtheorie geht der Ressource Dependence Ansatz davon aus, dass "Organisationen fremdbestimmt im ständigen Kampf um Autonomie und Entscheidungsmacht stehen und ständig mit Grenzen und externer Kontrolle konfrontiert sind" (Pfeffer/Salancik 1978, S. 146). Mangel an benötigten Ressourcen zwingt Organisationen zur Interaktion mit anderen Organisationen, sofern diese über benötigte Ressourcen verfügen.

„Dabei entsteht für Organisationen eine *paradoxe Situation*, denn auf der einen Seite sind sie daran interessiert, Stabilität und Sicherheit ihrer Austauschbeziehungen sicherzustellen. Organisationen werden danach streben, konstante Kooperationsstrukturen einzugehen. Auf der anderen Seite zieht jede (institutionalisierte) Kooperationsstruktur den Verlust von Autonomie nach sich. Kurz, Kooperationen reduzieren zwar die Umweltunsicherheit, aber auch die Autonomie einer Organisation. (Pfeffer/Salancik 1978, S. 150; auch Aldrich 1979, S. 119; Siehe auch Schaubild):

Schaubild: Ressource Dependence



Ziel von Organisationen ist es daher, innerhalb eines Netzwerkes eine strukturelle Autonomie, d.h. eine reduzierte Ressourcenabhängigkeit durch diversifizierte (sowohl nach Anzahl, als auch nach Inhalt) Verbindungen zu erreichen. Diese relative Autonomie erlaubt es Organisationen, ihre Ziele freier zu verfolgen.“ (Morath 1996, S. 32)

Kritik am Ressource Dependence Ansatz zielt, neben implizierten *Annahme eines rational und autonom handelnden Managements* und der Vernachlässigung des *sozialen Kontextes von Organisationsbeziehungen*, auf die unbegründete Unterstellung, jene externen, fremden Organisationen, die über die intern benötigten Ressourcen verfügen, seien „automatisch“, d.h. ohne eigenen Antrieb bereit zu kooperieren.

3.3.3 Interaktionsorientierter Netzwerkansatz (INA) - Beziehungen als Ressource und Investition

Dieser Ansatz geht vom Ressource Dependence Ansatz und Studien in der Investitionsgüterindustrie aus und reflektiert insbesondere den reziproken Charakter fehlender Ressourcen als treibendes Kooperationsmotiv (vgl. Johanson/Mattson 1991, S. 257).

Darauf gründende Beziehungen zwischen Unternehmen sind dynamisch und erfordern einen ständigen gegenseitigen – partnerschaftlichen, nicht rein opportunistischen – Anpassungsprozess.

„Aus der Tatsache, dass jedes Unternehmen nun eine Vielzahl solcher Beziehungen zu verschiedenen Unternehmen unterhält, gewinnt das daraus entstehende Netzwerk seine Komplexität. Aus der Interdependenz der Beziehungen resultiert die Dynamik des Netzwerkes.“ (Morath 1996, S. 36).

Allerdings werden u.a. „Machtstrukturen in Netzwerken ...von dem Interaktionsorientierten Netzwerkansatz aufgrund des voluntaristischen und autonomen Akteurverständnisses gänzlich vernachlässigt. Wie bei anderen Konzepten zu Unternehmensnetzwerken ist die methodische Umsetzung des theoretischen Bezugsrahmens problematisch, weil zu sehr kontingenz-theoretisch geleitet und zu wenig netzwerkanalytisch fundiert“ (ebd., S. 37).

3.4 *Entwicklungsmodell Interorganisationaler Netzwerke*

Einen Versuch, die Grenzen der verschiedenen Ansätze durch Integration zu überwinden, liefert Morath mit dem *Entwicklungsmodell Interorganisationaler Netzwerke*. Kernthesen des Ansatzes sind:

- (1) Die Kooperation von Organisationen in einem Netzwerk ist ökonomisch motiviert. Das Entwicklungsmodell Interorganisationaler Netzwerke folgt hier den vorgestellten Theorien des Transaktionskostenansatzes bzw. des Ressource Dependence Ansatzes. Neu ist dabei allerdings, sowohl die Reduktion von Transaktionskosten als auch die Reduktion von Abhängigkeit als Ursache für die Kooperation in einem ION anzuerkennen. Demnach ist für Organisationen, die im Besitz zentraler Ressourcen sind (fokale Organisationen), die Reduktion von Transaktionskosten entscheidend, während für Organisationen, die keine zentralen Ressourcen besitzen, durch die Kooperation in einem ION die Option entsteht, ihre Abhängigkeit zu reduzieren.
- (2) ION durchlaufen Entwicklungsphasen, die sich hinsichtlich Merkmale und Ausprägung deutlich unterscheiden lassen.
- (3) In einem bestimmten "Lebensalter" bzw. unter bestimmten Bedingungen besteht für ION die immanente Gefahr des Scheiterns (Auflösung). Wie die einzelne Organisation als Wirtschaftsbetrieb primär ökonomisch motiviert ist, so auch die Kooperation im Netz. Ist der ökonomische Zweck nicht realisierbar, so ist im einen Fall das einzelne Unternehmen, im anderen das Netzwerk hinfällig. Anders gesagt: die Konkurrenzbeziehungen und -bedingungen, die Unternehmen zur Kooperation in einem Netzwerk veranlassen, sind zugleich auch die Bedingungen der Möglichkeit ihres Scheiterns (struktureller Widerspruch).
- (4) In der Entwicklung von ION lassen sich drei Phasen unterscheiden: Die Phase der Entstehung ("Kennenlernen"), die Phase der Etablierung ("Zusammenwachsen") und die Phase der Flexibilisierung ("lose Partnerschaft").

1. Phase - Entstehung der Beziehungen

ION entstehen aus ökonomischen Überlegungen. Aus Sicht der zentralen, dominierenden Organisation sind dies vor allem Effizienzaspekte durch Reduktion von Transaktionskosten. Aus Sicht der peripheren Organisationen sind es vor allem Reduktion der Abhängigkeit und Ressourcenzugang. Allerdings sind diese ökonomischen Aktivitäten in einen sozialen Rahmen eingebettet. Das bedeutet, dass Beziehungen zwischen Organisationen am besten auf dem Boden persönlicher Bekanntschaft und Vertrauens initiiert werden kann (vgl. Granovetter 1985; Grabher 1993). Das ION wird initiiert durch das Top-Management der beteiligten Organisationen.

2. Phase - Etablierung der Beziehungen

Netzwerke in der zweiten Phase zeichnen sich durch multiple, sehr vertrauensvolle Beziehungen aus. Dabei ist vor allem der persönliche Kontakt zwischen Organisationsmitgliedern wichtig. Zentrale Organisationen betätigen sich als Beziehungs-Broker, indem sie "sich um die Beziehungen kümmern", beobachten und gegebenenfalls auf dysfunktionale Netzwerkakteure sozialen und moralischen Druck ausüben (vgl. Snow et al. 1992, S. 16-17).

Die zentrale Organisation nimmt im Prozess dieser Etablierung eine entscheidende Rolle ein. Funktionen, Strukturen und Prozesse des ION werden gemeinsam unter der Führung der zentralen Organisation ausgehandelt. Allerdings findet parallel eine Dezentralisierung der Macht statt, weil der "Preis" für die intensiven Beziehungen hohe Austrittskosten sowohl für die periphere Organisationen als auch für die zentralen Organisationen sind.

Entweder es gelingt, Netzwerken der 2. Phase ihre Beziehungen zu flexibilisieren oder sie "erliegen dem Schicksal der Desintegration" (Nohria 1992, S. 257; Voskamp/Wittke 1994, S. 237).

3. Phase - Flexibilisierung der Beziehungen,

Während der Übergang von der 1. Phase zur 2. Phase ein kontinuierlicher Vorgang ist, erreichen Netzwerke der 2. Phase die 3. Phase nur durch eine radikale Veränderung. Diese Veränderung kann nur durch das bewusste Aufbrechen von existierenden Beziehungen und Bezugsrahmen (durch die zentrale Organisation(en)) geschehen.

ION in der 3. Phase sind daher "nur" lose gekoppelt (vgl. Weick 1979; Aldrich/Whetten 1981) und durch eine Vielzahl schwacher Beziehungen (Granovetter 1973) die jede Organisation unterhält, ist das ION nicht mehr trennscharf von der Umwelt abzugrenzen, sondern vielmehr durch "blurred boundaries" (Badaracco 1988, S. 73) gekennzeichnet. Beides ermöglicht das zunehmende Innovations- und Lernwissen, das im ION zirkuliert: Informationen im Netzwerk sind "dicker als auf dem Markt und freier als in der Hierarchie" (Kaneko & Imai 1987, zit. n. Powell 1990, S. 304). Durch diese "Virtualität" des Wissens ruht auf dem ION ein ständiger Veränderungsdruck. Organisationen im Netzwerk müssen nicht nur ihre Position im Netzwerk verbessern, sondern kontinuierlich verändern. Double-loop learning ("Veränderungslernen") wird von allen Organisationen im ION abverlangt (vgl. Argyris/Schön 1978, S. 24).

Zentrale Organisationen zeichnen sich durch ein großes Ressourcenwissen ("wissen, wer was wo macht") aus. Mit diesem Kapital werden sie als Broker im Netzwerk aktiv. Dabei spielen vor allem "boundary-spanners" eine wichtige Rolle. Sie sind es, die nach Informationen im und außerhalb des ION suchen, die Transaktion zwischen Organisationen initiieren und neue Beziehungen knüpfen (vgl. Sydow 1992, S. 308-309).

Durch die schwachen Beziehungen sind ION in der dritten Phase zwar stabile, aber kulturschwache Systeme. Es obliegt daher zentralen Organisationen Sinn zu stiften. Das kann z.B. durch gezielte Unterstützung von sinnhaften Aktivitäten der ION Mitglieder, gezielte Face-to-Face Interaktion und kontinuierliche Pflege einer Vertrauenskultur (vgl. Weber 1994, S. 291) geschehen (vgl. Morath 1996, S. 45ff.)

Mit diesem integrierten Ansatz lässt sich ein realistisches Verständnis für Unternehmenskooperationen und –netzwerke gewinnen. Realistisch, weil es zum einen ein differenziertes Bild der Entstehung von Netzen, der Akteure, ihrer Rollen und Interessen ermöglicht und zum anderen zugleich der Mystifizierung vorbeugt: Unternehmensnetzwerke sind keine Liebesehe, sondern Arrangements auf Zeit. Als Versuche die Konkurrenz auf Basis von Konkurrenz aufzuheben, bleiben sie letztlich ökonomisch reguliert. Vom Ende aus betrachtet sind sie somit Episoden im marktwirtschaftlichen Wettbewerb.

4 Lernkooperation: Netzwerk lernender Organisationen?

Versuchen wir nun die Ergebnisse des ersten und zweiten Kapitels konzeptionell zusammenzuführen. Hierzu soll in einem weiteren Schritt das Verhältnis von Bildungsträgern und Unternehmen kritisch reflektiert werden.

Bildungsträger – Träger von Bildung und die Bildung der Träger.

Zunächst einige Thesen:

- „Bildungsträger“ auf dem Feld der beruflichen Bildung missverstehen ihren „Bildungsauftrag“ häufig als „Persönlichkeitsbildung“, und selbst wo Fachinhalte in den Mittelpunkt rücken, wird der soziale und funktionale Charakter beruflicher Qualifizierung nicht hinreichend genug sicht-

bar. Qualifizierung bleibt „theoretisch“, „individuelle“ Kompetenz, deren sozialer und praktischer Bezug nicht greifbar wird – weder den Individuen²² noch dem System beruflicher Betätigung.

- Wenn auch nach wie vor fachliches Know-how (sei es als fachspezifisches oder auch fachübergreifendes) die zentrale Rolle spielt, so beziehen sich betriebliche Lernleistungen und Anstrengungen nicht nur auf sie. Organisationales Lernen im erweiterten Sinn²³ richtet sich auf Qualifikationen und Kompetenzen, die das Unternehmen im Prinzip „ganzheitlich“ in *kommunikativen und kooperativen Prozessen* begreifbar und gestaltbar machen. Kommunikatives und kooperatives Prozesswissen gewinnt deshalb ebenfalls an Bedeutung. Und auch hierbei gilt: Zielsetzung ist es nicht, dass einzelne Mitarbeiter sich diese Kompetenzen individuell aneignen (möglicherweise auch noch missverstanden: als Kommunikations-, Kooperations- oder Führungstechniken), sondern es geht um Befähigung zum sozialen Lernen²⁴ selbst, also auch um die Aufhebung der Trennung von Form und Inhalt, von Theorie und Praxis, d.h. das Lernen muss sich auf die Bedingungen seiner Realisation und Anwendung selbst beziehen. Dieser Prozess des selbstbezüglichen organisationalen Lernens in praktischer Absicht ist dabei – wie sooft bei Lernen – ein mühevoller Weg. Denn neben der theoretischen Einsicht in die Notwendigkeit organisatorischer Veränderungen steht die praktische Einsicht der organisationsbeteiligten Individuen: das Interesse. Hier muss dann gelernt werden, wie mit negativ tangierten Interessen (Funktions-, Statusverlust) ein Interessenausgleich erzielt werden oder eine die tangierten Interessen berücksichtigende neue Funktion integriert werden kann. Kurz: Organisationales Lernen muss sich auch auf die Akteursinteressen beziehen und praktische Lösungen anbieten.

Die gerade genannten Momente organisationalen Lernens werden Betriebe in den meisten Fällen aus sich heraus nicht leisten können. Bildungsanbieter haben hier jedoch in der Regel wenig zu bieten.

- Es fehlen umsetzbare Konzepte, die Unternehmen unterschiedlichen Lerntyps zu unterstützen. Die Perspektive eines Weiterbildungsdienstleisters, der Unternehmen bei den verschiedenen Lerngegenständen beratend, qualifizierend und umsetzungsbetreuend zur Seite steht, ist bei vielen Weiterbildungsträgern nicht oder nur rudimentär vorhanden. Dadurch gelingt es ihnen nur schlecht, mit Betrieben ins Geschäft zu kommen oder weitergehend zu kooperieren.
- Die konzeptionelle Seite ist dabei das eine, die damit korrespondierenden organisationalen Kompetenzen, Ressourcen und Strukturen sind das andere. Bildungsträger besitzen auf der eigenen organisationalen Seite weder die Flexibilität noch die strukturellen und personellen Ressourcen, den Unternehmen beim Lernen tatsächlich und wirkungsvoll zu helfen.
- Weiterbildungseinrichtungen müssen sich demnach selbst zu Lernenden Organisationen entwickeln, die den neuen Anforderungen genügen.

²² Hierin weisen Bildungseinrichtungen, die auf dem Gebiet beruflicher Weiterbildung tätig sind, zugleich eine Parallele zum dualen Ausbildungssystem auf: Auch hier ist die mangelnde Kopplung von „Theorie und Praxis“ ein strukturelles Problem. Wenn der soziale und praktische Gehalt von erworbenen Qualifikationen nicht greifbar wird, sind nicht nur Lernmotivation und individueller Lernerfolg gefährdet, sondern es droht zugleich auch der Verlust des sozialen Lernergebnisses. Auch hier soll nicht der Verbetrieblichung von Qualifikationserwerb das Wort geredet werden, sondern angedeutet werden, dass hiermit eine im Kern ordnungspolitisch neu zu beantwortende Fragestellung verbunden ist.

²³ Gemeint ist organisationales Lernen, das sich in Richtung Lernender Organisation bewegt, also nicht mehr nur singuläres Fachlernen betrifft.

²⁴ Allerdings am Betrieb ausgerichteterem Lernen, nicht um *soziales Lernen an sich*, was auch ein Unding, eine schlechte Abstraktion ist.

4.1 *Bildungsträger und Unternehmen: Eine Lerngemeinschaft?*

Bildungsanbieter wie Unternehmen sind keine Lernvereine, d.h. Lernen unterliegt bei beiden ökonomischen Gesichtspunkten. Insofern sind Kooperationen zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen ökonomisch motiviert. Soll eine tatsächliche Kooperation zwischen beiden zustande kommen, also eine dauerhaftere Beziehung zwischen Markt und Hierarchie, so müssen beide sich etwas davon versprechen (können). Hierzu gibt es u.E. vielfältige Anknüpfungspunkte, die es zu nutzen gilt:

Unternehmen haben je nach Typus auf unserer Skala lernender Organisationen, unterschiedliche Qualifizierungs- und Beratungsanforderungen. Zahlenmäßig sind die Unternehmen mit unterschiedlicher Häufigkeit auf der Skala vertreten. (Noch) viele Unternehmen liegen am klassischen Ende lernender Organisationen, einige im Mittelfeld und wenige sind als Lernende Unternehmen (im Sinne des Deutero-learning) anzusehen. Die Anforderungen sind qualitativ wie quantitativ äußerst heterogen.

Von Weiterbildungseinrichtungen zu erfüllen sind diese Anforderungen *insgesamt* nur, wenn sie über das konzeptionelle Angebot, die organisationalen Voraussetzungen und einen für die Unternehmen akzeptablen Preis für die Inanspruchnahme der Dienstleistungen verfügen. Eine einzelne Einrichtung wird damit in der Regel völlig überfordert sein. In der Praxis kristallisiert sich daher eher eine „Arbeitsteilung“ heraus: Bestimmte Anbieter bedienen bestimmte (Teil)Märkte. Ein umfassendes Angebot aus einer Hand, wie es z.B. entwickelte lernende Organisationen benötigen, existiert kaum. Die Mehrzahl der Angebote richtet sich auf überbetriebliche fachliche Qualifizierung, und auch hier meist ohne den Lerntransfer beratend und konzeptionell zu berücksichtigen.

Richtet man den Blick auf die Perspektive von Unternehmen, so stellt man die mögliche Basis für Kooperationen zwischen Trägern fest. Das Unternehmen ist das fokale Unternehmen, das Beziehungen zu externen Weiterbildungnern herstellt. Häufig stehen die aber in Konkurrenz zueinander, sodass es zu Synergieeffekten weder für das Unternehmen noch für die Weiterbildungner kommt. Hier liegen die Möglichkeiten zur Kooperation von Weiterbildungs- und ggf. Beratungseinrichtungen in Richtung eines Qualifizierungsnetzwerkes (genauer: Qualifizierungsanbieternetzwerks).

Kooperation zwischen Weiterbildungs- und Beratungsanbietern könnten hier Kosten- und Synergievorteile bringen, sofern es gelingt, die Konkurrenzbeziehung im Netz zu minimieren und das „gemeinsame Netzangebot“ auf zentrale Bereiche hin auszurichten. Für Bedarfe von Unternehmen, die innerhalb des Netzes nicht gedeckt werden können, können Dritte hinzugezogen werden. Dies wird Unternehmen dann gelegen kommen, wenn sich die Kooperation zwischen Anbieternetz und Unternehmen in der Praxis als tragfähig erweisen und ein Vertrauensverhältnis aufgebaut hat.

Eine weitergehende Vernetzung liegt darin, dass vom Netz aus nicht nur Angebote an einzelne Unternehmen ergehen, sondern auch zwischen den Unternehmen Lernkooperationen hergestellt werden. Teilweise können die auf bereits bestehenden Kooperation zwischen Unternehmen aufsetzen und diese verbreitern. Insbesondere unter dem Gesichtspunkt eines praxisnahen Erfahrungsaustauschs zwischen betrieblichen Akteuren könnte ein wichtiges Element liegen, um die Angebote an Unternehmen praxisnäher auszurichten. Praxisnähe hat in diesem Kontext auch zugleich eine zusätzliche Bedeutung: Praxisnaher Erfahrungsaustausch beinhaltet ja nicht nur einfach Lernen von anderen, sondern ist oftmals wichtig für einen Standpunkt- oder Perspektivwechsel, der die Lernqualität grundlegend betrifft (nicht single-loop-, sondern double-loop-learning).

Was mit Bezug auf die innovativen Impulse von wechselseitigem Lernen zwischen Unternehmen gilt, trifft natürlich auch für die Weiterbildungsanbieter zu: Ihre Kooperation ermöglicht auch den Perspektivwechsel, weshalb es durchaus sinnvoll ist, solche Inputs auch zu organisieren, u.a. durch Hinzuziehung von Dritten, nicht oder noch nicht im Netzwerk verorteten Kooperationspartnern.

In Kapitel 2 haben wir herausgearbeitet, dass die abstrakte Logik des Netzwerkgedankens nicht ausreicht, auch deren tatsächliches Zustandekommen zu bewirken. Hier spielten Initiatoren und bestehende Beziehung (informelle Netze) eine nicht unerhebliche Rolle. Als Initiatoren sind hier insbesondere die Weiterbildungsträger gefordert, die eine Angebotsstruktur als Anbieternetzwerk einrichten müssen. Was die sinnvollen Bezugspunkte und die ersten Schritte sein können, liegt nicht nur, aber insbesondere in deren regionaler Verankerung.

4.2 *Lernende Region*

Region scheint uns aus mehreren Gründen ein sinnvoller Fokus für Lernkooperation, zunächst für Weiterbildungsträger, dann aber auch für Unternehmen zu sein:

Informelle und persönliche Beziehungen und Bekanntschaften sind hier häufig bereits vorhanden, lassen sich zumindest leichter transparent machen als in einer überregionalen Perspektive. Der wichtige erste Schritt für den Aufbau einer „Lernenden Region“ ist demnach die Erschließung der informellen Netzwerke in der Region, die für Qualifizierung relevant sein können. Dies können persönliche Kontakte der eigenen Einrichtung sein oder der Einrichtungen, die eine Kooperationsabsicht verfolgen. Dies können aber auch informelle Netze sein, die in der Region bei zentralen Akteuren liegen (Wirtschaftsförderung, Regionalsekretariate, Kreis, Stadtverwaltung, regionale Politik, Unternehmensverbände, Kammern ...).

Der zweite Schritt oder das zweite Element (weil es hier nicht um eine zeitliche Aufeinanderfolge ankommt) ist die Offenlegung der (Kern-)Kompetenzen der beteiligten Einrichtungen oder der Kompetenzen, die die Einrichtung einbringen oder weiterentwickeln kann/will.

Was neben der gemeinsam getragenen guten Absicht zur Kooperation fehlt, bleibt eine gemeinsame Vision, die es zu entwickeln gilt.

Damit gemeint ist nicht ein Zukunftsbild oder eine Wunschvorstellung, auch nicht der allgemeine Zweck, der die Teilnehmer ökonomisch miteinander in ein Boot bringt. Gemeint ist mit Vision vielmehr eine konkrete Beschreibung des Ziels und der Grundsätze sowie Leitlinien seiner Erreichung. Ökonomisch formuliert geht es darum, welchen Markt man abdecken will:

- Was soll mit der Kooperation erzielt werden? (Zieldefinition), z.B.
 - gemeinsame Dienstleistung für Unternehmen jenseits des AFG
 - gemeinsame Dienstleistung für Unternehmen, aber auch im Kontext des AFG
 - gemeinsame Dienstleistungen an der Schnittstelle zwischen Unternehmen und Arbeitsmarkt
 - Innovative Angebotsentwicklung für Unternehmen wie Arbeitsamt, z.B. Job-Rotation
 - Angebote bei Krisenintervention in Unternehmen (Job-Transfer durch Transfer- oder Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften)
 - gemeinsame Projekte (extern gefördert), z.B. mit regionalen Schwerpunkten
 - soll die Region tatsächlich zum Fokus werden, ist eine Zielsetzung die Unterstützung der Regionalentwicklung und die Erweiterung des Netzwerkes (zumindest perspektivisch) um Akteure regionaler Politik. Alternativ hierzu denkbar wäre auch die Kopplung mit anderen regionalen Netzwerken (Politik und Arbeitsverwaltung)
- Was muss dafür getan werden? (Aufgabenstellung)

- Nähere Bestimmung des Aufgabenbereichs
 - Konzentration auf bestimmte thematische Fragestellungen oder thematische Breite?
 - Branchenschwerpunkte oder Schwerpunkt auf Wertschöpfungsketten?
- Erweiterung des Netzwerkes (zumindest perspektivisch) um Akteure regionaler Politik. Alternativ hierzu denkbar wäre auch die Kopplung mit anderen regionalen Netzwerken (Politik und Arbeitsverwaltung).

Ein regionales Netzwerk einer lernenden Region besteht im Kern aus drei Säulen bzw. Netzen: den öffentlichen, d.h. den formellen wie informellen Netzen politischer Akteure der Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung, den Netzen von Weiterbildungsträgern und den Netzen von Unternehmen. Verknüpfungen zwischen einzelnen Elementen verschiedener Netze, wie auch zwischen den Netzen weisen dabei auf den insgesamt fragilen Charakter von Netzen hin: Teilweise sind sie locker und flüchtig, teilweise stabil; einerseits können die Verknüpfungen zwischen Elementen verschiedener Netze die Flexibilität steigern, andererseits aber auch die Kooperation im einzelnen Netz schädigen. Netzwerke wie Verbindungen zwischen Netzwerken von Organisationen bleiben demnach im Spannungsfeld von Hierarchie und Koordination einerseits und Flexibilität andererseits gefangen.

Zuletzt noch einige Anmerkungen zu Netzen im regionalen Kontext:

Im Kapitel 3 haben wir auch gezeigt, dass Netze, insbesondere ION zwischen Unternehmen sich nicht regional eingrenzen lassen. Dies bleibt die offene Flanke regionaler Netze, lernender Regionen, wie jeglicher Form regionalisierter Politik.

In Nordrhein-Westfalen wird mit dem Prinzip der regionalisierten Arbeitsmarkt- und Strukturpolitik eine Politikorientierung verfolgt, die für o.g. Orientierungen gute Anknüpfungspunkte bietet.

Mit *Gnahs* lässt sich dieser Ansatz als „Regionalisierung als Prinzip“ begreifen. Regionalisierung als Prinzip grenzt sich dabei ab von der sogenannten Regionalisierung von unten einerseits und der Regionalisierung von oben andererseits. Für die Weiterbildung zeichnet er die positiven Wirkungen, aber auch die negativen Wirkungen beider Varianten auf: So führt eine regionalisierte Weiterbildungspolitik von unten einerseits zu regionalen Verbänden und Netzen sowie zu passgenauen Qualifizierung, insgesamt oft zu erfolgreichen Ergebnissen, die Modellcharakter im überregionalen Bereich werden konnten.

Andererseits ist durch die Form der Regionalisierung immer auch die Gefahr gegeben, dass Mindeststandards von überregionaler Bedeutung unterschritten werden, der Transfergehalt also zu gering ist.

Mindeststandards zu sichern sei demgegenüber der große Vorteil einer Regionalisierung von oben, die insbesondere vereinheitlichende Mindestanforderungen setzt und gerade wegen ihres überregionalen Charakters auch die (bornierten) Grenzen regionaler Perspektiven überschreitet. So kann sie zugleich zum Impulsgeber für Innovationen wirken. Die Kehrseite dieser Form von Regionalisierung liegt in der regionalen Anschlussfähigkeit und der Akzeptanz, die nicht aus konkreten, nachvollziehbaren Problemlagen resultieren.

Regionalisierung als Strukturprinzip fügt demgegenüber beide Seiten zusammen: Sie legt einerseits Mindeststandards fest, öffnet aber zugleich Spielräume für regionale Varianten.

Ich möchte an dieser Stelle nicht die damit ausgelöste ordnungspolitische Diskussion für den Bereich der beruflichen Bildung in eine neue Runde führen.

Ich möchte vielmehr einen Perspektivwechsel vornehmen, der einen ähnlichen Gesichtspunkt wie den von Gnahs angesprochenen betrifft.

Regionalisierung als Politikprinzip ist dann sinnvoll und auch ein erfolgskontrolliertes Konzept, wenn die Regionen eine Regionalentwicklung angehen, die den Namen auch verdient. Als Mindeststandard müsste erstens ein Konzept für eine regionale Entwicklung (auch in den verschiedenen Bereichen einschließlich Arbeitsmarktpolitik) vorliegen, welches hinreichend operationalisiert ist, d.h. Ziele, Zielkriterien, Maßnahmenarten und –korridore müssten definiert sein. Dies macht überhaupt erst ein zielgerichtetes Handeln sowie eine Erfolgskontrolle intern wie extern möglich. Damit der regionalisierten Arbeitsmarkt- und Strukturpolitik ja auch erhebliche Budgets des Landes den Ländern zur Verfügung gestellt werden, wäre die Mittelverausgabung auch durch ihre Orientierung an den regionalen Entwicklungsplänen rückzukoppeln. Im Rahmen einer solchermaßen qualifizierten Regionalpolitik ließe sich die o.g. Entwicklung regionaler Netze und lernender Regionen überhaupt realisieren.

Literatur

- Aldrich H./Whetten, D.A. (1981) Organization-sets, action-sets, and networks: making the most of simplicity. In: Nystrom, P.C./Starbuck, W.H. (Hrsg.) Handbook of organizational design, Vol.1, Oxford.
- Aldrich, H. (1979): Organizations and environments, Englewood Cliffs, NJ.
- Argyris, Ch./Schön, D. A. (1978): Organizational Learning: A Theory of Action Perspective, Reading (Mass.)
- Argyris, Ch. (1993): On organizational learning, Cambridge, Mass., u.a., Blackwell Business.
- Badaracco, J. L. (1988): Changing forms of the corporation. In: Meyer, J. R./Gustafson, J. M. (Hrsg.). The U.S. business corporation - An institution in transition. Cambridge, MA.
- Baysinger, B.D. (1984): Domain maintenance as an objective of business political activity. An expanded typology. In: Academic Management Review.
- Benz, A./Scharpf, F.W./Zintl, R. (1991): Horizontale Politikverflechtung: Zur Theorie von Verhandlungssystemen, Frankfurt a.M.
- Benz, A. (1994): Kooperative Verwaltung. Funktionen, Voraussetzungen und Folgen, Baden-Baden.
- Betz, G. (1991): „Das Krankenhaus als lernende Organisation, Krankenhaus Umschau, April, S. 300-304.
- Bierly, P. (1993): "A Dynamic Capabilities Framework of Business Strategy", paper presented at the Academy of Management Meeting.
- Boos, F./Exner, A./Heitger, B. (1992): Soziale Netzwerke sind anders. In: Organisationsentwicklung.
- Commons, J.R. (1934) Institutional Economics, Madison, WI.
- Daft, R. L./Huber, G. P. (1987): How Organizations Learn: A Communication Framework, Research in the Sociology of Organizations, Bd. 5.
- Dewe, B./Wohlfahrt, N. (1993): Netzwerkförderung und soziale Arbeit: Empirische Analysen in ausgewählten Handlungs- und Politikfeldern, Bielefeld, 1991.
- Dixon, N. (1992): "Organizational Learning – A Review of the Literature with Implications for HRD Professionals", Human Resource Development Quarterly, 3, 29-49.
- Duncan, R./Weiss, A. (1979): Organizational Learning: Implications for Organizational Design, Research in Organizational Behavior, Bd. 1.
- Ebers, M./Gotsch, W. (1993): Institutionenökonomische Theorien der Organisation. In Kieser, A. (Hrsg.) Organisationstheorien.
- Fiol C. M./Lyles, M. A. (1985): Organizational Learning, In: Academy of Management Review.
- Galaskiewicz, J. 57(1979a): The structure of community interorganizational networks. In: Social Forces.
- Galaskiewicz, J. (1979b): Exchange Networks and Community Politics. Beverly Hills, CA.

- Garvin, D. A. (1994): Building a learning Organization, dt. in: Harvard Manager, 1. Quartal 1994.
- Grabher, G. (1993): Rediscovering the social in the economics of interfirm relations. In: Grabher, G. (Hrsg.): The embedded firm. On the scioeconomics of industrial networks. London.
- Granovetter, M. 78(1973)6: The strength of weak ties. In: American Journal of Sociology.
- Granovetter, M. 91(1985): Economic action and social structure: The problem of embeddedness. In: American Journal of Sociology.
- Hedberg, Bo (1981): How Organizations Learn and Unlearn. In: Nystrom, P. C./Starbuck, W. H. (Eds.): Handbook of Organizational design, Bd. 1.
- Huff, A./Chappell, D. (1993): "Party Politics' Contribution to Organizational Learning", unpublished paper.
- Johanson J./Mattson, L.-G. (1991): Interorganizational relations in industrial systems: a network approach compared with the transactions-cost approach. In: Thompson, G./Frances, J./Levacic (Hrsg.): Markets, Hierarchies and Networks: The Coordination of Social Life. London.
- Klimecki, R./Lassleben, H./Riexinger-Li, B. (1994): Zur emoirischen Analyse organisationaler Lernprozesse im öffentlichen Sektor. Konstanz.
- Klimecki, R./Thomae, M. (1995): Zwischen Differenzierung und Internationalisierung: neuere Trends in der Erforschung organisationalen Lernens. Konstanz.
- König, T. (1994): Entscheidungen im Politiknetzwerk. Der Einfluss von Organisationen auf die arbeits- und sozialrechtliche Gesetzgebung in den 80er Jahren. Berlin.
- Lant, T./Mezias, S. (1988): „A Learning Model of Organizational Convergence and Reorientation“, working paper.
- Laumann, E. O./Marsden, P. V. 44(1979): The analysis of oppositional structures in political elites: identifying collective actors. In: American Sociological Review.
- Laumann, E. O./Pappi, F. U. (1973): New directions in the study of community elites. In: American Sociological Review.
- Laumann, E. O./Pappi, F. U. (1976): Networks of Collective Action. A Perspective on Community Influence Systems. New York.
- March, J. G./Olsen, J. P. (1976): Ambiguity and choice in organizations, Bergen (u.a.): Universitätsvorlage.
- McGill, M./Slocum, J. (1993): "Unlearning the Organization", Organizational Dynamics, Autumn, S. 67-79.
- Miles, R. H. (1982): Coffin Nails and Corporate Strategies, Englewood Cliffs.
- Morath, F. A. (1996): Interorganisationale Netzwerke - Dimensions - Determinants – Dynamics. Konstanz.
- Nohria, N. (1992): Information and search in the creation of new business ventures: The case of the 128 Venture Group. In: Nohria, N./Eccles, R.G. (Hrsg.) Networks and Organizations: Structure, Form and Action. Boston.
- Nystrom, P./Starbuck, W. (1984): "To Avoid Organizational Crisis", Organizational Dynamics, Spring, S. 53-65.
- Pappi, F. U. (1995): Macht in Politikfeld-Netzen: Die Beziehungen zwischen arbeits- und sozialpolitischen Akteuren der Bundesrepublik im internationalen Vergleich. In: Reuband, K.-H. (Hrsg.) Die deutsche Gesellschaft in vergleichender Perspektive. Opladen.
- Pappi, F. U./Melbeck, C. (1984)36: Das Machtpotential von Organisationen in der Gemeindepolitik. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.
- Pautzke, G. (1989): Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis-Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens. München.
- Pedler, M./Boydell, T./Burgoyne, J. (1991): Auf dem Weg zum "Lernenden Unternehmen". In: Sattelberger, Th. (1991): Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden.

- Pfeffer, J./Salancik, G. R. (1978): The design and management of externally controlled organizations. In: Pugh, D.S. Organization Theory. London.
- Piore, M. J./Sabel, C. F. (1985): Das Ende der Massenproduktion. Berlin.
- Powell, W. W. (1990): Neither market nor hierarchy: Network forms of organization. In: Staw, B. M./Cummings, L. L. (Hrsg.): Research in organizational behavior. Vol 12 JAI. Greenwich.
- Reinhardt, R. (1993): Das Modell organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung lernfähiger Organisationen. Frankfurt am Main u.a. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 5, Volks- und Betriebswirtschaft ; 1425, Zugl.: Kassel, Gesamthochsch., Diss., 1993).
- Salisbury, R. H. 78(1984): Interest representation: The dominance of institutions. In: American Political Science Review.
- Sattelberger, Th./Scholz, J. (1991): "Kultur, Struktur, Strategie – Das magische Dreieck", Arbeitgeber, 43, S. 944-946.
- Sattelberger, Th. (1996): Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden.
- Scharpf, F. W./Reissert, B./Schnabel, F. (1976): Politikverflechtung: Theorie und Empirie des kooperativen Föderalismus in der Bundesrepublik. Kronberg.
- Schreyögg, G./Noss, Ch. 55(1995)2: Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation. In: Die Betriebswirtschaft.
- Senge, P. (1990): „The Leader's New Work – Building Learning Organization“, Sloan Management Review, Fall, S. 7-23.
- Senge, P./Stern, J. (1992): „Systems Thinking and Organizational Learning – Acting Locally and Thinking globally in the Organization of the Future“, European Journal of Operational Research, 59, S. 137-150.
- Senge, P. M. u.a. (1996): Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. Stuttgart (Original 1994).
- Shrivastava, P. (1983): A Typology of Organizational Learning Systems. In: Journal of Management Studies 20, S. 7-28.
- Shrivastava, P./Grant, J.H. (1985): „Empirically Derived Models of Strategic Decision-making Processes“, Strategic Management Journal, 6, S. 97-113.
- Snow, C. C./Miles, R. E./Coleman, H. J. Jr. (1992) Managing 21st Century Network Organization. In: Organizational Dynamics, Winter.
- Sydow, J. (1992): Strategische Netzwerke: Evolution und Organisation. Wiesbaden.
- Thomae, M. (1996): „Die lernende Organisation – beobachtet“, Diskussionsbeitrag Nr. 14 des Lehrstuhls für Management, Konstanz.
- Voskamp, U./Witte, V. (1994): Von "Silicon Valley" zur "virtuellen Integration" - Neue Formen der Organisation von Innovationsprozessen am Beispiel der Halbleiterindustrie. In: Sydow, J./Windeler, A. (Hrsg.): Management Interorganisationaler Netzwerke: Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik. Opladen.
- Weber, B. (1994): Unternehmensnetzwerke aus systemtheoretischer Sicht - Zum Verhältnis von Autonomie und Abhängigkeit in Interorganisationsbeziehungen. In: Sydow, J./Windeler, A. (Hrsg.) Management Interorganisationaler Netzwerke: Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik. Opladen.
- Weick, K. (1979): The Social Psychology of Organizing. Reading.
- Wildemann, H. (1995): Ein Ansatz zur Steigerung der Reorganisationsgeschwindigkeit von Unternehmen: Die Lernende Organisation, Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Ergänzungsheft 3. Wiesbaden.
- Williamson, O.E. (1985): The economic institutions of capitalism. New York.
- Wood, P. (1982): The environmental movement. In: Wood, J. L./Jackson, M. (Hrsg.) Social Movements: Development, Participation, and Dynamics. Belmont.
- Zimmer, G. (1987): "Selbstorganisation des Lernens", Frankfurt a. M.

Die Autoren der Beiträge

Ingo Benzenberg, Dr., Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Gerhard-Mercator-Universität – Gesamthochschule Duisburg.

Rolf Dobischat, Dr., Universitätsprofessor für Wirtschaftspädagogik/Schwerpunkt Betriebliche Aus- und Weiterbildung an der Gerhard-Mercator-Universität – Gesamthochschule Duisburg.

Karl Düsseldorf, Dr., Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Gerhard-Mercator-Universität – Gesamthochschule Duisburg.

Dieter Gnahs, Dr., Leiter des Arbeitsbereichs Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung am Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover.

Uwe Höfkes, Dr., Berater in der Abteilung Strukturorientierte Arbeitsmarktpolitik der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung GmbH (G.I.B.), Bottrop.

Rudolf Husemann, Dr., habil., Universitätsprofessor an der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Institut für Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung.

Ruth Roß, Dipl.-Päd., Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Gerhard-Mercator-Universität – Gesamthochschule Duisburg.

Jens Stuhldreier, Dipl.-Oec., Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Gerhard-Mercator-Universität – Gesamthochschule Duisburg.