Betriebswirtschaftliche Schriften

Heft 147

Die Personalentwicklung der „Lernenden Organisation“

Konzeptionelle Untersuchung zur Initiierung und Förderung von Lernprozessen

Von

Samuel Stäbler

Duncker & Humblot · Berlin

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

SAMUEL STÄBLER

Die Personalentwicklung der „Lernenden Organisation“

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Betriebswirtschaftliche Schriften

Heft 147

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die Personalentwicklung der „Lernenden Organisation“

Konzeptionelle Untersuchung zur Initiierung und Förderung von Lernprozessen

Von

Samuel Stäbler

Duncker & Humblot · Berlin

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Stäbler, Samuel:
Die Personalentwicklung der „Lernenden Organisation" : konzeptionelle Untersuchung zur Initiierung und Förderung von Lernprozessen / von Samuel Stäbler. – Berlin : Duncker und Humblot, 1999
(Betriebswirtschaftliche Schriften ; H. 147)
Zugl.: Cottbus, Univ., Diss., 1998
ISBN 3-428-09515-4

Alle Rechte vorbehalten
© 1999 Duncker & Humblot GmbH, Berlin
Fotoprint: Werner Hildebrand, Berlin
Printed in Germany

ISSN 0523-1035
ISBN 3-428-09515-4

Gedruckt auf alterungsbeständigem (säurefreiem) Papier
entsprechend ISO 9706 ♾

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

„The ability to learn faster than competitors may be the only sustainable competitive advantage.“

(Arie P. de Geus)

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Vorwort

In Zeiten, die wesentlich durch gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Veränderungen gekennzeichnet sind, gewinnt nicht nur die Lernfähigkeit von Individuen - sondern auch von Organisationen - zunehmend an Bedeutung. Eine intensive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des Lernens von Organisationen und der damit in Verbindung stehenden Frage, welche Konsequenzen sich für die Personalentwicklung als institutionalisierter Träger von Lernprozessen in Organisationen ergibt, wird damit ein zentrales Thema für Theorie und Praxis. Vor diesem Hintergrund finden sich in der aktuellen Literatur vermehrt Auseinandersetzungen mit dieser Thematik.

Die vorliegende Arbeit geht auf theoretischer und empirischer Ebene der Frage nach, welche veränderten Anforderungen sich aus dem Konstrukt 'Lernende Organisation' für die Personalentwicklung ergeben. Dem Leser wird die Möglichkeit gegeben werden, seine eigenen Vorstellungen bzgl. einer Neuorientierung der Personalentwicklung durch die Betrachtung der Unterschiede zwischen dem traditionell defizitorientierten Konzept der Personalentwicklung und den Ansätzen für die Personalentwicklung in 'Lernenden Organisationen' zu bewerten. Hierin ist ein Ansatzpunkt zu sehen, um sich von den bisherigen, 'rezeptartigen' Vorschlägen zu lösen.

Für die fachliche und persönliche Unterstützung, die mir während der Erstellung der vorliegenden Arbeit zuteil geworden ist, bin ich einer Reihe von Personen zu herzlichem Dank verpflichtet. Meinem Erstgutachter, Prof. Dr. Karlheinz George, danke ich für seine thematische Offenheit und die Möglichkeit, die vorliegende Arbeit in einer ganzen Reihe von Organisationen wachsen zu lassen, aber auch für seinen Einsatz bei der Erhaltung des Lehrstuhls von Prof. Dr. Siegfried Oehme nach dessen Tode. Prof. Dr. Wolfgang Cezanne danke ich für die Übernahme des Zweitgutachtens.

Ziel der Arbeit ist es, sowohl den wissenschaftlich-theoretischen Ansprüchen im interdisziplinären Bereich zwischen Personalmanagement und Organisation zu entsprechen als auch den Erfordernissen und Problemstellungen der betrieblichen Praxis gerecht zu werden. Aus diesem Grunde möchte ich sehr herzlich Herrn Herbert Wittek und Herrn Lutz Zimmermann Dank sagen. Diese Projektpartner haben nicht nur die Praxisorientierung dieser Arbeit ermöglicht, sondern sich auch Zeit für intensive Diskussionen genommen.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Ganz herzlichen Dank schulde ich ebenfalls meinen Freunden und Kollegen am Institut für Wirtschaftswissenschaften der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus.

Gewidmet ist diese Arbeit meiner langjährigen Lebensgefährtin Katja, die mich während der ganzen - nicht immer nur angenehmen - Zeit des 'Promovierens' unterstützt hat.

Cottbus, Februar 1998 *Samuel Stäbler*

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Inhaltsübersicht

A. Einleitung 23

I. Relevanz der Themenstellung 23

II. Aufbau der Arbeit 27

B. Theoretische Grundlagen und empirische Hintergründe 30

I. Darstellung des Modells 'Lernende Organisation' 30

1. Bestimmung des Begriffs 'Lernende Organisation' 32
2. Lernprozesse als Grundlage zur Realisierung von Wettbewerbsvorteilen 37
3. Umwelt und organisatorischer Kontext als Determinanten der Lernfähigkeit einer Organisation 55
4. Zusammenfassung zur Darstellung des Modells 'Lernende Organisation' 75

II. Defizitorientierung als Perspektive des traditionellen Konzepts der PE 77

1. Konzeptionelle Grundsätze der traditionellen PE 78
2. Das System der traditionellen PE 84
3. Zusammenfassung zum traditionellen Konzept der PE 106

C. Ansätze eines Konzepts der PE 'Lernender Organisationen' 108

I. Kritische Analyse der traditionellen PE im Kontext 'Lernender Organisationen' 108

1. Grenzen bei der Ermittlung vorhandener und geforderter Qualifikationen 111
2. Grenzen bei der Prognose zukünftiger Qualifikationsanforderungen 114

II. Theoretische Ableitung einzelner Anforderungen an die PE der 'Lernenden Organisation' 117

1. Perspektivenwechsel als Grundlage der PE in 'Lernenden Organisationen' 117
2. Die bewußte Gestaltung des organisatorischen Kontextes als Lernprozeß in ‚Lernenden Organisationen' 134

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

3. Anforderungen an das System der PE in 'Lernenden Organisationen' 140
4. Zusammenfassung der Anforderungen an die PE 'Lernender Organisationen' 166

D. Empirischer Teil 169

I. Fallstudienerhebungen über die in 'Lernenden Organisationen' praktizierte PE 169
1. Konzeption der empirischen Untersuchung 169
2. Fallstudie 1: Darstellung der PE in einer großen Bauunternehmung 175
3. Fallstudie 2: Darstellung der PE in einer Unternehmung der Eisen- und Stahlindustrie 187
4. Bewertung der Ergebnisse aus den Fallstudien 198

II. Gestaltungsempfehlungen für die PE der untersuchten Unternehmungen 202
1. Etablierung eines erweiterten Rollenverständnisses bei den PE-Akteuren 203
2. Ganzheitliche Hilfsmittel zur Konzipierung des organisatorischen Kontextes als Lerngegenstand 214
3. Phasenorientierte Gestaltungsmöglichkeiten zur Realisierung eines lernfördernden Systems der PE 230

E. Zusammenfassende Wertung und Ausblick 249

I. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse 249
II. Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen 254

Anhang 257

Literaturverzeichnis 287

Sachwortverzeichnis 318

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Inhaltsverzeichnis

A. Einleitung 23

I. Relevanz der Themenstellung 23

II. Aufbau der Arbeit 27

B. Theoretische Grundlagen und empirische Hintergründe 30

I. Darstellung des Modells 'Lernende Organisation' 30

1. Bestimmung des Begriffs 'Lernende Organisation' 32

a) Der Begriff 'Organisation' 34

b) Der Begriff 'Lernen' 35

2. Lernprozesse als Grundlage zur Realisierung von Wettbewerbsvorteilen . 37

a) Lernprozesse auf individueller Ebene 37

b) Lernprozesse auf Gruppenebene 39

c) Organisationale Lernprozesse 42

aa) Theoretische Ansätze organisationaler Lernprozesse 44

(1) 'Anpassungslernen' 45

(2) 'Veränderungslernen' 46

(3) 'Prozeßlernen' 47

bb) Unterschiedliche Formen organisationalen Lernens 48

d) Bedingungen für die Transformation des Lernens 51

aa) Kommunikation 52

bb) Transparenz 53

cc) Integration 54

3. Umwelt und organisatorischer Kontext als Determinanten der Lernfähigkeit einer Organisation 55

a) Lernende Organisationen und Umwelt 56

b) Lernende Organisationen und organisatorischer Kontext 59

aa) Lernende Organisationen und Organisationsstrategie 59

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

(1) Inhalte von Organisationsstrategien 60
(2) Typologien unterschiedlicher Organisationsstrategien 62
bb) Lernende Organisationen und Organisationsstruktur 64
(1) Bestimmungsfaktoren der Organisationsstruktur 65
(2) Arten von Organisationsstrukturen 66
cc) Lernende Organisationen und Organisationskultur 69
(1) Dimensionen der Organisationskultur 70
(2) Stärke der Organisationskultur 73

4. Zusammenfassung zur Darstellung des Modells 'Lernende Organisation' 75

II. Defizitorientierung als Perspektive des traditionellen Konzepts der PE 77

1. Konzeptionelle Grundsätze der traditionellen PE 78
a) Inhaltliche Bestimmung des Begriffs 'PE' 78
aa) PE und Organisationsentwicklung 79
bb) PE und Führungskräfteentwicklung 80
b) Abgrenzung unterschiedlicher Zielkategorien der PE 82
aa) Organisationsbezogene Ziele 82
bb) Individuelle MA-Ziele 83

2. Das System der traditionellen PE 84
a) Ermittlung des PE-Bedarfs 85
aa) Formen des PE-Bedarfs 87
(1) Anpassungsbedarf 87
(2) Aufstiegsbedarf 88
(3) Ergänzungsbedarf 89
bb) Bestimmung der PE-Kandidaten 89
b) Deckung des PE-Bedarfs 90
aa) Akteure der PE-Bedarfsdeckung 90
bb) Methoden zur Deckung des PE-Bedarfs 91
(1) Weiterbildung 92
(2) Karriereplanung 94
(3) Arbeitsstrukturierung 96
c) Evaluation des PE-Erfolges 100
aa) Zielstellungen der Evaluation 101
bb) Bereiche der PE-Evaluation 103
(1) Kostenkontrolle 103
(2) Rentabilitätskontrolle 104
(3) Lernerfolgskontrolle 105

3. Zusammenfassung zum traditionellen Konzept der PE 106

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

C. Ansätze eines Konzepts der PE 'Lernender Organisationen' 108

I. Kritische Analyse der traditionellen PE im Kontext 'Lernender Organisationen' 108

1. Grenzen bei der Ermittlung vorhandener und geforderter Qualifikationen 111

a) Probleme bei der Ermittlung von 'Ist-Qualifikationen' 111

b) Probleme bei der Ableitung von 'Soll-Qualifikationen' aus der Arbeitsaufgabe 113

2. Grenzen bei der Prognose zukünftiger Qualifikationsanforderungen 114

II. Theoretische Ableitung einzelner Anforderungen an die PE der 'Lernenden Organisation' 117

1. Perspektivenwechsel als Grundlage der PE in 'Lernenden Organisationen' 117

a) Selbstentwicklung als Schwerpunkt der PE 118

aa) Abgrenzung des Begriffs der Selbstentwicklung 118

bb) Zielorientierung der Selbstentwicklung 119

cc) Möglichkeiten zur Beeinflussung der Selbstentwicklung 120

b) Humanpotentialorientierung als Merkmal der PE 123

c) Modifikation konzeptioneller Grundsätze der traditionellen PE 128

aa) Erweiterung des traditionellen Begriffs der 'PE' 129

bb) Zusammenhänge zwischen PE und Organisationsentwicklung 129

cc) PE und Führungskräfteentwicklung 131

dd) Möglichkeiten zur gemeinsamen Berücksichtigung organisationsorientierter Ziele und individueller Mitarbeiterziele 133

2. Die bewußte Gestaltung des organisatorischen Kontextes als Lernprozeß in ‚Lernenden Organisationen' 134

a) PE und Strategiefindung 135

b) PE und Strukturentwicklung 137

c) PE und Kulturentwicklung 138

3. Anforderungen an das System der PE in 'Lernenden Organisationen' 140

a) PE-Bedarfsermittlung 141

aa) PE-Bedarfsermittlung auf Ebene des Individuums 142

bb) PE-Bedarfsermittlung auf Gruppenebene 145

cc) PE-Bedarfsermittlung auf Ebene der Organisation 146

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

b) PE-Bedarfsdeckung 147
aa) Zielstellungen der Weiterbildung in 'Lernenden Organisationen' .. 148
bb) Neue Formen der Karriereplanung in 'Lernenden Organisationen' 150
cc) Ansätze zur Arbeitsstrukturierung in 'Lernenden Organisationen'. 153
c) PE-Evaluation 158
aa) Zielstellungen der PE-Evaluation in 'Lernenden Organisationen' 158
bb) Ursachen für Lerntransferprobleme 161
(1) PE-Teilnehmerbedingte Lerntransferprobleme 162
(2) PE-Bedingte Lerntransferprobleme 163
(3) Organisationsbedingte Lerntransferprobleme 164

4. Zusammenfassung der Anforderungen an die PE 'Lernender Organisationen' 166

D. Empirischer Teil 169

I. Fallstudienerhebungen über die in 'Lernenden Organisationen' praktizierte PE 169

1. Konzeption der empirischen Untersuchung 169
a) Anlaß und Ziel der Untersuchung 169
b) Auswahl und Design der Erhebungsmethodik 170
aa) Auswahl der Erhebungsmethodik 171
bb) Design der Erhebungsmethodik 171
c) Limitierende Bedingungen der Untersuchung 174
d) Auswahl der Untersuchungsobjekte 174

2. Fallstudie 1: Darstellung der PE in einer großen Bauunternehmung 175
a) Allgemeine Angaben zur Unternehmung 175
b) Die PE der Unternehmung 176
aa) Grundlegende Informationen zur PE 177
bb) Inhaltliche Konkretisierung der PE-Arbeit in der Unternehmung 179
cc) Das System der PE in der Unternehmung 181
(1) Umfang und Einsatz von PE-Methoden 183
(2) Visionen für die zukünftige PE der Unternehmung 185

3. Fallstudie 2: Darstellung der PE in einer Unternehmung der Eisen- und Stahlindustrie 187
a) Allgemeine Angaben zur Unternehmung 187
b) Die PE der Unternehmung 189

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

aa) Grundlegende Informationen zur PE 189
bb) Inhaltliche Konkretisierung der PE-Arbeit in der Unternehmung 192
cc) Das System der PE in der Unternehmung 194
(1) Umfang und Einsatz von PE-Methoden 195
(2) Visionen für die zukünftige PE der Unternehmung 197

4. Bewertung der Ergebnisse aus den Fallstudien 198
a) Die Perspektive der PE in den untersuchten Unternehmungen 198
aa) Die Konzipierung des organisatorischen Kontextes in den untersuchten Unternehmungen 199
bb) Die konzeptionellen Grundsätze der PE in den untersuchten Unternehmungen 199
b) Das System der PE in den untersuchten Unternehmungen 200

II. Gestaltungsempfehlungen für die PE der untersuchten Unternehmungen 202

1. Etablierung eines erweiterten Rollenverständnisses bei den PE-Akteuren 203
a) Die Rollen der Personalentwicklungsexperten 203
b) Die Rollen der Führungskräfte 206
aa) Führungskräfte als Personalentwickler 207
bb) Führungskräfte als 'Lernende' 208
cc) Führungskräfte als 'Designer' 209
c) Das Rollenverständnis der Mitarbeiter 211

2. Ganzheitliche Hilfsmittel zur Konzipierung des organisatorischen Kontextes als Lerngegenstand 214
a) Hilfsmittel zur Gestaltung der Strategiefindung als Lernprozeß 214
aa) Organisationsspiele 216
bb) Strategische Kontrolle 217
b) Hilfsmittel zur Gestaltung der Strukturentwicklung als Lernprozeß 219
aa) Projektorganisation 220
bb) Netzwerkmodelle 223
c) Hilfsmittel zur Gestaltung der Kulturentwicklung als Lernprozeß 225
aa) Leitbildentwicklung 226
bb) Imageanalysen 228

3. Phasenorientierte Gestaltungsmöglichkeiten zur Realisierung eines lernfördernden Systems der PE 230
a) Möglichkeiten einer proaktiven PE-Bedarfsermittlung 231

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

aa) Umweltanalyse 231
bb) Szenario-Technik 232
b) Möglichkeiten der PE-Bedarfsdeckung zur Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse 235
aa) PE durch lernpartnerschaftliche Beziehungen 235
(1) Coaching 237
(2) Mentorenverhalten 239
bb) PE durch arbeitsplatznahe Partizipationsmaßnahmen 240
cc) PE durch computerunterstütztes Lernen 242
c) Möglichkeiten einer lerntransferorientierten Evaluation des PE-Erfolges 244
aa) Anwendungsverträge 245
bb) Feedbackgespräche 247

E. Zusammenfassende Wertung und Ausblick 249

I. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse 249

II. Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen 254

Anhang 257

Anhang I Zentralisation und Dezentralisation 259
Anhang II PE-Ziele aus der Perspektive der Organisation und des MA 260
Anhang III Das Personal-Portfolio 261
Anhang IV Checkliste für die Vorbereitung von PE-Gesprächen 262
Anhang V Personalbeurteilungsbogen der Boehringer Mannheim GmbH 264
Anhang VI Grafische Darstellung der Halbwertszeit des Wissens 266
Anhang VII Fragebogen zur Beurteilung der Qualität von Weiterbildungsveranstaltungen 267
Anhang VIII Fragebogen der Voruntersuchung 270
Anhang IX Fragebogen der Hauptuntersuchung 273
Anhang X Das Konzept der Beratungsnetze bei BMW 281
Anhang XI Beispiel des Unternehmensleitbildes der Swisscontrol 283
Anhang XII Beispiel eines Imagebarometers der Firma Kuoni 285
Anhang XIII Auszug aus dem Tätigkeitsprofil von Mentoren einer Großbank 286

Literaturverzeichnis 287

Sachwortverzeichnis 318

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tabellenverzeichnis

Tabelle A-1: Ausgewählte Dissertationen zum Thema 'PE' 26

Tabelle B-1: Organisatorischer und individueller Nutzen von Gruppenarbeit 40
Tabelle B-2: Systematisierung ausgewählter Ansätze organisationalen Lernens 45
Tabelle B-3: Klassifizierung unterschiedlicher Formen organisationaler Lernprozesse 49
Tabelle B-4: Strategische Kernfragen und grundsätzliche Planungsphilosophien 61
Tabelle B-5: Vergleich lernhemmender und lernfördernder Organisationskulturen 72
Tabelle B-6: Positive und negative Effekte starker Organisationskulturen 74
Tabelle B-7: Adressaten der PE 81
Tabelle B-8: Teilnehmerstruktur der PE in der Praxis 101
Tabelle B-9: Evaluationsbereiche der PE 103

Tabelle C-1: Möglichkeiten einer partizipativen PE-Bedarfsermittlung 143
Tabelle C-2: Zusammenfassung der Entwicklung wichtiger Weiterbildungsziele in 'Lernenden Organisationen' 149
Tabelle C-3: Möglichkeiten des Transfers der PE 159
Tabelle C-4: Mögliche Kriterien für die Lernerfolgskontrolle 161
Tabelle C-5: Das System der traditionellen PE und in 'Lernenden Organisationen' 166
Tabelle C-6: Objekte, Ziele und Inhalte der PE in 'Lernenden Organisationen' ... 168

Tabelle D-1: Das Weiterbildungsprogramm der Bauunternehmung 179
Tabelle D-2: Methodeneinsatz bei der PE-Bedarfserhebung 181
Tabelle D-3: Teilnahme an PE-Maßnahmen nach unterschiedlichen Mitarbeitergruppen 182
Tabelle D-4: Relevanz ausgewählter Schlüsselqualifikationen für die Entwicklung der Bauunternehmung aus Sicht des Abteilungsleiters-PE 184
Tabelle D-5: Methodeneinsatz bei der PE-Bedarfserhebung 194
Tabelle D-6: Teilnahme an PE-Maßnahmen nach unterschiedlichen Mitarbeitergruppen 195
Tabelle D-7: Das Rollenverständnis der MA in traditionellen Organisationskonzepten und in der 'Lernenden Organisation' 212
Tabelle D-8: Hilfsmittel zur Strategiefindung in 'Lernenden Organisationen' 215

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tabelle D-9: Hilfsmittel zur Strukturentwicklung in ‘Lernenden Organisationen’ 219
Tabelle D-10: Matrix zur Bestimmung von Organisationskulturen 226
Tabelle D-11: Mögliche Elemente einer ‘Multiplen Szenario Analyse’ 233
Tabelle D-12: Vergleich der PE-Methoden Coaching und Mentorenverhalten 236
Tabelle D-13: Coaching-Formen und mögliche Problemstellungen 238
Tabelle D-14: Ausgewählte Möglichkeiten zum Einsatz von CUL 243
Tabelle D-15: Exemplarischer Aufbau eines ‘Lerntagebuchs’ 246

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abbildungsverzeichnis

Abbildung A-1: Übersicht über den Aufbau der Arbeit 29

Abbildung B-1: Gründe für das Interesse am Modell 'Lernende Organisation' 31

Abbildung B-2: Ebenen organisationaler Lernprozesse 48

Abbildung B-3: Transformationsbedingungen des Wissens 52

Abbildung B-4: Umwelt und organisatorischer Kontext als Determinanten der Lernfähigkeit einer Organisation 56

Abbildung B-5: Reaktionszeit bei zunehmender Komplexität und Dynamik 58

Abbildung B-6: Typologie von Organisationsstrategien 63

Abbildung B-7: Determinanten der Strukturentscheidung 67

Abbildung B-8: Ermittlung des PE-Bedarfs durch eine Soll-Ist-Abweichungsanalyse 86

Abbildung B-9: Mögliche Bewegungsrichtungen bei der Karriereplanung 95

Abbildung B-10: Grundformen der Arbeitsfeldstrukturierung 97

Abbildung B-11: Verbreitung unterschiedlicher PE-Maßnahmen am Beispiel des Kreditgewerbes 99

Abbildung B-12: Formel zur Berechnung der Rendite einer PE-Maßnahme 104

Abbildung C-1: Das Primat der Planung 109

Abbildung C-2: Die vier Quadranten der Humanpotentiale 124

Abbildung C-3: Dimensionen bei der Ausschöpfung von Potentialen 126

Abbildung C-4: Der Zusammenhang zwischen PE und OE in 'Lernenden Organisationen' 131

Abbildung C-5: Organisatorischer Kontext als Determinante der PE-Ziele 134

Abbildung C-6: Integration der Entwicklung von Individuen, Gruppen und der Organisation 141

Abbildung C-7: Ansatzpunkte einer individuellen Karriereplanung 151

Abbildung C-8: Handlungsspielraum als Resultante von Tätigkeitsspielraum sowie Entscheidungs- und Kontrollspielraum 153

Abbildung C-9: Unterschiedliche Typen dezentraler Arbeitsformen als Grundlage der Arbeitsstrukturierung 'Lernender Organisationen' 155

Abbildung C-10: Stufen der PE-Evaluierung bei dynamischen Entwicklungsprozessen 158

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abbildung C-11: Der Zusammenhang zwischen vertikalem und lateralem Lerntransfer 164

Abbildung D-1: Aufbau der empirischen Untersuchung 172
Abbildung D-2: Die PE- Zielstellungen der Bauunternehmung 177
Abbildung D-3: Mittelfristige Ziele der PE-Abteilung 186
Abbildung D-4: Herausforderungen für die PE-Arbeit 191
Abbildung D-5: Leitlinien für die PE 192
Abbildung D-6: Mittelfristige Ziele der PE-Arbeit 197
Abbildung D-7: Die Rollen des Personalentwicklers in 'Lernenden Organisationen' ... 205
Abbildung D-8: PE als Kooperationsaufgabe 213

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AG	Aktiengesellschaft
Ag.	Arbeitsgruppe
Aufl.	Auflage
Bd.	Band
BMW	Bayerische Motorenwerke
bspw.	beispielsweise
BVS	Bundesanstalt für vereinigungsbedingte Sonderaufgaben
BVW	Betriebliches Vorschlagswesen
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CBT	Computer Based Training
CUL	Computerunterstütztes Lernen
DDR	Deutsche Demokratische Republik
d.h.	das heißt
Diss.	Dissertation
DM	Deutsche Mark
DSWR	Zeitung für Datenverarbeitung, Steuer, Wirtschaft und Recht
dta	Deutsche Trainer- und Führungskräfte-Akademie
ed.	Edition
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
f.	folgende
ff.	fort folgende
F&E	Forschung und Entwicklung
FK	Führungskraft/-kräfte(n)
FN	Fußnote
ggf.	gegebenenfalls
HNL	Hauptniederlassung
HRM	Human Resource Management
hrsg. v.	herausgegeben von
Hrsg.	Herausgeber

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

i.e.S.	im engeren Sinne
i.d.R.	in der Regel
IHK	Industrie- und Handelskammer
inkl.	inklusive
insb.	insbesondere
IO	Industrielle Organisation
IÖW	Institut für ökologische Wirtschaftsforschung GmbH
ISO	International Organization for Standardization
Jg.	Jahrgang
MA	Mitarbeiter
MbO	Management by Objectives
Mio.	Millionen
Mrd.	Milliarden
NEP	Nachwuchsentwicklungsprogramm
NL	Niederlassung(en)
Nr.	Nummer
OE	Organisationsentwicklung
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
PE	Personalentwicklung
PIS	Personalinformationssystem(e)
PPS	Produktionsplanung und -steuerung
QC	Qualitätszirkel
REFA	Verband für Arbeitszeitstudien-REFA-e.V.
RGW	Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe
S.	Seite(n)
sog.	sogenannte, -r, -e
Sp.	Spalte(n)
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderem, und andere
U.S.A.	United States of America
u.U.	unter Umständen
v.	von
v.a.	vor allem
VG	Vorgesetzte(-r)
vgl.	vergleiche
VOB	Verdingungsordnung für Bauleistungen
VÖW	Vereinigung für ökologische Wirtschaftsforschung e.V.
ZNL	Zweigniederlassung(en)
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil
z.Zt.	zur Zeit

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

A. Einleitung

„Wertvoll an einem Unternehmen sind nur die Menschen, die dafür arbeiten und der Geist, in dem sie es tun."

(Heinrich Nordhoff)

I. Relevanz der Themenstellung

Zunehmende Turbulenzen und Diskontinuitäten kennzeichnen Ende der 90er Jahre das Umfeld vieler Organisationen. Wesentliche Ursachen für den turbulenten und vielschichtigen Wandel können in gestiegener Markt- und Technologiedynamik, zunehmender Globalisierung sowie einem allgemein sensibleren ökologischen Bewußtsein gesehen werden.[1]

Durch diese Veränderungen nehmen die Herausforderungen, mit denen Organisationen konfrontiert werden, zu und stellen deren Beständigkeit immer wieder in Frage.[2] Die zu beobachtende Erweiterung des Zielsystems der Organisationen beschleunigt diese Entwicklung noch: Die Gewinnmaximierung steht nicht mehr *allein* im Mittelpunkt. Vielmehr öffnen sich Organisationen zunehmend den Vorstellungen interner und externer Anspruchsgruppen, wie z.B. Lieferanten, Kunden, Kapitalgeber und Mitarbeiter, sowie den Ansprüchen der breiten Öffentlichkeit.[3]

---

[1] Siehe für die unterschiedlichen Gründe stellvertretend für viele Meier, H. (1991); Perich, R. (1992); Imai, M. (1992); Bilitza, U. (1994); Klimecki, R./Probst, G.J.B./ Eberl, P. (1994); Hammer, M./ Champy, J. (1995).

[2] Dies gilt nicht nur, wenn Mißerfolge bereits sichtbar werden. Auch erfolgreiche Organisationen müssen über die Fähigkeit verfügen, sich veränderten Bedingungen anzupassen. Als Beispiel hierfür gelten die von Peters/Watermann zu Beginn der achtziger Jahre als erfolgreich beschriebenen Unternehmen, die sich heute z.T. mit erheblichen wirtschaftlichen Schwierigkeiten konfrontiert sehen bzw. nicht mehr existieren. Siehe Peters, T./Watermann, R. (1982).

[3] Vgl. Remer, A. (1988), S. 562.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die Fähigkeit, sich kontinuierlich mit verändernden Anforderungen auseinanderzusetzen, wird somit mehr und mehr zu einem Faktor, der letztendlich auch über den Fortbestand einer Organisation entscheidet. Die wachsende Komplexität bei gleichzeitig kürzer werdenden Entscheidungszeiten läßt die Frage nach der Beherrschbarkeit von Entwicklungsverläufen immer dringlicher werden.[4] Durch die sich hieraus ergebende Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit adaptionsfähigen Systemen[5] gewinnt die Lernfähigkeit von Organisationen als Erfolgskriterium zunehmend an Bedeutung.

Wissenschaftler und Berater[6] setzen sich daher seit einigen Jahren mit dem Konstrukt 'Lernende Organisation' auseinander. Im Mittelpunkt der Diskussion steht die These, daß nur solche Organisationen in der Lage sind, sich den ständigen Veränderungen anzupassen oder durch eigene Aktivitäten gestaltend darauf einzuwirken. Erfolg werden demnach Organisationen haben, die schneller agieren können, als sich ihre Umwelt verändert.[7]

Die aktuelle Diskussion über dieses Thema wird jedoch über weite Strecken verwirrend und abstrakt geführt, wodurch viele Fragestellungen in der Praxis unbeantwortet bleiben. Weitgehende Einigkeit herrscht darüber, daß die ständige Aktualisierung der Qualifikationen von Organisationsmitgliedern als Summe aller Mitarbeiter (MA) und Führungskräfte (FK) einer Organisation eine wesentliche Voraussetzung zur Umsetzung des Konstrukts 'Lernende Organisation' darstellt.[8] „Früher reichten Erstausbildung und ein Beruf für ein ganzes Arbeitsleben. Heute erleben die Organisationsmitglieder nicht nur mehrere Produktgenerationen, sondern auch mehrere Technologiegeneratio-

---

[4] Vgl. Bleicher, K. (1996), S. 19 und speziell für die Automobilindustrie siehe Womack, P./Jones, D.T./Roos, D. (1992).

[5] System wird definiert als die Gesamtheit geordneter Elemente. Vgl. Beuermann, G. (1992), S. 2611 f.

[6] Siehe stellvertretend für weitere Garrat, B. (1990); Weber, H. (1994); Albach, H./Wildemann, H. (1995); Kruse, C.-H. (1995); Little, A.D. (1995); Sattelberger, Th. (1996a); Senge, P.M. (1996); Littig, P. (1996); Wildemann, H. (1996); Bullinger, H-.J. (1996); McGill, M.E./Slocum, J.W. (1996); Greschner, J. (1996); Doktor Wieselhuber und Partner (1997).

[7] Berthel/Becker sprechen in diesem Zusammenhang davon, daß nur permanentes Lernen die notwendigen Voraussetzungen zur Bewältigung der ständig steigenden Komplexität im Umfeld der Unternehmen schaffen kann. Vgl. Berthel, J./Becker, F.G. (1986), S. 545.

[8] Bleicher geht davon aus, daß „Unternehmungen der Spitzentechnologie zunehmend von der Aktivierung der Intelligenz ihrer professionellen Mitarbeiter abhängig werden. Das 'Management of Human Resources' wird damit zur kritischen Variable für den zukünftigen Unternehmenserfolg." Bleicher, K. (1985), S. 385.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

nen und müssen diese geistig verkraften."[9] Heimerl-Wagner[10] betont, daß dies auch für bislang als geschützt geltende Organisationen, z.B. im Bereich der öffentlichen Verwaltung, zutrifft.[11]

Der besondere Stellenwert der Personalentwicklung innerhalb dieses Prozesses ist unbestritten. Sehr plastisch formuliert dies Nagel[12], wenn er das Humankapital einer Organisation als „ (...) eine aktiv sprudelnde Quelle, die durch das Einbeziehen hochmotivierter Menschen in das Firmengeschehen ausgeschöpft wird", bezeichnet.

Die zunehmende Bedeutung der Personalentwicklung wird auch durch eine Studie des Beirats für Wirtschafts- und Sozialfragen deutlich. Sie kommt zu dem Ergebnis, daß aufgrund der technischen Entwicklung „ (...) zunehmend Maßnahmen zur Eigenvorsorge, das heißt Qualifizierungsbemühungen für die eigenen Mitarbeiter, getroffen werden müssen."[13] Auch eine Untersuchung bzgl. des zukünftigen Aufgabenprofils der einzelnen personalwirtschaftlichen Funktionen betont die übergeordnete Rolle (64 Prozent aller Nennungen) der Personalentwicklung.[14] Die Relevanz der Personalentwicklung wird auch durch eine Prognosestudie[15], nach der die Funktion Personalentwicklung - neben der Personalführung - bis zum Jahr 2000 zur wichtigsten Personalfunktion wird, unterstrichen.

Weitgehend unbeantwortet bleibt jedoch die Frage, wo konkrete, d.h. praktisch realisierbare Ansatzpunkte für eine Neuorientierung der Personalentwicklung vor dem Hintergrund der 'Lernenden Organisation' zu sehen sind. Vielmehr beschränkt sich der Großteil der zum Thema Personalentwicklung veröffentlichten Arbeiten auf die Darstellung einzelner Bestandteile des Konzepts der Personalentwicklung. Durch die innerhalb von Tabelle A-1 aufgeführten Dissertationen wird die Aussage gestützt, daß partialanalytische Ansätze die bisherige Forschungslandschaft beherrschen.[16]

---

[9] Gruppe, G. (1984), S. 336.

[10] Vgl. Heimerl-Wagner, P. (1995), S. 30.

[11] Als aktuelles Beispiel hierfür können die umfangreichen Bemühungen mehrerer Stadtverwaltungen bei der Umsetzung des 'Neuen Steuerungsmodells' gewertet werden.

[12] Nagel, K. (1994), S. 92.

[13] Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen (1989), S. 126.

[14] Vgl. die Ausführungen bei Hohmann, R./Gollnick, R. (1993), S. 18-23.

[15] Siehe hierzu auch die Untersuchung von Wunderer, R./Kuhn, T. (1993).

[16] Die Übersicht in Tabelle A-1 erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tabelle A-1

Ausgewählte Dissertationen zum Thema 'PE'

Autor, Thema	Schwerpunkt der Arbeit
Diedrich, A. (1988): Effizienz betrieblicher Weiterbildung: Betriebliche Weiterbildung als einzelwirtschaftliches Entscheidungsproblem	Es werden methodische und theoretische Forschungsdefizite der betrieblichen Bildung aufgezeigt. Im Mittelpunkt stehen die Phasen Personalentwicklungsbedarfsdeckung und Evaluation.
Kettgen, G. (1989): Moderne Personalentwicklung in der Wirtschaft: Anspruch, Modell, Realisierung	Er zeigt Möglichkeiten auf, Personalentwicklung aus berufspädagogischer Sicht im Interesse der Mitarbeiter und im Interesse der Unternehmung einzusetzen.
Kirsch, J. (1991): Personalentwicklung im Ost-West-Vergleich	Diese Dissertation erarbeitet Unterschiede in der Personalentwicklung der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik Polen. Aus diesem Vergleich werden Konsequenzen für die Personalarbeit der beiden Länder abgeleitet. Grundlage hierfür ist eine Befragung mehrerer Unternehmungen in beiden Ländern.
Beck, M. (1991): Strategische Personalentwicklung. Dargestellt am Beispiel des Vertriebsbereichs von Automobilherstellern in der Bundesrepublik Deutschland	Auf der Basis von umwelt- und unternehmungsbezogenen Bedingungsgrößen, die den Bezugsrahmen einer strategischen Personalentwicklung bilden, werden durch drei Fallstudien die Ausprägungen der Personalentwicklungsmaßnahmen im Vertriebsbereich dieser Automobilhersteller analysiert. Dabei wird der zugrundeliegende Planungsprozeß fokussiert.
Eichenberger, P. (1992): Betriebliche Bildungsarbeit - Return on Investment und Erfolgscontrolling	Die Arbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung, inwieweit betriebliche Bildungsarbeit in einer monetären und somit vergleichbaren Form ausgedrückt werden kann. Dabei stützt er sich auf zwei Beispiele aus der Praxis.
Drosten, S. (1995) Integrierte Organisations- und Personalentwicklung in der Lernenden Unternehmung	Auf der Basis von individuellem, sozialem und organisationalem Lernen werden die Beiträge einer integrierten Organisations- und Personalentwicklung zur 'Lernenden Unternehmung' dargestellt. Die abschließenden Gestaltungsempfehlungen stützen sich auf eine Fallstudie.
Hanft, A. (1995): Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und 'organisationalem Lernen'	Im Mittelpunkt ihrer Untersuchung steht die interpretierende Darstellung und Analyse von Reorganisationsprozessen bei Unternehmen aus drei unterschiedlichen Branchen. Hierbei finden insbesondere die Auswirkungen struktureller und machtpolitischer Einflußfaktoren Berücksichtigung.

Die in diesen Arbeiten aufgezeigten Vorgehensweisen werden vor dem Hintergrund der jeweils praktizierten Personalentwicklung diskutiert und erhalten ihren praktischen Anwendungsbezug durch die Darstellung von Formblättern für bestimmte Instrumente (z.B. Stellenbeschreibung, Personalbeurteilungen).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die grundsätzliche Frage der hier vorliegenden Arbeit lautet:

Wie muß eine Personalentwicklung gestaltet sein, um das Konstrukt 'Lernende Organisation' unterstützen zu können?

Ausgangspunkt der nachfolgenden Überlegungen ist das Streben einer Organisation nach einer Verschiebung des Schwerpunktes von der Entwicklung ausgewählter Individuen über die kollektive[1] Ebene hin zu der Entwicklung einer ganzen Organisation. Organisationen müssen nicht nur über spezifisches Wissen verfügen, sondern auch in der Lage sein, sich fortwährend neues Wissen anzueignen. Durch diese Forderung rücken organisationale Lernprozesse in den Mittelpunkt der Arbeit.

„Wir leben in turbulenten Zeiten - nicht, weil sich soviel wandelt, sondern weil der Wandel in so viele verschiedene Richtungen geht."

(Peter F. Drucker)

II. Aufbau der Arbeit

Mit der vorliegenden Arbeit wird das Ziel verfolgt, grundlegende Aussagen zu den Begriffen und Inhalten 'Lernende Organisation' und 'Personalentwicklung' vorzustellen und darauf aufbauend Ansatzpunkte für die Personalentwicklung 'Lernender Organisationen' aufzuzeigen. Als entscheidend für den Erfolg der Personalentwicklung (PE) wird dabei die Umsetzung von Wissen im Rahmen der beruflichen Tätigkeit angesehen.

---

[1] 'Kollektiv' wird in diesem Zusammenhang (ideologiefrei) als Oberbegriff für konzeptionell zu konkretisierende Konstellationen von Personen verstanden. Vgl. Kapitel B-I 2. b).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Eine genauere Kennzeichnung der Inhalte und Fragestellungen der Arbeit erfolgt jeweils zu Beginn der einzelnen Kapitel, so daß an dieser Stelle eine Skizze des Aufbaus ausreichend erscheint.

Die Arbeit gliedert sich in fünf Teile, wobei Teil A eine kurze Einführung zur Relevanz der Themenstellung sowie in den Aufbau der Arbeit bietet.

In Teil B werden die theoretischen Grundlagen der Arbeit dargestellt. Ziel ist die Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens, der durch empirische Untersuchungen angereichert wird. Innerhalb der Ausführungen zur 'Lernenden Organisation' (Kapitel B-I) wird zunächst eine begriffliche Bestimmung und Darstellung von Lernprozessen als Grundlage zur Realisierung von Wettbewerbsvorteilen vorgenommen. Anschließend werden die Umwelt und der organisatorische Kontext als Determinanten der Lernfähigkeit von Organisationen dargestellt. In Kapitel B-II erfolgt eine konzentrierte Darstellung konzeptioneller Grundsätze der traditionellen PE. Das System der PE wird anhand der Phasen 'Ermittlung und Deckung des PE-Bedarfs' sowie 'Evaluation des PE-Erfolges' charakterisiert. Diese Ausführungen dienen im weiteren zur Ableitung von Gestaltungsansätzen der PE in 'Lernenden Organisationen'.

Im Teil C werden, ausgehend von einer kritischen Analyse des Konzepts der traditionellen PE (Kapitel C-I), theoretische Ansätze für die PE im Kontext 'Lernender Organisationen' (Kapitel C-II) aufgezeigt. Hierfür werden die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels und Möglichkeiten zur bewußten Gestaltung des organisatorischen Kontextes als Lernprozeß thematisiert. Anschließend sind mögliche Auswirkungen auf das System der PE (PE-Bedarfsermittlung, PE-Bedarfsdeckung, Evaluation des PE-Erfolges) beschrieben.

Der empirische Teil der Arbeit (Teil E) setzt sich anhand zweier Fallstudien mit der PE in Organisationen, die sich selbst als 'Lernende Organisationen' verstehen, auseinander. Nachdem die Konzeption der empirischen Untersuchung aufgezeigt ist, werden die empirisch gewonnenen Informationen über die praktizierte PE anhand von zwei Einzelfallstudien wiedergegeben und anschließend zusammenfassend bewertet. Hierauf aufbauend, erfolgt eine Darstellung von Gestaltungsempfehlungen (Kapitel E-II) für die PE der untersuchten Unternehmungen.

Im abschließenden Teil E der Arbeit erfolgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse (Kapitel E-I) und ein Ausblick über Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen (Kapitel E-II).

Dieser Interpretation der Themenstellung folgend, ergibt sich der in Abbildung A-1 in grafischer Form wiedergegebene Aufbau der Arbeit.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

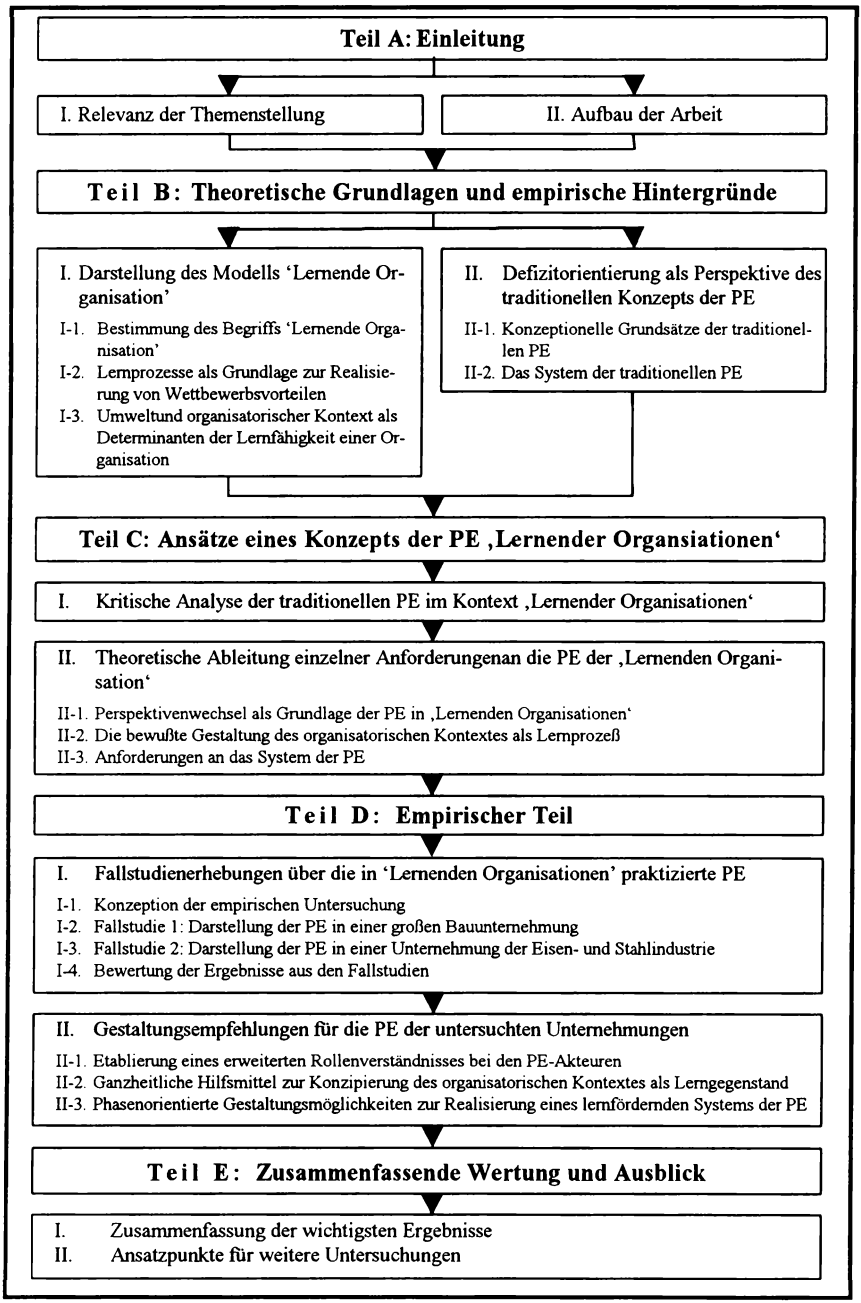


Abbildung A-1: Übersicht über den Aufbau der Arbeit

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

B. Theoretische Grundlagen und empirische Hintergründe

„Wenn der Wind des Wandels weht, bauen einige Mauern, andere Windmühlen."

(Motto der dta in Hamburg)

I. Darstellung des Modells 'Lernende Organisation'

Die zunehmende Anzahl der Veröffentlichungen aus Wissenschaft und Praxis läßt auf ein wachsendes Interesse am Thema 'Lernende Organisation' schließen.[1] Trotzdem existiert bisher noch keine einheitliche und streng formale Theorie der 'Lernenden Organisation'[2]. Dies wird auch durch teils grundlegende Unterschiede bzgl. einer Definition des Begriffs 'Lernende Organisation' deutlich.[3]

Dem weiteren Verlauf der Arbeit wird deshalb ein Verständnis der 'Lernenden Organisation' als Modell zugrunde gelegt. Modelle werden als vereinfachte Abbilder der Wirklichkeit interpretiert, die eine gestalterische Funktion für Organisationen, abhängig von bestimmten Zwecken oder Zielen, ausüben.[4]

Wesentliche Gründe für das Interesse an der 'Lernenden Organisation' aus Sicht der Praxis werden durch Abbildung B-1 auf Basis einer empirischen Er-

---

[1] Ein wesentlicher Erklärungsansatz hierfür kann in der Erkenntnis gesehen werden, daß Wettbewerber mit sich schnell veränderbaren Organisationen über finanzielle, soziale und organisatorische Vorteile gegenüber Organisationen, die sich nur langsamer wandeln können, verfügen. Vgl. Arnold, R./Weber, H. (1995), S. 9.

[2] Vgl. hierzu z.B. Güldenberg, S./Eschenbach, R. (1996), S. 5; Reinhardt, R. (1993), S. 43.

[3] Probst/Büchel sprechen in diesem Zusammenhang, bei Gleichsetzung der Begriffe 'organisationales Lernen' und 'Lernende Organisation', von einer 'beachtlichen Konfusion'. Vgl. Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. V. Für die unterschiedlichen Begriffsdefinitionen vgl. Garvin, D.A. (1994), insbesondere die Übersicht auf S. 75.

[4] Vgl. zu diesem Begriffsverständnis auch Picot, A./Maier, M. (1992), Sp. 925.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

hebung von Pedler/Boydell/Burgoyne[5] zusammenfassend dargestellt. Die befragten Organisationsvertreter geben übereinstimmend die Erreichung von Wettbewerbsvorteilen als Hauptgrund ihres Interesses am Modell 'Lernende Organisation' an.

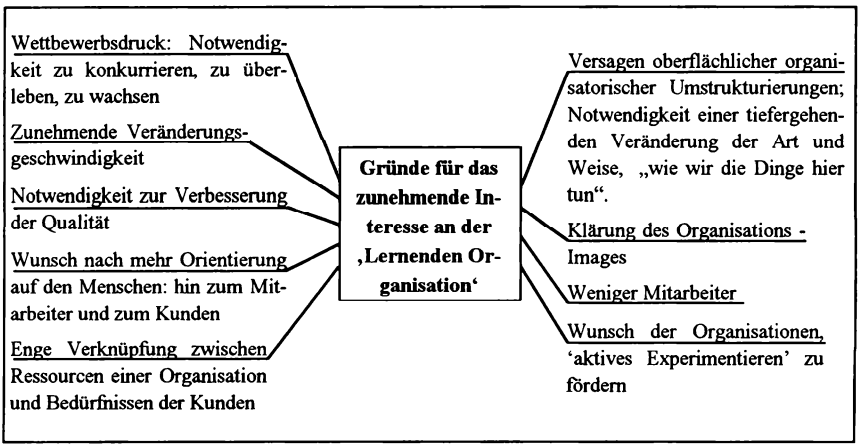


Abbildung B-1: Gründe für das Interesse am Modell 'Lernende Organisation'[6]

Der Lernfähigkeit von Organisationen, also der Bereitschaft und Fähigkeit der Organisationsmitglieder, als Individuen sowie in der Gruppe Veränderungen in ihren Aufgaben frühzeitig wahrnehmen bzw. eventuell sogar zu antizipieren und durch die (gemeinsame) Entwicklung und Anwendung geänderter Verhaltensweisen darauf zu reagieren, kommt somit ein zentraler Stellenwert bei der Erreichung von Wettbewerbsvorteilen zu.

In Anlehnung an Pümpin[7] verfügt eine Organisation über Wettbewerbsvorteile, wenn sie durch den Aufbau von Fähigkeiten Voraussetzungen geschaffen hat, die im Vergleich zur Konkurrenz langfristig bessere Ergebnisse ermöglichen. Sehr plastisch formuliert dies auch De Geus, wenn er sagt: „The ability to learn faster than your competitors may be the only sustainable competitive advantage."[8]

---

[5] Vgl. Pedler, M./Boydell, T./Burgoyne, J. (1996), S. 63-65.

[6] Vgl. Pedler, M./Boydell, T./Burgoyne, J. (1996), S. 63.

[7] Er spricht in diesem Zusammenhang nicht von Wettbewerbsvorteilen, sondern von 'strategischen Erfolgspositionen'. Vgl. Pümpin, C. (1982), S. 34.

[8] De Geus, A.P. (1988), S. 71.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Gleichzeitig lassen sich Differenzen hinsichtlich der mit dem Modell der 'Lernenden Organisation' verbundenen Vorstellungen und Merkmale feststellen.[9] Innerhalb dieses Kapitels wird das hier zugrundeliegende Modell 'Lernende Organisation' konkretisiert. Ziel ist nicht die Wiedergabe der derzeitig zu diesem Thema umfangreich geführten Diskussion, sondern eine entsprechend dem vorliegenden Forschungsgegenstand zweckmäßige inhaltliche Bestimmung.

Aufgrund begrifflicher Unklarheiten wird zunächst der Begriff 'Lernende Organisation' anhand der Elemente 'Lernen' und 'Organisation' festgelegt. Anschließend werden Lernprozesse auf individueller und Gruppenebene als Voraussetzung für organisationale Lernprozesse sowie Bedingungen für die Nutzbarmachung (Transmission) von Lernergebnissen als Ziel einer 'Lernenden Organisation' näher charakterisiert. Hierauf aufbauend, erfolgt eine Beschreibung der Umwelt und des organisatorischen Kontextes[10] als Determinanten der Lernfähigkeit von Organisationen sowie eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.

1. Bestimmung des Begriffs 'Lernende Organisation'

In der Literatur finden sich eine Vielzahl von mehr oder weniger umfangreichen und praxisrelevanten Definitionen für den Begriff 'Lernende Organisation'. Zwischen den unterschiedlichen Begriffsbestimmungen sind erhebliche Unterschiede hinsichtlich Abstraktionsniveau und Funktionsweise erkennbar.[11]

Senge, ein Hauptvertreter der 'Lernenden Organisation', versteht eine 'Lernende Organisation' als Ort, „(...) wo Menschen kontinuierlich ihre Fähigkeiten erweitern, um die Ergebnisse zu erreichen, die sie wirklich anstreben, wo neue, sich erweiternde Muster des Denkens gefördert werden, wo gemeinschaftliche Wünsche frei werden und wo Menschen kontinuierlich lernen,

---

[9] In der Literatur gibt es kein einheitliches Konzept der 'Lernenden Organisation'. Vgl. für die unterschiedlichen Auffassungen stellvertretend für weitere Fatzer, G. (1995), S. 159; Wahren, H.-K.E. (1996), insbesondere S. 43-92 sowie die dort angegebenen Literaturhinweise.

[10] Vgl. zur Konkretisierung des Begriffs 'organisatorischer Kontext' die Ausführungen in Kapitel B-I 3.

[11] Vgl. hierzu insbesondere die Übersicht bei Wahren, H.-K.E. (1996), S. 6 f. und die Ergebnisse einer Befragung von Littig, P. (1996), S. 22-31.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

wie man miteinander lernt", (...) wobei es das Ziel ist, eine Organisation so zu gestalten, daß sie „ (...) kontinuierlich ihre Fähigkeit erweitert, ihre Zukunft zu gestalten."[12] Eine weitere, von Levitt/March formulierte Definition erscheint ebenfalls wenig praktikabel: „Organisationen gelten als 'Lernende Organisationen', wenn sie Erfahrungen aus der Vergangenheit in den alltäglichen Maßgaben berücksichtigen, an denen sie ihr Verhalten ausrichten."[13]

Die Definitionen von Senge und Levitt/March sollen exemplarisch verdeutlichen, daß die Forschung überwiegend von abstrakten Definitionsversuchen beherrscht wird. Um der praxisorientierten Zielstellung der vorliegenden Arbeit gerecht zu werden, erscheint es deshalb notwendig, eine eigene Definition für die 'Lernende Organisation' zu erarbeiten.

Eine Organisation kann allgemein als System verstanden werden, das entsprechend der jeweiligen Umweltkonstellationen Subsysteme bildet, die Inputs aus der Umwelt beziehen, sie in Outputs transformieren, die ihrerseits funktional für andere Subsysteme oder Umweltsysteme sind und so zu deren Zielerreichung beitragen.[14]

Der Begriff 'System' ist nach Probst definiert als „(...) ein dynamisches Ganzes mit spezifischen Eigenschaften und Verhaltensweisen. Es besteht aus Teilen, die untereinander in Wechselwirkung stehen, so daß keines der Teile völlig unabhängig von allen übrigen Teilen existieren kann und das Verhalten des Ganzen durch den Wirkungszusammenhang der systembildenden Teile beeinflußt wird."[15] Ein System umfaßt somit eine Vielzahl von Elementen, die miteinander in dynamischer Wechselwirkung stehen. Lernen wird als zentrales Instrument für die Erreichung von Wettbewerbsvorteilen und zur Sicherung des Fortbestehens einer Organisation aufgefaßt.[16]

Nachfolgend werden wesentliche Bestandteile dieser Überlegungen durch die inhaltliche Bestimmung der Begriffe 'Organisation' und 'Lernen' näher erläutert. Anschließend wird eine praktikable Bestimmung des Begriffs 'Lernende Organisationen' festgelegt.

---

[12] Senge, P.M. (1996), S. 11 f.

[13] Levitt, B./March, J.G. (1988), S. 319.

[14] Vgl. Staehle, W.H. (1994), S. 390.

[15] Probst, G.J.B. (1992), S. 27.

[16] Vgl. Pedler, M./Burgoyne, J./Boydell, T. (1994), S. 14.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

a) Der Begriff 'Organisation'

Die den Begriff 'Organisation' bezeichnenden Sachverhalte und Phänomene lassen sich zwei grundsätzliche Auffassungen zuordnen: *Institutionaler* und *instrumentaler* Organisationsbegriff.[17] Ersterer beschreibt Organisationen als Institutionen, die durch spezifische Eigenschaften gekennzeichnet sind; das instrumentale Organisationsverständnis fokussiert die Organisation als Instrument, mit dessen Hilfe die Ziele einer Institution erreicht werden sollen.[18] Da es für den vorliegenden Forschungsgegenstand unzweckmäßig erscheint, wird auf diese Differenzierung nicht weiter eingegangen und den nachstehenden Ausführungen die *institutionelle* Bedeutung des Organisationsbegriffs zugrunde gelegt.

Den Ausgangspunkt dieses institutionellen Verständnisses des Organisationsbegriffs stellt das besondere Interesse an der Berücksichtigung von intersubjektiven, zwischenmenschlichen Beziehungen in Organisationen als soziales Gebilde dar. Die Organisation wird als ein aus einer Mehrzahl von Individuen bestehendes sozio-technisches System, in dem sich Aktivitäten zur Verfolgung spezifischer Ziele vollziehen, beschrieben.[19] Im Gegensatz zu technischen und biologischen Systemen ist der Mensch wesentliches Element dieses Begriffsverständnisses. Die Menschen als Mitglieder einer Organisation bilden, zusammen mit den Sachmitteln (z.B. Maschinen), die dauerhaft nutzbaren, produktiv tätigen Elemente eines sozio-technischen Systems.[20]

Dieses Organisationsverständnis soll dahingehend erweitert werden, daß Organisationen sich gegenüber ihrer Umwelt offen zeigen, zeitlich überdauernd existieren und intern durch Interaktionsbeziehungen zwischen den einzelnen Organisationsmitgliedern gekennzeichnet sind.[21] Im Mittelpunkt stehen organisationsbezogene Teilkomplexe: soziale, personale, technische und wirtschaftliche Sachverhalte, Aspekte der internen Systemstruktur sowie die

---

[17] Vgl. Schanz, G. (1992), Sp. 1459 und die Darstellung unterschiedlicher Definitionen bei Ertinger, G. (1994), S. 10-16.

[18] Nach dieser Auffassung wird die Organisation zum Instrument der Führung, welches eingesetzt wird, um ein Ziel bestmöglich zu erreichen. Vgl. Heinl, M. (1995), S. 61.

[19] Vgl. stellvertretend für viele Münch, J. (1995b), S. 25; Schwarz, H. (1983), S. 17.

[20] Je maschinenintensiver eine Organisation ist, desto wichtiger erscheinen die technischen Systemelemente; aber auch eine solche Organisation besteht aus arbeitenden Menschen und ist deshalb als soziales System zu verstehen. Vgl. Potthoff, E./Trescher, K. (1986), S. 1.

[21] Vgl. Kieser, A./Kubicek, H. (1983), S. 1; Rosenstiel, L.v. (1992a), S. 303.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Beziehungen einer Organisation zu ihrer Umwelt.[22] Mit zunehmender Anzahl an Organisationsmitgliedern ist deren gleichzeitige Interaktion nur eingeschränkt möglich. Zur Vereinfachung des Interaktionsgefüges werden deshalb Gruppen gebildet. Eine Organisation ist demnach durch ein Zusammenspiel von Individuen in einzelnen Gruppen und die Interaktion von unterschiedlichen Gruppen gekennzeichnet.

b) Der Begriff 'Lernen'

Ausgehend von unterschiedlichen Vorstellungen über Prozesse menschlichen Lernens existieren in der Literatur eine Vielzahl von Lernbegriffen.[23] Erhebliche Unterschiede zeigen sich insbesondere bzgl. Inhalt und Umfang des Begriffs 'Lernen'. Einigkeit besteht bzgl. der Existenz des hypothetischen Konstrukts 'Lernen' und daß dieses dem Beobachter nicht direkt zugänglich ist. Entsprechende Forschungsbemühungen sind bestrebt, aufzuklären, wie und unter welchen Bedingungen sich 'Lernen' vollzieht.

Aus institutioneller Sichtweise lassen sich zwei Definitionsrichtungen für ein Verständnis des Lernbegriffs in Organisationen unterscheiden. Zum einen wird im lerntheoretischen Zusammenhang die Organisation als die Gesamtheit der in ihr zusammenwirkenden Individuen verstanden.[24] Die zweite Sichtweise betont das spezifisch Organisationale der Interaktionen und Beziehungen von Individuen und Gruppen.

Die angestrebte Analyse von Lernprozessen in Organisationen muß die generellen Merkmale des 'Lernens' berücksichtigen. Diese manifestieren sich auf individueller Ebene (Ebene des einzelnen Systemmitgliedes), auf Ebene von Gruppen und auf der organisationalen Ebene eines Systems.[25] Dieses Verständnis von 'Lernen' verlangt nach einer Definition, welche nicht nur die Besonderheiten einer Ebene berücksichtigt (z.B. Lernen durch 'Einsicht' beim Individuum). Entsprechend soll Lernen nachfolgend als Prozeß verstanden werden, bei dem Individuen oder soziale Einheiten in aktiven Auseinandersetzungen mit Umweltreizen Fähigkeiten, Fertgkeiten, Einstellungen sowie Nor-

---

[22] Vgl. zu diesem Verständnis des institutionellen Organisationsbegriffs Heinl, M. (1995), S. 60-64.

[23] Vgl. zu den unterschiedlichen Lernbegriffen die Darstellungen bei Kappler, E. (1972), S. 45-99; Shrivastava, P. (1983), S. 8-16; Reber, G. (1989), Sp. 960-964; Staehle, W.H. (1994), S. 192-204; Holzkamp, K. (1993), S. 69-117.

[24] Siehe zu diesem Ansatz March, J.G./Olsen, J.P. (1976).

[25] Vgl. zu dieser Interpretation auch Grochla, E. (1978), S. 60.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

men und Werte mit dem Ziel der Wissenserweiterung bzw. Verhaltensmodifikation erwerben und verändern.[26] Nicht der eigentliche Lernverlauf steht im Mittelpunkt der Auseinandersetzung, sondern die daraus resultierenden Veränderungen. Dieses Lernverständnis soll dahingehend präzisiert werden, daß sich die nachfolgenden Betrachtungen auf bewußte Lernprozesse konzentrieren. Voraussetzung für bewußte Lernprozesse sind der Willen zu Lernen, eine klare Zielstellung und die Bereitschaft, sich für das Erreichen dieses Zieles einzusetzen.[27]

Basierend auf diesen Überlegungen soll den nachstehenden Ausführungen folgende Definition der 'Lernenden Organisation' zugrunde gelegt werden:

Die 'Lernende Organisation' ist ein sozio-technisches System, das bewußte Lernprozesse auf individueller, kollektiver und organisationaler Ebene zur Wissenserweiterung und Verhaltensmodifikation als Voraussetzung für Veränderungen begreift.

Dieser Definition folgend, kann eine Organisation nicht den Zustand einer 'fertigen' 'Lernenden Organisation' erreichen.[28] Vielmehr muß sie ständig darum bemüht sein, permanenten Veränderungen durch Lernprozesse zu begegnen.[29] Das Ergebnis dieser Lernprozesse sind weniger große, sprunghafte Veränderungen, sondern eher inkrementale Veränderungen in kleinen Schritten, verbunden mit der Möglichkeit, permanent neue Möglichkeiten zu testen und durch kurze Rückkoppelungen Korrekturen vorzunehmen.[30]

Um dies zu erreichen, gesteht die 'Lernende Organisation' ihren Mitgliedern eine weitgehende Verantwortung für den Leistungserstellungsprozeß zu. Sie versucht, durch die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen deren Potentiale zu fördern und besser zur Entfaltung zu bringen.[31] Voraussetzung ist eine sinnvolle Balance zwischen Zentralisation und Dezentralisation[32], sowie Ordnung und Chaos. Chaos ist durch eine mangelnde Beherrschung von

---

[26] Vgl. zu diesem Lernverständnis auch Gerpott, T.J. (1994), S. 65-68.

[27] Vgl. Kintsch, W. (1996), S. 518.

[28] Nach Klinger kann, entsprechend der Forderung nach permanentem Lernen, eine Organisation nie am Ziel 'Lernende Organisation' ankommen. Sie befindet sich immer auf dem Weg dahin. Vgl. Klinger, H. (1993), S. 13 und ähnlich Bertels, Th. (1996b), S. 36.

[29] Anzumerken ist, daß dieses Organisationsverständnis neben einer lediglich reaktiven Anpassung an Veränderungen der Umwelt auch die proaktive Anpassung bzw. Veränderung des Systems selbst durch die Organisation beinhaltet.

[30] Vgl. Wildemann, H. (1996), S. 21-23.

[31] Vgl. Müller, H.J. (1994), S. 128.

[32] Vgl. für eine Differenzierung von Zentralisation und Dezentralisation Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 119 und Anhang I.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Komplexität und Dynamik[33] gekennzeichnet und resultiert aus der 'Orientierungslosigkeit' bzgl. dauerhafter Normen, Werte, Ziele sowie unzureichender Reaktionsfähigkeit eines Systems aufgrund von Überorganisation. Die 'Lernende Organisation' weist eine von den Organisationsmitgliedern gemeinsam getragene Vision auf und leitet daraus sowohl die langfristigen Lernziele als auch den Rahmen für kurzfristiges Agieren ab.[34] Die Orientierung an einer sinngebenden, glaubwürdigen Vision, verantwortungsgesteuertes Verhalten, Selbstorganisation und die Herausforderung individueller Antriebskräfte (Motivation) stellen Ansatzpunkte zur Überwindung der aus zunehmender Komplexität und Dynamik resultierenden Herausforderungen dar.[35]

2. Lernprozesse als Grundlage zur Realisierung von Wettbewerbsvorteilen

Für eine weitere Konkretisierung des Modells 'Lernende Organisation' werden im weiteren Lernprozesse auf individueller Ebene, Gruppenebene und schließlich auf der in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehenden organisationalen Ebene dargestellt.[36] Auf der Basis von Gestaltungsmöglichkeiten für Lernprozesse wird aufgezeigt, wie Verhaltensänderungen erzielt werden können. Abschließend werden Kriterien zur Erzielung von Wettbewerbsvorteilen durch die Verbreitung neuen Wissens und Verhaltens in der Organisation beschrieben. Diese Ausführungen beruhen auf der Annahme, daß keine nachhaltigen Wettbewerbsvorteile ohne die Bereitschaft und Fähigkeit zu lernen erreicht werden können.[37]

a) Lernprozesse auf individueller Ebene

Eine Darstellung der Lernprozesse auf individueller Ebene erscheint notwendig, da eine Organisation sich nur ändern kann, wenn sich zuerst das einzelne Organisationsmitglied ändert bzw. lernt. Individuelles Lernen ist des-

---

[33] Vgl. zu den Begriffen 'Komplexität' und 'Dynamik' die Ausführungen in Kapitel B-I 3. a)

[34] Vgl. Bertels, Th. (1996b), S. 38.

[35] Vgl. Eiff, W.v. (1991), S. 13.

[36] Vgl. zur besonderen Bedeutung organisationaler Lernprozesse für die 'Lernende Organisation' Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R.T. (1996), S. 464-470.

[37] Vgl. Krüger, W./Bach, N. (1997), S. 30.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

halb eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für organisationales Lernen.[38]

Individuelles Lernen kann allgemein verstanden werden als Prozeß, durch den ein Individuum neues Wissen und neue Erkenntnisse erwirbt und dadurch sein Verhalten und seine Handlungsweise immer wieder verändert.[39] Lernen besteht nicht nur aus der Aneignung neuen Wissens oder dem Üben von Fertigkeiten, sondern beinhaltet vielmehr eine qualitative Veränderung von kognitiven Strukturen und der Fähigkeit, auf Probleme und Möglichkeiten mit unterschiedlichen Problemlösungs- und Denkweisen zu reagieren.[40]

Individuelle Lernprozesse liegen vor, wenn Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotential hinsichtlich einer bestimmten Situation auf wiederholte Erfahrungen in dieser Situation zurückgehen, vorausgesetzt, daß diese Verhaltensveränderung nicht auf angeborene Reaktionstendenzen oder Reifung zurückzuführen ist.[41] Individuelle Lernprozesse sind nichtmomentane, d.h. anhaltende Veränderungen des Steuerungspotentials von Individuen. Das Steuerungspotential setzt sich aus kognitivem Wissen, praktischem Können, motivationalem Wollen sowie aus einem komplexen Regelsystem, das diese Elemente untereinander in Beziehung setzt, zusammen.[42]

Die Veränderung des Steuerungspotentials erfolgt nicht sprunghaft, sondern benötigt Entwicklungszeit. Nach Geißler[43] lassen sich zwei Phasen des individuellen Lernens in Organisationen unterscheiden:

- Die Phase des *inkubativ-individuellen* Lernens deckt den Lernbereich ab, der nicht durch besondere Anforderungen des jeweilig vorliegenden Organisationskontextes bestimmt wird. Das Resultat dieses Lernens ist eine Veränderung des Steuerungspotentials des Individuums im Umgang mit seiner Umwelt, ohne daß die Besonderheiten des organisationsspezifischen Kontextes einfließen. Insofern ist von einem organisationskontextuell noch nicht hinreichend entfalteten Lernen auszugehen.

---

[38] Vgl. Hedberg, B. (1981), S. 6; Shrivastava, P. (1983), S. 16 f.

[39] Vgl. hierzu Sommerlatte, T. (1990), S. 202 und für eine zusammenfassende Darstellung der individuellen (individualen) Lerntheorien Rother, G. (1996), S. 82-88.

[40] Vgl. Frei, F./Hugentobler, M./Alioth, A. u.a. (1993), S. 22.

[41] Vgl. Bower, G.H./Hilgard, E.R. (1983), S. 31, zitiert nach Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 18.

[42] Vgl. zum Begriffsverständnis von Steuerungspotential Geißler, H. (1996), S. 83-88. Hier wird der Einfluß des Individuums bei der Gestaltung seines Steuerungspotentials berücksichtigt.

[43] Vgl. Geißler, H. (1996), S. 84.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- Soll demgegenüber der begonnene Lernprozeß weitergeführt werden, muß sich die Phase des *organisationskontextuell zunehmend entfaltenden individuellen* Lernens anschließen, welches den organisationsspezifischen Rahmenbedingungen hinreichend Rechnung trägt. Innerhalb dieser Phase werden die spezifischen Eigenschaften einer Organisation bei der Konzipierung und Initiierung von individuellen Lernprozessen berücksichtigt. Wesentliches Ziel des organisationalen Lernens ist die Verringerung von Wissensverlusten beim Transfer neuen Wissens.

Organisationskontextuell entfaltetes individuelles Lernen liegt vor, wenn individuelle Lernprozesse durch relevante Maßnahmen zu Veränderungen von organisationalen Rahmenbedingungen führen. Demzufolge ist der individuelle Lernprozeß z.B. innerhalb eines Seminars immer als inkubativ zu bezeichnen, da neues Wissen noch in den Leistungserstellungsprozeß transformiert und dort nachhaltig wirksam werden muß.

b) Lernprozesse auf Gruppenebene

Lernprozesse auf Ebene der Gruppe nehmen eine mittlere Position zwischen individuellem und organisationalem Lernen ein. Gruppenlernen ist das Lernen einer Gruppe[44] als soziales System, welches sich im veränderten Gruppenwissen, d.h. in veränderten Wirkungen nach außen und veränderten Wahrnehmungen als soziale Identität nach innen, niederschlägt. Lernen wird somit von einem individuellen zu einem kollektiven Vorgang, wobei die kollektiven Lernprozesse entscheidend durch individuelle Lernprozesse und -potentiale begründet werden.[45] Senge[46] geht davon aus, daß Gruppenlernen von entscheidender Bedeutung für die 'Lernende Organisation' ist, da Gruppen - und nicht Individuen - die elementaren Lerneinheiten in Organisationen bilden. Nur wenn Gruppen lernfähig sind, kann die Organisation lernen.

---

[44] Zur Charakterisierung einer solchen Gruppe können die nachfolgenden Merkmale herangezogen werden: Direkte Interaktion zwischen den Mitgliedern; physische Nähe; Mitglieder nehmen sich als Gruppe wahr; gemeinsame Ziele, Werte und Normen; Rollendifferenzierung und Statusverteilung; gegenseitige Beeinflussung des Handelns und Verhaltens sowie relativ langfristiges Überdauern des Zusammenseins. Vgl. Staehle, W.H. (1994), S. 248.

[45] Vgl. Dehnbostel, P. (1995), S. 490.

[46] Vgl. Senge, P.M. (1990), S. 19.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Kollektive Lernprozesse werden neben dem praktizierten Führungsverhalten[47] in erheblichem Umfang sowohl durch die formalen als auch informalen Gruppierungen determiniert, weshalb nachfolgend beide zu berücksichtigen sind. Formelle Gruppierungen innerhalb einer Organisation beschreiben diejenigen, die im Organisationsplan vorgesehen sind. Entstehen innerhalb oder neben den formellen Gruppen spontane, ungeplante längerfristige Kontakte, spricht man von informellen Gruppen.[48]

Neben den unbestreitbaren dysfunktionalen Konsequenzen von (informellen) Gruppen auf die Organisation (z.B. den Organisationszielen entgegengesetzte Gruppenziele, Förderung von Gerüchten über informelle Kanäle, Isolierung unbeliebter Organisationsmitglieder) sind auch äußerst positive Folgen zu berücksichtigen.[49] Die nachstehende Tabelle B-1 verdeutlicht, wie Gruppen sowohl Bedürfnisse von Individuen als auch von Organisationen befriedigen können.

Tabelle B-1

Organisatorischer und individueller Nutzen von Gruppenarbeit[50]

Individueller Nutzen der Gruppenarbeit	Organisatorischer Nutzen der Gruppenarbeit
• Leichteres Kennenlernen der Organisation • Leichteres Erlernen neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten • Positive Unterstützung bzw. Verstärkung durch Dritte • Befriedigung zentraler Bedürfnisse nach sozialen Kontakten und Anerkennung	• Erledigung von Aufgaben, die von Individuen allein nicht geleistet werden können • Es stehen unterschiedliche Individuen mit ihren jeweiligen Leistungsvoraussetzungen für die Lösung komplexer Probleme zur Verfügung • Möglichkeit zur kollektiven Enscheidungsfindung unter Beachtung unterschiedlicher Perspektiven, die auch konfliktbehaftet sein können • Effiziente Form der Lenkung des MA-Verhaltens

[47] Zur Bedeutung des Führungsverhaltens bei der Förderung von Lernprozessen vgl. die Ausführungen in Kapitel B-I 3. b) cc).

[48] Vgl. Staehle, W.H. (1994), S. 249 f.

[49] Vgl. Staehle, W.H. (1992), S. 21-25.

[50] In Anlehnung an Nadler, D.A./Hackmann, J.R./Lawler, E.E. (1979), S. 102.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Im Rahmen der 'Lernenden Organisation' ergibt sich die Forderung nach einer Entwicklung und Förderung von Gruppen mit den ihnen eigenen Eigenschaften und Fähigkeiten.[51] Diese können einerseits die Ergebnisse individuellen Lernens für das System der Organisation nutzbar machen, andererseits ist durch Forschungsergebnisse[52] belegt, daß kollektive Lernprozesse wesentliche Beiträge zur Leistungssteigerung einer Organisation liefern. Ungeplante Handlungsspielräume werden durch spontane Handlungen selbständig ausgefüllt, woraus tendenziell eine Motivationssteigerung bei den beteiligten Organisationsmitgliedern resultiert.[53]

Zur Darstellung der Lernprozesse auf der Ebene von Gruppen können hinsichtlich einer konzeptionellen Abgrenzung zum individuellen Lernen das *'Lernen in der Gruppe'* und das *'Lernen der gesamten Gruppe'* unterschieden werden.[54]

- Von einem *'Lernen in der Gruppe'* soll gesprochen werden, wenn Mitglieder von einem anderen, hierarchisch gleichgestellten Gruppenmitglied oder dem Vorgesetzten[55] mittels gruppeninternen Austausches von Informationen lernen. Individuen, die nicht zu den Mitgliedern dieser Gruppe zählen, werden die gleichen Inhalte i.d.R. nicht erlernen.
- Das *'Lernen der gesamten Gruppe'* läßt zunächst vermuten, daß ein gleichzeitiges Lernen der Gruppenmitglieder gemeint ist. Hierin ist aber kein praktikables Abgrenzungskriterium zum Lernen in Gruppen zu sehen, da es hierbei unerheblich ist, ob ein einzelnes Gruppenmitglied oder alle zugleich lernen. Zweckmäßiger ist es, unter 'Lernen der gesamten Gruppe' den Erwerb gleichen Wissens durch alle Organisationsmitglieder, zumindest aber durch den überwiegenden Teil, zu verstehen.

---

[51] Vgl. Rosenstiel, L.v. (1992a), S. 420.

[52] Siehe zu den Leistungsvorteilen durch Gruppenbildung auch die Untersuchungen bei Schachter, St./ Ellertson, D./McBride, D. u.a. (1951); Hofstätter, P. (1965); Schlicksupp, H. (1976).

[53] Staehle weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß das Management aus der Not einer nur unvollständigen Planung eine Tugend machen kann, indem der Forderung von Organisationsmitgliedern nach Selbstorganisation und Selbstmanagement entsprochen wird. Vgl. Staehle, W.H. (1992), S. 22.

[54] Vgl. nachfolgend auch Oberschulte, der zusätzlich auf das 'Lernen unabhängig von der Gruppe' hinweist, woraus sich jedoch keine zusätzlichen Ansatzpunkte für die vorliegende Untersuchung ergeben. Vgl. Oberschulte, H. (1994), S. 99 f.

[55] Vorgesetzte (VG) sollen nachfolgend verstanden werden als Organisationsmitglieder, die über direkte Weisungsbefugnis gegenüber unterstellten Mitarbeitern (MA) verfügen.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die bisherigen Ausführungen des Kapitels B-I 2. haben verdeutlicht, daß individuelle und kollektive Lernprozesse als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für die 'Lernende Organisation' zu verstehen sind.

c) Organisationale Lernprozesse

'Organisationale Lernprozesse', verstanden als die Lernprozesse einer Organisation, sind nicht mit der Summe individueller und kollektiver Lernprozesse der Organisationsmitglieder gleichzusetzen.[56] Individuelles und kollektives Lernen sind zwar Voraussetzung für organisationales Lernen, organisationale Lernprozesse weisen aber eine eigenständige soziale Qualität auf.[57]

Obwohl sich die Literatur seit über zwei Jahrzehnten mit diesem Phänomen beschäftigt, existiert bislang keine umfassende Theorie des 'organisationalen Lernens'.[58] Vielmehr betonen viele Autoren den fragmentarischen Charakter der bisherigen Darstellungen.[59] Weitgehende Einigkeit herrscht in der Literatur darüber, daß sich 'organisationales Lernen' durch Interaktionen zwischen einer Organisation (dem System) und ihrer Umwelt auszeichnet.[60]

In allgemeiner Form kann organisationales Lernen als die Fähigkeit von Organisationen, sich mit einer ständig verändernden Umwelt auseinanderzusetzen, beschrieben werden.[61] Eine solche Definition suggeriert, daß Organisationen als solche lernfähig sind. Tatsächlich lernen soziale Systeme ausschließlich durch das zweckgerichtete Handeln ihrer Mitglieder. Diese Auffassung vertritt auch Simon[62], der davon ausgeht, daß Lernen ausschließlich in den Köpfen von Individuen stattfinden kann. Gelingt es nicht, individuell vorhandenes Wissen auch für andere Organisationsmitglieder nutzbar zu machen, ist es an das jeweilige Individuum gebunden und geht spätestens mit seinem Ausscheiden aus der Organisation für diese verloren.

---

[56] Vgl. Oberschulte, H. (1994), S. 34 und die dort angegebene Literatur.

[57] Vgl. Probst, G.J.B. (1994), S. 295-320; Felsch, A. (1996), S. 87 ff.

[58] Siehe Simon, H.A. (1969) und als deutschsprachige Vertreter Türk, K. (1989); Pautzke, G. (1989).

[59] Vgl. z.B. Duncan, R.B./Weis, A. (1979), S. 78; Shrivastava, P. (1983), S. 9; Fiol, C.M./Lyles, M.A. (1985), S. 803.

[60] Vgl. Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 24.

[61] Vgl. Hanft, A. (1995), S. 47.

[62] Vgl. Simon, H.A. (1991), S. 127.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Organisationales Lernen beinhaltet den Erwerb und die Veränderung von Wissen, Annahmen und Normen im Hinblick auf die Organisation und ihre Umwelt, die losgelöst vom einzelnen MA dadurch fortbestehen, daß sie durch Weitergabe an andere Organisationsmitglieder allmählich zu allgemein geteilten Routinen werden.[63] Pawlowsky[64] geht davon aus, daß zwar einzelne Personen Organisationen verlassen, Vorstände wechseln, aber organisationspolitische Leitlinien, Führungsgrundsätze, Kulturen und Werthaltungen ebenso wie Kenntnisse über spezifische Arbeitsabläufe den personellen Wechsel zumeist überdauern.

Jedes Organisationsmitglied besitzt ein Reservoir an Wissens- und Handlungsmöglichkeiten, d.h., es verfügt über eine Handlungstheorie, die den Bezugsrahmen für das Lernen im System bildet.[65] Es werden *offizielle Handlungstheorien* ('expoused theories') und *Gebrauchstheorien* ('theories-in-use') unterschieden:

- *Offizielle Handlungstheorien* beinhalten die allgemein bekannten Aussagen über das Handeln in einer Organisation. Sie bilden die Grundlagen für den formellen Austausch von Informationen in einer Organisation und mit ihrer Umwelt. Offizielle Handlungstheorien beantworten die Frage, welches Verhalten eine Organisation von ihren Mitgliedern in einem spezifischen Kontext (einer bestimmten Situation) erwartet, d.h. welche Verhaltensweisen erwünscht sind.[66]
- *Gebrauchstheorien* stellen dagegen das tatsächliche beobachtbare Verhalten der Organisationsmitglieder dar. Dieses Theorien bestimmen die Umweltwahrnehmung der Organisationsmitglieder und dienen als Erklärungsansatz für konkret beobachtbares Handeln. Sie sind dem einzelnen oftmals nicht bewußt und werden nicht öffentlich diskutiert.[67] Vielmehr verkörpern

---

[63] Vgl. Levitt, B./March, J.G. (1988), S. 320; Reber, G. (1989), Sp. 965.

[64] Einschränkend weist er jedoch darauf hin, daß es drastische Beispiele gibt, wo das gesamte Glaubens- und Wissensgebäude einer Organisation durch personellen Wandel radikal umdefiniert wurde. Vgl. Pawlowsky, P. (1992), S. 202.

[65] Handlungstheorien sollen verstanden werden als Erwartungen von Konsequenzen bestimmter Verhaltensweisen unter spezifischen Bedingungen. Vgl. Pawlowsky, P. (1992), S. 183.

[66] Offizielle Handlungstheorien werden z.B. in Form von Leitbildern, Zielsetzungen, Werten, Normen, Stellenbeschreibungen oder Organigrammen fixiert.

[67] Da Gebrauchstheorien im Gegensatz zu offiziellen Handlungstheorien nicht schriftlich fixiert oder öffentlich diskutiert werden, erscheint es äußerst schwierig, sie zu erkennen bzw. zielgerichtet zu beeinflussen.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Gebrauchstheorien das Resultat der Wechselbeziehungen zwischen individuellen und kollektiv geteilten Erfahrungen.[68]

Differenzen zwischen offiziellen Handlungstheorien und Gebrauchstheorien gelten als Auslöser für organisationale Lernprozesse.[69] Diese können aus Turbulenzen und Krisen, sowie Ressourcenreichtum (organizational slack) resultieren.[70] Nachfolgend werden unterschiedliche *theoretische Ansätze* und *Lernformen* - um beide in Übereinstimmung zu bringen - näher erläutert.

aa) Theoretische Ansätze organisationaler Lernprozesse

Es besteht Einigkeit darüber, daß die Auswirkungen organisationaler Lernprozesse auf die Lernfähigkeit einer Organisation wesentlich durch die zugrundeliegende Lernebene beeinflußt werden.[71] Unterschiedliche Vorstellungen bestehen hinsichtlich der Konsequenzen, die sich aus den einzelnen Lernebenen für das 'Lernverhalten' einer Organisation ergeben. Durch die Anordnung auf einem Kontinuum 'Passiv-Aktiv'[72] (vgl. Tabelle B-2) können, unabhängig vom zugrundeliegenden theoretischen Ansatz, drei Ebenen charakterisiert werden: *Anpassungslernen, Veränderungslernen, Prozeßlernen.*

Die nachfolgende Charakterisierung dieser Lernebenen dient der Ableitung praktikabler Ansatzpunkte zur Beeinflussung organisationaler Lernprozesse in Organisationen.

---

[68] Vgl. Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 24.

[69] Vgl. zu Handlungstheorien als Erklärungshilfe organisationalen Lernens Picot, A./Reichwald, R./ Wigand, R.T. (1996), S. 466-469; Staehle, W.H. (1994), S. 862-867.

[70] Ertl weist darauf hin, daß zunehmend Krisen Auslöser organisationaler Lernprozesse sind und notwendige Veränderungen oftmals zu spät erfolgen. Hingegen kann der Überschuß an Ressourcen helfen, Krisen zu vermeiden. Freie Kapazitäten können ein Agieren der Organisation fördern. Damit einher geht das Problem, daß Erfolg ein Festhalten an heutigem Wissen und Verhalten unterstützt, bzw. Rigiditäten gegen eine Veränderung des derzeit zum Erfolg führenden Wissens aufgebaut werden. Vgl. Ertl, K. (1996), S. 195-200 und die dort angegebenen Literaturhinweise.

[71] Vgl. Hanft, A. (1995), S. 60; Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 71; Wahren, H.-K.E. (1996), S. 160.

[72] Vgl. Pawlowsky, P. (1992), S. 205. Er spricht in diesem Zusammenhang von drei 'Lerntypen'.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tabelle B-2

Systematisierung ausgewählter Ansätze organisationalen Lernens[73]

	Anpassungs-lernen	**Veränderungs-lernen**	**Prozeß-lernen**
Sattelberger, Th. (1996b)	Organisations-änderung	Organisations-entwicklung	Organisations-transformation
Staehle, W.H. (1994)	Assimilation	Akkomodation	Aquilibration
Pawlowsky, P. (1992)	Idiosynkratische Adaption	Umweltadaption	Problemlösungs-lernen
Klimecki, R./Probst, G. J.B./ Eberl, P. (1991)	Verbesserungs-lernen	Veränderungs-lernen	Lernen lernen
Garrat, B. (1990)	Operational learning circle	Policy learning circle	Integrated learning circle
Pautzke, G. (1989)	Erhöhung der Effizienz	Lernen aus Erfahrung	Veränderung von Wissensstrukturen
Morgan, G. (1986)	Single-loop learning	Double-loop learning	Holographic learning
Shrivastava, P. (1983)	Adaptive learning	Assumption sharing	Development of knowledge-base
Hedberg, B. (1981)	Adjustment learning	Turnover learning	Turnaround learning
Argyris, C./Schön, D.A. (1978)	Single-loop learning	Double-loop learning	Deutero learning

(1) 'Anpassungslernen'

Anpassungslernen wird als 'organisationales Lernen' durch die Anpassung an veränderte Umweltbedingungen bei vorgegebenen organisatorischen Zielstellungen verstanden.[74] Anpassungsbedarf entsteht, wenn bekannte Handlungsmuster nicht mehr zu den gewünschten Ergebnissen führen. Werden organisationsinterne Normen und Standards nicht mehr erreicht, führt dies zu einer Überprüfung der gewohnten Aktivitäten. Effizienzsteigerungen bei der Zielerfüllung werden mittels effektiver Adaption an vorgegebene Zielstellungen erreicht, ohne dabei zentrale organisatorische Werte und Normen zu revidieren.[75] Derartige Werte und Standards können sich bspw. in den nachfolgenden Aussagen manifestieren: Wir liefern unsere Produkte selbst aus; unsere Kunden verlangen eine hoch ausdifferenzierte Angebotspalette; radikale Neu-

---

[73] In Anlehnung an Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 178.

[74] Anpassungslernen kann auch mit der Funktionsweise eines einfachen Thermostaten verglichen werden, der lediglich in der Lage ist, sich ein- oder auszuschalten.

[75] Vgl. Probst,G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 36.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

entwicklungen würden vom Markt nie angenommen.[76] Die betroffenen Organisationsmitglieder lernen, Dysfunktionalitäten auf der Ebene ihrer Gestaltungselemente zu identifizieren und zu korrigieren. Im Mittelpunkt stehen Abweichungen von Soll-Werten.[77] Diese gilt es zu lokalisieren und entsprechende Korrekturmaßnahmen im Sinne einer besseren Umweltanpassung einzuleiten.[78]

(2) 'Veränderungslernen'

Unter dem Begriff 'Veränderungslernen' werden Lernprozesse subsumiert, die zu einer Modifizierung von zentralen organisatorischen Werten oder Standards führen. Im Vergleich zum 'Anpassungslernen' werden über die Fehlerkorrektur hinausgehende, konstruktive Lernprozesse angeregt, die grundlegende Zielstellungen in Frage stellen und so zur Überprüfung und gegebenenfalls zur Neuentwicklung von Strukturen, Prozessen, Methoden und Produkten führen.[79]'Veränderungslernen' impliziert die Hinterfragung von organisationalen Normen und Werten (Gebrauchstheorien) sowie die Restrukturierung in einem neuen Bezugsrahmen. Eine Weiterentwicklung des Bezugsrahmens einer Organisation erscheint nur durch die Veränderung bestehender Rahmenbedingungen und die Modifikation des Verhaltensrepertoires der Organisationsmitglieder möglich.[80] Da beim 'Veränderungslernen' festgefügte Orientierungen von Organisationsmitgliedern überprüft werden, ist deren Veränderbarkeit wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen auf dieser Ebene.[81]

---

[76] Vgl. Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 74-78.

[77] Diese Soll-Werte werden anhand von Abweichungen von einem definierten 'richtigen' Systemzustand ermittelt. Vgl. Steinmann, H./Schreyögg, G. (1993), S. 447.

[78] Da bestehende Werte und Normen, d.h. die bei den Organisationsmitgliedern vorhandenen Gebrauchstheorien, nicht hinterfragt werden, kann bloßes Anpassungslernen die Veränderungskapazität der Organisation insgesamt nicht erhöhen. Vgl. Pawlowsky, P. (1992), S. 206.

[79] Nach Wildemann, H. (1995a), S. 4, kann sich 'Veränderungslernen' am Verhalten der Konkurrenz und an den Leistungen von Eliten orientieren.

[80] Vgl. Probst,G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 37.

[81] In diesem Zusammenhang weisen Steinmann, H./Schreyögg, G. (1993), S. 448, in Anlehnung an Hedberg, B. (1981), S. 3-37, darauf hin, daß für erfolgreiche Lernprozesse auf der Ebene des Veränderungslernens ein Entlernen (unlearning) bestehender Orientierungen von wesentlicher Bedeutung ist. Es gilt Raum für neue Perzeptionen und Konzepte zu gewinnen und das Realitätsverständnis neu zu definieren.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

'Anpassungslernen' und 'Veränderungslernen' sind durch ein reaktives Verhalten der Organisation gegenüber Umweltveränderungen charakterisiert.[82] Impulse zu Veränderungen erfolgen nicht autonom durch die Organisation, sondern sind überwiegend fremdgesteuert, d.h., die Organisation wird in weiten Teilen durch ihre Umwelt bestimmt.

(3) 'Prozeßlernen'

'Prozeßlernen' beschreibt die Einsicht in die den Anpassungsprozessen zugrundeliegenden Handlungsprinzipien. Das Wissen über vergangene Lernprozesse wird gesammelt und kommuniziert, wodurch die Ebenen des Anpassungs- und Veränderungslernens selbst zum Gegenstand organisationaler Lernprozesse werden.[83] Die Lernprozesse der ersten beiden Ebenen werden immer wieder reflektiert, auf ihre Sinnhaftigkeit überprüft und gegebenenfalls verändert.

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, daß Organisationsmitglieder auf der Ebene des Prozeßlernens über die Kompetenz verfügen, einzelne Handlungsroutinen als solche zu identifizieren und Handlungsabläufe in Lernabläufe zu überführen. Prozeßlernen wird nicht durch Umweltbedingungen initiiert bzw. von oben angeordnet, sondern vollzieht sich überwiegend selbstorganisiert durch die Organisationsmitglieder. Es werden tendenziell höhere Ansprüche an die Flexibilität der MA und FK[84] gestellt, da auch bewährte Vorgehensweisen der Vergangenheit zur Diskussion stehen. Organisationales Lernen auf der Ebene des Prozeßlernens prüft, ob sich Techniken des Wissenserwerbs erkennen lassen, die, es Organisationsmitgliedern ermöglichen, Probleme selbständig zu lösen, aus dem eigenen Realitätsbereich kommen und für das betreffende Organisationsmitglied neu sind[85]. 'Prozeßlernen' ist auf eine Erhöhung der Problemlösungskapazität sowie die Vergrößerung des Handlungsspielraums einer Organisation gerichtet und vermittelt tiefergehende Einsichten über den Ablauf von Lernprozessen. Es geht nicht mehr aus-

---

[82] Vgl. für eine tabellarische Gegenüberstellung der zentralen Abgrenzungskriterien von 'Anpassungs- und Veränderungslernen' Fiol, C.M./Lyles, M.A. (1985), S. 810.

[83] Vgl. Rother, G. (1996), S. 105; Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R.T. (1996), S. 469.

[84] Unter dem Begriff 'FK' soll im folgenden der unmittelbare Vorgesetzte in seiner direkten Beziehung zu dem ihm unterstellten MA verstanden werden, wobei keine Einschränkung auf eine bestimmte Hierarchieebene erfolgt. Vgl. zu diesem Begriffsverständnis Quiskamp, D. (1989), S. 12.

[85] Vgl. Dörner, D. (1982), S. 134.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

schließlich um die Veränderung von Handlungen und Zielstellungen, sondern auch um eine Modifikation von bestehenden Handlungsroutinen (vgl. Abbildung B-2).

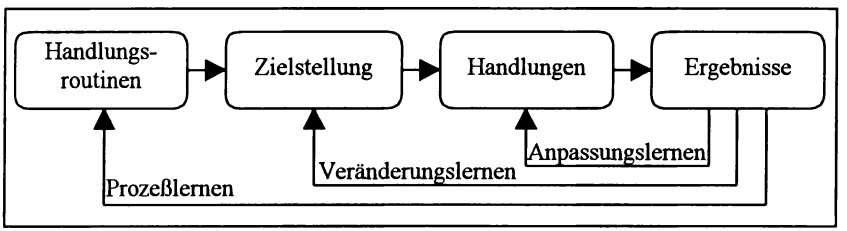


Abbildung B-2: Ebenen organisationaler Lernprozesse[86]

Die Auswirkungen von organisationalen Lernprozessen werden im wesentlichen davon abhängen, auf welcher der drei vorgestellten Lernebenen sie stattfinden. Ausgehend von einer komplexen und dynamischen Umwelt[87] erscheinen Veränderungs- und Prozeßlernen für die 'Lernende Organisation' von übergeordneter Bedeutung. Nur bei diesen Lernebenen können neue Verhaltensqualitäten weitgehend unabhängig von bisherigen Verhaltensweisen entwickelt werden. Organisationen, die ausschließlich auf der Ebene des 'Anpassungslernens' durch adaptives Lernverhalten auf Veränderungen von außen reagieren, modifizieren zwar ihr Verhalten, leiten neues Verhalten aber lediglich aus dem bisherigen ab. Die 'Lernende Organisation' fördert daher Handlungskompetenzen, die ein Lernen auf der dritten Ebene ermöglichen.

bb) Unterschiedliche Formen organisationalen Lernens

Neben diesen unterschiedlichen theoretischen Ansätzen kann auch eine Differenzierung nach den unterschiedlichen Formen 'organisationalen Lernens' zu einem weitreichenderen Verständnis dieser Lernprozesse beitragen. Nach Huber[88] lassen sich vier Grundformen organisationalen Lernens unterscheiden (vgl. Tabelle B-3).

---

[86] In Anlehnung an Probst, G.J.B. (1992), S. 477.

[87] Vgl. zu den Begriffen 'Komplexität' und 'Dynamik' die Ausführungen in Kapitel B-I 3. a).

[88] Vgl. nachstehend Huber, G.P. (1991), S. 88-115 und ähnlich Steinmann, H./Schreyögg, G. (1993), S. 449-451.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tabelle B-3

Klassifizierung unterschiedlicher Formen organisationaler Lernprozesse[89]

Constructs and Processes	Subconstructs and Subprocesses
'Knowledge Acquisition'	• Congenital learning • Experiential learning (Organizational Experiments, Organizational self-appraisal, Experimenting organizations, Unintentionals or unsystematic learning, Experience-based learning curves) • Searching and noticing (Scanning, Focused Search, Performance monitoring)
'Information Distribution'	• Existence • Units • Elaborateness • Thoroughness
'Information Interpretation'	• Cognitive maps and framing • Media richness • Information overload • Unlearning
'Organizational Memory'	• Storing and retrieving information • Computer-based organizational memory

'Knowledge Acquisition' (Wissenserwerb) orientiert sich überwiegend an den von einer Organisation in der Vergangenheit gesammelten Erfahrungen unter Berücksichtigung organisationsinterner und -externer Wissensquellen. Im Mittelpunkt stehen die Zweckmäßigkeit, der Erfolgsbeitrag bzw. die Entwicklungs- und Anschlußfähigkeit bestimmter Problemlösungen, Handlungsmuster sowie Routinen.[90] Wesentlich aus der Sicht des organisationalen Lernens ist, daß die gesammelten Erfahrungen innerhalb des organisatorischen Wissensbestandes Berücksichtigung finden. Hierfür werden drei grundsätzliche Möglichkeiten aufgezeigt:[91]

- *Berücksichtigen von Widersprüchen*: Beachtung unterschiedlicher Meinungen, z.B. über Ziele und Strategien.

---

[89] Entnommen aus Huber, G.P. (1991), S. 88.

[90] Vgl. Wildemann, H. (1995a), S. 5.

[91] Vgl. auch Nystrom, P.C./Starbuck, W.H. (1984), S. 59-65, die im Zusammenhang mit der Überprüfung und ggf. Modifizierung von Gebrauchstheorien auch auf die herausragende Bedeutung des Lernens von 'Managern' für das organisationale Lernen hinweisen.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- *Denken in Alternativen:* Schaffung von neuen Lernfeldern, z.B. durch die Erstellung unterschiedlicher Szenarien.
- *Aktives Experimentieren:* Gemeinsame Erarbeitung von neuen Denk- und Verhaltensweisen führt zu Verlernen bzw. anderen Sichtweisen.[92]

Ausgangspunkt der *'Information Distribution'* (Wissensverteilung) ist die These, daß Organisationen nur beschränktes Wissen über ihre interne Informationsverteilung haben. Ziel ist es, bereits in der Organisation verfügbare Informationen durch veränderte Kommunikationswege so zu verbinden, daß neues Wissen entsteht. Für eine inhaltliche Klassifikation der Wissensverteilung können nach Huber[93] die nachstehenden vier Kriterien unterschieden werden:

- *Existenz* ('existence') des organisationalen Lernens ist gegeben, wenn ein Teil der Organisation potentiell verwertbares Wissen erworben hat.
- *Breite ('units')* herrscht vor, wenn mehrere Teile der Organisation der Meinung sind, sich potentiell nutzbares Wissen angeeignet zu haben.
- *Vielfältigkeit* ('elaborateness') liegt vor, wenn mehrere unterschiedliche Interpretationen des Wissens vorgenommen werden.
- *Gründlichkeit bzw. Gemeinsamkeit* ('thoroughness') ist gegeben, wenn Teile der Organisation ein gemeinsames Verständnis für die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten entwickelt haben.

Bei der *'Information Interpretation'* (Interpretation von Informationen) als weitere Form des organisationalen Lernens soll durch die Eingliederung und Modifikation bisher organisationsfremden Wissens gelernt werden. Praktisch kann dies z.B. durch die Einstellung von Experten bzw. in einem übergeordneten Kontext durch die Akquisition einer anderen, ebenfalls mit spezifischem Wissen ausgestatteten Organisation erfolgen. Dieser Lernprozeß ist sowohl von den Gebrauchstheorien ('cognitive maps') der Organisationsmitglieder, den vorhandenen Kommunikationsmedien bzw. der 'Medienreichhaltigkeit' als auch dem Grad der Informationsüberlastung und des Verlernens abhängig.

Dem Lernen durch *'Organizational Memory'* (Wissensspeicherung) wird wesentliche Bedeutung beigemessen, da Prozesse organisationalen Lernens grundsätzlich von der Art und dem Umfang der Wissensspeicherung in Orga-

---

[92] Siehe zum 'experiential learning' auch Kolb, D.A. (1984).

[93] Vgl. Huber, G.P. (1991), S. 100.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

nisationen beeinflußt werden.[94] Es wird davon ausgegangen, daß sich nicht nur Organisationsmitglieder, sondern auch die Organisation an bestimmte Ereignisse, Vorgänge und Entscheidungen erinnern kann, d.h. über etwas ähnliches wie ein 'Gedächtnis 'verfügt, in dem Wissen abgespeichert werden kann. Das 'Gedächtnis' einer Organisation wird aktiviert, wenn als relevant empfundene Informationen kommuniziert werden.[95] Will man die Qualität der Lernprozesse, die zu Veränderungen des 'Organizational Memory' führen, verbessern, kommt es darauf an, das Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure durch eine entsprechende Gestaltung von Aufbauorganisation und Arbeitsabläufen zu intensivieren, um damit den Informationsaustausch zu erhöhen.

d) Bedingungen für die Transformation des Lernens

Durch die dargestellte Differenzierung von Lernprozessen in drei unterschiedliche Ebenen[96] gewinnt die Verbreitung (Transformation) neuen Wissens zentrale Bedeutung für das Modell 'Lernende Organisation'. Nachfolgend soll der Frage nachgegangen werden, welche Bedingungen eine Transformation des Wissens in einer Organisation unterstützen können.[97]

Zur Festlegung konkreter Transformationsbedingungen wird auf die Ausführungen von Probst/Büchel[98] und Chrobok[99] zurückgegriffen. Sie gehen übereinstimmend davon aus, daß die Transformation des Wissens im wesentlichen durch die Faktoren Kommunikation, Transparenz und Integration beeinflußt wird (vgl. Abbildung B-3).

---

[94] In diesem Zusammenhang weist Huber, G.P. (1991), S. 107, auch auf die zunehmende Bedeutung von Computern hin, da Expertensysteme zunehmend in der Lage sein werden, auch sogenannte 'weiche' Informationen zu verarbeiten. Diese 'weichen' Informationen geben z.B. Aufschluß über die gewünschten Führungskonzepte oder die persönlichen Entwicklungsziele der Organisationsmitglieder. Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel C-II 3. c) aa).

[95] Vgl. Wahren, H.-K.E. (1996), S. 178-184.

[96] Die drei Ebenen beziehen sich auf Lernprozesse auf individueller Ebene, auf Gruppenebene und auf Ebene der Organisation (organisationale Lernprozesse).

[97] Dabei wird entsprechend der Ausführungen in Kapitel B-I 2. c) davon ausgegangen, daß individuelles Wissen zu organisationalem Wissen wird, wenn Individuen ihr Wissen in gemeinsame Lernprozesse einbringen und zugleich offen für das Wissen und die Erfahrungen anderer sind.

[98] Vgl. Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 18-22.

[99] Vgl. Chrobok, R. (1996), S. 52 f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

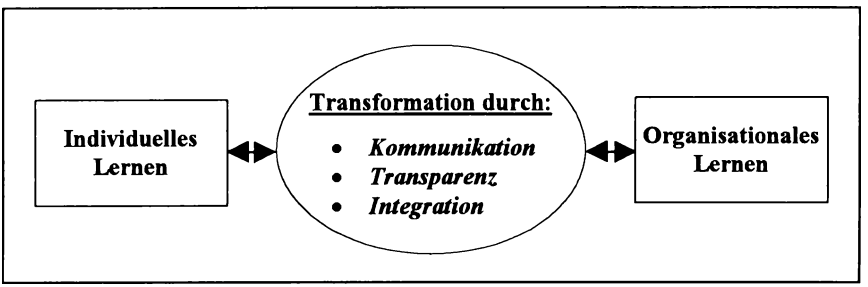


Abbildung B-3: Transformationsbedingungen des Wissens[100]

Um Möglichkeiten einer Beeinflussung der Transformation von individuellem Wissen zu organisationalem Wissen aufzuzeigen, wird eine inhaltliche Charakterisierung der Faktoren *Kommunikation*, *Transparenz* und *Integration* vorgenommen:[101]

aa) Kommunikation

Eine Kommunikation zwischen den Organisationsmitgliedern ist die Grundlage für organisationales Lernen. Neues individuelles Wissen kann nur durch Kommunikation für die Organisation nutzbar gemacht werden.[102] Werden die Möglichkeiten zur Kommunikation eingeschränkt, limitiert dies auch die Fähigkeit von Organisationen, sich veränderten Anforderungen anzupassen. Den nachfolgenden Ausführungen liegen sozialpsychologische Aspekte des Kommunikationsbegriffs zugrunde.[103] Es werden weniger Aspekte der Nachrichtenübertragung (informationstechnische Aspekte) bzw. der kommunikativen Herstellung von Verständigung (soziologische Aspekte) hervorgehoben, sondern vielmehr wird die Aufmerksamkeit auf den Informationsaustausch zwischen Personen gelenkt. Kommunikation kann dann als soziale In-

[100] In Anlehnung an Chrobok, R. (1996), S. 53.

[101] Auch Staehle setzt für die Verbreitung neuen Wissens voraus, daß es kommunizierbar, konsensfähig und integriert ist, ohne jedoch näher inhaltlich darauf einzugehen. Vgl. Staehle, W.H. (1994), S. 866.

[102] Vgl. Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 67.

[103] Vgl. zu unterschiedlichen Aspekten des Kommunikationsbegriffs Gebert, D. (1992), Sp. 1110-1116.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

teraktion verstanden werden. Wechselwirkungen zwischen den Agierenden stehen so im Mittelpunkt.[104]

Bei fehlender oder unzureichender Kommunikation kann individuelles Wissen der Organisationsmitglieder für die Organisation nicht oder nur beschränkt genutzt werden. Entscheidende organisationale Kommunikationsprozesse finden u.U. nicht statt, und organisationales Lernen wird be- oder verhindert: Voraussetzung für eine Institutionalisierung von Kommunikationsprozessen ist das Wollen und Können der Organisationsmitglieder.[105] Den FK kommt hierbei eine Vorbildfunktion zu. Sie müssen fähig und bereit sein, sich von überholten Konzepten und Vorstellungen zu trennen und den MA die zentrale Bedeutung der Transformation des Wissens verdeutlichen.[106]

Das Modell 'Lernende Organisation' verfolgt das Ziel, individuelles Lernen der Organisationsmitglieder durch offene Kommunikation zu fördern und zu koordinieren und das so entstehende organisationale Wissen für permanente Veränderungen zur Verfügung zu stellen.[107]

bb) Transparenz

Kommunikation allein ist keine hinreichende Bedingung, um individuelles Wissen in organisationales Wissen zu transformieren. Vielmehr müssen der Verlauf und das Ergebnis von Kommunikationsprozessen im Idealfall allen Organisationsmitgliedern zugänglich, d.h. transparent, gemacht werden. Transparenz als zweite Anforderung für die Transformation von individuellen Lernprozessen setzt voraus, daß Speichermedien für neue Wissensbestände, z.B. in Form von Leitbildern, gemeinsam erarbeitet und schriftlich fixiert werden.

Das primäre Interesse gilt nicht dem Wissen einzelner Organisationsmitglieder, sondern wie viele Organisationsmitglieder über dieses Wissen verfügen. Damit individuelle Lernprozesse in die Organisation einfließen können, müssen diese Speichermedien für alle Organisationsmitglieder zugänglich sein, um eine notwendige Auseinandersetzung bzw. kritische Reflexion der

---

[104] Vgl. Staehle, W.H. (1994), S. 281. Nach Lutz umfaßt der Begriff 'Kommunikation' die Übertragung von Informationen zwischen Systemen, die Informationen zur Weiterentwicklung nutzen. Vgl. Lutz, Ch. (1991), S. 103.

[105] Vgl. Probst, J.B.P./Büchel, B.S.T. (1994), S. 21; Hanft, A. (1995), S. 52.

[106] Vgl. zur Bedeutung der FK bei der Wissensweitergabe Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 69.

[107] Vgl. Chrobok, R. (1996), S. 53.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Ergebnisse zu begünstigen.[108] Hierfür empfiehlt sich der Einsatz eines damit korrespondierenden Anreiz- und Vergütungssystems, welches das Lernen des einzelnen bei der Entlohnung berücksichtigt. Veränderungen und das Ablegen überholter Verhaltensweisen sind in der 'Lernenden Organisation' zu belohnen.[109]

cc) Integration

Als dritte Voraussetzung für die Transformation individuellen Wissens wird die Integration kommunizierter, transparenter, individueller Lernprozesse in die Organisation gesehen.[110] Integration soll verstanden werden als die Berücksichtigung neuen Wissens in konkreten Handlungssituationen (Gebrauchstheorien). Damit individuelle Wissensbestände der Organisation zur Verfügung stehen, müssen die Individuen in der Lage sein, ihre Handlungen in das Ganze zu integrieren und somit für die Organisation nutzbar zu machen.

Damit komplexere Handlungen koordiniert verlaufen können, muß das verteilt vorliegende Wissen integrierbar sein.[111] Integration wird wesentlich durch die Bedürfnisstruktur des einzelnen und der Organisation charakterisiert.[112] Da individuelle Bedürfnisstrukturen nicht zwangsläufig identisch mit den Organisationsinteressen sind, müssen potentiell vorhandene Zielkonflikte bei der Initiierung von Lernprozessen Berücksichtigung finden. Die Integration individuellen Wissens stößt dort an seine Grenzen, wo Organisationsmitglieder, respektive die Organisation, Barrieren setzen.[113]

---

[108] Vgl. Probst, J.B.P./Büchel, B.S.T. (1994), S. 21.

[109] Vgl. Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 70, die anhand eines Negativbeispiels die Bedeutung von korrespondierenden Anreiz- und Vergütungssystemen zur Förderung flexibler Verhaltensweisen verdeutlichen. Zu neuen Formen der Entlohnung vgl. Picot, A./Reichwald, R./Wigand, T.R. (1996), S. 488-492 und Schanz, G. (1994), S. 297 f.

[110] Vgl. Probst, J.B.P./Büchel, B.S.T. (1994), S. 22.

[111] Vgl. Zahn, E./Greschner, J. (1996), S. 49.

[112] Diese Vorstellung basiert auf der Annahme, daß sich eine Organisation nur dann entwickeln kann, wenn sich zunächst ihre Mitglieder verändern.

[113] Als lernhindernd erweisen sich oftmals Handlungs- und Verhaltensformen, die seit langer Zeit praktiziert werden und, auch wenn sie inzwischen obsolet geworden sind, nicht abgelegt werden. Daneben kann die Realisierung organisationalen Lernens wesentlich durch die gegebenen Machtstrukturen einer Organisation beeinträchtigt werden. Vgl. Wahren, H.-K.E. (1996), S. 184-205 und die Ausführungen bei Hanft, A. (1995), insbesondere S. 68-142.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Eine von Klöfer[114] in diesem Zusammenhang durchgeführte Studie unter der Bezeichnung 'Mitarbeiterkommunikation 1996' bei Organisationen mit mehr als 500 Mitgliedern zeigte auf, daß dem Thema Mitarbeiterkommunikation wachsende Bedeutung zukommt. Vordergründig können hierbei genannt werden:

- das 'schwarze Brett',
- Betriebsversammlungen,
- Mitarbeiterzeitschriften,
- aktuelle schriftliche Informationen,
- Abteilungskonferenzen und
- Mitarbeitergespräche.

3. Umwelt und organisatorischer Kontext als Determinanten der Lernfähigkeit einer Organisation

Neben den aufgezeigten Lernprozessen (Kapitel B-I 2.) sind die möglichen Einflußfaktoren auf die Lernfähigkeit[115] einer Organisationen von grundlegender Bedeutung für das Modell 'Lernende Organisation'. Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht deshalb die Frage, welche Faktoren in welcher Art und Weise die Lernfähigkeit von Organisationen determinieren können (vgl. Abbildung B-4).

Es wird deutlich, daß die Merkmale der Umwelt (Komplexität und Dynamik) sowie des organisatorischen Kontextes[116] (Organisationsstrategie, -struktur und -kultur) bzgl. der Lernfähigkeit nicht isoliert betrachtet werden können. Vielmehr ist davon auszugehen, daß beide Faktoren Auswirkungen auf die Lernfähigkeit von Organisationen haben. Andererseits beeinflußt die Lernfähigkeit einer Organisation auch die Wahrnehmung ihrer Umwelt und impliziert Konsequenzen für den jeweiligen organisatorischen Kontext.

---

[114] Von den insgesamt 4100 verschickten Fragebogen konnte er 17 Prozent (ca. 700 Fragebogen) auswerten. Vgl. Klöfer, F. (1996), S. 31.

[115] Lernfähigkeit soll verstanden werden als die Fähigkeit, sich veränderten Anforderungen anzupassen. Diese Auffassung steht im Gegensatz zu Oberschulte, der Lernfähigkeit als das Maximum dessen definiert, was eine Organisation zu lernen imstande ist. Vgl. Oberschulte, H. (1994), S. 54.

[116] Vgl. zu der hier zugrundeliegenden Differenzierung des organisatorischen Kontextes auch die Ausführungen bei Münch, J. (1995a), S. 87-93, Greschner, J. (1996), S. 146-160 und Sattelberger, Th. (1996b), S. 13-15.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

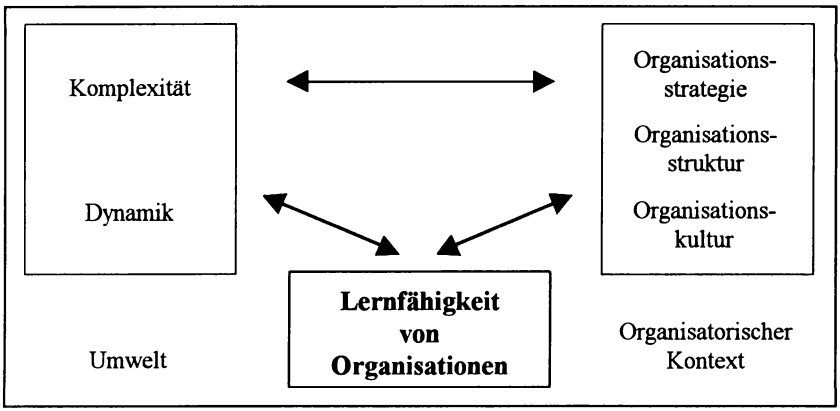


Abbildung B-4: Umwelt und organisatorischer Kontext als Determinanten der Lernfähigkeit einer Organisation

a) Lernende Organisationen und Umwelt

Auf der Grundlage des systemtheoretischen Ansatzes[117] läßt sich eine Organisation von ihrer Umwelt abgrenzen. Es kann demzufolge zwischen einem 'Innen' (die jeweilige Organisation) und einem 'Außen' (die jeweilige Umwelt der Organisation) differenziert werden.[118] Zunächst wird die Umwelt zur Beschreibung der Lernfähigkeit einer Organisation analysiert. Hierfür erfolgt eine Charakterisierung anhand der Merkmale '*Komplexität*' und '*Dynamik*'.[119]

- '*Komplexität*' kann anhand verschiedener Kriterien beurteilt werden. Im einzelnen sind das: die Anzahl der verschiedenen Komponenten, in denen Änderungen auftreten können; die Bandbreite der möglichen Neuerungen innerhalb jeder Komponente und die Verflechtungen der Komponenten

---

[117] Trotz erheblicher Unterschiede hinsichtlich Erkenntnisobjekt und Erkenntnisinteresse haben alle systemtheoretischen Ansätze eine gemeinsame terminologische und methodische Basis: Ihre Vertreter verstehen unter einem System eine Gesamtheit miteinander in Verbindung stehender Elemente und betonen den Vorrang des Ganzen vor dem Einzelnen. Vgl. Kossbiel, H./Spengler, Th. (1992), Sp. 1953 f. Für eine zusammenfassende Darstellung des systemtheoretischen Ansatzes als theoretische Grundlage des Wissensmanagement siehe Güldenberg, S. (1997).

[118] Vgl. zu dieser Auffassung Wahren, H.-K.E. (1996), S. 104.

[119] Vgl. für diese Einteilung auch Ackermann, K.F./Rothenberger, P. (1987), S. 19 f.; Bleicher, K. (1978), S. 13.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

untereinander. Die Komplexität sozialer Systeme kann demnach als das Ergebnis sich kontinuierlich ändernder Beziehungen zwischen den verschiedenen Komponenten verstanden werden.[120] Ausdruck zunehmender Komplexität sind Probleme bei der Analyse und Prognose der Wettbewerbssituation. Diese werden bspw. bedingt durch die zunehmende Heterogenität des Produktionsprogrammes, um den ständig wechselnden Kundenanforderungen zu entsprechen. Komplexität bestimmt sich auch durch die Anzahl unterschiedlicher Aufträge, die ein flexibles Reagieren der Organisation verlangen. In beiden Fällen müssen innerhalb der Organisation Bedingungen vorherrschen, die es erlauben, entsprechend der sich verändernden Gegebenheiten zu agieren bzw. zu reagieren.[121]

- *'Dynamik'* bezieht sich auf die Geschwindigkeit der Veränderungen der einzelnen Komponenten. Eine zunehmende Dynamik wird in der Praxis oftmals durch eine wachsende Komplexität der Marktveränderungen begleitet. Auf der Suche nach dem Hintergrund dieser Entwicklung ist der zunehmende Einfluß des Zeitdrucks erkennbar, dem die abnehmende Anpassungsfähigkeit insbesondere älterer und größerer Organisationen gegenübersteht.[122]

Zukünftig ist von einer erhöhten Komplexität und Dynamik der Umwelt von Organisationen auszugehen.[123] In Abhängigkeit von der Anpassungszeit verdeutlicht Abbildung B-5 die Zusammenhänge zwischen benötigter und erforderlicher Reaktionszeit bei zunehmender Komplexität und Dynamik.

---

[120] Vgl. Probst, G. J. B. (1992), S. 482 und ähnlich Bleicher, K. (1996), S. 31.

[121] In dieser Forderung kann ein kritischer Beitrag an langfristigen Planungen gesehen werden. Sehr plastisch verdeutlichen Probst/Gomez die komplexen Anforderungen an die Planung durch eine Darstellung der Organisation als schematisches Netzwerk mit (nahezu undurchschaubaren) positiven und negativen Kreisläufen. Siehe Probst, G.J.B./Gomez, P. (1991).

[122] Besonders anschaulich stellt Greiner das veränderte Anpassungsverhalten von Organisationen anhand evolutionärer und revolutionärer Phasen dar. Er charakterisiert die einzelnen Wachstumsphasen in Abhängigkeit von Alter und Größe einer Organisation. Siehe Greiner L.E. (1972), insbesondere die Abb. auf S. 41.

[123] Als wesentliche Ursachen gelten u.a. technologischer Wandel, Wertewandel, ökologischer Wandel, zunehmende Internationalisierung. Siehe hierzu stellvertretend für viele: Bleicher, K. (1996); Littig, P. (1996); Frei, F./Hugentobler, M./Alioth, A. u.a. (1993); Berthel, J./Lewandowski, C. (1989); Inglehart, R. (1989); Klages, H. (1984).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Organisationen sind deshalb zunehmend mit Unsicherheiten bei der Prognose zukünftiger Rahmenbedingungen konfrontiert.[124] Die von der Umwelt vorgegebenen Bedingungen stellen einen bisher noch nicht konkret bestimmten Rahmen für die Lernfähigkeit von Organisationen dar.

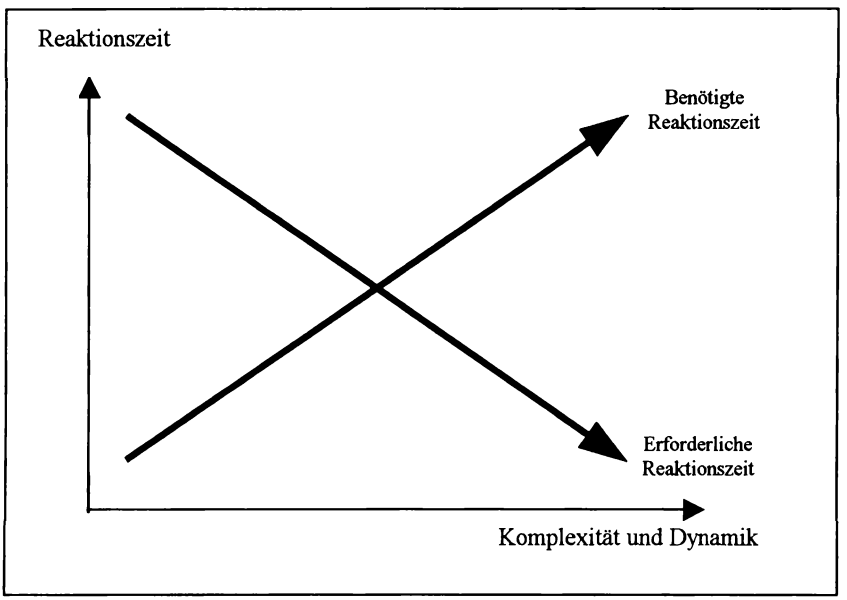


Abbildung B-5: Reaktionszeit bei zunehmender Komplexität und Dynamik[125]

Definitionsbedingt ist Lernen in komplexen Situationen schwieriger als in einfachen Situationen. Nach Hedberg[126] finden sich genau zwischen den Gegensätzen Umweltstabilität und Veränderungsrate optimale Bedingungen hinsichtlich der Lernfähigkeit von Organisationen. Tendenziell fördert demnach übermäßige Stabilität der Umwelt von Organisationen das Verharren in gewohnten Verhaltensweisen, wodurch 'aktives Experimentieren' blockiert wird. Agieren Organisationen hingegen in einer sich sehr schnell verändernden Umwelt, besteht bzgl. des Lernens die Gefahr fehlender Bezugsgrößen für zielgerichtete Veränderungsprozesse.

---

[124] Die Krise der Massenproduktion, das Versagen mechanistischer Prozeßmuster und der Hierarchie sehen Simma/Hössinger als Hauptfolgen zunehmender Komplexität und Dynamik. Siehe Simma, E./Hössinger, P. (1996).

[125] In Anlehnung an Bleicher, K. (1988a), S. 304.

[126] Vgl. Hedberg, B. (1981), S. 12 f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

b) Lernende Organisationen und organisatorischer Kontext

Basierend auf der Annahme, daß Lernprozesse wesentlich von der Wahrnehmungsoffenheit und den Erinnerungen der einzelnen Organisationsmitglieder und der Organisation abhängen, erfolgt innerhalb dieses Kapitels eine Auseinandersetzung mit den Anforderungen, die sich aus zunehmender Komplexität und Dynamik für den organisatorischen Kontext 'Lernender Organisationen' ergeben. Es ist die Frage zu beantworten, inwieweit Konsequenzen für die Organisationsstrategie, -struktur und -kultur im Modell der 'Lernenden Organisation' abgeleitet werden können. Es ist davon auszugehen, daß diese Kontextfaktoren nicht isoliert nebeneinander stehen (vgl. auch Abbildung B-4). Vielmehr beeinflussen die Veränderungen eines Elements jeweils auch die beiden anderen. Durch eine Übereinstimmung (fit) von Organisationskultur, -strategie und -struktur kann ein nur relativ schwer zu imitierender Wettbewerbsvorteil erzielt werden.[127]

Im folgenden werden die bei der Strategiefindung, Struktur- und Kulturentwicklung zugrundeliegenden Prozesse thematisiert. Durch dieses Vorgehen sollen Ansatzpunkte zur Steigerung der Lernfähigkeit einer Organisation aufgezeigt werden.

aa) Lernende Organisationen und Organisationsstrategie

Die Bedeutung des Kontextfaktors Organisationsstrategie hat in den vergangenen Jahren stetig zugenommen und sich zu einem zentralen Begriff in der Betriebswirtschaftslehre entwickelt.[128] Der Begriff Organisationsstrategie umfaßt die Festlegung langfristiger Ziele und Richtlinien einer Organisation sowie Mittel und Wege zu deren Erreichung.[129] Organisationsstrategie kann demnach als die Festlegung einer Organisation auf eine Bandbreite von Handlungen und Entscheidungen verstanden werden. Diese sollen zu einem

---

[127] Vgl. zu den Zusammenhängen zwischen Organisationskultur, -strategie und -struktur Tichy, N.M./ Fombrun, C.J./Devanna, M.A. (1984), S. 19-31; Staehle, W.H. (1994), S. 433-449.

[128] Vgl. hierzu insbesondere Raffee, H./Effenberger, J./Fritz, W. (1994), S. 383, die eine wesentliche Begründung hierfür in immer komplexer werdenden Organisationen und einer steigenden Dynamik und Komplexität der Umwelt von Organisationen sehen.

[129] Vgl. Staehle, W.H. (1994), S. 575-581.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

identifizierten zukünftigen und potentiell erfolgversprechenden Ziel und einem damit verbundenen Zweck hinführen.[130] Strategien sind durch eine Anzahl von Entscheidungen mit grundsätzlicher Bedeutung, deren Zeithorizont überwiegend langfristig ausgerichtet ist, gekennzeichnet. Unter dem Gesichtspunkt der organisatorischen Einbindung sind sie eher den oberen Hierarchieebenen zuzuordnen. Die Lernfähigkeit einer Organisationen wird bzgl. der Organisationsstrategie im wesentlichen durch deren *Inhalte* und den gewählten Strategieansatz, d.h. den *Strategietyp,* beeinflußt.[131]

(1) Inhalte von Organisationsstrategien

In Anlehnung an Schön[132] läßt sich die Bandbreite des Einflusses von Strategieinhalten auf die Lernfähigkeit von Organisationen durch die unterschiedlichen strategischen Kernfragen und die damit verbundenen grundsätzlichen Planungsphilosophien einer Organisation beschreiben (vgl. Tabelle B-4).

Komplexität und Dynamik werden bei der inhaltlichen Bestimmung der strategischen Kernfragen unterschiedlich berücksichtigt. Die erste strategische Kernfrage berücksichtigt nur in geringem Umfang Lernmöglichkeiten beim Umgang mit Komplexität, während die Letztgenannte explizit auf die Bedeutung von Wechselwirkungen zwischen relevanten Variablen hinweist. Dieser Vorgehensweise folgend, müssen die Potentiale einer Organisation an den kleinsten Einheiten untersucht werden. Der zugrundeliegende Planungsprozeß sollte sowohl nach dem Prinzip 'bottom-up' als auch 'top-down' vorgenommen werden.[133]

Eine vorausschauende Berücksichtigung der Auswirkungen relevanter Veränderungen erscheint grundsätzlich schwierig, jedoch gefährdet eine ungenü-

---

[130] Vgl. Ertl, K. (1996), S. 209.

[131] Vgl. Oberschulte, H. (1994), S. 178-185.

[132] Siehe nachfolgend auch Schön, D. A. (1975).

[133] Probst/Büchel weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, daß die strategische Planung einen Lernprozeß für diejenigen darstellen kann, die gemeinsam über die Zukunft einer Organisation nachdenken. Vgl. Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 94; ähnlich Aumayr, K. (1995), S. 11-15.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

gende Beachtung von Abweichungen, z.B. in lediglich auf Extrapolation beruhenden Strategiekonzepten, den langfristigen Erfolg einer Organisation.[134]

Tabelle B-4

Strategische Kernfragen und grundsätzliche Planungsphilosophien[135]

Strategische Kernfrage	Grundsätzliche Planungsphilosophie
Welche der formulierten Ziele konnten nicht realisiert werden und welche Faktoren sind hierfür verantwortlich?	Probleme werden als Störungen eines angestrebten Gleichgewichtes verstanden, ohne Interdependenzen zu anderen Faktoren zu berücksichtigen.
Inwieweit ist die Organisation an der Entstehung eines Problems beteiligt? Wie kann eine bessere Organisationspolitik aussehen?	Zumindest teilweises Erkennen von Interdependenzen und der eigenen Rolle bei der Entstehung einer Situation - Handlungen der Vergangenheit beeinflussen die aktuelle Situation.
Wie kann eine aktive, auf die Zukunft ausgerichtete Strategie aussehen?	Erkennen der Notwendigkeit eines ständigen Feedbacks aus der Umwelt und der Bedeutung einer entsprechenden Anpassung der Strategieinhalte.
Wie kann einer von zunehmender Komplexität und Dynamik gekennzeichneten Umwelt begegnet werden?	Erkenntnis der wechselseitigen, vielschichtigen Interaktionen der für eine Organisation relevanten Variablen und Daten. Probleme werden nicht mehr separat und isoliert gesehen. Es wird berücksichtigt, daß eine Organisation nicht alle zur Verfügung stehenden Informationen verarbeiten kann.

Als weitere wesentliche Einflußgröße von Strategieinhalten auf die Lernfähigkeit von Organisationen kann nach Schreyögg/Noss[136] die ausdrückliche Berücksichtigung von Lernprozessen bei der Strategieformulierung gesehen werden. Sie gehen davon aus, daß „(...) sämtliche Kommunikationen und Handlungen dem Lernen verpflichtet sind und ohne Ausnahme alle organisatorischen Prozesse zu Lernprozessen werden."[137] Diesem Verständnis folgend,

---

[134] Friedrich weist darauf hin, daß ein wesentlicher Mangel 'herkömmlicher' Strategien in einem zu geringen Zukunftsbezug und in der unzureichenden Antizipation zukünftiger Entwicklungen, z.B. in den Bereichen Markt, Wettbewerb, Technologie und kulturelle Werte, zu sehen ist. Vgl. Friedrich, R. (1997), S. 224-226.

[135] In Anlehnung an Schön, D.A. (1975), S. 10 ff.

[136] Vgl. hierzu auch Schreyögg, G./Noss, Ch. (1995), S. 178-181.

[137] Schreyögg, G./Noss, Ch. (1995), S. 179.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

können Lernprozesse selbst als strategisches Ziel einer Organisation verstanden werden. Zu deren Realisierung sind bestimmte Ressourcen, wie z.B. koordinierte Programme zur Erhöhung der generellen Lernfähigkeit, einzusetzen. Für die Entwicklung und Umsetzung von Strategien kommt es nicht *nur* darauf an, über wieviel Wissen eine Organisation verfügt, sondern auch wie dieses Wissen auf die Organisationsmitglieder verteilt ist.[138]

(2) Typologien unterschiedlicher Organisationsstrategien

Neben den Strategieinhalten wird die Lernfähigkeit von Organisationen vor dem Hintergrund der Strategiewahl auch durch unterschiedliche Strategietypen beeinflußt. In der Literatur finden sich auf der Basis von Teilstrategien unterschiedliche Typologisierungsansätze von Strategien.[139] In dieser Arbeit wird auf die Klassifizierung von Sattelberger[140] zurückgegriffen, dessen Differenzierung unterschiedlicher Strategietypen auf der deskriptiven Strategieforschung beruht. Im Gegensatz zur präskriptiven Strategieforschung finden neben bewußten, zielorientierten Strategien auch Entscheidungsmuster Berücksichtigung, die von der Organisationsleitung nicht wahrgenommen und behandelt werden. Die unterschiedlichen strategischen Vorgehensweisen sind vom Ausmaß der Inhalts- bzw. Prozeßorientierung[141] des Vorgehens und der analytisch geplanten, offiziell verabschiedeten ('deliberaten') bzw. sich unbewußt herausgebildeten, nicht als solche empfundenen ('emergenten'), Strategie abhängig. Die Abbildung B-6 zeigt zusammenfassend unterschiedliche Ansätze zur Strategiefindung vom Fokus auf Inhalte oder Prozesse einerseits und festgelegte oder sich entfaltende Strategien andererseits.

Auf der Grundlage dieser Matrix unterschiedlich stark ausgeprägter deliberater bzw. emergenter Strategien erscheint es möglich, in Abhängigkeit von Prozeß- und Inhaltsorientierung Aussagen bezüglich des Einflusses der Strategie auf die Lernfähigkeit von Organisationen abzuleiten.

---

[138] Vgl. Friedrich, R. (1997), S. 226.

[139] Vgl. für eine Darstellung unterschiedlicher Ansätze der Systematisierung von Strategietypen Kreikebaum, H. (1991), S. 50.

[140] Vgl. Sattelberger, Th. (1996b), S. 22-25.

[141] Bei der Inhaltsorientierung stehen die Formulierung von Zielen, Identifizierung von Stärken und Schwächen bzw. Chancen und Risiken sowie die Festlegung von Ressourcen im Mittelpunkt. Die Prozeßorientierung konzentriert sich z.B. auf die Förderung der Veränderungsbereitschaft, die emotionale Verinnerlichung von Neuorientierungen (nicht nur bei den FK) und die Belohnung strategieorientierten Verhaltens.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

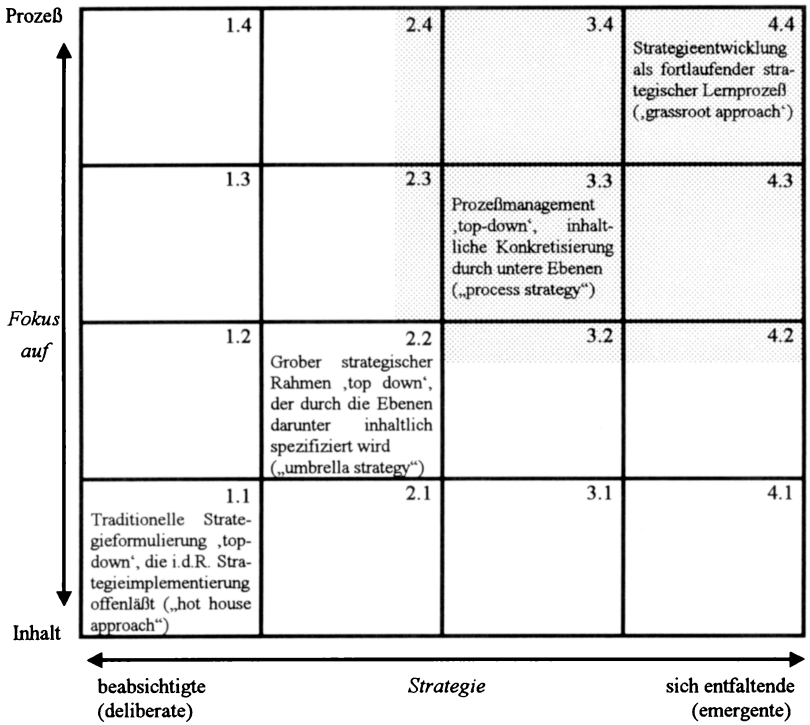


Abbildung B-6: Typologie von Organisationsstrategien[142]

Lernen zur Bewältigung von Komplexität und Dynamik dürfte sich am ehesten in den schraffierten Feldern realisieren lassen. Strategieformulierungen, die ausschließlich auf deliberate, inhaltsorientierte Strategien ausgerichtet sind, können lediglich Lernprozesse auf Ebene der Organisationsleitung auslösen,[143] das Lernen aller Organisationsmitglieder in der täglichen Arbeitsumgebung bleibt weitgehend unberücksichtigt. Den Organisationsmitgliedern wird nach der Planung und offiziellen Verabschiedung einer Strategie lediglich reaktives Handeln im Rahmen der Strategieumsetzung zugebilligt. Im Gegensatz hierzu erscheinen emergente, prozeßorientierte Strategien eher in

[142] Entnommen aus Sattelberger, Th. (1996b), S. 25.

[143] Vgl. Hofbauer, W. (1991), S. 216 f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

der Lage, die Lernfähigkeit einer Organisation zu erhöhen.[144] Voraussetzung ist, daß allen (oder zumindest vielen) Organisationsmitgliedern Freiräume zur eigenständigen Entwicklung und Ausarbeitung strategischer Ziele zugebilligt werden.[145] Die Lernfähigkeit einer Organisation wird tendenziell erhöht, da aufgrund einer selbständigeren Strategieformulierung, -realisation und -kontrolle innerhalb eines vorgegebenen Rahmens die Organisationsmitglieder selbst das Feedback über die Wirkungszusammenhänge ihrer Aktivitäten erhalten. Diese direkten Rückkopplungen erleichtern das Einschätzen der eigenen Handlungen.[146]

Angesichts sich schnell verändernder Wettbewerbsverhältnisse erscheint es unwahrscheinlich, daß alleine die 'Attraktivität' einer Branche bzw. eines Marktsegmentes noch die primäre Quelle dauerhafter Wettbewerbsvorteile und somit Grundlage bei der Strategieformulierung sein kann. Diesem Ansatz folgend, sollte sich eine 'Lernende Organisationen' verstärkt an ihren internen Ressourcen als an der Attraktivität eines Marktes orientieren. Eine entsprechende Ressourcenausstattung (z.B. durch entsprechende Qualifikationen bei den Organisationsmitgliedern) vorausgesetzt, können Organisationen auch auf zunächst unattraktiv erscheinenden Märkten erfolgreich agieren.[147]

bb) Lernende Organisationen und Organisationsstruktur

Organisationsstrukturen werden verstanden als die formale Struktur einer Organisation, bestehend aus einem System unterschiedlicher Regeln. Sie legen die formalen Über- bzw. Unterordnungsverhältnisse der organisatorischen Subsysteme fest und koordinieren deren Aufgabenbereiche sowie Interaktionsbeziehungen.[148] Organisationsstrukturen stellen das Ergebnis der Bemühungen des Organisierens dar. Organisieren kann in allgemeiner Form als die

---

[144] 'Lernende Organisationen' sollten deshalb bestrebt sein, den Prozeß der Strategiebildung, -umsetzung, -bewertung und -verbesserung bewußt als Lernvorgang, an dem alle Organisationsmitglieder beteiligt sind, zu strukturieren. Vgl. zu dieser Forderung Pedler, M./Burgoyne, J./Boydell, T. (1994), S. 33 f.

[145] Vgl. in diesem Sinne auch Höhler, G. (1990), S. 187-199.

[146] Feedback dient der Kontrolle eines Prozesses und ermöglicht mittels Informationsrückkoppelung ein nachträgliches Korrigieren von Handlungen, Maßnahmen, Verhaltensweisen oder Zielsetzungen. Vgl. Probst, G.J.B. (1992), S. 386.

[147] Vgl. zu dieser Einschätzung auch Wildemann, H. (1995a), S. 21-23.

[148] Siehe Kieser, A./Kubicek, H. (1983); Probst, G.J.B. (1987).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Herstellung von Ordnung durch generelle Regeln verstanden werden.[149] Generelles Ziel von Organisationsstrukturen ist die Steuerung bzw. Lenkung der Verhaltensweisen von Organisationsmitgliedern.

Organisationsstrukturen dienen der Zielerreichung von Organisationen und haben Einfluß darauf, welche Informationen von außen wahrgenommen werden können bzw. zu welchen Konsequenzen eine Organisation aufgrund wahrgenommener Informationen in der Lage ist. Die Strukturen einer Organisation umfassen neben den verschiedenen Geschäfts- und Leistungsfunktionen, wie sie im klassischen Organigramm abgebildet werden, auch alle ordnenden, steuernden, kontrollierenden und koordinierenden Einheiten einer Organisation und deren Beziehungen untereinander.[150]

(1) Bestimmungsfaktoren der Organisationsstruktur

Die verschiedenen Ausprägungen von Organisationsstrukturen werden grundsätzlich durch die spezifische Situation einer Organisation bestimmt.[151] Durch die Interdependenz zwischen Organisation und Umwelt werden Organisationen einerseits von außen beeinflußt und versuchen, sich im Rahmen ihrer strukturellen Möglichkeiten anzupassen, können andererseits aber auch auf Teile ihrer Umwelt einwirken.

Zu den häufigst genannten Faktoren bei der Gestaltung einer Organisationsstruktur zählen Größe und Zielsetzung einer Organisation, Umweltdynamik, Art und Intensität der eingesetzten Technologien sowie die Verhaltensmerkmale der Organisationsmitglieder.[152] Die Bedeutung des Diversifikati-

---

[149] Vgl. in diesem Verständnis des 'Organisierens' auch Steinmann, H./Schreyögg, G. (1993), S. 453.

[150] Staehle weist darauf hin, daß Organisationsstrukturen der Zweck- und Zielerreichung von Organisationen dienen. Sie versuchen, das Verhalten der Organisationsmitglieder primär auf die Zielerreichung der Organisation auszurichten, dabei aber auch die Befriedigung persönlicher Ziele zu ermöglichen. Vgl. Staehle, W.H. (1994), S. 426.

[151] Vgl. Kieser, A. (1981), S. 107-117.

[152] Diese Ergebnisse gehen auf eine von Kubicek durchgeführte Befragung zurück, die sich auf die Aussagen von 49 Organisationsspezialisten stützt. Im einzelnen konnte er den Diversifikationsgrad (27 Nennungen), die Philosophie des Managements (26 Nennungen), die Größe der Organisation (22 Nennungen) sowie Konkurrenzverhältnisse (16 Nennungen) und die Verbreitung des technologischen Fortschritts (15 Nennungen) als wesentliche Bedingungen bei der Gestaltung einer Organisationsstruktur

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

onsgrades bzw. die daraus ableitbaren Aufgaben bei der Bestimmung einer Organisationsstruktur sind durch das Vordringen einer stärkeren Berücksichtigung der Bedürfnisse von Organisationsmitgliedern zu relativieren.[153] Organisationsstrukturen werden zunehmend unter Beachtung der Interessen von Organisationsmitgliedern und deren Beziehungen untereinander determiniert.

Die Organisationsstruktur bildet einen Rahmen, der bestimmte Verhaltensweisen erlaubt bzw. fördert, aber auch ausschließen kann.[154] Die Grundlage für diesen Rahmen bilden formale und informale Beziehungen der verschiedenen Organisationseinheiten. Organisationsstrukturen und die Denk- und Handlungsmuster der Organisationsmitglieder sollten eine strukturelle Einheit bilden.

(2) Arten von Organisationsstrukturen

In der Literatur finden sich eine ganze Reihe von Vorschlägen zur strukturellen Gestaltung von Organisationen, die sich in unterschiedlichem Maße auf deren Lernfähigkeit auswirken.[155] Grundsätzlich ist von einem dynamischen Zusammenhang zwischen der jeweiligen Situation einer Organisation und deren Organisationsstruktur auszugehen. Entsprechend existieren keine generell richtigen, sondern immer nur situationsadäquate Merkmale einer Organisationsstruktur.[156] Duncan[157] faßt die vorliegenden empirischen Ergebnisse bzgl. der Umwelt-Struktur-Untersuchungen zu Gestaltungsempfehlungen in Form eines Entscheidungsbaumes (vgl. Abbildung B-7) zusammen.

---

ermitteln. Vgl. Kubicek, H. (1980), S. 12. Vgl. zu den unterschiedlichen Einflußfaktoren auch die Übersicht bei Oberschulte, H. (1994), S. 148.

[153] Vgl. zu dieser Forderung auch Staehle, W.H. (1994), S, 426-433.

[154] Probst/Büchel gehen davon aus, daß bestimmte Regelungen die Bewegungsfreiheit der Organisationsmitglieder einschränken, aber auch innovative und kreative Prozesse fördern können. Vgl. Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 119.

[155] Vgl. zur strukturellen Gestaltung von Organisationen z.B. Wittlage, H. (1993), S. 136-188.

[156] Vgl. für die Notwendigkeit einer situationsgerechten Organisationsstruktur stellvertretend für viele Breilmann, U. (1995), S. 159; Staehle, W.H. (1991), S. 313-345.

[157] Vgl. Duncan, R.B. (1979), S. 59-80.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Es wird deutlich, daß funktionale und divisionale Organisationsstrukturen für Situationen, die durch Komplexität und Dynamik gekennzeichnet werden, ungeeignet sind.[158]

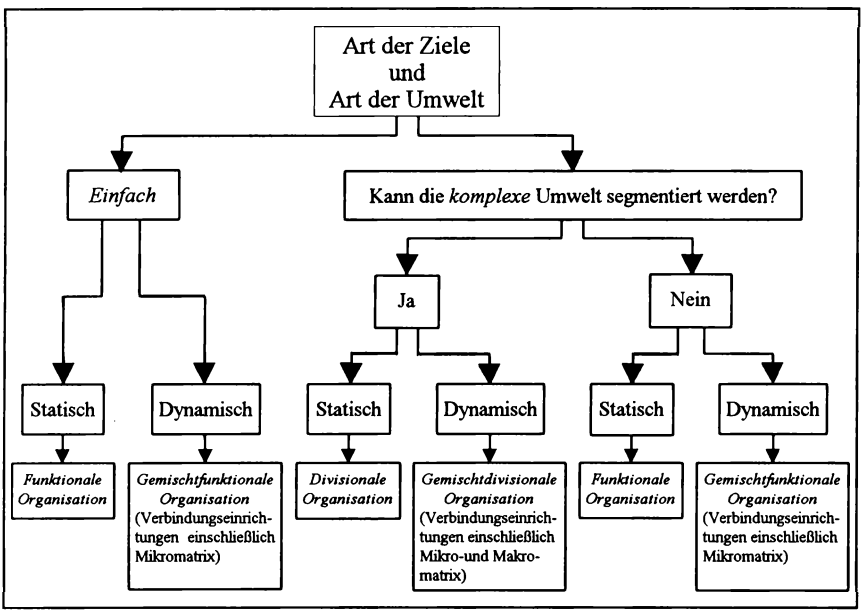


Abbildung B-7: Determinanten der Strukturentscheidung[159]

Diese Trendaussage wird durch eine weitere empirische Erhebung[160] gestützt: Organisationen, die funktional gegliedert und nach dem Prinzip der sequentiellen Aufgabenbearbeitung gestaltet sind, führen tendenziell zum 'Organisationsversagen'. Die Merkmale von Organisationsversagen sind: mangelnde Effizienz,[161] lange Durchlauf- und Lieferzeiten, zu hohe Gemeinko-

---

[158] Zum Einfluß unterschiedlicher Strukturkonzepte auf die Lernfähigkeit von Organisationen vgl. auch Oberschulte, H. (1994), S. 149-171, insbesondere die Übersicht auf S. 171.

[159] In Anlehnung an Duncan, R.B. (1979), S. 72.

[160] Vgl. Wildemann, H. (1995b), S. 232.

[161] Effizienz ist eine Meßgröße zur Beantwortung der Frage, ob das Richtige getan wird oder getan wurde. Ein Entwicklungsprozeß ist z.B. effizient, wenn das Entwicklungsergebnis mit relativ geringen Kosten, in relativ geringer Zeit, mit sachlich geeigneten Entwicklungsressourcen, mit optimaler Nutzung der Entwicklungskapazität, mit relativ gutem sachlichen Flexibilitätspotential, mit relativ gutem zeitlichen Flexibili-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

sten, schlechte Qualitäten und wenig menschengerechte Arbeitsplatzgestaltung.

Nach Vonderau[162] erfordert eine 'Lernende Organisation' eine Struktur, die allseitige Informationsaustauschprozesse auf allen Ebenen, verstärkte Feedbackprozesse nach oben und unten, einen flachen Aufbau und Mitarbeiternähe sowie ein Wohlfühlen der Organisationsmitglieder in der Hierarchie sicherstellt. Durch die herausragende Bedeutung von Kommunikations- und Integrationsprozessen sowie deren Transparenz in 'Lernenden Organisationen' tritt an die Stelle hierarchischer Organisationsstrukturen[163] zunehmend das Organisationsprinzip des Moduls. Hierbei stehen weitgehend selbständige Produktions- und/oder Dienstleistungseinheiten im Mittelpunkt. Die ehemals getrennten Funktionen (Planung, Durchführung usw.) werden zusammengeführt, und MA sowie FK definieren und optimieren gemeinsam die ihnen gestellten Arbeitsaufträge. Ziel ist die Vermeidung von Arbeitsteilung, funktionaler Abschottung und Formalismen, Mehrfachkontrollen sowie die Hervorbringung hoher Kooperationsbereitschaft und Loyalität bei den Organisationsmitgliedern.[164]

Strukturkonzepte 'Lernender Organisation' sind weniger als optimal geregelter und kontrollierter Ablauf von Entscheidungen und Handlungsorientierungen zu verstehen. Hiermit verbunden ist die Abkehr von traditionell statischen Prinzipien der Planung und Kontrolle.[165] Vielmehr setzt sich mit der Zunahme von Komplexität und Dynamik ein Strukturverständnis durch, bei dem der Umgang mit Unsicherheiten zu gestalten ist.[166] Im Vergleich zur Zentralisation erscheint hierfür das Instrument der Dezentralisierung, verstanden als Merkmal, inwieweit Entscheidungs- und Kontrollaufgaben auf niedrigeren Hierarchiestufen einer Organisation getroffen werden,[167] eher geeignet.

---

tätspotential, mit relativ akzeptablem Risiko und mit relativ hohem Transferpotential im Blick auf andere gegenwärtige und/oder zukünftige Entwicklungsprojekte (Synergieeffekte) erzielt wird. Vgl. Specht, G./Schmelzer, H.J. (1991), S. 6 f.

[162] Vonderau führte die Untersuchung in Form von Interviews mit Experten aus mehreren Bereichen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen (Personalleiter, Hochschullehrer, Journalisten, Unternehmensberater, Personalberater, Leiter Bildungswesen etc.) durch. Vgl. Vonderau, W. (1992), S. 15-30.

[163] Als 'klassische' hierarchische Organisationsstrukturen gelten z.B. Linienorganisation und Stab-Linien-Organisation.

[164] Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu produktiven und unproduktiven Organisationsstrukturen bei Little, A. D. (1995), S. 249 ff.

[165] Vgl. Bertels, Th. (1996a), S. 53.

[166] Siehe Evers, A./Nowotny, H. (1987).

[167] Ausdruck zunehmender Dezentralisierung ist eine relative Autonomie innerhalb des Arbeitsprozesses sowie die damit verbundene Delegation von Verantwortung. Vgl.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Wildemann[168] sieht in diesem Zusammenhang die ungenügende Ausprägung des Lernens nach dem 'Subsidiaritätsprinzip' als wesentliche Ursache für die Mißerfolge von Organisationen. Dieses Prinzip geht davon aus, daß Aufgaben jeweils an die niedrigste Ebene zu delegieren sind, die noch zur Erfüllung in der Lage sind. Nur in Ausnahmefällen greifen übergeordnete Einheiten ein, d.h., sie nehmen nur die Aufgaben wahr, die aus 'wissens(kapazitiven)' Gründen von tieferen Ebenen nicht erfüllt werden können.[169] Entsprechende Maßnahmen können dann kompetent vor Ort, d.h. wo bestimmte Probleme zuerst auftreten, eingeleitet werden, wodurch eine schnellere Anpassungsfähigkeit der Organisation an sich wandelnde Bedingungen gewährleistet wird.[170] Der Forderung, Entscheidungen so weit als möglich auf untere Hierarchieebenen zu verlagern, können statische Organisationsformen und deren Machtstrukturen nicht entsprechen.[171] Die Verteilung der wahrzunehmenden Aufgaben in einer 'Lernenden Organisation' ist abhängig vom Komplexitätsgrad der zu erwartenden Entscheidungen, ihrer Bedeutung für die Organisation und der Qualifikation der Organisationsmitglieder in den einzelnen Hierarchieebenen.[172]

cc) Lernende Organisationen und Organisationskultur

Neben den häufig als 'harte Kontextfaktoren' bezeichneten Variablen Organisationsstrategie und -struktur hängt die Lernfähigkeit einer Organisation wesentlich von der Einstellung und dem Bewußtsein der in ihr arbeitenden Menschen ab.[173] Der Begriff 'Organisationskultur' subsumiert nachstehend die von den Mitgliedern einer Organisation gemeinsam geteilten Grundannahmen, Wertvorstellungen und Denkhaltungen, von denen angenommen wird,

---

zur Abgrenzung und Messung von Zentralisation und Dezentralisation Beuermann, G. (1992), Sp. 2611-2625.

[168] Diesen Gedankengang verdeutlicht er durch die Umsetzungseffizienz von Entscheidungen in hierarchischen Organisationen anhand unterschiedlicher Ausprägungen des Gehorsamkeitsgrades. Vgl. Wildemann, H. (1995b), S. 231-234.

[169] Vgl. Steinle, C. (1992), S. 508 ff.

[170] Vgl. Reichwald, R./Koller, H. (1996), S. 139 und die Ergebnisse einer empirischen Erhebung von Hohmann, R./Gollnick, R. (1993), S. 23.

[171] Vgl. Bertels, Th. (1996b), S. 36; speziell zu den Einflüssen der Mikropolitik auf organisationales Lernen siehe Felsch, A. (1996).

[172] Vgl. Beuermann, G. (1992), Sp. 2616.

[173] Vgl. hierzu stellvertretend Staehle, W.H. (1994), S. 471-491; Arnold, R. (1990), S. 71-84.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

daß sie deren Handeln beeinflussen.[174] Sie bestimmt die Offenheit gegenüber neuen Denkweisen, die Bereitschaft zur Umsetzung von Wissen in die Organisation und die Bereitschaft zum Lernen von anderen Organisationsmitgliedern. Die 'Organisationskultur'[175] wird als grundsätzlich veränderbares und gestaltbares Phänomen aufgefaßt, wobei die zeitlichen Aspekte (kurz- oder nur langfristig) und der Umfang der Veränderbarkeit (grundlegend oder nur marginal) umstritten sind.[176]

Hier wird ein dualistisches Grundverständnis zugrunde gelegt, das von einer wechselseitigen Beeinflussung der Organisationskultur und dem Verhalten der Organisationsmitglieder ausgeht.[177] Organisationskulturen werden durch das Verhalten der Organisationsmitglieder geprägt und spiegeln gleichzeitig auch Verhaltensmuster wider, die sich nach Ansicht der Organisationsmitglieder in der Vergangenheit bewährt haben.

Die weiteren Ausführungen dieses Kapitels zeigen mögliche Zusammenhänge zwischen der Organisationskultur und der Lernfähigkeit von Organisationen auf. Grundlage hierfür ist eine Charakterisierung anhand der Variablen '*Dimensionen*' und '*Stärke* einer Organisationskultur'.[178]

(1) Dimensionen der Organisationskultur

In der Literatur finden sich verschiedene Möglichkeiten zur Systematisierung von Organisationskulturen.[179] Vor dem Hintergrund, Ansatzpunkte für eine positive Beeinflussung der Lernfähigkeit von Organisationen durch eine entsprechende Organisationskultur zu erreichen, wird auf die Klassifizierung organisatorisch relevanter Kulturdimensionen nach Hofstede[180] zurückgegrif-

---

[174] Vgl. Meyer-Dohm, P. (1991), S. 199.

[175] Synonym zu dem Begriff der Organisationskultur werden auch die Begriffe „Corporate Culture", „Firmenkultur" und „Unternehmenskultur" verwendet, ohne daß gravierende Bedeutungsunterschiede erkennbar wären.

[176] In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, daß eine Organisationskultur veränderbar, d.h. beeinflußbar ist. Vgl. in diesem Sinne Ulrich, P. (1993), Sp. 4355; Bleicher, K. (1992), Sp. 2248.

[177] Vgl. zur dualistischen Auffassung des Begriffs 'Organisationskultur' Scholz, Ch. (1993), S. 488.

[178] Vgl. zur Bedeutung der Variablen Dimension und Stärke der Organisationskultur auch Meyer-Dohm, P. (1991), S. 199.

[179] Vgl. hierzu exemplarisch Heinen, E. (1987), S. 1-47, Scholz, Ch. (1993), S. 497-499.

[180] Siehe Hofstede, G. (1993).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

fen. Er führte eine umfangreiche Studie mit dem Ziel durch, wesentliche kulturelle Unterschiede zu charakterisieren. Dazu befragte er Angestellte des IBM-Konzerns in aller Welt. Nach der statistischen Auswertung der Daten zeichneten sich die vier Dimensionen *Machtdistanz, Unsicherheitsvermeidung*, *Individualismus/Kollektivismus* und *Maskulinität/Femininität* ab, durch die sich Kulturunterschiede beschreiben lassen.[181]

- *Machtdistanz* als erste Dimension gibt an, inwieweit ungleiche Machtverteilung innerhalb einer Organisation durch die mit weniger Machtbefugnissen ausgestatteten Organisationsmitglieder anerkannt wird. Macht wird dabei verstanden als die Form des Einflusses, bei der eine Person über die Chance verfügt, Verhaltensänderungen durchzusetzen.[182] Durch Macht kann der einzelne oder eine Gruppe dazu veranlaßt werden, einen bestimmten Bezugsrahmen als Entscheidungs-, Handlungs- oder Bewertungskriterium zu akzeptieren.[183] Dies betrifft im wesentlichen das Führungsverhalten innerhalb einer Organisation, wobei davon ausgegangen werden kann, daß die kooperative Führung ein Weg ist, Lernprozesse der Organisationsmitglieder mit ihnen und nicht gegen sie zu initiieren.[184]
- *Unsicherheitsvermeidung* als weitere Dimension ist ein Maßstab zur Bemessung der Relevanz des Sicherheitsstrebens innerhalb einer Organisation. Unsicherheitsvermeidung zeigt sich z.B. in der mehr oder weniger stark ausgeprägten Akzeptanz von unkonventionellen Ideen und Lösungsvorschlägen.
- *Individualismus/Kollektivismus* als dritte Dimension wird definiert als die Ausprägung des 'Ich-Bewußtseins' der Organisationsmitglieder. Durch dieses Kriterium kann zum Ausdruck gebracht werden, inwieweit sich Individuen auch als solche begreifen (Individualismus) oder ob sie sich vorrangig als Mitglieder von Gruppen (Kollektivismus) empfinden.
- *Maskulinität/Femininität* als vierte Dimension wird verstanden als Maß für die gesellschaftliche Betonung geschlechtsspezifischer Rollen. Innerhalb der Arbeitswelt steht Maskulinität unter anderem für eine hohe Wertschätzung einer vertikalen Karriere und den damit in der Regel einhergehenden materiellen Aspekten. Hingegen werden durch Femininität eher

---

[181] Vgl. für eine Darstellung der vier Kulturdimensionen Hofstede, G. (1993), S. 37-160 und für eine inhaltliche Charakterisierung unter personalwirtschaftlichen Gesichtspunkten die Ausführungen bei Schanz, G. (1993), S. 181-192.

[182] Vgl. Staehle, W.H. (1994), S. 377.

[183] Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur 'Machtstruktur' bei Probst, G.J.B. (1992), S. 196-201.

[184] Vgl. in diesem Sinne auch die Ausführungen bei Meyer-Dohm, P. (1988), S. 254 ff. und die Ausführungen zum Akzeptanztheorem bei Drumm, H.J. (1995), S. 351-355.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

soziale Begleitumstände der Arbeit, allgemeine Arbeitsbedingungen und die Bedeutung der Arbeitszufriedenheit innerhalb einer Organisation betont.

Tabelle B-5

Vergleich lernhemmender und lernfördernder Organisationskulturen

Merkmale	
lernhemmender Organisationskulturen	**lernfördernder Organisationskulturen**
• Förderung der *Machtdistanz* durch die Pflege einer Expertenkultur. Kaum anzutreffende Delegation von Kompetenz und Verantwortung. Kommunikationsprozesse sind durch Selbstdarstellung und verdeckte taktische Manöver gekennzeichnet.	• Verringerung der *Machtdistanz*, indem grundsätzlich jedem Organisationsmitglied eine eigene Urteilskompetenz zugesprochen und abverlangt wird. Weiteres Kennzeichen ist ein offener Dialog unter Aufdeckung von Hintergrundmotiven. Entscheidungen können bzgl. ihrer Auswirkungen und möglicher Hindernisse hinterfragt werden.
• Der Dimension *Unsicherheitsvermeidung* wird von den Organisationsmitgliedern eine hohe Bedeutung beigemessen. FK zeigen sich gegenüber kritischen Beiträgen verschlossen. Bürokratische Abläufe behindern Kreativität, Flexibilität und unternehmerisches Denken bei den Organisationsmitgliedern.	• Gewährung von Handlungsspielräumen zum Experimentieren durch weniger organisatorische Regeln. Risikofreude und Phantasie werden belohnt. Emotionen und impulsiven Gedanken wird breiter Raum gegeben. Beiträge der Organisationsmitglieder werden geschätzt und nach Möglichkeit berücksichtigt.
• Tendenz zur Pflege des *Individualismus*, indem man sich nur auf eigene Einsichten, Meinungen und Überzeugungen stützt und eigene Erkenntnisse unzureichend kommuniziert. Organisationsmitglieder sind nur in geringem Umfang in die Planung von Veränderungsmaßnahmen involviert.	• Stärkere Ausprägung der Dimension *Kollektivismus*. Organisationsmitglieder präferieren grundsätzlich Gruppen gegenüber Individualentscheidungen. Damit einher geht die Bereitschaft, individuelle Ansichten zu relativieren und Gedanken von anderen aufzugreifen.
• Die stärkere Ausprägung der Dimension *Maskulinität* kommt durch das Streben nach möglichst hohem Verdienst, beruflicher Karriere und einer Betonung des Leistungsaspektes zum Ausdruck. Organisationsmitglieder werden eher durch extrinsische Anreize motiviert.	• Tendenz zu *Femininität*, die sich durch eine geringere Orientierung an materiellen Werten und einer stärkeren Gewichtung zwischenmenschlicher Aspekte ausdrückt. Im Vordergrund stehen die Qualität des Arbeitslebens sowie die Arbeitszufriedenheit.

Die vier Dimensionen, die ursprünglich zur Charakterisierung unterschiedlicher Landeskulturen verwendet wurden, können entsprechend der in Tabelle B-5 aufgezeigten Gegenüberstellung auch zur Ableitung von Charakteristika der Organisationskultur in 'Lernenden Organisationen' dienen. Für 'Lernende Organisationen' kann konstatiert werden, daß diese tendenziell über eine Organisationskultur verfügen, in der die Dimensionen Machtdistanz und Sicherheitsstreben nur gering ausgeprägt sind. Darüber hinaus ist eine eher starke Ausprägung von Kollektivismus und Femininität zu vermuten.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

(2) Stärke der Organisationskultur

Zur Beschreibung von 'starken' und 'schwachen' Organisationskulturen finden sich in der Literatur unterschiedliche Klassifizierungen.[185] In Anlehnung an Steinmann/Schreyögg[186] können *Prägnanz*, *Verbreitungsgrad* und *Verankerungstiefe* als Kriterien zur Darstellung der Stärke einer Organisationskultur dienen.

- Das Kriterium *'Prägnanz'* differenziert Organisationskulturen nach der Deutlichkeit ihrer Orientierungsmuster und Werthaltungen, die sie vermitteln. Starke Organisationskulturen beinhalten explizite Vorstellungen, wie Ereignisse zu beurteilen und zu strukturieren sind. Voraussetzung ist, daß einzelne Werte, Normen und Standards relativ konsistent - und die kulturellen Orientierungsmuster umfassend angelegt sind. Der Inhalt der Organisationskultur selbst spielt für die Beurteilung ihrer Stärke keine Rolle.
- Der *'Verbreitungsgrad'* stellt das Ausmaß der von den Organisationsmitgliedern gemeinsam geteilten Werte, Normen und Standards dar. Starke Organisationskulturen sind dadurch gekennzeichnet, daß sich eine Mehrzahl der MA (im Idealfall alle) an einheitlichen Orientierungsmustern und Werten orientieren. Wesentliches Kennzeichen ist ein hohes Maß an kultureller Homogenität. Entsprechend wird kulturelle Heterogenität als Hinweis für eine schwache Organisationskultur gewertet.
- Das dritte Kriterium *'Verankerungstiefe'* erfaßt, inwieweit kulturelle Muster einer Organisation internalisiert sind, also das Handeln der MA in Organisationen determinieren und so zum selbstverständlichen Bestandteil des täglichen Handelns geworden sind. Eine Differenzierung ist hinsichtlich kulturkonformen Verhaltens als Resultat kalkulierter Anpassung und als Ausdruck internationalisierter kultureller Orientierungsmuster möglich.

Die Auswirkungen von Organisationskulturen auf eine Organisation werden überwiegend anhand 'starker' Kulturen thematisiert.[187] Danach können Aussagen über positive und negative Effekte von starken Organisationskulturen auf die Lernfähigkeit von Organisationen gemacht werden (vgl. Tabelle B-6).

---

[185] Vgl. Bleicher, K. (1986b), S. 97-106 und die dort angegebenen Literaturhinweise.

[186] Vgl. Steinmann, H./Schreyögg, G. (1993), S. 594 ff.

[187] Vgl. Steinmann, H./Schreyögg, G. (1993), S. 597-605.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tabelle B-6

Positive und negative Effekte starker Organisationskulturen[188]

Starke Organisationskulturen	
Positive Effekte	**Negative Effekte**
• Reduzierung von Komplexität durch die Vorgabe weitreichender Orientierungshilfen. • Effizientes Kommunikationsnetz durch eine einheitliche Orientierung. • Rasche Informationsverarbeitung und Entscheidungsfindung. • Beschleunigte Implementation von Plänen und Projekten. • Geringer Kontrollaufwand aufgrund verinnerlichter Orientierungsmuster. • Hohe Loyalität und intrinsisch motivierte Organisationsmitglieder. • Stabilität und Zuverlässigkeit innerhalb der Organisation durch ausgeprägte und gemeinsam geteilte Orientierungsmuster.	• Tendenz zur Abschottung durch fest verinnerlichte Traditionen und Rituale. • Blockierung neuer Orientierungen, wenn sie die Identität bedrohen. • Implementationsbarrieren, wenn die bisherige Ordnung bedroht erscheint. • Stark ausgeprägte Orientierung auf Erfolge der Vergangenheit. • Geringes Maß an Offenheit, Kritikbereitschaft, Vermeidung von Selbstreflektion aufgrund starker emotionaler Bindungen. • Zurückstellen von konträren Ansichten zugunsten von traditionellen, kulturellen Werten. • Problem der Starrheit und der mangelnden Anpassungsfähigkeit der Organisation.

'Starke' Kulturen haben den Vorteil, eindeutige Impulse im Hinblick auf das Verhalten der Organisationsmitglieder geben zu können. Sie wirken koordinierend und können als Orientierung für erwünschtes bzw. unerwünschtes Verhalten dienen. Je stärker eine Organisationskultur ausgeprägt ist, desto eher kann sie das Verhalten von Organisationsmitgliedern beeinflussen.[189] Damit ist die Gefahr verbunden, daß bei stark ausgebildeten Organisationskulturen Umweltänderungen kognitiv abgewehrt werden, wenn sie nicht zum Selbstverständnis der Organisation passen. Die bestehenden Zielsetzungen werden nicht an die veränderte Situation angepaßt.[190]

Die 'Lernende Organisation' verlangt nach einer gleichmäßigen Ausprägung der Kriterien 'Prägnanz', 'Verbreitungsgrad' und 'Verankerungstiefe' bei gleichzeitiger Offenheit gegenüber relevanten Veränderungen. Sie strebt nach einer starken Organisationskultur unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Erfordernisse individueller, kollektiver und organisationaler Lernprozesse. Ziel ist es, Orientierungshilfen zu geben, die zum Lernen und somit zur Entfaltung des gesamten Potentials der Organisationsmitglieder beitragen. Die

---

[188] Vgl. zu dieser tabellarischen Gegenüberstellung auch die Ausführungen bei Steinmann, H./ Schreyögg, G. (1993), S. 597-600.

[189] Vgl. zu dieser Annahme auch Oberschulte, H. (1994), S. 178.

[190] Vgl. Schuler, H. (1993), S. 424.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Organisationskultur einer 'Lernenden Organisation' zeichnet sich durch eine langfristige Perspektive aus und sollte in ihrer Gesamtheit die Lernbereitschaft und -fähigkeit ihrer Mitglieder fördern.[191]

4. Zusammenfassung zur Darstellung des Modells 'Lernende Organisation'

Die Ausführungen des dritten Kapitels haben eine 'praxisnahe' Darstellung des Modells 'Lernende Organisation' aufgezeigt. Ausgehend von der These, daß Organisationen neben der Verfügbarkeit spezifischen Wissen auch in der Lage sein müssen, sich fortwährend neues Wissen anzueignen, konnten relevante Zusammenhänge dargestellt werden.

Aufgrund der Dominanz abstrakter Definitionen wurde in *Kapitel B-I 1.* zunächst eine *inhaltliche Bestimmung 'Lernender Organisationen'* anhand des verwendeten Organisations- und Lernbegriffes vorgenommen. 'Lernende Organisationen' werden hier als sozio-technische Systeme aufgefaßt, die bewußte Lernprozesse auf individueller, kollektiver und organisationaler Ebene zur Wissenserweiterung und Verhaltensmodifikation als Voraussetzung für Veränderungen verstehen.

Darauf aufbauend, wurden in *Kapitel B-I 2. Lernprozesse* zur Verbesserung der Lernfähigkeit von Organisationen, d.h. *zur Realisierung von Wettbewerbsvorteilen,* dargestellt. Möglichkeiten zur Hervorbringung neuen Wissens konnten auf der Grundlage individueller und kollektiver Lernprozesse, als Bedingung für organisationales Lernen, verdeutlicht werden. Die Darstellung organisationaler Lernprozesse erfolgte durch eine Klassifizierung in die Ebenen Anpassungs-, Veränderungs- und Prozeßlernen sowie eine Darstellung unterschiedlicher Lernformen. Für die 'Lernende Organisation' sind Veränderungs- und Prozeßlernen von übergeordneter Bedeutung, da neues Verhalten weitgehend unabhängig von bisherigen Verhaltensweisen entwickelt wird. Die Qualität der organisationalen Lernergebnisse wird wesentlich durch die Transformationsbedingungen 'Kommunikation', 'Transparenz' und 'Integration' beeinflußt. Bei fehlender Transformation kann individuelles Wissen nicht für die Organisation zugänglich gemacht werden.

---

[191] Merkmale für die Lernbereitschaft und -fähigkeit einer Organisation sind z.B. Leistungsorientierung, Flexibilität, Offenheit und Risikobereitschaft Vgl. Jones, A.N./Cooper, C.L. (1980), S. 74 ff.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Im abschließenden *Kapitel B-I 3.* erfolgte eine Darstellung der unterschiedlichen *Einflußfaktoren auf die Lernfähigkeit von Organisationen* sowie deren potentielle Verhaltensweisen. Mögliche Auswirkungen ließen sich durch die Darstellung der *Umwelt* und des *organisatorischen Kontextes* aufzeigen.

Dabei wurde von einer wechselseitigen Einflußnahme ausgegangen. Die Zusammenhänge zwischen der Umwelt und der Lernfähigkeit von Organisationen wurden durch die Faktoren Komplexität und Dynamik charakterisiert. Diese können, abhängig vom Grad ihrer Ausprägung, die generelle Lernfähigkeit von Organisationen unterstützen, aber auch behindern. Grundsätzliches Ziel 'Lernender Organisationen' ist die Hervorbringung eines organisatorischen Kontextes, der eine Hinterfragung bzw. Veränderung eingefahrener Verhaltensweisen zuläßt bzw. fördert. Dieser Kontext wurde als ein durch die Organisation in weiten Teilen selbst beeinflußbarer, interdependenter Komplex verstanden. Im einzelnen kann für die 'Lernende Organisation' konstantiert werden:

- Die *Organisationsstrategie* orientiert sich nicht ausschließlich an der Attraktivität eines Marktes, sondern berücksichtigt verstärkt die interne Ressourcenausstattung einer Organisation.
- Die *Organisationsstruktur* nutzt verstärkt die Vorteile einer dezentralen Entscheidungsfindung 'vor Ort'. Diese wird im Bedarfsfall durch zentrale Instanzen unterstützt.
- Der *Organisationskultur* kommt eine doppelte Bedeutung zu: Sie soll einen Rahmen schaffen, der zum einen Stabilität und Orientierungsmuster geben kann und zum anderen ausreichend Raum für Flexibilität und Offenheit zugesteht. 'Lernende Organisationen' streben deshalb nach einer 'starken' Organisationskultur bei gleichzeitiger Offenheit gegenüber relevanten Veränderungen.

Durch die Zielstellung der Arbeit, Beiträge der PE zur Umsetzung des Modells 'Lernende Organisation' aufzuzeigen, ergibt sich das weitere inhaltliche Vorgehen. Zunächst wird der Frage nachgegangen, welche Funktionen der PE traditionell zugeschrieben werden. Zur Beantwortung wird in Kapitel B-II das traditionelle Konzept der PE vorgestellt. Durch die anschließende Zusammenführung der Aussagen von Teil B (Kapitel B-I und B-II) ergeben sich in Teil C Ansätze für ein Konzept der PE 'Lernender Organisationen'.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

„Nur wenn das, was ist, sich ändern läßt, ist das, was ist, nicht alles."

(Theodor W. Adorno)

II. Defizitorientierung als Perspektive des traditionellen Konzepts der PE

Um praxisnahe Ansätze zur Unterstützung des Modells 'Lernende Organisation' durch die PE aufzeigen zu können, soll innerhalb dieses Kapitels die von Organisationen praktizierte PE näher charakterisiert werden. Hierfür wird auf das in weiten Teilen der Praxis dominierende Konzept der 'traditionellen' PE zurückgegriffen,[1] wobei der Begriff 'Konzept' klar umrissene Vorstellungen bzgl. der PE einer Organisation umfaßt, die in einen systematischen Gesamtzusammenhang gebracht werden.[2]

Bezugspunkt der traditionellen PE ist die Eignung eines Organisationsmitgliedes für eine vorhandene oder zukünftig geplante Stelle. Eignung wird dabei verstanden als Grad der Übereinstimmung zwischen den Anforderungen einer Stelle und den vorhandenen Qualifikationen eines Individuums.[3] Bestehen bei Individuen Defizite zwischen Anforderungen und Qualifikationen, stellt die PE das Instrumentarium zur Verfügung, um diese Lücke durch die Vermittlung neuer Qualifikationsinhalte auszugleichen. Dieses Vorgehen erfolgt zielorientiert und systematisch.[4]

Aufgrund weitreichender Unterschiede in den vorhandenen Definitionen ist es notwendig, zunächst den Begriff der 'PE' inhaltlich zu bestimmen und gegenüber der Organisationsentwicklung (OE) und der FK-Entwicklung abzugrenzen. Anschließend sind die unterschiedlichen Zielkategorien (organisationsbezogene Ziele und individuelle MA-Ziele), die durch die PE tangiert werden, aufzuzeigen. Abschließend wird das System der traditionellen PE, das die Phasen Ermittlung des PE-Bedarfs, Deckung des PE-Bedarfs und Evaluation des PE-Erfolges umfaßt, dargestellt.

---

[1] Vgl. zu dieser Einschätzung auch die Ausführungen bei Zimmer, D. (1994a), S. 551 ff.

[2] Vgl. Becker, M. (1993), S. 81.

[3] Nach Gornschorrek/Saul ist hierin das zentrale Merkmal der traditionellen PE zu sehen. Vgl. Gornschorrek, U./Saul, S. (1983), S. 1 ff.

[4] Vgl. zum Begriff einer 'defizitgesteuerten PE' auch die Ausführungen bei Bartölke, K./Grieger, J. (1993), S. 94 ff.; Neuberger, O. (1994), S. 40.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

1. Konzeptionelle Grundsätze der traditionellen PE

a) Inhaltliche Bestimmung des Begriffs 'PE'

Der Begriff 'PE' ist durch sehr unterschiedliche Definitionen und Verwendungen gekennzeichnet.[5] „Was in Fachliteratur und Praxis unter dem Etikett PE beschrieben und betrieben wird, ist so unterschiedlich in Ausmaß und Zugang, daß es eigentlich nicht berechtigt ist, von 'der' PE zu sprechen".[6] Auf die in der Literatur intensiv geführte Diskussion soll nicht näher eingegangen werden. Vielmehr wird nachfolgend für eine inhaltliche Bestimmung des Begriffs der traditionellen 'PE' auf Hentze[7] zurückgegriffen.

Demnach ist PE zu verstehen als eine „(...) personalwirtschaftliche Funktion, die darauf abzielt, Belegschaftsmitgliedern aller hierarchischen Stufen Qualifikationen zur Bewältigung der gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen zu vermitteln. Sie beinhaltet die individuelle Förderung der Anlagen und Fähigkeiten der Betriebsangehörigen, insbesondere unter Berücksichtigung der Veränderungen der zukünftigen Anforderungen der Tätigkeiten und im Hinblick auf die Verfolgung betrieblicher und individueller Ziele."[8]

Allgemein werden unter dem Begriff 'Qualifikation' die Gesamtheit der individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse subsumiert, die ein Organisationsmitglied zur Realisierung arbeitsplatzspezifischer Aufgabenstellungen im Berufsleben befähigen.[9]

PE ist demnach auf eine Veränderung der Qualifikationen ausgewählter Organisationsmitglieder, unter Berücksichtigung individueller und organisationsbezogener Ziele, gerichtet. Im Mittelpunkt steht die gezielte Verbesserung,

---

[5] Vgl. für viele andere Kolvenbach, H. (1975), Sp. 1545-1546; Marr, R./Stitzel, M./Strube, A. (1979), S. 335; Domsch, M./Reinecke, P. (1982), S. 64-81; Flohr, B./Niederfeichtner, F. (1982), S. 11-49; Laske, S. (1987), Sp. 1656-1658; Berthel, J. (1995), S. 226. Zu den verschiedenen Entwicklungstendenzen des PE-Verständnisses vgl. Thom, N./Zaugg, R. (1995), S. 8-11.

[6] Schneider, U. (1993), S. 42 f.

[7] Die Definition von Hentze scheint am besten geeignet, da seine Begriffsfassung in der Literatur weit verbreitet ist, die meisten der übereinstimmend benutzten Merkmale integriert sind und die Qualifikationsvermittlungsabsicht im Vordergrund steht. Die Qualifikation der Organisationsmitglieder ist eine wesentliche Voraussetzung für die Umsetzung des Modells der 'Lernenden Organisation'. Siehe Hentze, J. (1991).

[8] Hentze J. (1991), S. 314.

[9] Vgl. für eine weitere inhaltliche Konkretisierung des Qualifikationsbegriffs die Ausführungen in Kapitel B-II 2. b) bb).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Erweiterung und/oder Vertiefung bestehender bzw. die Vermittlung neuer Qualifikationen. Ziel ist eine planmäßige und zielorientierte qualitative Veränderung des Ist-Personalbestandes[10] zur Sicherung des dauerhaften Bestandes einer Organisation.

Für die Ableitung eines klaren Begriffsverständnisses werden die OE und die FK-Entwicklung von der PE abgegrenzt.

aa) PE und Organisationsentwicklung

Die Begriffe der 'PE' und 'OE' haben ihren Ursprung in den USA und haben in der deutschsprachigen Literatur eine eigene Entwicklung genommen.[11] Organisationsentwicklung ist als geplanter, gelenkter, systematischer Prozeß zur Kulturveränderung von Systemen und dem Verhalten in Organisationen zu verstehen.[12] Das Ziel ist die Erzielung von Effektivitätssteigerungen beim Problemlösungsverhalten von Organisationen. Organisationsentwicklung ist demnach ein Prozeß der geplanten Veränderung. Wesentliches Kennzeichen von OE-Prozessen ist, daß sie zielgerichtet und gesteuert verlaufen.[13]

Die verschiedenen Teilschritte eines OE-Prozesses stehen in Wechselbeziehungen und bilden ein Netzwerk von Regelmechanismen, die sich als Phasen darstellen lassen.[14] Das von Lewin[15] entwickelte Phasenmodell geht davon aus, daß bei Veränderungen zunächst ein stabiler Zustand aufzulösen ist. Hierbei sind akzelerierende Kräfte (driving forces) und retardierende Kräfte (restraining forces) zu berücksichtigen, die einerseits Veränderungen anstreben und sich andererseits Veränderungen widersetzen.

Im einzelnen können nach seinem Modell die folgenden drei Phasen unterschieden werden:[16]

---

[10] Vgl. Kirsch, J. (1991), S. 36.

[11] Vgl. Hentze, J. (1991), S. 314.

[12] Die Zielsetzung der OE berücksichtigt dabei neben formalen auch informale (z.B. individuelle Ziele und Wünsche) Einflußfaktoren. Vgl. Comelli, G. (1985), S. 87.

[13] Vgl. Kettgen, G. (1989), S. 14.

[14] Vgl. French, W.L./Bell, C.H. (1983), S. 66.

[15] Siehe Lewin, K. (1963).

[16] Lewin geht davon aus, daß ein erfolgreicher Wandlungsprozeß alle drei Phasen umfassen muß. Vgl. Lewin, K. (1963), S. 34. Siehe zu den Phasen der Gruppenbildung auch FN 136 in Kapitel C-II.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

1. *Auftauen* (unfreezing) des gegenwärtigen Gleichgewichts, Motivation für Veränderungen wecken (z.B. durch Bestätigung bzw. Nicht-Bestätigung).
2. *Bewegung* (moving) zum neuen Gleichgewicht; auf der Grundlage neuer Informationen werden neue Reaktionsweisen ausgebildet.
3. *Einfrieren* (freezing) des neuen Gleichgewichts, Stabilisierung und Integration der Veränderungen.[17]

Organisationsentwicklung umfaßt den geplanten Wandel von Organisationen, wobei die strukturelle Seite des Leistungserstellungsprozesses und dessen Veränderung im Mittelpunkt stehen. OE versucht, durch die Entwicklung und Umsetzung alternativer Strategien und Methoden bestehende organisatorische Anpassungs- und Entwicklungsprobleme zu lösen. Die PE hingegen ist durch ihre Ausrichtung auf die Organisationsmitglieder gekennzeichnet.[18] Organisationsentwicklung zielt primär auf die Vermittlung der Interaktionskompetenz, die PE auf die Vermittlung von Aufgabenkompetenz ab.

bb) PE und Führungskräfteentwicklung

Eine Abgrenzung der PE von der FK-Entwicklung kann durch die Berücksichtigung der Organisationsmitglieder aller hierarchischen Stufen erfolgen. Die FK-Entwicklung richtet sich speziell auf den Personenkreis, der im deutschsprachigen Raum der oberen Führungsebene zugeordnet wird. Die PE richtet sich nicht nur an bestimmte Gruppen von Organisationsmitgliedern, sondern wird unabhängig von hierarchischer Stellung bzw. betrieblicher Funktion durchgeführt. Personalentwicklung in diesem Sinne erfolgt bedarfsorientiert und nicht funktionsorientiert. Neben der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Hierarchieebene kann eine Unterscheidung auch nach Herrschafts- und Machtinteressen erfolgen.[19]

Führungskräfte nehmen i.d.R. andere Aufgaben wahr als der größte Teil der Mitglieder. Da die PE eine größere Anzahl von Organisationsmitgliedern berücksichtigt, kann die FK-Entwicklung als Teilbereich der PE verstanden werden. Die Tabelle B-7 verdeutlicht, daß in der betrieblichen Praxis überwie-

---

[17] Vgl. hierzu auch Staehle, W.H. (1994), S. 561-565, insbesondere die Abb. auf S. 564.

[18] Vgl. Berthel, J. (1995), S.226 und die dort angegebenen Literaturhinweise.

[19] Vgl. zu dieser Abgrenzung auch die Ausführungen bei Figge, H./Kern, M. (1982), S. 46-51.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

gend FK als Adressaten von Entwicklungsmaßnahmen berücksichtigt werden.[20]

Tabelle B-7
Adressaten der PE[21]

Adressaten der PE	Anteile in %
Ungelernte und angelernte Mitarbeiter	13
Facharbeiter	23
Technische Angestellte	60
Kaufmännische Angestellte	55
Führungskräfte	74

Als Gründe für die niedrige Quote bei den Ungelernten und Angelernten sowie den Facharbeitern wurde die geringe Teilnahmebereitschaft und der von den Verantwortlichen als gering eingeschätzte Nutzen solcher Entwicklungsmaßnahmen aufgrund der jeweiligen Aufgabenstellung in der Organisation angegeben.[22]

Die Konzentration der PE-Maßnahmen auf die Gruppe der FK kann auch durch die Ergebnisse einer empirischen Erhebung von Bardeleben/Böll/Kühn[23] belegt werden. Sie ermittelten, daß im Durchschnitt 18 Prozent der Organisationsmitglieder während des Untersuchungszeitraumes an PE-Maßnahmen teilnahmen. Die FK stellten dabei mit rund zwei Drittel (65 Prozent) die größte Gruppe der Teilnehmer. Von den An- und Ungelernten nahmen lediglich knapp 3 Prozent an Entwicklungsmaßnahmen der betrieblichen PE teil.[24]

---

[20] Daneben kann von einem nicht unerheblichen Einfluß technologischer Entwicklungen auf die angebotenen PE-Maßnahmen ausgegangen werden.

[21] Vgl. Mentzel, W. (1980), S. 18. Die angegebenen Prozentzahlen beziehen sich auf die Gesamtheit der jeweiligen Adressaten.

[22] Die Maßnahmen für FK werden dabei einer spezifischen Form der PE, nämlich der Managemententwicklung, zugeordnet. Diese sind darauf ausgerichtet, die Qualität der Führungsgruppe einer Organisation kontinuierlich den aktuellen Anforderungen anzupassen.

[23] In dieser Untersuchung (Untersuchungszeitraum 1982-1983) wurden Daten einer empirischen Erhebung in 119 Organisationen aus unterschiedlichen Industriezweigen ausgewertet. Insgesamt waren in den ausgewerteten Organisationen über 160.000 Menschen beschäftigt. Siehe Bardeleben, R.v./Böll, G./Kühn, H. (1986).

[24] Vgl. Bardeleben, R.v./Böll, G./Kühn, H. (1986), insbesondere Schaubild 2 auf S. 56.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

b) Abgrenzung unterschiedlicher Zielkategorien der PE

Es herrscht weitgehende Einigkeit, daß Organisations- und individuelle Mitarbeiterziele als unterschiedliche Zielkategorien der PE anzusehen sind.[25] PE kann nur dann erfolgreich betrieben werden, wenn bei den Beteiligten Klarheit über die zu erreichenden Ziele besteht.[26] Diese Zielkategorien sind inhaltlich voneinander abzugrenzen und deren Stellenwert bei der Konzipierung von PE-Aktivitäten zu charakterisieren.

aa) Organisationsbezogene Ziele

Aus der Sicht von Organisationen existiert eine Vielzahl von Gründen, die für eine Einführung, Pflege oder verstärkte Beschäftigung mit der PE sprechen. Die allgemeine Zielsetzung der PE besteht darin, durch Vermittlung entsprechender Qualifikationen qualitative Bedarfslücken zu decken und den bestmöglichen Einsatz der MA im Betriebsgeschehen sicherzustellen. Sie soll das Wirtschaftlichkeits-, Gewinn- und Umsatzstreben unterstützen und insgesamt den (langfristigen) Erfolg einer Organisation gewährleisten.

Conradi[27] unterscheidet eine *direkte* und *indirekte* Einflußnahme der PE zur Realisierung der Organisationsziele:

- Die *direkte* Beeinflussung bezieht sich auf die Anpassung und Erweiterung der Qualifikation der MA mit dem Ziel, deren Leistungsfähigkeit positiv zu verändern. Durch Veränderungen in der Aufgabenstellung einer Organisation (z.B. durch neue/veränderte Produkte), den Einsatz neuerer Technologien, in Folge von geänderten gesetzlichen Regelungen etc. werden permanente Qualifikationsanpassungen notwendig.
- *Indirekte* Beeinflussungen beziehen sich auf die Auswirkung der PE bzgl. Motivation und Einstellung betroffener MA. Motivation wird als Voraus-

---

[25] Vgl. hierzu z.B. Flohr, B./Niederfeichtner, F. (1982), S. 14 und die dort angegebene Literatur. Teilweise findet sich auch der Hinweis, daß Staat und Gesellschaft als dritte Interessengruppe (gesellschaftsbezogene Ziele) zu berücksichtigen sind. Da dies für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand unerheblich erscheint, wird nicht weiter darauf eingegangen. Vgl. zu gesellschaftbezogenen Zielen der PE z.B. Domsch, M./Reinecke, P. (1982), S. 66; Kitzmann, A./Zimmer, D. (1982), S. 28.

[26] Es wird davon ausgegangen, daß die PE wie jede betriebliche Funktion bestimmte Ziele verfolgt. Vgl. Mentzel, W. (1992), S. 25 und die Übersicht über PE-Ziele aus der Perspektive der Organisation und des Mitarbeiters in Anhang II.

[27] Vgl. Conradi, W. (1983), S. 7.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

setzung für zielorientiertes Handeln verstanden und stellt deshalb aus Sicht der Organisation einen Ansatzpunkt für Leistungssteigerungen dar. Werden Maßnahmen der PE als zusätzliche soziale Leistungen der Organisation verstanden, können sie durch eine veränderte Einstellung der MA zur Erreichung von Konkurrenzvorteilen, z.B. auf dem Arbeitsmarkt, beitragen.

Entsprechende Untersuchungen[28] ermittelten darüber hinaus weitere, als wesentlich zu erachtende organisationsbezogene Ziele der PE: Verbesserung des Leistungsverhaltens[29] der MA, Vorbereitung auf höherwertige Tätigkeiten, Erhöhung der Bereitschaft, Änderungen zu verstehen bzw. zu unterstützen und Sicherung des notwendigen Personalbestandes.

bb) Individuelle MA-Ziele

Unter individuellen MA-Zielen werden die Erwartungen, Interessen und Forderungen, die der einzelne MA bezüglich der PE einer Organisation anstrebt, subsumiert.[30] Aus MA-Sicht soll die PE dazu beitragen, die Erwartungen und Bedürfnisse hinsichtlich der Möglichkeiten auf persönliche Entfaltung und berufliches Weiterkommen zu befriedigen. Im einzelnen kann von folgenden Zielstellungen ausgegangen werden:[31]

- Möglichkeit zur individuellen Persönlichkeitsentfaltung und eine damit einhergehende Anhebung der Qualität des Arbeitslebens,
- Möglichkeit zur Erschließung und Vervollkommnung persönlicher Fähigkeiten,
- Verbesserung der Einsatzmobilität, verbunden mit einer Erhöhung der Arbeitsplatzsicherheit,
- größere Chance der Selbstverwirklichung am Arbeitsplatz durch die Übernahme anspruchsvollerer Aufgaben,

---

[28] Vgl. hierzu z.B. die empirischen Untersuchungen bei Kitzmann, A./Zimmer, D. (1982), S. 27; Hölterhoff, H./Becker, M. (1992), S. 124 f. und Neuberger, O. (1994), S. 7.

[29] Als Determinanten des menschlichen Leistungsverhaltens gelten: Ausbildung, soziales Umfeld, Arbeitsplatz (Funktionsfeld), Arbeitsanforderungen, psychische Beanspruchung, Bedürfnisse/Motive/Einstellungen, Persönlichkeitsfaktoren und Informationsverarbeitungspotential. Vgl. Steininger, K. (1995), S. 15-18; Hirschbrunn, H.W. (1993), S. 909 f.

[30] Vgl. Eckardstein, D.v./Schnellinger, F. (1978), S. 15.

[31] Vgl. stellvertretend für viele Mentzel, W. (1992), S. 27 f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- materielle Verbesserungen (Sicherung eines ausreichenden Arbeitseinkommens) und ein hierarchischer Aufstieg.

Aus den aufgezeigten unterschiedlichen Zielvorstellungen der beiden Interessengruppen, mit denen die PE konfrontiert wird, kann ein Spannungsfeld resultieren.[32] Eine zentrale Aufgabe der PE besteht darin, die unterschiedlichen Interessenlagen auszugleichen. Die Frage, wie eine im Konfliktfall erforderliche Annäherung gewährleistet werden kann, bleibt in der Literatur weitgehend unbeantwortet. Empirische Untersuchungen[33] belegen, daß bei der PE zumeist Ziele der Organisation dominieren. Staehle[34] geht davon aus, daß die Gegenüberstellung beider Zielkategorien eine Gleichwertigkeit suggeriert, die so nicht besteht und es insofern sinnvoller ist, von faktisch verfolgten Zielen auszugehen, da insgesamt eine Orientierung an organisationsbezogenen Zielen dominiert.

Um ein tiefergehendes Verständnis für die traditionelle PE zu erlangen und Ansätze für die PE 'Lernender Organisationen' ableiten zu können, stellt Kapitel B-II 2. die zum Einsatz kommenden Methoden und Instrumente der PE dar. Diese werden in ihrer Gesamtheit als System der PE bezeichnet.

2. Das System der traditionellen PE

Aus systemtheoretischer Sicht bilden Personen bzw. deren Potentiale und Prozesse die Elemente des Systems der PE. Es wird zwischen einem institutionellen und einem funktionalen Aspekt unterschieden:[35] Der *institutionelle* Aspekt steht im Vordergrund, wenn Personen - differenziert z.B. nach Anzahl und Einbindung in übergeordnete Systeme - betrachtet werden. Bei dem *funktionalen* Aspekt stehen Prozesse, die zur Entwicklung von Organisationsmitgliedern beitragen, im Vordergrund. Innerhalb der nachfolgenden phasenori-

---

[32] Zwischen organisationsbezogenen Zielen und individuellen MA-Zielen bestehen vielfältige Interdependenzen, wobei nicht immer von Zielkomplementarität ausgegangen werden kann. Teilweise treten erhebliche Zielkonflikte zwischen den beiden Interessengruppen auf.

[33] Vgl. Thom, N. (1987), S. 341 f.

[34] Vgl. Staehle, W.H. (1994), S. 825 der davon ausgeht, daß PE in erster Linie die Aufgabe hat, zur Verwirklichung organisationsbezogener Ziele beizutragen. Ähnlich Klötzl, G. (1996), S. 6.

[35] Vgl. Hungenberg, H. (1990), S. 41.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

entierten Betrachtung werden beide Aspekte berücksichtigt. Im einzelnen lassen sich drei Phasen unterscheiden:[36]

1. *Ermittlung des PE-Bedarfs:* Systematische Prüfung, ob eine Deckungslücke zwischen formulierten Anforderungen und vorhandenen Qualifikationen bei identifizierten PE-Kandidaten vorliegt.
2. *Deckung des PE-Bedarfs:* Festlegung, welche Personen wie zur Deckung ermittelter Bedarfe eingesetzt werden sollen und welche PE-Methoden hierfür geeignet sind.
3. *Evaluation des PE-Erfolges:* Bewertung des Zielerreichungsgrades. Inwieweit ist es gelungen, die ermittelten Deckungslücken zu schließen?

Diese drei Phasen der traditionellen PE werden nachfolgend inhaltlich näher charakterisiert. Die konkrete Ausgestaltung ist dabei jeweils vor dem Hintergrund der jeweiligen organisationsspezifischen Kontextfaktoren zu sehen.[37]

a) Ermittlung des PE-Bedarfs

Der Begriff 'PE-Bedarf' bezeichnet Art und zahlenmäßiges Vorkommen der im Rahmen der Organisationsaktivitäten auftretenden - und durch Maßnahmen der PE zu beseitigenden - Defizite zwischen geforderten und vorhandenen Qualifikationen.[38] Dieses Verständnis berücksichtigt sowohl einen sachlichen als auch einen personellen Aspekt.[39] Der *sachliche* Aspekt bezieht sich auf die Festlegung von Entwicklungszielen, der *personelle* umfaßt die Auswahl einzelner Organisationsmitglieder, für die Maßnahmen der PE geplant und durchgeführt werden sollen. Voraussetzung für eine gezielte Durchführung von PE-Maßnahmen ist die konkrete Analyse des PE-Bedarfs, um hiervon individuelle Entwicklungsziele ableiten zu können. Hierfür werden sachliche und personelle Informationen ermittelt.

Nach Flohr/Niederfeichtner[40] stellt das Ziel einer Übereinstimmung von Soll-Anforderungen und Ist-Qualifikationen das gemeinsame Bezugsproblem einer im Detail heterogenen Literatur der PE dar (vgl. Abbildung B-8).

---

[36] Vgl. zu diesem Vorgehen z.B. auch Gaugler, E. (1989), S. 39 f.; Berthel, J. (1995), S. 243.

[37] Vgl. Berthel, J. (1995), S. 245.

[38] Vgl. zu dieser Auffassung Malcher, W. (1990), S. 21-33; Olesch, G. (1988), S. 232-236.

[39] Vgl. Pieper, R. (1990), S. 278.

[40] Vgl. Flohr, B./Niederfeichtner, F. (1982), S. 16.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

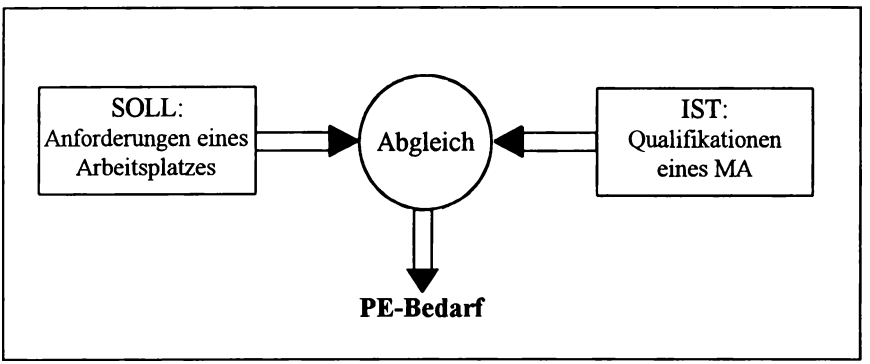


Abbildung B-8: Ermittlung des PE-Bedarfs durch eine Soll-Ist-Abweichungsanalyse[41]

Bei der Feststellung des PE-Bedarfs können unterschiedliche Methoden zum Einsatz kommen.[42] Planungsgrundlagen bei der Ermittlung der Anforderungen der Organisation sind Stellenbeschreibungen.[43] Eine differenzierte Stellenbeschreibung umfaßt an Merkmalen die Tätigkeitsbeschreibung für den Aufgabenträger, die hierarchische Einordnung der Stelle und die spezifischen Leistungsanforderungen.[44]

Neben diesem Anforderungsprofil gilt es, ein Fähigkeitsprofil des Organisationsmitgliedes zu erarbeiten, das sowohl die aktuellen Qualifikationen (Leistungsbeurteilung) als auch das zukünftige Potential (Potentialanalyse) des MA umfaßt.[45] Informatorische Grundlagen bilden neben Mitarbeiterbeurteilungen die allgemeinen Personaldaten der Organisationsmitglieder. Sie umfassen u.a. schulische Abschlüsse, berufliche Erstqualifizierung, Art der Weiterbildungsqualifizierung, besondere Kenntnisse und Fertigkeiten, bisherige Tätigkeiten und Arbeitsverhältnisse sowie besondere Interessensgebiete. Die ermittelten Informationen werden z.B. in Form von Personalakten, -entwicklungskarteien oder -informationssystemen gespeichert.[46]

---

[41] In Anlehnung an Müller, H.-J./Stürzl, W. (1992), S. 106.

[42] Für einen umfassenden Überblick vgl. Hentze, J. (1991), S. 341 f.; Berthel, J. (1995), S. 244 ff. und die dort angegebenen Literaturhinweise.

[43] Vgl. Thom, N. (1992), Sp. 1678, Staehle, W.H. (1994), S. 805.

[44] Die Stellenbeschreibung gibt einen Überblick über das Arbeitsgebiet eines Organisationsmitgliedes. Mit ihr werden nicht die tatsächlichen Verhaltensweisen von Stelleninhabern beschrieben, sondern die gewünschten Verhaltensweisen vorgeschrieben.

[45] Vgl. Bühner, R. (1994), S. 126 ff.

[46] Vgl. Mentzel, W. (1992), S. 73 ff.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Dieses Vorgehen zur Ermittlung des PE-Bedarfs ist als idealtypisch zu verstehen. In einer empirischen Erhebung ermittelte Maisberger[47], daß nur 57 Prozent der befragten Experten nach Konzepten arbeiten, die auf expliziten Bedarfsanalysen basieren. In 20 Prozent der betrachteten Organisationen werden PE-Maßnahmen als Instrument zur Motivation der Organisationsmitglieder, z.B. in Form von Incentives,[48] eingesetzt.

aa) Formen des PE-Bedarfs

Bei der Ermittlung des PE-Bedarfs im Rahmen ökonomischer Zielsetzungen können in Abhängigkeit von der jeweiligen Ursache verschiedene Ergebnisformen differenziert werden.[49] Im einzelnen werden *Anpassungsbedarf*, *Aufstiegsbedarf* und *Ergänzungsbedarf* genannt.[50] Diese Ergebnisformen können in aktuelle und zukünftige Bedarfe differenziert werden,[51] woraus sich spezifische Teilaufgaben ergeben.

(1) Anpassungsbedarf

Anpassungsbedarf wird definiert als die Anpassung der Eignung der MA an stellenspezifische Anforderungsänderungen.[52] Er ist Ausdruck eines qualifikatorischen Defizites zwischen festgestelltem Qualifikationsbedarf und der bei

---

[47] Maisberger führte diese Untersuchung mit 1500 Geschäftsführern, Personalverantwortlichen und Weiterbildungsexperten in den alten Bundesländern durch. Vgl. Maisberger, P. (1993b), S. 37.

[48] Der Begriff 'Incentives' umfaßt Maßnahmen, die unter der Zielstellung einer Motivationssteigerung oder Belohnung (verdienten) Organisationsmitgliedern angeboten werden. Vgl. Rückle, H./Mutafoff, A./Riekehof, R. (1994), S. 178.

[49] Siehe zur Tolerierbarkeit, Unvermeidbarkeit oder Erwünschtheit im Zusammenhang mit Unter- und Überforderung des Personals, Flöck, G. (1989).

[50] Vgl. Stoner, G.H. (1988), S. 217-223; Drumm, H.-J. (1995), S. 326 f.

[51] Traditionelle Ansätze der PE-Bedarfsermittlung beziehen sich im wesentlichen auf den aktuellen Entwicklungsbedarf, da Prognosen aufgrund der u.U. langen Vorlaufzeiten von PE-Maßnahmen sehr unsicher sein können. Die Ansätze von Schönfeld, Remer und Berthel berücksichtigen demgegenüber zur Festlegung insbesondere des Aufstiegsbedarfs zukunftsbezogene Daten wie Fluktuations- und Pensionierungskennzahlen, geplante Versetzungen und die mit geplantem Wandel einhergehenden Daten. Siehe Schönfeld, H. (1967), Remer, A. (1978), Berthel, J. (1983).

[52] Vgl. Kitzmann, A./Zimmer, D. (1982), S. 13.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Organisationsmitgliedern vorhandenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen. Anpassungsbedarf gibt an, in welchem Umfang bzw. in welcher Qualität Maßnahmen zur Sicherung der Leistungsfähigkeit einzelner MA bezüglich sich verändernder Anforderungen erforderlich sind. Anpassungsentwicklung wird erforderlich bei Veränderungen der externen und internen Situation von Organisationen.[53] Zur externen Situation können z.B. Absatz- und Beschaffungsmärkte, Nachfrage- und Konkurrenzverhalten auf diesen Märkten sowie ökologische Auswirkungen gezählt werden. Als wesentliche Bestimmungsmerkmale für die interne Situation gelten die Größe, Struktur und Kultur einer Organisation sowie deren Leistungsprogramm. Zur Bestimmung des Anpassungsbedarfs ist de facto eine weitgehend verläßliche Prognose zukünftiger Entwicklungen erforderlich.

(2) Aufstiegsbedarf

Der Aufstiegsbedarf bezieht sich in erster Linie auf diejenigen MA, die jetzt oder in Zukunft hierarchisch höher angesiedelte Positionen innerhalb der Organisation bekleiden sollen. Durch die Deckung des Aufstiegsbedarfs wird das Ziel einer generellen Erweiterung der Fähigkeitspotentiale von Organisationsmitgliedern mit positiver Aufstiegswahrscheinlichkeit verfolgt. Die Entwicklung der Fähigkeitspotentiale erstreckt sich nicht nur auf Fachkenntnisse, sondern auch auf soziale und psychische Fähigkeiten, da letztere als Grundlagen des Führungsverhaltens angesehen werden. Deren Beherrschung wird zunehmend von der Praxis gefordert.[54]

Aufstiegsbedarf läßt sich weiter differenzieren in:

- *Ersatz-/Nachfolgebedarf*[55], welcher durch personelle Veränderungen infolge von Fluktuation, Tod etc. hervorgerufen wird und
- *Neubedarf*[56], der bei Organisationsgründungen, -erweiterungen und Änderungen in der Organisationsstruktur entsteht.

Die Ermittlung des Ersatz-/Nachfolgebedarfs ist mit ähnlichen Unsicherheiten wie die Ermittlung des Anpassungsbedarfs verbunden, da sie als Antizipation von Prämissen zukünftiger Entwicklungen eine Reihe von a priori nicht genau kalkulierbaren Folgeentscheidungen beinhaltet. Der Neubedarf

---

[53] Vgl. Hax, K. (1977), S. 57.

[54] Vgl. Sixtus, E.-H. (1982), S. 53.

[55] Vgl. Marr, R./Stitzel, M./Strube, A. (1979), S. 345.

[56] Vgl. Hacker, V. (1976), S. 23.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

kann hingegen, aufgrund des engen Bezugs zur internen Situation einer Organisation, relativ exakt kalkuliert werden.

(3) Ergänzungsbedarf

Anpassungs- und Aufstiegsbedarf sind zweckbestimmt. Sie orientieren sich grundsätzlich an den Anforderungen eines derzeitigen oder zukünftigen Arbeitsplatzes.[57] Dagegen ist der Ergänzungsbedarf nicht arbeitsplatzgebunden. Er bezweckt eine Verhaltensänderung, unabhängig von der Änderung einer speziellen Aufgabe. Auslöser können geänderte Werturteile, Einstellungen und die auf ihnen aufbauenden Führungskonzepte sein. Eine erfolgreiche Anpassung des Verhaltens der Organisationsmitglieder setzt die Fähigkeit zu zukunftsorientiertem Denken und somit zur Antizipation voraus. Der Ergänzungsbedarf verlangt deshalb nach PE-Maßnahmen, die auf eine Vermittlung allgemeiner Bildungsinhalte gerichtet sind.[58]

bb) Bestimmung der PE-Kandidaten

Der Erfolg jeder PE-Maßnahme ist eng mit dem teilnehmenden Organisationsmitglied (PE-Kandidaten) verbunden. Nur wenn der Kandidat bereit ist, an Maßnahmen der PE teilzunehmen und den von der Organisation angestrebten individuellen Soll-Zustand auch als sein individuelles Ziel akzeptiert, haben die PE-Maßnahmen Aussicht auf Erfolg.[59] Die individuellen MA-Ziele (vgl. Kapitel B-II 2. a) bb)) spielen hier als intervenierende Variable eine wichtige Rolle, da sie die Entwicklungswilligkeit und -richtung des einzelnen MA determinieren.[60] Es sollen nur Organisationsmitglieder an der PE teilnehmen, die durch Maßnahmen der PE-Bedarfsplanung ermittelt wurden und entwikkelt werden möchten.[61]

---

[57] Zur praktischen Anwendung bietet sich z.B. der Einsatz eines Fragebogens zur Arbeitsplatzanalyse an. Siehe hierzu Frieling, E./Hoyos, C. (1978).

[58] Vgl. Kirsch, W. (1990), S. 42.

[59] Der Auswahl von PE-Kandidaten wird in der Literatur große Bedeutung beigemessen. Vgl. Drumm, H.-J. (1992), Sp. 1764-1766; Berthel, J. (1995), S. 253-258.

[60] Vgl. Pieper, R. (1990), S. 278 und die Ausführungen in Kapitel B-II 1. b).

[61] Die Ergebnisse einer Analyse des Entwicklungspotentials von Mitarbeitern können z.B. in Form eines Personal-Portfolios dargestellt werden. Vgl. hierzu auch das Beispiel in Anhang III.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die nachfolgenden Kriterien gelten als Voraussetzung für eine erfolgreiche PE-Bedarfsplanung, d.h., sie sind von dem PE-Kandidaten zu erfüllen:[62]

- Bereitschaft zur Entwicklung,
- Potential zur Entwicklung,
- Beteiligung an Entwicklungsprogrammen,
- Wille zur Umsetzung/Anwendung des Erlernten im Leistungserstellungsprozeß.

Diese Auswahl fußt auf der Annahme, daß Entwicklungsressourcen als Aufwendungen betrachtet werden und deshalb knapp zu halten sind.[63] In der betrieblichen Praxis ist die Auswahl der Entwicklungskandidaten überwiegend Aufgabe des direkten VG, der unter Verwendung von Beurteilungsbogen erforderliche PE-Maßnahmen festlegt.[64]

b) Deckung des PE-Bedarfs

Nach der Feststellung des PE-Bedarfs und der Auswahl der PE-Kandidaten schließt sich die Phase der Deckung des PE-Bedarfs an. Hierbei ist zu klären, welche Anforderungen an die Akteure der PE gestellt werden und welche PE-Methoden eingesetzt werden sollen.[65] Dies geschieht in Abstimmung mit den aufgezeigten Ergebnisformen der PE (Anpassungs-, Aufstiegs-, Ergänzungsbedarf).

aa) Akteure der PE-Bedarfsdeckung

Grundsätzlich zählen zu den PE-Akteuren und somit auch zu den Akteuren der PE-Bedarfsdeckung neben den *PE-Kandidaten* (Mitarbeiter) auch die *FK* und *PE-Experten* einer Organisation.[66] Den *PE-Kandidaten* wird traditionell

---

[62] Vgl. Berthel, J. (1995), S. 253 ff.

[63] Vgl. Eckardstein, D.v./Schnellinger, F. (1978), S. 234.

[64] Kolb spricht in diesem Zusammenhang auch von einem klassischen Vorgehen. Vgl. Kolb, J.M. (1996), S. 472 und das Beispiel eines Personalbeurteilungsbogen in Anhang V.

[65] Einen Überblick über verschiedene Systematisierungsmöglichkeiten ausgewählter Entwicklungsmethoden der PE bieten z.B. Remer, A. (1978), S. 333 ff.; Conradi, W. (1983), S. 37-42; Berthel, J. (1995), S. 331.

[66] Vgl. Mentzel, W. (1992), S. 30-36.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

eine überwiegend passive Rolle zugeschrieben. Sie werden aufgrund unterschiedlicher Beurteilungsmethoden ausgewählt und erhalten anschließend die Möglichkeit, an ausgewählten PE-Methoden teilzunehmen. Den *FK* kommt bei der PE-Bedarfsdeckung eine Schlüsselrolle zu. Die Forderung nach einer Entwicklung ihrer MA setzt voraus, daß sie Entwicklungsmöglichkeiten erkennen und auch in der Lage sind, diese zu realisieren.[67]

Wenn FK die PE als Führungsaufgabe akzeptieren, sind sie dafür nicht nur zu qualifizieren, sondern sie müssen Unterstützung bei der Auswahl geeigneter PE-Methoden erfahren. Im Gegensatz zu den Mitgliedern, die sich hauptamtlich mit der PE auseinandersetzen (PE-Experten), können FK nur begrenzt Zeit für Qualifizierungsfragen aufwenden. Neben den FK und MA der PE-Abteilung werden auch externe PE-Berater und Trainer zu den PE-Experten gezählt. Soll die PE zu einem Teil der Gesamtaufgabe von FK werden, müssen sie von *PE-Experten* bei der Wahrnehmung dieser Führungsaufgabe unterstützt werden.

Ausreichende Informationen über Entwicklungstendenzen und generelle Ziele der Organisation sind hierfür unbedingte Voraussetzung, denn nur dann können FK ihre eigene und die Entwicklung ihrer MA steuern.[68]

bb) Methoden zur Deckung des PE-Bedarfs [69]

Der Erfolg der PE hängt wesentlich davon ab, inwieweit die zum Einsatz kommenden Methoden zur Deckung des ermittelten PE-Bedarfs geeignet sind. Die zur Verfügung stehenden Methoden können nach unterschiedlichen Kriterien systematisiert werden. Beispiele sind die Differenzierung der möglichen Methoden nach der räumlichen und zeitlichen *Nähe zum Arbeitsplatz*[70], die Unterscheidung nach der *Zielsetzung* von PE-Maßnahmen[71], nach der *Integrationsebene*[72], *aktiven und passiven Methoden*[73] sowie nach den *Adressa-*

---

[67] Vgl. Volk, H. (1988), S. 223.

[68] Vgl. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (1993), S. 235.

[69] Vgl. Berthel, J./Becker, F.G. (1986), S. 546; Friedrichs, P. (1989), S. 137 ff.

[70] Diese Einteilung nennt im einzelnen Methoden into-the-job, on-the-job, near-the-job, off-the-job, out-of-the-job. Vgl. Conradi, W. (1983), S. 37 ff.; Scholz, Ch. (1993), S. 255 ff.

[71] Ein Beispiel hierfür ist die Einteilung in Erhaltungs-, Anpassungs- und Aufstiegsentwicklung. Vgl. Heymann, H.-H./Müller, K.G. (1982), S. 151-156.

[72] Wunderer geht von einer Differenzierung in Personalportfolio-Management, Unternehmensbereichs-Portfolio, Etablierung von Entwicklungspools, Unterstützung der

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ten[74] der PE. Eine weitere Systematisierung geht von der in der Praxis weit verbreiteten Einteilung in die *Hauptanwendungsgebiete der PE*[75] aus. Im einzelnen erfolgt eine Unterscheidung in:

- Weiterbildung,
- Karriereplanung und
- Arbeitsstrukturierung.

Mit Hinblick auf den empirischen Teil der Arbeit (Teil D) wird für die nachfolgenden Ausführungen auf diese Anwendungsfelder zurückgegriffen.

(1) Weiterbildung

Unter dem Begriff 'Weiterbildung' als Schwerpunkt traditioneller PE[76] werden gezielte und beabsichtigte Lehr- und Lernmaßnahmen einer Organisation subsumiert. Die Maßnahmen der Weiterbildung[77] haben den Aufbau und die Sicherung der organisationsspezifischen Eignung von MA und FK zum Inhalt. Sie setzen grundsätzlich bei individuellen Qualifikationen der Organisationsmitglieder an.[78]

Für eine weitere inhaltliche Bestimmung des Begriffs 'Qualifikation' finden sich zwei weit verbreitete Einteilungen.[79] Eine Differenzierung, die stärker auf

---

integrierten PE des Unternehmens durch Programmbeiräte, Topmanagement-Potential-Portfolios und qualitative Verwendungsplanung sowie Potential-Rotation aus. Vgl. Wunderer, R. (1988), S. 435-443.

[73] Vgl. Mentzel, W. (1992), S. 170 f.

[74] Diese Einteilung differenziert nach FK, kaufmännische/technische Angestellte, Fachkräfte, An- und Ungelernte. Vgl. Bardeleben, R.v./Böll, G./Kühn, H. (1986), S. 56 und S. 105

[75] Vgl. Staehle, W.H. (1994), S. 812-828; Pieper, R. (1990), S. 278-286; Berthel, J. (1995), S. 258-305.

[76] Vgl. Pieper, R. (1990), S. 279 und die Ergebnisse der empirischen Erhebung von Hanft, A./Küpper, W. (1992), S. 196.

[77] Da die Möglichkeiten einer weiteren Differenzierung nach Zweck oder Form der einzelnen Bildungsmaßnahme nicht zu einem besseren Verständnis beitragen, wird an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen. Siehe für eine zusammenfassende Darstellung Meier, H. (1995).

[78] Vgl. Hungenberg, H. (1990), S. 14.

[79] Vgl. Staehle, W. H. (1994), S. 815 ff. und die dort angegebene Literatur.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

die geistigen Inhalte von Qualifikationen abstellt, unterscheidet in Wissen[80], Fähigkeiten[81] und Einstellungen[82]. Eine weitere Klassifikation, die auf eher anwendungsorientierter Basis[83] fußt, unterscheidet bei Gleichsetzung der Termini 'Qualifikation' und 'Kompetenz' in Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz.[84]

- *Die Fachkompetenz* stellt das traditionelle Feld der Weiterbildung dar. Sie umfaßt alle zur Erfüllung einer konkreten beruflichen Aufgabe notwendigen fachspezifischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse.[85] Fachkompetenz umfaßt z.B. allgemeines Generalistenwissen, fachspezifisches Spezialistenwissen, Sprach- und betriebswirtschaftliche Kenntnisse sowie EDV-Wissen.[86]
- Unter *Methodenkompetenz* wird die Fähigkeit verstanden, erworbene Qualifikationen in komplexen Arbeitsprozessen zielorientiert einzusetzen. Es werden Informationen beschafft, verarbeitet und im Leistungserstellungsprozeß eingesetzt. Voraussetzung ist die Fähigkeit, Handlungen auszuwerten und Konsequenzen für zukünftige Handlungen abzuleiten. Beispiele hierfür sind komplexes Denkvermögen, Kreativität, Innovations-, Abstraktions-, Problemlösungs-, Lern-, Entscheidungs- und Transferfähigkeit.[87]
- Die Fähigkeit, mit Führungskräften, Mitarbeitern, Kollegen, Kunden und Zulieferern zusammenzuarbeiten sowie ein gutes Organisationsklima zu erreichen und zu erhalten, wird als *Sozialkompetenz* bezeichnet.[88] Sie bezieht sich auf die Beherrschung der sozialen Beziehungen und Prozesse

---

[80] Wissen als Komponente der Qualifikation umfaßt alle theoretischen und praktischen Kenntnisse und Erfahrungen, über die ein MA verfügt. Dabei kann zwischen tätigkeitsspezifischem Wissen (Fach- oder Funktionswissen) und nichttätigkeitsspezifischem Wissen (Führungs- und Allgemeinwissen) unterschieden werden.

[81] Fähigkeiten beziehen sich auf die Umsetzbarkeit des Wissens. Konkret geht es darum, inwieweit ein MA in der Lage ist, individuelles Wissen tatsächlich in den Prozeß der Aufgabenerfüllung einzubringen.

[82] Einstellungen schließlich stehen als Oberbegriff für alle Komponenten, die die Leistungsbereitschaft eines MA betreffen. Leistungsbereitschaft wird als Wille verstanden, anstehende Aufgaben und Probleme zu lösen. Einstellungen, Erwartungen, Wertvorstellungen und vor allem Motive und Ziele bestimmen die Haltungen der MA.

[83] Vgl. Berthel, J. (1995), S. 228.

[84] Kompetenz ist grundsätzlich nur als 'Relationsbegriff' definierbar: Sie ist zum einen durch die an eine Person herangetragenen Anforderungen und zum anderen durch die Fähigkeiten bzw. Potentiale der Person bestimmt. Vgl. König, E. (1992), Sp. 2047.

[85] Vgl. Wagner, H. (1992), S. 15-17.

[86] Vgl. Brommer, U. (1992), S. 48.

[87] Vgl. Brommer, U. (1992), S. 70.

[88] Vgl. Becker, M. (1993), S. 94.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

formeller und informeller Art innerhalb einer Gruppe oder der Organisation. Die Motivations-, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie die Leistungsbereitschaft der Organisationsmitglieder sind wesentliche Bestandteile.[89]

Die Vermittlung von Qualifikationen kann sowohl am Arbeitsplatz (training on the job), als auch anderweitig, z.B. in Seminarform (training off the job), erfolgen. Unabhängig von der Nähe zum Arbeitsplatz beinhalten die Maßnahmen der Weiterbildung insbesondere auf MA-Ebene[90] mehrheitlich unmittelbar anwendungs- und arbeitsplatzbezogene (funktionale Qualifikationen) Aspekte.[91] Arbeitsplatzunabhängige Maßnahmen (extrafunktionale Qualifikationen) streben, im Gegensatz zu arbeitsplatzabhängigen Methoden (funktionalen Qualifikationen), weniger eine Leistungserhöhung, sondern vielmehr eine generelle Erhöhung der Problemlösungsfähigkeit der Organisationsmitglieder an. Extrafunktionale Qualifikationen bilden letztlich die Basis für eine stärkere Umwelt- und Verhaltensorientierung. Eine exakte Trennung ist jedoch in der betrieblichen Praxis teilweise mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden.

(2) Karriereplanung

Die 'Karriereplanung' wird als Oberbegriff für eine systematisch durchgeführte Personalplanung und -entwicklung verwendet. Hierbei ist zunächst eine Grundsatzentscheidung zu treffen: Soll die Besetzung freier Stellen mit Organisationsmitgliedern oder durch neu einzustellende Personen erfolgen.[92] Ziel ist die Vermeidung eher zufälliger, lediglich auf aktuellem Bedarf basierender Entscheidungen über Beförderungen und Versetzungen. In hierarchisch strukturierten Organisationen existieren verschiedene Karrierestufen, verbun-

---

[89] Zur Bedeutung von Sozialkompetenz für die 'berufliche' Qualifikation vgl. die Ausführungen bei Münch, J. (1984), S. 131-150.

[90] Dabei ist die Bedeutung der FK-Entwicklung unbestritten. Kritisch zu hinterfragen ist jedoch die empirisch belegbare Konzentration von PE-Maßnahmen auf Ebene der FK. Vgl. Bardeleben, R.v./Böll, G./Kühn, H. (1986), S. 56 und die Ausführungen in Kapitel B-II 1. a).

[91] Zu diesem Ergebnis kommt auch die bereits erwähnte Untersuchung von Maisberger. Demnach dominiert bei der Wichtigkeit der Weiterbildungsziele sowohl heute als auch zukünftig die Sicherung der Fachkompetenz. Vgl. Maisberger, P. (1993b), S. 36 f. und FN 47 im Kapitel B-II.

[92] Vgl. Pieper, R. (1990), S. 280.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

den mit heterogenen Anforderungen an den jeweiligen Stelleninhaber und unterschiedliche Bewegungsrichtungen (Abbildung B-9).

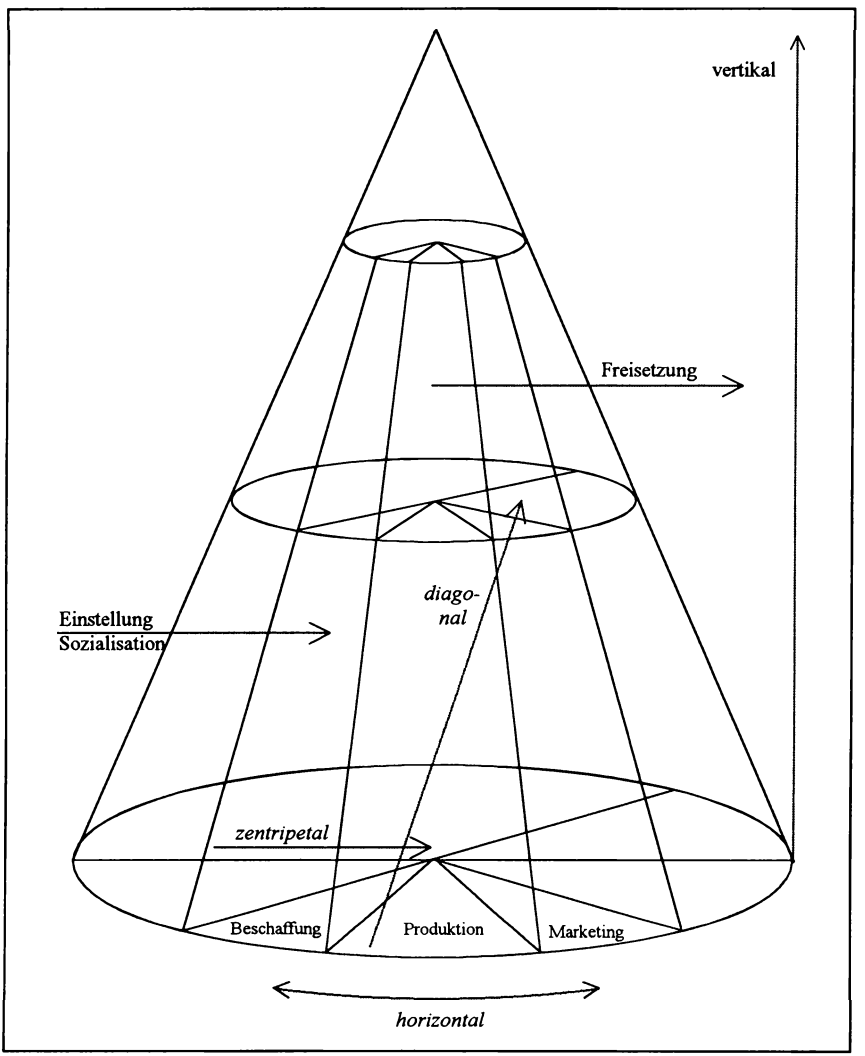


Abbildung B-9: Mögliche Bewegungsrichtungen bei der Karriereplanung[93]

[93] Entnommen aus Pieper, R. (1990), S. 281.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Es wird deutlich, daß sich Bewegungen bei der Karriereplanung grundsätzlich sowohl in vertikaler, horizontaler als auch in diagonaler und zentrifugaler Richtung vollziehen können.[94] Dabei werden auch notwendige Freisetzungen und Sozialisationsbemühungen berücksichtigt. Zunächst wird eine Laufbahnlinie, also eine auf den Stellenplan einer Organisation abgestimmte Stellenfolge, festgelegt.[95] Auf den einzelnen Stufen und abhängig von der Bewegungsrichtung kommen verschiedenartige Instrumente der Karriereplanung zum Einsatz. Die Beförderung erfolgt nach festgelegten Beförderungskriterien. In der Regel orientieren sich diese Kriterien an der Erfüllung der jeweiligen Aufgabe, d.h. an der individuellen Leistung eines Organisationsmitgliedes.

Für jede Stelle wird dem 'Aufstiegskandidaten' eine bestimmte Anzahl von Aufgaben vorgegeben, und die Erfüllung der jeweiligen Aufgabe kann anhand festgelegter Kriterien beurteilt werden. Durch dieses Vorgehen sollen konkrete Aussagen bzgl. der 'Beförderungsfähigkeit' des einzelnen gewährleistet werden.[96] Es werden nicht nur zukünftige Einsatzfelder festgelegt, sondern es erfolgt auch eine gezielte Vorbereitung hierauf. Die Karriereplanung setzt sich mit dem individuellen beruflichen Werdegang von MA und FK auseinander.[97]

(3) Arbeitsstrukturierung

Ein dritter Instrumentalbereich der PE ist in den Maßnahmen der Arbeitsplatzstrukturierung zu sehen. Im Unterschied zu allgemeinen Fragen der Arbeitsorganisation werden nur solche Strukturierungsmaßnahmen berücksichtigt, die der Hervorbringung zusätzlicher Qualifikationen bei den betroffenen Individuen dienen bzw. strukturelle Entwicklungsmöglichkeiten schaffen.[98] Unter Arbeitsstrukturierung ist die Gestaltung von Inhalt, Umfeld und Bedingungen der Arbeit auf der Ebene eines Funktionsfeldes zu verstehen.[99] Ein

---

[94] Vertikale Karrierepfade sind eng an die bestehende Organisationsstruktur geknüpft. Horizontale Karrierepfade bieten einen größeren Spielraum und können auch 'Quereinsteiger' berücksichtigen.

[95] Vgl. zum Vorgehen bei der Karriereplanung Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R.T. (1996), S. 492.

[96] Die entstehenden Konkurrenzverhältnisse zwischen Organisationsmitgliedern können zu einer Vergrößerung des Konfliktpotentials in der Organisation führen. Deshalb wird die Mitgliedschaft in vielen Organisationen als wesentliches Beförderungskriterium angesehen. Vgl. Kupsch, P.U./Marr, R. (1990), S. 742.

[97] Übereinstimmend wird Karriere als jede beliebige Stellenfolge einer Person verstanden.

[98] Vgl. Pieper, R. (1990), S. 285.

[99] Staehle spricht von einem Arbeitssystem. Vgl. Staehle, W.H. (1994), S. 817.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Funktionsfeld ist das Teilsystem einer Organisation, in dem eindeutig abgegrenzte Teilaufgaben durch einzelne Personen oder Gruppen ausgeführt werden.[100] Das Funktionsfeld als berufliches Betätigungsfeld wird als Ort verstanden, an dem Erfahrungen gesammelt werden und der bei entsprechender Motivation und Eingangsqualifikation des Stelleninhabers als Lern- und Entwicklungsfeld ausgestaltbar ist. Wesentliche Impulse für die langfristige Motivation resultieren aus der Gestaltung des Funktionsfeldes.[101] Nach Lempert[102] sind Arbeitssituationen entwicklungsfördernd, die komplexe, abwechslungsreiche Tätigkeiten umfassen, Chancen zum Experimentieren eröffnen sowie gruppenbezogene Kommunikations- und Interaktionsformen und demokratische Entscheidungsverfahren beinhalten.

Die Arbeitsstrukturierung umfaßt alle Maßnahmen, die eine Veränderung des Funktionsfeldes zum Gegenstand haben. Hierzu zählen neben Funktionsfeldvergrößerungen auch Funktionsfeldverkleinerungen, sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht (vgl. Abbildung B-10).

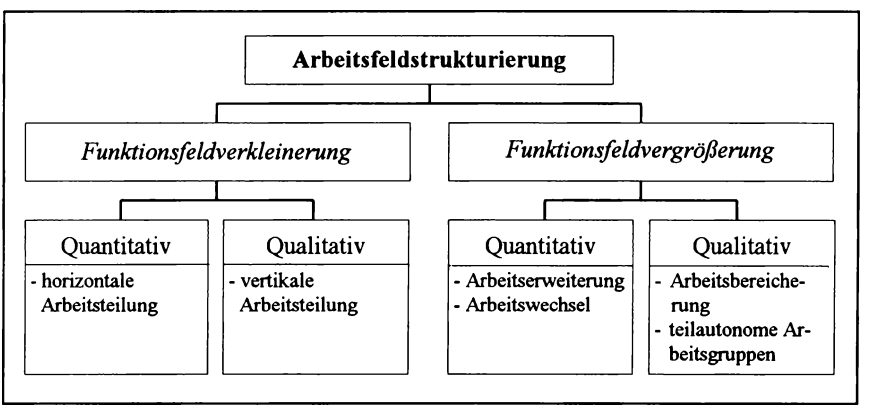


Abbildung B-10: Grundformen der Arbeitsfeldstrukturierung[103]

Als Arbeitsstrukturierungskonzepte mit entwicklungsfördernder Bedeutung haben *Job rotation* (geplanter Arbeitswechsel), *Job enlargement* (Arbeitser-

[100] Vgl. Berthel, J. (1995), S. 273; Heidack, C. (1993b), S. 27.

[101] Siehe zur Bedeutung der Arbeitsgestaltung für die (langfristige) Motivation insbesondere Sprenger, R.K. (1997).

[102] Vgl. Lempert, W. (1977), S. 306-327.

[103] Vgl. Hahn, D./Link, J. (1975), S. 68, entnommen aus Berthel, J. (1995), S. 274.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

weiterung), *Job enrichment* (Arbeitsbereicherung) und *teilautonome Arbeitsgruppen* in der Praxis erhebliche Beachtung erlangt.[104]

- Die Grundidee des *Job rotation* verfolgt die individuelle Qualifizierung eines Mitarbeiters durch den planmäßigen Wechsel von Arbeitsplätzen. Dieser Arbeitsplatzwechsel umfaßt sowohl Veränderungen in der praktischen Aufgabenstellung als auch in der Verantwortung.
- Durch das *Job enlargement* wird das Arbeitsumfeld einer Stelle durch neue, qualitativ etwa gleichartige Aufgaben vergrößert. Diese Aufgabenerweiterung kann bis zur Zusammenführung ehemals eigenständiger Stellen zu einer neuen Stelle führen.
- Das *Job enrichment* ist auf eine strukturelle Änderung von Arbeitsinhalten ausgerichtet. Es strebt eine qualitative Veränderung des Arbeitsumfeldes an, z.B. durch die Erhöhung von Autonomie und Verantwortung, verbunden mit einem erhöhten Anforderungsniveau.
- Unter *teilautonomen Arbeitsgruppen* werden Gruppen mit weitreichenden Planungs-, Regelungs- und Kontrollrechten verstanden. Diese Arbeitsgruppen lösen ihre Aufgaben eigenverantwortlich, wobei ihnen i.d.R. nicht nur Einzelaufgaben, sondern ganze Aufgabenbündel übertragen werden.[105]

Welche Methoden der PE in welchem Umfang zur Deckung von PE-Bedarfen in der betrieblichen Praxis eingesetzt werden, kann anhand der Ergebnisse einer von Meier[106] durchgeführten Studie (vgl. Abbildung B-11) aufgezeigt werden. Diese erscheint besonders geeignet, da er davon ausgeht, daß Banken und Sparkassen im Bereich der PE den gesamtwirtschaftlichen Durchschnitt widerspiegeln.

Nach dieser Erhebung werden von den Organisationen noch immer Seminare und seminarähnliche Veranstaltungen favorisiert. Der Fachlehrgang ist - trotz der zunehmenden Bedeutung der Schlüsselqualifikationen[107] - mit 95 Prozent noch immer die mit weitem Abstand dominierende PE-Maßnahme. Wesentliches Ziel hierbei ist ein systematischer Erwerb sowie die Erhaltung von fachspezifischen Qualifikationen.[108] Individuell zugeschnittene, persön-

---

[104] Vgl. für die nachstehenden Ausführungen auch Berthel, J. (1995), S. 278-287.

[105] Für eine weitergehende Erläuterung der Funktionsweise von teilautonomen Arbeitsgruppen vgl. Picot, A./Reichwald, R./Wigand, T.R. (1996), S. 504 f.

[106] Er führte diese Studie im Jahr 1995 bei 395 Banken und Sparkassen in Deutschland durch. Die Angabe der Ergebnisse erfolgt in Prozent, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Vgl. Meier, H. (1995), S. 12 ff.

[107] Kennzeichnend für Schlüsselqualifikationen sind bspw. Team- und Kooperationsfähigkeit, Kommunikations- und Verhandlungsfähigkeit, Problemlösungs- und Kreativitätstechniken. Siehe weiterführend Stangel-Meseke, M. (1993); Freimuth, J./ Hoets, A. (1996c).

[108] Vgl. Meier, H. (1995), S. 129.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

lichkeitsorientierte[109] und Learning-by-doing Ansätze spielen nur eine sehr untergeordnete Rolle. Insbesondere vorgesetztenspezifische Methoden wie Assistentenstellen, Mentoring, Coaching, Job enrichment sowie Einzel- und Gruppenberatungen finden kaum Berücksichtigung.[110]

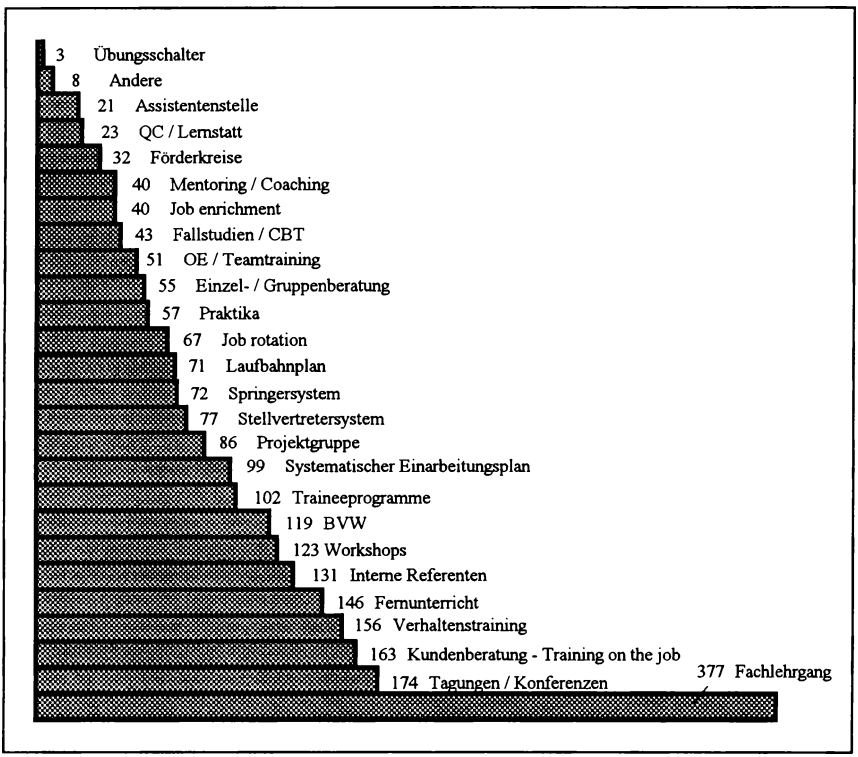


Abbildung B-11: Verbreitung unterschiedlicher PE-Maßnahmen am Beispiel des Kreditgewerbes[111]

---

[109] Zu den unterschiedlichen Anforderungen an die Persönlichkeitsschätzung im Rahmen der PE vgl. Eberle, W./ Hartwich, E. (1996), 220-223.

[110] Unter Coaching wird die psychische, z.T. auch die physische Begleitung überwiegend von FK (Coachee) durch einen Berater (Coach) im Rahmen einer Einzelberatung verstanden. Während beim Coaching ein Beratungs- und Handlungskonzept im Vordergrund steht, bezieht sich das Mentoring primär auf den Sozialisationsprozeß eines Organisationsmitgliedes. Siehe für eine ausführlichere Abgrenzung auch Meier, H. (1995) und die Ausführungen in Kapitel D-II 3. b) aa).

[111] Entnommen aus Meier, H. (1995), S. 13.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Insgesamt dominieren in der Praxis solche PE-Methoden, die überwiegend auf eine Erhöhung der Fachkompetenz abzielen. PE-Methoden, die eine Erhöhung der Sozial- und Methodenkompetenz zum Ziel haben, d.h. eine generelle Steigerung der Lernfähigkeit von Organisationsmitgliedern anstreben, kommt demgegenüber eine untergeordnete Bedeutung zu.

Der Beitrag der PE zur Realisierung von organisationsbezogenen Zielen sowie zur Befriedigung individueller MA-Ziele verlangt nach einer abschließenden Bewertung.

c) Evaluation des PE-Erfolges

Nach der Bestimmung des PE-Bedarfs und der anschließenden Bedarfsdekkung stellt die Evaluation[112] die dritte Phase des Systems traditioneller PE dar. Dieser Arbeit liegt ein Verständnis von Evaluation zugrunde, das auf einer Zweckorientierung, d.h. einer Verbesserung praktischer Maßnahmen, basiert.[113] Die Evaluierung dient der Kontrolle und Bewertung der verfolgten PE-Ziele und der damit verbundenen Realisierungschancen und Effekte. Grundsätzlich sind dabei alle Bereiche, Aktivitäten und Aspekte für Maßnahmen der PE-Evaluation zugänglich.[114]

Der Begriff 'Evaluation' umfaßt die systematische Erhebung von Daten mit Hilfe geeigneter Meßinstumente sowie eine Bewertung von Maßnahmen, Programmen und Projekten.[115] Es werden sowohl die Auswirkungen der PE auf die Betroffenen als auch auf die Organisation in bezug auf vorher festgelegte Ziele und Kriterien bewertet.[116] Die Ergebnisse dienen als Entscheidungsgrundlage für Interventionen, wenn die angestrebten Ziele nicht realisiert werden konnten. Voraussetzung ist die Festlegung der Zielsetzung als Soll-

---

[112] In der Literatur wird in diesem Zusammenhang auch von Erfolgsermittlung, Erfolgsbewertung und Erfolgskontrolle gesprochen, ohne daß sich relevante Unterschiede für die vorliegende Arbeit ergeben würden. Vgl. in diesem Sinne auch Goldstein, C. (1993), S. 952 f.

[113] Der Begriff 'Evaluation' wurde im pädagogischen Bereich entwickelt. Heute wird Evaluation aber generell als eine verhaltenswissenschaftliche Methodik zur Beschreibung und Kontrolle von Veränderungsprozessen in Organisationen angewandt. Vgl. Kolb, J.M./Bergmann, G. (1997), S. 39.

[114] Münch geht davon aus, daß dies für den Bereich der Weiterbildung, der Karriereplanung und der Arbeitsstrukturierung gleichermaßen gilt. Vgl. Münch, J. (1995b), S. 134.

[115] Vgl. Freimuth, J./Hoets, A. (1996b), S. 211.

[116] Vgl. in diesem Sinne auch Nork, M.E. (1989), S. 38.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Zustand und die Bestimmung der tatsächlichen Ausprägungen der untersuchten Merkmale als Ist-Zustand. In der Praxis wird die Forderung nach der Bestimmung eines Ist- und Soll-Zustandes nicht immer berücksichtigt (vgl. Tabelle B-8).

Tabelle B-8

Teilnehmerstruktur der PE in der Praxis[117]

Teilnehmer an PE-Maßnahmen	**Anteile in %**
Schulung *geeigneter* Organisationsmitglieder	26
Förderung *bewährter* Organisationsmitglieder	25
Chance für *interessierte* Organisationsmitglieder	20
Grundlage zur Bewährung für *alle* Organisationsmitglieder	15
Belohnung *verdienter* Organisationsmitglieder	14
Summe	100

In lediglich 26 Prozent der befragten Organisationen orientieren sich die Methoden der PE auf die Zielgruppe 'geeignete MA' (Potentialorientierung). Hingegen läßt die Untersuchung eine starke Leistungsorientierung (59 Prozent), die sich durch die Förderung bewährter, die Chance für interessierte und die Belohnung verdienter Organisationsmitglieder ausdrückt, erkennen. Bei 15 Prozent der untersuchten Organisationen wird PE als Instrument zur Bewährung für alle Organisationsmitglieder verstanden, woraus auf eine fehlende Leistungs- und Potentialbeurteilung geschlossen werden kann. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, daß der potentialorientierten PE in der Praxis nur eine untergeordnete Bedeutung beigemessen wird.

aa) Zielstellungen der Evaluation

Durch die PE-Evaluation können unterschiedliche Zielstellungen verfolgt werden. Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal dieser Zielstellungen ist in den verschiedenen Vorstellungen über den Kontrollzeitpunkt zu sehen. Grundsätzlich kann eine Bewertung vor und/oder eine Kontrolle während und/oder nach der PE-Maßnahme erfolgen. Wird die PE-Evaluation prozeßbe-

[117] In Anlehnung an Kettgen, G. (1989), S. 141. Er führte diese Untersuchung 1987 mittels eines Fragebogens bei 142 deutschen Industrieunternehmen mit mehr als 1000 MA durch.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

gleitend durchgeführt, ergibt sich die Möglichkeit, Evaluationsergebnisse in den PE-Prozeß einzuspeisen und ggf. Veränderungen vorzunehmen.[118] Bei summativer Evaluation, wo verfügbare Daten erst nach Beendigung einer PE-Maßnahme zusammengefaßt und ausgewertet werden, können Veränderungen oftmals nicht rechtzeitig erkannt und zur Anpassung verwendet werden. Im einzelnen lassen sich die folgenden Zielstellungen unterscheiden:[119]

- *Legitimationsfunktion:* Es soll geklärt werden, inwieweit die PE-Maßnahme zur Erreichung organisationsbezogener Ziele beiträgt, d.h. ob mit der PE-Maßnahme ein direkter Nutzen verbunden ist. Dieser Nutzen kann bspw. durch die Bewältigung einer Unterqualifizierung oder in Kenntnissen über die Vermeidung von Ausschuß und somit in monetärer Form vorliegen. Voraussetzung für einen solchen Nachweis (Legitimation) ist, das konkret formulierte Entwicklungsziele vereinbart werden.
- *Entwicklungsfunktion:* Hierbei sollen die Ursachen für eventuell festgestellte Abweichungen von den festgelegten Entwicklungszielen analysiert werden. Für die Planung zukünftiger PE-Maßnahmen kann geklärt werden, ob nicht erreichte Fortschritte und/oder Ziele ihre Ursache in bspw. mangelnder Leistungsbereitschaft oder -fähigkeit (Eignung) von FK und MA hatten. Weitere Ursachen können in der unzureichenden Eignung gewählter Entwicklungsmethoden, in Trainer-Qualifikationsmängeln und im Ablauf des PE-Programms begründet liegen. Daneben können auch organisatorische Hemmnisse die Wirkung von PE-Maßnahmen erheblich einschränken.[120]
- *Aktionsfunktion:* Bei dieser Evaluationsfunktion wird durch unmittelbare Hilfen und Korrekturmaßnahmen versucht, auftretenden Abweichungen zwischen geplanten und tatsächlich erreichten Ergebnissen aktiv entgegenzuwirken. Da sich die Planung von PE-Maßnahmen auf Annahmen zukünftiger Zustände bezieht, sind Kenntnisse über deren mögliche Veränderungen von besonderer Bedeutung. Die Aktionsfunktion bezieht sich auf laufende Entwicklungsmaßnahmen und versucht, Zielverfehlungen vorzubeugen.

---

[118] Es empfiehlt sich, insbesondere bei längerfristigen PE-Maßnahmen prozeßbegleitend zu evaluieren. Zwischenergebnisse können dann zu Veränderungen im weiteren Verlauf führen und dadurch zur Kostenersparnis und Effizienzsteigerung beitragen. Vgl. Klötzl, G. (1996), S. 60.

[119] Vgl. Berthel, J. (1995), S. 333. Siehe für eine differenziertere Darstellung auch Inderst, F.X. (1995), S. 177-180.

[120] Die Transferphase beschreibt den Prozeß der Übertragung neuen Wissens aus dem Lernfeld in das Funktionsfeld des Organisationsmitgliedes.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

bb) Bereiche der PE-Evaluation

Neben den vorgestellten Zielvorstellungen können auch verschiedene Evaluationsbereiche der PE unterschieden werden. Diese lassen sich nach inhaltlichen Schwerpunkten in Kosten-, Lernerfolgs- und Rentabilitätskontrolle untergliedern.[121] Die nachstehende Tabelle B-9 gibt einen Überblick über unterschiedliche Evaluationsbereiche der PE und ordnet sie den jeweils angestrebten Informationen zu.

Tabelle B-9
Evaluationsbereiche der PE[122]

Evaluationsbereich	Angestrebte Informationen
• Kostenkontrolle	– Art und Umfang anfallender Kosten – Kostenvergleiche zur Entscheidung zwischen alternativen PE-Maßnahmen
• Rentabilitätskontrolle	– Rentabilitätsschätzungen – Quantifizierung der Ergebnisse ausgewählter PE-Maßnahmen
• Lernerfolgskontrolle	– Umfang tatsächlich realisierter Lernerfolge – quantitative und qualitative Beurteilung von Qualifikations- und Verhaltensänderungen

(1) Kostenkontrolle

Im Mittelpunkt der Kostenkontrolle stehen Überlegungen zur Wirtschaftlichkeit der PE. PE-Maßnahmen sollen kostengünstig verwirklicht werden, bzw. das vorgegebene PE-Budget[123] nicht überschreiten. Zu den Kosten der PE werden das arbeitsanteilige Arbeitsentgelt beteiligter MA und FK, Honorare für externe Referenten, Kosten für Räume, Materialien und Reisen sowie zeitanteilige Kosten der Personal- und Fachabteilungen gezählt.[124] Die Ko-

---

[121] Vgl. Mentzel, W. (1992), S. 224.

[122] In Anlehnung an Mentzel, W. (1992), S. 223-256.

[123] Hierbei läßt sich eine zentrale und dezentrale Budgetierungsform charakterisieren. Bei der zentralen Budgetierungsform werden alle Kosten im Zusammenhang mit der PE einer Organisation aus einem Budget bestritten. Im Fall einer dezentralen Budgetierungsform verfügt die PE-Abteilung über ein eigenes Budget zur Deckung ihrer Aufwendungen. Alle übrigen Kosten für PE-Maßnahmen werden hingegen der anfordernden Stelle berechnet, die über ein eigenes Budget verfügt.

[124] Vgl. Mentzel, W. (1992), S. 225 f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

stenkontrolle gibt Aufschluß über Art und Umfang entstandener Kosten sowie der sie verursachenden Kostenstellen. Sie ermöglicht die Entscheidung zwischen alternativen Entwicklungsmaßnahmen durch Kostenvergleichsrechnungen. Eine exakte Zurechnung entstandener Kosten kann mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden sein.[125]

(2) Rentabilitätskontrolle

Die Aufgabe der Rentabilitätskontrolle ist es, die Zweckmäßigkeit einer PE-Maßnahme zu überprüfen. Sie stellt eine Verbindung zwischen Kosten und Erträgen (return on qualification) her, indem sie den Erfolg der „Investition PE" zu messen versucht. Gelingt es, die Kosten und Erträge einer PE-Maßnahme (exakt) zu erfassen, läßt sich die Rendite über die in Abbildung B-12 dargestellte Formel berechnen.

$$\textbf{Rendite einer PE-Maßnahme} = \frac{(\text{Wert einer PE-Maßnahme [DM]} \text{ ./. } \text{Entstandene Kosten [DM]}) \times 100}{\text{Entstandene Kosten [DM]}}$$

Abbildung B-12: Formel zur Berechnung der Rendite einer PE-Maßnahme[126]

Demnach rentiert sich eine PE-Maßnahme, wenn die resultierenden Erträge höher liegen als die anteiligen Kosten. Zur Festlegung des Wertes einer PE-Maßnahme können entweder die erzielten Erträge oder die vermiedenen Verluste angesetzt werden.[127] Hieraus resultiert ein Problem: Vielfach ist es nicht möglich, die Erfolge einzelner PE-Maßnahmen zu quantifizieren. Auch wenn es gelingt, eindeutige Kausalitätsbeziehungen zwischen PE-Maßnahme und resultierendem Erfolg herzustellen, ist noch keine Aussage darüber möglich, wie sich dieser Erfolg monetär bewerten läßt. Die Formel zur Berechnung der Rendite einer PE-Maßnahme kann deshalb nur dann sinnvoll angewendet werden, wenn eine exakte Quantifizierung der Erfolge plausibel erscheint

[125] Dadurch werden z.B. on-the-job Maßnahmen angesprochen, die durch VG begleitet werden. Die hierbei entstehenden Verwaltungskosten werden i.d.R. der Personalabteilung angerechnet. Eine exakte Zeit- bzw. Kostenermittlung erscheint in diesen Fällen problematisch.

[126] Entnommen aus Mentzel, W. (1992), S. 254.

[127] Vgl. nachstehend auch Mentzel, W. (1992), S. 254 ff.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

(z.B. gestiegene Mengenleistung) oder andere sinnvolle Hilfsgrößen (z.B. vermiedene zusätzliche Einstellungen) zur Verfügung stehen.[128]

In der betrieblichen Praxis wird die Rentabilitätsrechnung von PE-Maßnahmen überwiegend bei ausführenden Tätigkeiten mit präzise meßbarem Output eingesetzt. Ein Grund hierfür ist in der mangelnden Quantifizierbarkeit der Arbeitsergebnisse, z.B. von FK, zu sehen.[129]

(3) Lernerfolgskontrolle

Die Lernerfolgskontrolle strebt eine inhaltliche Überprüfung der Erreichung einzelner Ziele der PE an. Sie basiert auf der betriebswirtschaftlichen Sichtweise, daß PE erst dann als erfolgreich bewertet werden kann, wenn sie den Zielerreichungsgrad einer Organisation steigert.[130] Sie konzentriert sich auf die Entwicklungs- und Lernerfolge spezifischer PE-Maßnahmen. Die Lernerfolgskontrolle kann in die Erfolgskontrolle im Lernfeld und im Funktionsfeld differenziert werden. Die Erfolgskontrolle im Lernfeld soll feststellen, ob es gelungen ist, den Teilnehmern die angestrebten Qualifikationsänderungen zu vermitteln. Die Erfolgskontrolle im Funktionsfeld bewertet, inwieweit die Änderungen im Arbeitseinsatz und Arbeitsverhalten tatsächlich zum Ausdruck kommen.

In der Fachliteratur finden sich in bezug auf die Kosten- und Rentabilitätskontrolle eine ganze Reihe sinnvoller Kontrollinstrumente,[131] während für die Lernerfolgskontrolle nur wenig praktikable Konzepte zur Verfügung stehen. Diese Tendenz wird auch durch die bereits erwähnte Untersuchung von Maisberger[132] bestätigt. So gaben 43 Prozent der befragten Unternehmungen an, eine Kostenkontrolle zu praktizieren. Lediglich 11 Prozent dieser Unternehmungen führen eine Erfolgskontrolle (Effizienz- und Effektivitätskontrolle) durch.

Die Schwierigkeiten beim Einsatz der Lernerfolgskontrolle sind darin zu sehen, daß Lernergebnisse nicht in einer singulären Erfolgskennzahl zusammengefaßt werden können. Vielmehr gilt es, bei einer richtig verstandenen

---

[128] Als praktisches Beispiel zur Anwendung der Rentabilitätskontrolle findet sich bei Mentzel eine Rentabilitätsberechnung zur Berechnung der Rendite einer Verkäuferschulung. Vgl. Mentzel, W. (1992), S. 256.

[129] Vgl. Wunderer, R./Sailer, M. (1987), S. 291.

[130] Vgl. Zimmermann, P. (1979), S. 52.

[131] Vgl. Mentzel, W. (1992), S. 223-256; Hentze, J. (1991), S. 364-376.

[132] Vgl. Maisberger, P. (1993a), S. 193-198 und FN 47 in Kapitel B-II.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Lernerfolgskontrolle ein 'ganzes Netzwerk von Kriterien'[133] zu berücksichtigen.

3. Zusammenfassung zum traditionellen Konzept der PE

Im vierten Kapitel konnte die Defizitorientierung als Perspektive des traditionellen Konzeptes der PE durch Überlegungen zu den *konzeptionellen Grundsätzen* und zum *System der PE* dargestellt werden.

Unter dem traditionellen Blickwinkel bietet *Kapitel B-II 1.* eine inhaltliche Bestimmung des Begriffs 'PE'. Personalentwicklung ist demnach als Gesamtheit jener Aktivitäten definiert, die eine Eignung der Organisationsmitglieder im Hinblick auf gegenwärtig und zukünftig relevante Aufgaben und Tätigkeiten anstreben. Die Gegenüberstellung organisationsorientierter Ziele und individueller MA-Ziele verdeutlicht die Bedeutung einer im Konfliktfall erforderlichen Abstimmung dieser Zielkategorien. Dieser Harmonisierungsanspruch wird in der Praxis weitgehend vernachlässigt.

Die Darstellung des Systems der traditionellen PE in *Kapitel B-II 2.* erfolgt durch die Charakterisierung der Phasen Ermittlung des PE-Bedarfs, Deckung des PE-Bedarfs sowie Evaluation des PE-Erfolges. Die Ermittlung von Differenzen zwischen den Soll-Anforderungen eines Arbeitsplatzes und den Ist-Qualifikationen der Organisationsmitglieder (Defizitorientierung) bilden den Ausgangspunkt dieser phasenorientierten Betrachtungsweise.[134] Mit der PE-Bedarfsermittlung ist der Anspruch verbunden, in systematischer Weise Daten und Informationen als Basis für rationale PE-Entscheidungen bereitzustellen. Bemühungen zur Ermittlung des PE-Bedarfs beinhalten sowohl eine personell sachliche Komponente über Ziele und Inhalte der PE (Formen des PE-Bedarfs) als auch Bemühungen zur Bestimmung der zu entwickelnden Organisationsmitglieder (PE-Kandidaten). Bei Abweichungen zwischen den geforderten Anforderungen und Ist-Qualifikationen stellt die PE Instrumente zur Verfügung, um diese Differenzen durch Verbesserung, Erweiterung und/oder Vertiefung bestehender oder durch die Vermittlung neuer Qualifikationen auszugleichen. Hierfür sind die Verantwortungsbereiche der beteiligten Akteure festzulegen und die am besten geeigneten Methoden zur Deckung des PE-Bedarfs auszuwählen.

---

[133] Neuberger, O. (1994), S. 282 f.

[134] Vgl. hierzu auch die Ausführungen bei Auer, M./Gorbach, S./Laske, S. u.a. (1993), S. 154.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die Methoden zur Deckung des PE-Bedarfs sind durch eine Einteilung in die Hauptanwendungsgebiete (Weiterbildung, Karriereplanung, Arbeitsstrukturierung) in der betrieblichen Praxis erläutert. Traditionell steht die Weiterbildung zur Vermittlung von Fachkompetenz im Mittelpunkt der PE-Aktivitäten. In der dritten Phase (Evaluation der PE) werden Zielstellungen der Evaluation und damit verbundene Evaluationsbereiche aufgezeigt. Empirische Untersuchungen konstatieren der Lernerfolgskontrolle im Vergleich zur Kostenkontrolle eine untergeordnete Bedeutung. Dies ist nicht zuletzt auf die Komplexität der zu berücksichtigenden Kriterien zurückzuführen.

Insgesamt steht die PE im traditionellen Konzept für ein wohlstrukturiertes Problem, wofür individuumspezifisch zu ermittelnde eindeutige Lösungen formuliert werden können.[135] Die Organisationsmitglieder werden als defizitärer Produktionsfaktor verstanden: Entsprechen die Leistungen eines Organisationsmitgliedes nicht (in gefordertem Umfang) den Anforderungen eines Arbeitsplatzes, sind entsprechende Anpassungsmaßnahmen einzuleiten. Diese Perspektive läßt sich, in Ausprägung des ökonomischen Prinzips, nach Gutenberg formulieren als: „Die Ergiebigkeit der Arbeitsleistung im Betrieb erreicht dann ihr Optimum, wenn sich die Kurve der Arbeitseignung mit der Kurve der Arbeitsverrichtung deckt."[136]

[135] Vgl. in diesem Sinne auch Scholz, Ch. (1994), S. 658 f.

[136] Gutenberg, E. (1976), S. 13.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

C. Ansätze eines Konzepts der PE 'Lernender Organisationen'

„Nicht schneller und härter arbeiten, sondern anders arbeiten."

(Horst Wildemann)

Der vorangegangene Teil B setzt sich mit dem Modell der 'Lernenden Organisation' und der traditionellen PE durch eine begriffliche Bestimmung und die Darstellung der jeweiligen Funktionszusammenhänge auseinander. Auf der Basis dieses gedanklichen Bezugsrahmens[1] werden im folgenden dritten Teil Ansatzpunkte für die PE in 'Lernenden Organisationen' aufgezeigt. Hierfür wird zunächst das Konzept der traditionellen PE vor dem Hintergrund der Anforderungen des Modells 'Lernender Organisation' kritisch analysiert (vgl. Kapitel C-I). In Kapitel C-II werden Anforderungen an die PE im Kontext 'Lernende Organisation' theoretisch abgeleitet.

I. Kritische Analyse der traditionellen PE im Kontext 'Lernender Organisationen'

Das traditionelle Konzept beschreibt PE als formalen Entscheidungs- und Problemlösungsprozeß mit den Prozeßphasen Bedarfsermittlung, Bedarfsdekkung und Evaluation. Das Konzept basiert auf der Annahme, daß die Planungsfunktion in der Lage ist, richtige Zukunftsprognosen für das Agieren einer Organisation zu entwickeln. Den übrigen Funktionen einer Organisation kommt lediglich die Aufgabe zu, Planungsvorgaben umzusetzen. Eigenständige Steuerungsleistungen dieser Funktionen werden ausgeschlossen.[2] Das zu-

---

[1] Dieser gedankliche Bezugsrahmen soll als Ordnungsschema zur Darstellung erkenntnisbezogener und handlungsbezogener Vorstellungen über die PE in 'Lernenden Organisationen' verstanden werden. Vgl. zur Funktion und Bedeutung eines gedanklichen Bezugsrahmens auch Grochla, E. (1978), S. 65.

[2] Siehe Miner, J.B. (1973); Koontz, H./Weihrich, H. (1988).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

grundeliegende Primat der Planung rechtfertigt es, von einem Prozeß 'plandeterminierter Organisationsführung'[3] zu sprechen.

Ausgehend von der Festlegung bestimmter Ziele und Maßnahmen durch die Organisationsführung, ergeben sich Art und Umfang organisatorischer Regelungen, der quantitative und qualitative Einsatz des Personals, welche Führungskonzepte angestrebt werden sowie welche allgemeinen Standards für die Kontrolle gelten (vgl. Abbildung C-1).

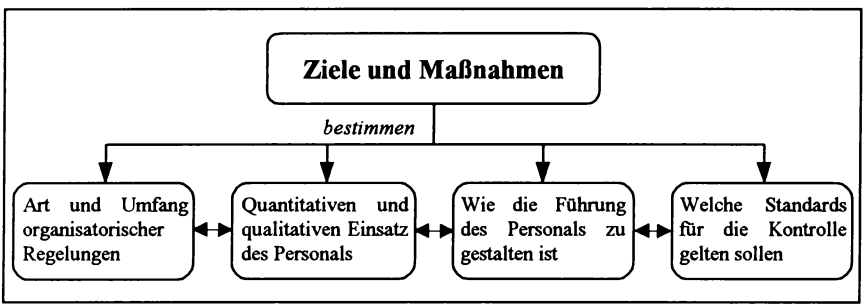


Abbildung C-1: Das Primat der Planung[4]

Unter dieser Perspektive kann die PE an keiner Stelle die Strukturvorgaben der Planung vernachlässigen oder den Planungsprozeß selbst mitbestimmen.[5] Die zunehmende Komplexität und Dynamik läßt Zweifel daran aufkommen, daß ein solches Vorgehen geeignet ist, um zukünftigen Herausforderungen gerecht werden zu können.[6] Die Möglichkeit zur Umsetzung von Zielen und Maßnahmen hängt maßgeblich davon ab, über welche Qualifikationen die Organisationsmitglieder verfügen. Ein unzureichender Qualifikationsstand kann letztendlich eine konsequente Umsetzung von Strategien verhindern, d.h., die PE kann zu einem Engpaß bei deren Realisierung werden.[7] „Paradoxerweise

---

[3] Steinmann, H./Hennemann, C. (1993), S. 132.

[4] In Anlehnung an Steinmann, H./Schreyögg, G. (1993), S. 120.

[5] Steinmann/Hennemann weisen darauf hin, daß auch Konzepte, die eine Entwicklung des strategischen Bewußtseins der Mitarbeiter betonen, zu den klassischen Konzepten gezählt werden können. Sie verfolgen das Ziel, daß die verschiedenen Tätigkeiten ihren Strategiebezug nicht verlieren und gegebenenfalls auf strategische Erfordernisse hin überprüft werden können. Vgl. Steinmann, H./Hennemann, C. (1993), S. 133.

[6] Wagner/Wehling/Weingärtner weisen ausdrücklich darauf hin, daß dieses 'passive' Verhalten auch für kleine und mittlere Unternehmungen ungeeignet erscheint. Vgl. Wagner, H./Wehling, M./Weingärtner, M. (1995), S. 392 f.

[7] Vgl. Wagner, H./Wehling, M./Weingärtner, M. (1995), S. 364.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ist dabei die menschliche Arbeitsleistung in einer Phase der zunehmenden Automatisierung und Rationalisierung zum entscheidenden Wettbewerbsfaktor geworden."[8]

Das Modell 'Lernende Organisation' strebt nach einer verstärkten Integration der Organisationsmitglieder bei der Gestaltung des organisatorischen Kontextes. Durch die bewußte Gestaltung der Organisationsstrategie, -struktur und -kultur als Lernprozeß (vgl. Kapitel B-I 3. b)) sollen die MA und FK aktiv an der Festlegung von Zielen und Maßnahmen beteiligt werden. Hierfür sind neben individuellen Lernprozessen auch Lernprozesse auf Ebene der Gruppe und der Organisation sowie die Transformation des Wissens notwendig (vgl. Kapitel B-I 2.).

Die traditionelle PE, die sich im wesentlichen auf den einzelnen MA beschränkt und Entwicklungsbedürfnisse von Gruppen und der Organisation sowie deren interdependenten Wirkungen weitgehend unberücksichtigt läßt, erscheint wenig geeignet. Die Ursache für ein personales Problem kann z.B. in gestörten interpersonalen Beziehungen einer Abteilung liegen, die wiederum durch strukturelle oder kulturelle Mängel in der Organisation bedingt werden.[9] Hierdurch wird der enge Zusammenhang zwischen OE und PE deutlich, je nach Ausgestaltung einer Organisationsstruktur stehen unterschiedliche Qualifikationen im Vordergrund. PE wird zu einem mehrdimensionalen Problem auf allen Organisationsebenen, dem bisher zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde.[10] Die Ziele einer Organisation bilden die Basis für die Erhebungen von Anforderungen. Der PE-Erfolg ist neben der dominierenden Zielstellung wesentlich von der Differenziertheit der angewendeten Instrumente bzw. Verfahren zur Ermittlung des PE-Bedarfs abhängig. Handlungsfreiräume für die PE-Kandidaten existieren kaum: Lernziel, -inhalte, -orte als auch -zeiten sind zumeist vorgegeben. Es wird davon ausgegangen, daß sich Qualifikationen vergleichbar mit der Herstellung von Produkten und Dienstleistungen produzieren lassen. Dieses traditionelle Vorgehen kann sich nachteilig im Sinne einer Optimierung zwischen Anforderungen und Fähigkeitsprofilen unter den Gesichtspunkten planerischer und prognostischer Probleme auswirken. Die hiermit verbundenen Schwierigkeiten werden nachstehend durch die

---

[8] Pawlowsky, P. (1992), S. 191.

[9] Die PE wird traditionell als von der Strategie, Struktur und Kultur einer Organisation abhängige Größe verstanden. Vgl. Hanft, A. (1995), S. 62 f. und die Ausführungen in Kapitel B-II 2. a).

[10] Neuberger spricht - dieser Ansicht folgend - davon, daß, wenn PE auf den individuellen PE-Bedarf beschränkt ist, nicht von Personal-, sondern lediglich von Personenentwicklung gesprochen werden kann. Vgl. Neuberger, O. (1994), S. 168.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Darstellung von *Grenzen bei der Prognose vorhandener* und *geforderter Qualifikationen* verdeutlicht.

1. Grenzen bei der Ermittlung vorhandener und geforderter Qualifikationen

Dem traditionellen Verständnis folgend, bildet der PE-Bedarf die gemeinsame Bezugsbasis der Phasen des Systems der PE.[11] Wie in Kapitel B-II 2. a) aufgezeigt, ergibt sich der PE-Bedarf durch die Ermittlung von Diskrepanzen zwischen zuvor bestimmten Soll-Qualifikationen eines Arbeitsplatzes und Ist-Qualifikationen einzelner Organisationsmitglieder, wobei i.d.R. qualitative Unterdeckungen angesprochen werden.[12] Die Erfassung des Soll-Zustandes bezieht sich auf körperliche und/oder geistige Beanspruchungen sowie die zur Bewältigung einer Arbeitsaufgabe benötigten Qualifikationen. Der Ist-Zustand beschreibt das Leistungsverhalten und die Qualifikation der MA. Der PE kommt die Aufgabe zu, Defizite zwischen Ist und Soll zu beheben.[13]

Grundsätzliche Schwierigkeiten, die dieses Vorgehen zunehmend dysfunktional erscheinen lassen, können anhand der Probleme bei der *Identifizierung vorhandener Qualifikationen* und bei der *Ableitung von erforderlichen Qualifikationen* verdeutlicht werden.

a) Probleme bei der Ermittlung von 'Ist-Qualifikationen'

Die Identifizierung der bei den Organisationsmitgliedern vorhandenen Qualifikationen kann sich zunächst auf die formalen Qualifikationen (z.B. Universitätsabschluß) stützen. Zusätzlich sind bei der Ermittlung von 'Ist-Qualifikationen' auch darüber hinaus erworbene Qualifikationen zu berücksichtigen, die insbesondere aus tatsächlich ausgeübten Tätigkeiten (z.B. mehrjährige Tätigkeiten, Praktika) resultieren.[14] Diese Vorgehensweise erscheint jedoch nur bei verhältnismäßig langsamen Veränderungen eine zu-

---

[11] Vgl. Bartölke, K./Grieger, J. (1993), S. 94 f ; Felsch, A. (1996), S. 30 und die dort angegebene Literatur.

[12] Vgl. Flohr, B./Niederfeichtner, F. (1982), S. 16.

[13] Vgl. Schwertfeger, B. (1994), S. 31.

[14] Vgl. Becker, F.G. (1991), S. 66-74.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

verlässige Planungsgrundlage zu sein. Bei schnelleren und diskontinuierlichen Entwicklungen sinkt die Aussagekraft von formalisierten Abschlüssen.[15]

Darüber hinaus unterliegen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten durch ihre fehlende Nutzung der Gefahr des Vergessens.[16] Mit zeitlicher Entfernung der Organisationsmitglieder von ihrem Berufsabschluß beruhen tatsächlich eingesetzte Qualifikationen tendenziell weniger auf der beruflichen Erstausbildung als vielmehr auf späterem Lernen.[17] Werden die bei Organisationsmitgliedern vorhandenen Qualifikationen direkt, ohne Rückgriff auf Hilfsgrößen wie formale Qualifikationen, ermittelt, ist man u.a. mit folgenden Problemen konfrontiert:[18]

- Qualifikationen, verstanden als die Gesamtheit der individuellen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Organisationsmitgliedes umfassen auch die in der Psyche angelegten Dispositionen und sind deshalb oftmals nicht unmittelbar beobachtbar, zum Teil nicht verbalisiert und teilweise nicht einmal verbalisierbar.
- Die Ermittlung von 'Ist-Qualifikationen' durch FK als das am weitesten verbreiteste Instrument zur PE-Bedarfserhebung sieht sich oftmals mit einer mangelnden Fähigkeit und Bereitschaft von MA, vorhandene Qualifikationen zu kommunizieren, konfrontiert. Darüber hinaus existieren auch Restriktionen bei den FK, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse exakt zu ermitteln und zu beurteilen.
- Die Verfahren zur Erarbeitung eines Fähigkeitsprofils von Organisationsmitgliedern (Leistungs- und Potentialbeurteilung) stützen sich häufig auf subjektive Einschätzungen ohne ausreichende theoretische Fundierung, woraus willkürliche Deutungen[19] sowie methodische Mängel resultieren können.

---

[15] Dies wird besonders durch die Diskussion über die Halbwertzeit des Wissens deutlich. Vgl. hierzu auch die grafische Darstellung in Anhang VI.

[16] Auch beinhalten Bildungsabschlüsse oft nur eingeschränkte Informationen über die tatsächlich vermittelten Qualifikationen, da die Entwicklungsmaßnahmen oft schwer vergleichbar und unterschiedlich sind, nicht verläßlich oder gar unzutreffend zertifiziert werden.

[17] Vgl. hierzu auch die Ergebnisse einer von Hofbauer im Jahre 1979 durchgeführten Untersuchung zum Thema 'Ausbildungs- und Berufswege sowie Qualifikationsstruktur bei deutschen Erwerbspersonen'. Vgl. Hofbauer, H. (1980), S. 523-530.

[18] Vgl. für die nachstehenden Ausführungen Becker, F. G. (1991), S. 67-72.

[19] Vgl. zu Fehlerquellen bei der Beurteilung von Menschen Liebel, H.J. (1992), S. 111-131.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Neben diesen Problemen bei der Ermittlung von 'Ist-Qualifikationen' kann auch die Ableitung von 'Soll-Qualifikationen' aus einer bestimmten Arbeitsaufgabe mit erheblichen Schwierigkeiten bzw. Ungenauigkeiten verbunden sein.

b) Probleme bei der Ableitung von 'Soll-Qualifikationen' aus der Arbeitsaufgabe

Voraussetzung für eine eindeutige Ableitung von 'Soll-Qualifikationen' aus einer Arbeitsaufgabe ist die Möglichkeit, diese exakt zu quantifizieren. Weitgehend ungeklärt ist der Aufbau eines hierfür erforderlichen arbeitswissenschaftlichen Analyseverfahrens, bei dem aus neuen Tätigkeitsstrukturen auf psychische und physiologische Leistungsvoraussetzungen geschlossen werden kann, insbesondere dann, wenn die geforderten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse eine Begrenzung in kurze, fragmentierte Arbeitsschritte sprengen.[20] Die exakte Bestimmung von 'Soll-Qualifikationen' wird durch die bestehenden Freiheitsgrade bei der Aufgabenerfüllung erheblich erschwert. Es erscheint deshalb unzureichend, Tätigkeiten mehr oder weniger genau zu beschreiben und durch Plausibilitätsüberlegungen Rückschlüsse auf einzuleitende PE-Maßnahmen zu ziehen.

Bislang findet sich kein befriedigendes Instrumentarium, das sich mit der Struktur einer Aufgabe und der damit verbundenen Tiefenstruktur der psychischen Regulation von Arbeitstätigkeiten unter Berücksichtigung arbeitspsychologischer Erkenntnisse befaßt.[21] Besondere Schwierigkeiten ergeben sich bei komplexen Anforderungen auf einer hohen psychischen Ebene und bei extrafunktionalen Qualifikationen ('Schlüsselqualifikationen').[22] So stellen z.B. neue Formen der Zusammenarbeit, wie sie in 'Flexiblen-Fertigungs-Systemen' durch die Bildung von Arbeitsgruppen realisiert werden, veränderte Anforderungen an die Kooperationsfähigkeit der betroffenen Organisationsmitglieder.[23] Insbesondere die aus methodischen Mängeln der Ermittlung resultieren-

---

[20] Vgl. Pawlowsky, P. (1992), S. 182.

[21] Vgl. Staudt, E./Kröll, M./Hören, M.v. (1993), S. 60.

[22] Siehe zum Problem der Operationalisierung von 'Schlüsselqualifikationen' Stangel-Meseke, M. (1993), insbesondere S. 147-155.

[23] Sonntag geht davon aus, daß sich das Profil eines Industriefacharbeiters mit erhöhten theoretischen und analytischen Fähigkeiten abzeichnet, der gleichwohl Facharbeiter bleibt und nicht Techniker wird, weil auch der Anteil handwerklicher Qualifikationen unverzichtbar bleibt. Siehe Sonntag, K. (1989).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

de Unschärfe der Deckungslücken erzeugt das Risiko, daß die PE-Bedarfsdeckung und Evaluation des PE-Erfolges nicht hinreichend präzise abgestimmt und geplant werden können. Hierauf aufbauende PE-Maßnahmen gehen systematisch am *tatsächlich* vorhandenen PE-Bedarf einer Organisation vorbei.

2. Grenzen bei der Prognose zukünftiger Qualifikationsanforderungen

Voraussetzung für eine detaillierte Ermittlung von Qualifikationsanforderungen ist eine konkret vorliegende und exakt beschreibbare Arbeitsaufgabe.[24] Die Ermittlung findet zu einem Zeitpunkt statt, zu dem die Ergebnisse von PE-Maßnahmen bereits wirksam geworden sein müßten. Diesem Vorgehen ist eine strukturelle Verspätung immanent, dies gilt um so mehr, da PE-Aktivitäten selbst Zeit in Anspruch nehmen.

Eine PE, die erst einsetzt, wenn interne oder externe Wandlungsprozesse bereits vollzogen sind, kommt zu spät.[25] Oftmals stehen Informationen über zukünftig zum Einsatz kommende Produkte und Verfahren bzw. welche Organisationsmitglieder hiervon betroffen sein werden, nicht rechtzeitig zur Verfügung. Organisationsmitglieder befinden sich grundsätzlich in einer 'Nachholsituation' gegenüber technischen, wirtschaftlichen und organisatorischen Entwicklungen, was zu erheblichen Problemen im Leistungserstellungsprozeß führen kann. Die Ermittlung zukunftsbezogener Qualifikationsanforderungen ist mit hohen Unsicherheiten behaftet.[26] Bei komplexen und dynamischen Verhältnissen kommt zu den Problemen bei der Prognose zukünftiger Qualifikationsanforderungen die Möglichkeit ungeplanter 'Eingriffe' und unvorhergesehener externer 'Störungen' hinzu. Die Validität einer zukunftsbezogenen Prognose zukünftiger Qualifikationsanforderungen wird angesichts von weitreichenden und immer schnelleren Produkt- und Verfahrensinnovationen zunehmend in Frage gestellt.[27] Das zukünftige betriebliche Geschehen wird immer weniger informatorisch abbildbar.

Mit wachsender Komplexität und Dynamik betrieblicher Vorgänge verbleiben bei Prozessen der Aufgabenerfüllung immer größere disponible, d.h. nicht

---

[24] Vgl. Staudt, E./Kröll, M./Hören, M.v. (1993), S. 60.

[25] Vgl. Hofmann, L. (1993), S. 396.

[26] Vgl. zu den Unsicherheiten bei der zukunftsbezogenen Ermittlung von Qualifikationsanforderungen Malcher, W. (1990), S. 30.

[27] Vgl. Pawlowsky, P. (1992), S. 183.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

exante planbare Bereiche.[28] Gefordert ist nicht eine reaktive PE, die versucht, Qualifikationsdefizite zu erkennen, zu beseitigen und die sich dann den nächsten Defiziten zuwendet, sondern eine proaktive[29], in die Zukunft gerichtete PE, die das Problembewußtsein für Stärken und Schwächen der Organisation weckt und Veränderungsprozesse begleitet und fördert.[30] Voraussetzung für eine Präzisierung derjenigen Qualifikationen, die zur effizienten Aufgabenerfüllung in Zukunft notwendig sind, ist eine Arbeitsanforderungsprognose, die in der Lage ist, zukünftigen Technikeinsatz, Arbeitsorganisation und Arbeitsstrukturen zuverlässig vorherzusagen.[31]

Die defizitorientierte Perspektive der PE kann nur sehr bedingt verwendbare Einsichten für die Unterstützung des Modells der 'Lernenden Organisation' liefern. Ein im Kern auf Minimierung und Optimierung gerichtetes Vorgehen führt im Ergebnis dazu, daß Qualifikationspotentiale im Sinne von Qualifikationspools systematisch, da nicht an einem konkreten Bedarf festzumachen, abgebaut werden. Die Anpassungsfähigkeit und Flexibilität von Organisationen nimmt demzufolge bei zunehmendem planerischen Erfolg tendenziell ab.

Aufgrund dieser Probleme kann auf der Basis traditioneller Verfahren zur Ermittlung des PE-Bedarfs, d.h. zur Gewinnung von Informationen und Daten, nur eine begrenzte Bestimmung der hieraus abzuleitenden PE-Aktivitäten erfolgen. Es kann festgehalten werden, daß es angesichts steigender Komplexität und Dynamik zunehmend schwierig erscheint, den PE-Bedarf allein durch einen Abgleich objektiver Anforderungen eines Arbeitsplatzes und subjektiven Qualifikationen der Organisationsmitglieder zu bestimmen.[32] PE darf nicht nur auf betriebliche Gegebenheiten reagieren, sondern sie wirkt an den betrieblichen Änderungsprozessen gestaltend mit und ist ihrerseits ein sich selbst erneuerndes System.[33] Notwendig erscheint eine kontinuierliche PE, die

---

[28] Vgl. Staudt, E. (1989), S. 380 f.

[29] Proaktiv wird nicht als bloßes Reagieren, sondern im Sinne antizipatorischem Agierens verstanden.

[30] In diesem Sinne äußern sich auch Bronner/Schröder, die mit ihrer Forderung nach einer 'katalytischen Fortbildung' bereits sehr frühzeitig auf die Mängel einer defizitorientierten Weiterbildung hingewiesen haben. Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (1983), S. 27 ff.

[31] Pawlowsky weist darauf hin, daß die betriebliche Praxis zumeist über kein analytisch, wissenschaftlich fundiertes und erprobtes Instrumentarium zur Bedarfserhebung verfügt. Vgl. Pawlowsky, P. (1992), S. 183.

[32] So gaben 23 % der von Littig im Zeitraum zwischen Januar und April 1996 untersuchten 187 Organisationen an, Stellenprofile zur Bestimmung des PE-Bedarfs einzusetzen. Vgl. Littig, P. (1996), S. 147 f.

[33] Vgl. Berthel, J. (1985), S. 325.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Umweltveränderungen berücksichtigt und die Zeit als entscheidenden Wettbewerbsfaktor versteht. Darüber hinaus ist die Konzentration auf individuelle Lernprozesse unzureichend. Die individuelle Entwicklung von MA ist nicht nur das Ergebnis geplanter betrieblicher Entwicklungsmaßnahmen, sondern steht in einer engen Wechselwirkung zu Maßnahmen auf Gruppen- und Organisationsebene, die entsprechend zu berücksichtigen sind.[34]

Im Vergleich zur überwiegend reaktiven traditionellen PE muß sich die PE 'Lernender Organisationen' aktiver mit zukünftigen Entwicklungen auseinandersetzen. Sie muß ihre Mitglieder als wichtige Ressource zur Erreichung von Wettbewerbsvorteilen und nicht primär als Kostenfaktor begreifen.

Obgleich das Konzept der traditionellen PE bzgl. seines Beitrages zum Organisationserfolg vor dem Hintergrund dieser kritischen Analyse zunehmend in Legitimationsschwierigkeiten gerät,[35] findet sich die Perspektive des Defizitabbaus in einer Vielzahl von Praxisberichten wieder.[36] Die Ausführungen im folgenden Kapitel C-II zeigen Ansätze für ein Konzept der PE 'Lernender Organisationen' auf.

---

[34] Vgl. zu dieser Forderung auch Drosten, S. (1995), S. 58.

[35] Siehe hierzu auch die Ausführungen bei Heibutzki, H.J. (1992).

[36] Siehe Helbich, B. (1994); Olesch, G. (1992); Riekhof, H.-Ch. (1992a); Freise, E.B. (1992).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

„Sehr oft ist die Zeit der größten Probleme die Zeit der größten Innovationen."

(Peter M. Senge)

II. Theoretische Ableitung einzelner Anforderungen an die PE der 'Lernenden Organisation'

In der Literatur findet sich, so weit ersichtlich, kein einheitliches und umfassendes Konzept zur Gestaltung der PE 'Lernender Organisationen'. Wesentliche Ursachen hierfür können in der Zugrundelegung unterschiedlicher Konzeptionen der PE[1] und in organisationsspezifischen Verschiedenheiten sowie deren unterschiedlicher Gewichtung in Theorie und Praxis gesehen werden.[2]

Durch die bisherigen Ausführungen konnte in der vorliegenden Arbeit ein einheitlicher gedanklicher Bezugsrahmen für die PE in 'Lernenden Organisationen' geschaffen werden. Dieser setzt sich aus den Ausführungen zum Konzept der 'Lernenden Organisation' und der traditionellen PE (vgl. Teil B) zusammen und ist als Grundlage zur Ableitung von Ansätzen für die PE 'Lernender Organisationen' geeignet.

Hierfür wird zunächst eine veränderte Sichtweise als Grundlage der PE in 'Lernenden Organisationen' skizziert. Daraus läßt sich die Notwendigkeit einer aktiveren Rolle der PE bei der Gestaltung des organisatorischen Kontextes ableiten. Abschließend werden die Auswirkungen des Perspektivenwechsels und der konzeptionellen Neuorientierung auf das System der PE diskutiert.

1. Perspektivenwechsel als Grundlage der PE in 'Lernenden Organisationen'

Der nachfolgende Perspektivenwechsel als Grundlage der PE in 'Lernenden Organisationen' trägt den kritischen Anmerkungen zur 'Defizitorientierung' und 'Fremddeterminiertheit' der Entwicklungsmöglichkeiten von Organisationsmitgliedern (vgl. Kapitel C-I) innerhalb des Konzeptes der traditionellen PE Rechnung. Hierfür werden, als Ergänzung zum traditionellen Vorgehen,

---

[1] Vgl. für eine zusammenfassende Darstellung unterschiedlicher PE-Konzeptionen Thom, N. (1987), S. 8-16; Figge, H./Kern, M. (1982); 62-113.

[2] Vgl. Pedler, M./Burgoyne, J./Boydell, T. (1994), S. 72.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

die Selbstentwicklung und die Potentialorientierung als veränderte Perspektive der PE in 'Lernenden Organisationen' näher thematisiert. Es ergibt sich die Notwendigkeit zur Modifizierung der konzeptionellen Grundsätze traditioneller PE.

a) Selbstentwicklung als Schwerpunkt der PE

Das Thema der Selbstentwicklung wird sowohl im Zusammenhang mit Veröffentlichungen zum Thema 'Lernende Organisation' als auch mit aktuellen Tendenzen in der PE diskutiert.[3] Um die grundlegende Bedeutung der Selbstentwicklung für die PE in 'Lernenden Organisationen' zu verdeutlichen, wird sie im folgenden unter verschiedenen Aspekten dargestellt. Nach einer einführenden Begriffsabgrenzung werden die Zielorientierungen und Möglichkeiten zur Beeinflussung der Selbstentwicklung näher charakterisiert.

aa) Abgrenzung des Begriffs der Selbstentwicklung

In der Literatur lassen sich für den Begriff der 'Selbstentwicklung' zwei grundsätzliche Begriffsverständnisse unterscheiden. Zum einen können durch 'Selbstentwicklung' alle Maßnahmen subsumiert werden, die primär eine Erhöhung der Methodenkompetenz der Organisationsmitglieder zum Ziel haben.[4]

Die Maßnahmen zur Förderung von Selbstentwicklung können im Rahmen der institutionalisierten PE erfolgen oder durch die Initiative des einzelnen getragen werden. Neben dieser instrumentellen Sichtweise kann 'Selbstentwicklung' in dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Sinne auch als Prozeß verstanden werden. 'Selbstentwicklung' beschreibt dann einen Prozeß des bewußten, lebenslangen Lernens.[5]

---

[3] Vgl. Böhnisch, W./Putz, P. (1993), S. 50-57; Kick, Th./Scherm, E. (1993), S. 35-49.

[4] Dieses Begriffsverständnis beruht auf der traditionellen Einteilung des Kompetenzbegriffes in Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz. Vgl. für eine zusammenfassende Übersicht Pichler, O. (1992), Sp. 2011 und die Ausführungen in Kapitel B-II 2. b) bb).

[5] Vgl. Pedler, M./Boydell, T. (1981), S. 8.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Für den Teil-Terminus 'Selbst-' der Selbstentwicklung ergeben sich zwei grundsätzliche Interpretationsmöglichkeiten, die gleichberechtigt zu berücksichtigen sind: Es kann sich einerseits um eine Entwicklung des 'Selbst' handeln, andererseits um eine Entwicklung, die 'selbständig' bzw. 'selbstgesteuert' abläuft. Die Entwicklung des 'Selbst' greift die innerhalb des Kapitels B-II 1. b). formulierte Forderung nach einer Berücksichtigung der individuellen MA-Ziele auf.[6] Die selbstgesteuerte Entwicklung beruht auf dem freiwilligen Engagement der Organisationsmitglieder und führt zur Planung, Durchführung und Kontrolle eigener Entwicklungsprozesse - bezieht sich damit überwiegend auf die Initiativ-Funktion der Beteiligten. Interventionen der PE produzieren dann keine linearen, voraussehbaren Wirkungen, sondern geben lediglich Anregungen zur Selbststeuerung.[7] Die persönliche (individuelle) Entwicklung von Organisationsmitgliedern ist nicht nur das Resultat gezielter Maßnahmen, sondern auch ungeplanter Maßnahmen und außerorganisationaler Ereignisse. Die Selbstentwicklung stützt sich auf die persönlichen Interessen, Neigungen und Wünsche der Organisationsmitglieder, die sich auf Qualifikationen, Maßnahmen der Arbeitsstrukturierung und Karrierewege (vgl. Kapitel B-II 2. b) bb)) beziehen können.[8]

bb) Zielorientierung der Selbstentwicklung

Durch die aufgezeigte Perspektive der Selbstentwicklung löst sich die PE von der Idee der vollständigen Plan- und Beherrschbarkeit. Lernprozesse sind nur sehr bedingt durch die PE von 'außen' fremdzusteuern, d.h., sie lassen sich nur in Grenzen anstoßen.[9] Voraussetzung für die Selbstentwicklung als Leitidee der PE in 'Lernenden Organisationen' ist die Schaffung ausreichen-

---

[6] Neuberger geht von einer ähnlichen Differenzierung aus: 1. 'ein Selbstentwickeln', bei dem es um die Schaffung einer unverwechselbaren Identität geht; 2. 'sich selbst entwickeln' mit dem Ziel, die Eigeninitiative der Organisationsmitglieder zu fördern; 3. 'sich von selbst entwickeln', bei der nicht der Gegenstand, sondern der Prozeß im Mittelpunkt steht. Vgl. Neuberger, O. (1994), S. 54 f.

[7] Vgl. zu dieser Auffassung auch Klimecki, R./Probst, G.J.B./Eberl, P. (1991), S. 115 f.

[8] Schneider empfiehlt das Prinzip der Selbstentwicklung (Selbstqualifizierung und Selbstorganisation) bereits in der Berufsbildung anzuwenden. Vgl. Schneider, P. (1991), S. 45-71.

[9] Vgl. Oechsler, W.A./Strohmeier, S. (1993), S. 78 und Neuberger, O. (1994), S. 55, die übereinstimmend von einem PE-Verständnis ausgehen, bei dem die Organisationsmitglieder ihre persönliche PE selbst einfordern, entwerfen, erarbeiten und bezahlen, z.B. durch 'Freizeitopfer'.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

der Handlungsspielräume, woraus Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten in der Arbeitstätigkeit (on-the-job) resultieren. Unter diesem Aspekt müssen Organisationen bestehende organisatorische Formalismen und Regeln überprüfen und kooperative Prozesse fördern,[10] die eine Kommunikation, Integration und Transparenz neuen Wissens unterstützen. Es handelt sich um eigendynamische Entwicklungsprozesse, in denen die Adressaten fast völlig autonom bezüglich ihrer eigenen Planung sind.[11] Diese Prozesse können von der Organisation beabsichtigt sein, aber nicht direkt gesteuert, sondern nur begleitet und gefördert werden. Selbstentwicklung kann sich auf Individuen und Gruppen bzw. Abteilungen beziehen und für unterschiedliche Hierarchieebenen verschieden aussehen.

Durch die Selbstentwicklung wird die in der traditionellen PE dominierende Fremdentwicklung nicht obsolet.[12] Die Fremdeinwirkung auf den Entwicklungsprozeß, z.B. durch FK, kann einerseits sicherstellen, daß sich die Entwicklungsbemühungen nicht zentrifugal, sondern im Rahmen des organisatorischen Kontextes bewegen und andererseits bei einer entsprechenden Gestaltung des organisatorischen Kontextes (vgl. Kapitel B-I 3.) wesentliche Impulse für selbstgesteuerte Lernprozesse geben. Im Rahmen der Selbstentwicklung ist der organisatorische Kontext zur Bewältigung von Nicht-Routineaufgaben so zu gestalten, daß die erwünschten personellen Flexibilitätspotentiale geschaffen, gefördert, erhalten[13] und damit praktisch wirksam werden können.

cc) Möglichkeiten zur Beeinflussung der Selbstentwicklung

Die PE in 'Lernenden Organisationen' verlangt unter der Perspektive der Selbstentwicklung nach einer entsprechenden Gestaltung organisationaler Rahmenbedingungen. Der PE kommt im wesentlichen eine Beratungs- und Dienstleistungsfunktion zu. Selbstorganisierte Lernprozesse verlangen nach einem in traditionellen Organisationen nicht belohnten Verhalten 'unternehmerisch' handelnder Organisationsmitglieder, die selbst entscheiden und die mit traditionellen Kontrollmechanismen nicht zu steuern sind.[14] Durch die Schaffung von Freiräumen und Anreizen sollen Motivation, Erwartungen und

---

[10] Vgl. Staudt, E./Kröll, M./Hören, M.v. (1993), S. 68.

[11] Vgl. Rother, G. (1996), S. 42.

[12] Vgl. Becker, F.G. (1992), S. 37.

[13] Vgl. zu dieser Forderung im Zusammenhang mit der betrieblichen Qualitätspolitik Staudt, E./ Hinterwäller, H. (1982), S. 1029.

[14] Vgl Bertels, Th. (1996a), S. 53.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Eignungen bei den Organisationsmitgliedern direkt angesprochen werden. Den Betroffenen wird Mut gemacht zum Experimentieren, Mißerfolge und Fehler werden nicht sanktioniert, Kooperation und Vertrauen werden gefördert.[15]

Ein sich selbst entwickelndes Individuum weist im wesentlichen zwei besondere Merkmale auf: Es ist zum einen fachlich gut ausgebildet, intelligent und flexibel und mißt dem fachlichen Wissen und Können einen hohen gesellschaftlichen Wert bzw. Status bei. Es ist zum zweiten gerade in dem Maße leistungsbereit, in dem Gelegenheiten existieren Arbeitsaufgaben selbst zu gestalten, Erfahrungen im Team auszutauschen sowie im wesentlichen seine individuellen Ziele zu realisieren.[16] Als bedeutende Mittel zur Förderung der Selbstentwicklung sieht Berthel[17] die Konfrontation der Betroffenen mit komplexen Situationen (Bewährungssituationen), die große Herausforderungen beinhalten. Zur konkreten Umsetzung nennt er u.a. die nachstehenden Alternativen:[18]

- exzessive Delegation unterschiedlicher und schwieriger Aufgaben,
- offene Konfrontation als normale Beziehungs- und Verhaltensform,
- anspruchsvolle, aber erreichbare Ziele,
- häufiger Rollen-, Aufgaben- und Funktionswechsel und
- unsichere und mehrdeutige Entscheidungs- und Handlungssituationen.

Die bei diesen Alternativen zum Ausdruck kommende enge Verzahnung von Strukturierungs- und PE-Maßnahmen betont die Bedeutung der kooperativen Selbstentwicklung. Kooperative Selbstentwicklung ist zusätzlich durch ein partnerschaftliches Verhalten von Organisationsmitgliedern mit unterschiedlichen Fachkenntnissen und Berufserfahrungen gekennzeichnet. Diese lernen im Gruppenverband (Projekte, Qualitätszirkel, Lernstatt, Planungssitzungen, Fachkonferenzen etc.)[19] gemeinsam voneinander und miteinander, helfen sich gegenseitig und bewältigen dabei bestehende und entstehende

---

[15] Vgl. zu dieser Forderung auch Schmitz, G. (1993), S. 128.

[16] Vgl. Kübel, R. (1990), S. 212.

[17] Vgl. Berthel, J. (1990), S. 223-228.

[18] Vgl. Berthel, J. (1990), S. 226.

[19] Qualitätszirkel (QC) sind auf Dauer angelegte Kleingruppen (Mitglieder einer Abteilung, Ebene oder Funktion), die in regelmäßigen Abständen über Probleme sprechen, Lösungsvorschläge erarbeiten oder sich gegenseitig bzgl. bestimmter Wissensinhalte informieren. Die Lernstatt ist eine zeitlich begrenzt agierende Kleingruppe mit einem gemeinsamen Bezugspunkt (z.B. Produkt, Material, Verfahren). Siehe hierzu weiterführend allgemein Meier, H. (1995) und speziell zum QC als Medium der Personal- und Organisationsentwicklung, Strombach, M.E. (1984); Antoni, C. (1996).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Konflikte.[20] Hierfür ist es erforderlich, daß die Beteiligten konfliktfähig sind, d.h. daß sie Konflikte als Mittel zur Leistungssteigerung anerkennen und somit das Konfliktpotential auf sachliche Problemkomponenten konzentrieren und ihr emotionales Engagement niedrig halten.[21]

Bei der kooperativen Selbstqualifikation geben die einzelnen Teilnehmer zu den anstehenden Fragen und Problemen aus ihrem Spezialwissen und ihren Detailkenntnissen mehr oder weniger kurz und prägnant Informationen an ihre Partner weiter. Neues Wissen kann jeweils mit dem eigenen Wissen und den eigenen Erfahrungen verarbeitet und so angereichert, diskutiert und weitergegeben werden. Hierdurch wird das Ziel verfolgt, neues Wissen nicht nur anzuwenden, sondern auch anderen mitzuteilen[22] und somit für die Organisation nutzbar zu machen.[23]

Nyham[24] betont, daß sich die Methoden des problemorientierten Lernens gegenüber traditionellen formalen Formen des Lernens als erfolgreich erweisen. Diese Methode unterscheidet sich sowohl vom fragmentierten Lernen (ungeordnetes Lernen am Arbeitsplatz) als auch vom formalisierten Lernen (traditionell passives Lernen off-the-job) durch die geplante und gezielte Problemformulierung und einen selbstorganisierten Lernprozeß durch die Organisationsmitglieder.

Zur Förderung der Selbstentwicklung eignen sich insbesondere Maßnahmen wie multiplikatives und wechselseitiges Lernen, der Einsatz von Mentoren, Job rotation in entwicklungsfördernden Schlüsselabteilungen sowie 'Action-Learning'. Durch das Action-Learning wird versucht, die konkrete Lösung eines Problems und die individuelle Entwicklung von Organisationsmitgliedern zu kombinieren.[25] Hierzu verlassen die Teilnehmer z.B. für einen längeren Zeitraum (mehrere Monate) ihren angestammten Arbeitsplatz und bearbeiten ein konkretes Problem bei einem *Kunden*. Die Besonderheit liegt in

---

[20] Vgl. Heidack, C. (1993a), S. 381. Für eine praktische Umsetzung siehe Goldgräbe, A. (1993).

[21] Ohne diese Konfliktfähigkeit würden Konflikte in Streitigkeiten abgleiten und hätten keine produktiven Auswirkungen. Vgl. Oechsler, W.A. (1982), S. 32; Friederichs, P. (1991), S. 120.

[22] Vgl. Heidack, C. (1996), S. 26.

[23] Nach Wächter ist davon auszugehen, daß durch eine vermehrte Selbstentwicklung mit mehr Konflikten zu rechnen ist. Die produktive Bewältigung dieser Konflikte in einer Organisation, nicht deren Verleugnung und Unterdrückung, macht nach seiner Auffassung eine Organisation 'stark'. Vgl. Wächter, H. (1995), S. 327-330.

[24] Vgl. Nyham, B. (1993), S. 63.

[25] Siehe für eine inhaltliche Konkretisierung von 'Action-Learning' Revans, R.W. (1982) und Revans, R.W. (1983).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

der über die Problemanalyse und Lösungserarbeitung hinausgehenden verantwortlichen Implementierung von Ergebnissen eines Projekts. Dieser Prozeß sollte durch eine regelmäßige Lernreflexion unterstützt werden.[26] Darüber hinaus können auch Zielvereinbarungsgespräche mit einzelnen MA oder Gruppen als eine wesentliche Technik zur Förderung der Selbstentwicklung von Organisationsmitgliedern verstanden werden. Entscheidend ist dabei, wie diese Gespräche geführt und Ziele entwickelt werden.[27]

Unter Berücksichtigung der vorangegangenen Ausführungen kann davon ausgegangen werden, daß eine am Prinzip der Selbstentwicklung orientierte PE wesentliche Impulse für das Modell der 'Lernenden Organisation' geben kann. Insgesamt erhöht sich die Komplexität des Lernens, wodurch eine höhere Flexibilität der Organisation und somit die Erreichung potentieller Wettbewerbsvorteile, gerade in dynamischen Umwelten, erreicht werden kann. Lernprozesse werden problem- und bedürfnisorientiert durch die Organisationsmitglieder selbst initiiert.[28] Durch Selbstentwicklung kann ein wesentlicher Teil des PE-Bedarfs 'Lernender Organisationen' abgedeckt werden.

b) Humanpotentialorientierung als Merkmal der PE

Durch die Perspektive des Denkens für eine unsichere Zukunft erlangt neben der Selbstentwicklung die verstärkte Orientierung am Potential der Organisationsmitglieder (Humanpotentialorientierung) als zweiter Bestandteil des Perspektivenwechsels für die PE in 'Lernenden Organisationen' erhebliche Bedeutung.

Nach Bleicher[29] umfaßt der Begriff 'Humanpotentiale' die Quantität und Qualität des gegebenen menschlichen Leistungsvermögens und -verhaltens. Hieraus läßt sich die Forderung ableiten, sich nicht überwiegend an Anforderungen bzw. Defiziten zu orientieren, sondern das qualifikatorische Potential aller Organisationsmitglieder als Voraussetzung zur Bewältigung bzw. Ge-

---

[26] Vgl. Meier, H. (1995), S. 69 f.

[27] Vgl. Greif, S. (1996), S. 173-177. Ein praktisches Beispiel zur Realisierung von Gruppenarbeit mit Zielvereinbarung findet sich bei Geiger, P. (1992), S. 285-292.

[28] Die Idee von Organisationsmitgliedern, die eigeninteressiert, aber auch organisationsbezogen, eigeninitiativ und kreativ die eigene Entwicklung in die Hand nehmen, kommt in der Literatur u.a. durch die Gedanken zum Entrepreneur und Intrapreneur zum Ausdruck. Vgl. hierzu auch Schmitz, G. (1993), S. 130.

[29] Vgl. Bleicher, K. (1996), S. 390-404.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

staltung von Anpassungs- und Veränderungsprozessen zu realisieren.[30] Dabei lassen sich unterschiedliche Bewußtseinsebenen bzgl. des Humanpotentials eines Organisationsmitgliedes charakterisieren (vgl. Abbildung C-2).

Potentiale, die ...	**Potentiale, die...** **mir bekannt sind**	**mir unbekannt sind**
anderen bekannt sind	1 bekannt	3 unbewußt
anderen unbekannt sind	2 unsichtbar	4 unentdeckt

Abbildung C-2: Die vier Quadranten der Humanpotentiale[31]

- *Quadrant 1* steht für die Teile des menschlichen Potentials, die den Organisationsmitgliedern bekannt sind und die sie auch anderen mitteilen möchten. Diese bekannten Ressourcen gilt es zu nutzen, indem Rahmenbedingungen für deren Entfaltung geschaffen werden.
- *Quadrant 2* beschreibt den Teil der menschlichen Potentiale, den man vor anderen verbergen möchte. Ziel ist es, diese unsichtbaren Ressourcen zu veröffentlichen. Der PE kommt hierbei die Aufgabe zu, Hilfestellungen bei der Überwindung dieser 'Publizitätsscheu' zu geben.
- *Quadrant 3* kennzeichnet die Situation, in der ein Organisationsmitglied vorhandene Potentiale unbewußt verdrängt, aber dennoch anderen kommuniziert. Dies geschieht meist nonverbal, etwa durch bestimmte Verhaltensweisen oder Reaktionen. Es gilt, sich diese vorhandenen Ressourcen, bspw. durch Feedbackgespäche, bewußt zu machen.
- *Quadrant 4* stellt den am schwierigsten zu erschließenden Teil des Humanpotentials dar. Dieser Teil ist weder dem Organisationsmitglied selbst noch anderen bewußt. Hierunter sind z.B. unterdrückte Talente und unge-

---

[30] Vgl. Staudt, E./Kröll, M./Hören, M.v. (1993), S. 67; Bartölke, K./Grieger, J. (1993), S. 99.

[31] Vgl. Sattelberger, Th. (1991a), S. 19 in Anlehnung an das Johari-Fenster von Joseph Luft und Harry Ingham.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

nutzte Begabungen zu verstehen. Die PE kann versuchen, dieses Potential, das unentdeckte, verschüttete Ressourcen darstellt, z.B. durch 'Experimente im Neuland' aufzudecken.[32]

Nur auf Grundlage der Entfaltung, Bewußtwerdung und Freilegung menschlicher Potentiale kann eine Organisation die zukünftigen Herausforderungen erfolgreich meistern.[33] Sich perspektivisch von der primären Orientierung an zuvor konkret ermittelten PE-Bedarfen zu lösen, hat im wesentlichen zwei Begründungen:[34]

1. Zukünftige Anforderungen sind nicht hinreichend präzise bestimmbar.
2. Die methodischen Probleme der defizitgesteuerten PE machen die Konstruktion einer ökonomisch rationalen Basis für die PE in 'Lernenden Organisationen' unmöglich.

Diesem Perspektivenwechsel von einer traditionellen Anforderungs- bzw. Defizitorientierung für ausgewählte PE-Kandidaten hin zu einer Potentialentfaltungsorientierung aller Organisationsmitglieder lassen sich zwei grundsätzliche Stoßrichtungen der PE zuordnen:[35]

- Einerseits können Maßnahmen zur Beeinflussung des Leistungswillens und der Leistungsmöglichkeiten der Organisationsmitglieder ergriffen werden, um dadurch die bestehenden Potentiale besser zu nutzen.
- Andererseits kann auch durch eine Entwicklung der bestehenden Potentiale die Leistungsfähigkeit verbessert werden.

Diese beiden Optionen werden durch Abbildung C-3, anhand der Dimensionen Nutzung der Leistungsfähigkeit und Ausschöpfung von Entwicklungsmöglichkeiten, grafisch dargestellt.

---

[32] Einen Ansatz für ein 'Experimentieren im Neuland' beinhaltet das 'Event Lerning'. Hierbei steht die Begeisterung und Aktivität der Teilnehmer (i.d.R. Großgruppen) im Vordergrund. Wesentliche Inhalte sind neben Kommunikationsübungen und Rollenspielen auch gemeinsame Symbolhandlungen, wodurch u.a. individuelle Barrieren überwunden werden sollen. Gleichzeitig kann dem Image des Bildungswesens als reiner 'Kostenverursacher' entgegengewirkt werden. Vgl. Müller, W./Wedding, E. (1993), S. 1046 ff.

[33] Vgl. Sattelberger, Th. (1991a), S. 15-18.

[34] Vgl. Bartölke, K./Grieger, J. (1993), S. 98 f.

[35] Vgl. Ryf, B. (1993), S. 71.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

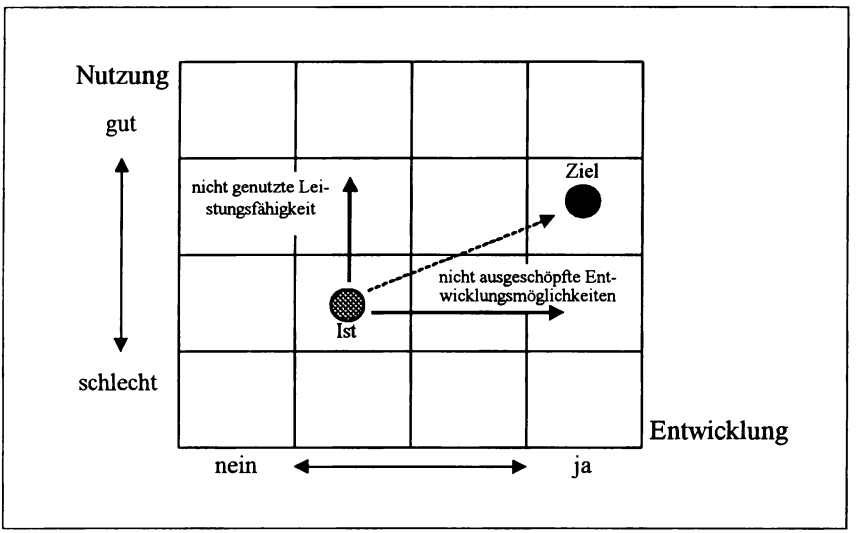


Abbildung C-3: Dimensionen bei der Ausschöpfung von Potentialen[36]

Durch die Potentialorientierung rücken die Organisationsmitglieder und nicht, wie im Konzept der traditionellen PE (vgl. Kapitel B-II 2. a)) die Anforderungen einer bestimmten Stelle, in den Mittelpunkt der Überlegungen. Diese Perspektive betont, daß durch die Realisierung bisher nicht genutzter Leistungsfähigkeiten und nicht ausgeschöpfter Entwicklungsmöglichkeiten neue Handlungsalternativen ermöglicht bzw. unterstützt werden können. Die Humanpotentialorientierung kann sich somit direkt wettbewerbsbeeinflussend auswirken. Für die PE 'Lernender Organisationen' ergeben sich hieraus die nachstehenden zusätzlichen Fragestellungen:

- Über welche genutzten und ungenutzten Qualifikationen verfügen die Organisationsmitglieder?
- Welche Anlagen, Interessen und Bedürfnisse zur Erreichung welcher Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse existierten bei den Organisationsmitgliedern?
- Welcher organisatorische Kontext ist unter Berücksichtigung der vorhandenen Potentiale sinnvoll zu gestalten?

Welche Potentiale zukünftig benötigt werden, sollte unter Berücksichtigung von Markt-, Wettbewerbs- und Umweltverhältnissen auf der einen Seite und

[36] In Anlehnung an Wohlgemuth, A.C. (1989), S. 22.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

dem organisatorischen Kontext auf der anderen Seite festgelegt werden.[37] Eine so verstandene PE wird zu organisationalem Lernen: Bestehende Normen und Werte werden in Frage gestellt und somit Lernen, das über die Ebene des Anpassungslernens (vgl. Kapitel B-I 2. c) aa)) hinausgeht, ermöglicht. Veränderungs- und Prozeßlernen als weitere Ebenen organisationalen Lernens beinhalten neben einer Anpassungsleistung auch die Infragestellung von Organisationsstrukturen, -strategien und -kulturen, die deshalb bewußt als Lerngegenstand zu konzipieren sind. Die Entwicklung der Organisationsmitglieder ist sowohl von intrapersonellen Voraussetzungen (Potential zur Entwicklung) als auch von der Hervorbringung potentialfördernder Bedingungen (Entwicklung von Potential) abhängig.[38]

Ziel ist dann nicht mehr *nur* das Beseitigen von Qualifikationslücken, sondern auch die Investition in die Lernfähigkeit selbst.[39] Die PE in 'Lernenden Organisationen' konzentriert sich nicht nur auf die direkte Förderung von Qualifikationen, sondern berücksichtigt auch die Potentiale der Organisationsmitglieder als Voraussetzung zur Erfüllung zukünftiger Aufgaben. Die vorhandenen Instrumente der Potentialanalyse reichen von einfachen Testverfahren (z.B. Fragebogen) bis zum mehrtägigen Assessment-Center[40], das verschiedene Testverfahren kombiniert. Bei der Potentialerkennung kann nicht von einer fehlerlosen Einschätzung ausgegangen werden.[41] Es ist deshalb notwendig, sich nicht nur auf einen Indikator zu stützen, sondern der Humanpotentialprognose nach Möglichkeit ein möglichst umfassendes Gesamtbild zugrunde zu legen.[42]

Die zukünftig für eine Organisation relevanten Anforderungen bilden den Schwerpunkt der Humanpotentialorientierung. Eine diesem Aspekt entspre-

---

[37] Vgl. Antoni, M. (1992), S. 36.

[38] Vgl. zu diesem Potentialverständnis Bartölke, K./ Grieger, J. (1993), S. 93-110.

[39] Unter diesem Blickwinkel kommt der PE die grundlegende Aufgabe zu, Individuen, Gruppen und der Organisation Hilfestellungen beim Umgang mit Unsicherheit zu geben. Vgl. zu diesem Aufgabenverständnis der PE auch Teuchert, R. (1995), S. 14.

[40] Siehe zur Bedeutung des Assessment-Center für die PE insbesondere Nicolai, C. (1990).

[41] Vgl. zu den Problemen bei der Potentialerkennung Wirth, H. (1994), S. 52-54. Eine zusammenfassende Darstellung der Instrumente zur Potentialbeurteilung (z.B. Verhaltensbeobachtung, Feedback-Gespräche, Karriereplanung, Entwicklungsplanung, Personalcontrolling) findet sich bei Wenk, M. (1993), S. 190-205.

[42] Dieser Forderung entspricht das Assessment-Center-Konzept in weiten Teilen. Hier werden idealtypisch zur Bewertung von Kandidaten die Ergebnisse aus Einzelinterviews, Gruppendiskussionen, Persönlichkeitstests, Präsentationsübungen, Rollenspielen und Postkorbübungen berücksichtigt. Vgl. Kobi, J.M./Angst, H. (1993), S. 30-33.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

chende Beurteilung fokussiert die Verbesserung der zukünftigen Arbeitsergebnisse, der zukünftigen Qualifikationen und das Ausschöpfen des vorhandenen Humanpotentials.[43] Den FK kommt die Aufgabe zu, nach Situationen zu suchen, in denen die MA Gelegenheit hatten, sich unter Anforderungen der Zukunft zu bewähren, oder sie müssen jetzt bewußt, z.B. im Rahmen von Projektarbeiten oder Sonderaufgaben, solche Situationen herbeiführen. Wenk[44] weist darauf hin, daß die Fremdeinschätzung ihres Potentials bei den Organisationsmitgliedern zu realistischeren Zukunftserwartungen führen kann. Die Entwicklung und Nutzung der Humanpotentiale hängt somit in entscheidendem Maße auch von den Fähigkeiten der FK ab.[45] Die Potentialerkennung in 'Lernenden Organisationen' dient auch als Grundlage für die Entwicklungsplanung sowie für Maßnahmen der Arbeitsstrukturierung und Karriereplanung. Folgemaßnahmen werden ebenso wichtig eingeschätzt wie die Humanpotentialerkennung selbst.[46]

Die humanpotentialorienierte Selbstentwicklung als veränderte Perspektive der PE kann Voraussetzungen dafür schaffen, daß Anpassungen erfolgreich vollzogen werden können. Hierfür ist eine Modifikation der konzeptionellen Grundsätze der PE notwendig. Darüber hinaus treten auch neue Fragen bzgl. der Rolle der PE bei der Gestaltung des organisatorischen Kontextes und des Systems der PE in 'Lernenden Organisationen' auf.

c) Modifikation konzeptioneller Grundsätze der traditionellen PE

Nachstehend wird der Frage nachgegangen, inwieweit der skizzierte Perspektivenwechsel Auswirkungen auf die konzeptionellen Grundsätze der PE hat. Zur Klärung dieser Fragestellung orientiert sich das weitere Vorgehen an der Gliederung des Konzeptes der traditionellen PE (vgl. Kapitel B-II 1.) und versucht, relevante Veränderungen aufzuzeigen.

---

[43] Vgl. Grassl, G. (1996), S. 653.

[44] Vgl. hierzu auch Wenk, der davon ausgeht, daß bei der MA-Entwicklung ein offenes Ansprechen der beruflichen Zukunft eindeutig zu befürworten ist, da Geheimhaltung zu Mißverständnissen und Mißtrauen führen kann. Vgl. Wenk, M. (1993), S. 182.

[45] Auf die Notwendigkeit eines adäquaten Führungsverhaltens (Neue Formen der Personalführung) weisen u.a. Picot/Reichwald/Wigand im Zusammenhang mit neuen Innovationsstrategien hin. Vgl. Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R.T. (1996), S. 506.

[46] Vgl. zur Bedeutung von Folgemaßnahmen bei der Potentialerkennung Wenk, M. (1993), S. 187-189.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

aa) Erweiterung des traditionellen Begriffs der 'PE'

Der traditionelle PE-Begriff wurde in Kapitel B-II 1. a) als personalwirtschaftliche Funktion definiert, die darauf abzielt, Belegschaftsmitgliedern aller hierarchischen Stufen Qualifikationen zur Bewältigung der gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen zu vermitteln. Die bisherigen Ausführungen des Kapitels C-II verlangen jedoch nach einem wesentlich erweiterten Umfang des PE-Begriffes in 'Lernenden Organisationen'.

Der PE in 'Lernenden Organisationen' kommt nicht mehr allein die Aufgabe zu, zum Funktionieren einer bestehenden Organisation beizutragen, sondern sie wird als Wettbewerbsfaktor verstanden, der wesentlich zur Entwicklungsfähigkeit und damit zur Überlebensfähigkeit beiträgt. Sie unterstützt individuelle, kollektive und organisationale Entwicklungs- und Lernprozesse und schafft Rahmenbedingungen, die selbstgesteuerte Lernprozesse unter Nutzung des Humanpotentials aller Organisationsmitglieder fördern. PE kann nicht mehr als gesonderte Einzelmaßnahme betrachtet werden, für die ausschließlich PE-Abteilungen oder PE-Spezialisten zuständig sind, sondern muß als permanenter Entwicklungs- und Lernprozeß einer Organisation und aller ihrer Mitglieder verstanden werden. Die Hauptaufgabe der PE ist in einer Erhöhung der Flexibilität und dadurch einer erhöhten Anpassungs- und Veränderungsgeschwindigkeit der Organisation zu sehen. Ein Ansatz zur Beschreibung der PE in 'Lernenden Organisationen' könnte demnach lauten:

'Die PE in 'Lernenden Organisationen' soll verstanden werden als Funktion, die Lernprozesse auf der Ebene des Individuums, der Gruppe und der Organisation zur Verbesserung bzw. Erhöhung der Anpassungs- und Veränderungsfähigkeit initiiert und fördert. Ziel ist eine permanente Aktualisierung des Wissens einzelner Organisationsmitglieder, Gruppen und der Organisation.'

Durch diese erweiterte Aufgabenstellung der PE wird das traditionelle Verhältnis zwischen PE, OE und FK-Entwicklung tangiert.

bb) Zusammenhänge zwischen PE und Organisationsentwicklung

Innerhalb des Konzeptes der traditionellen PE (vgl. Kapitel B-II 1. a)) werden die Ansätze der PE und OE anhand ihrer Ausrichtung sowie der verfolgten Zielstellung unterschieden. Dabei wird von einer einseitigen Beeinflussung der PE durch neue Organisationsstrukturen ausgegangen. Aufgrund der er-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

weiterten Aufgabenstellung der PE erweist sich diese Trennung in 'Lernenden Organisationen' als unzweckmäßig.

Gerade dann, wenn als zentrales Ziel der PE nicht mehr die arbeitsplatzbezogene Weiterbildung gesehen wird, sondern die Institutionalisierung von Lernen, können die dabei eingesetzten Instrumente nicht mehr auf die personelle Ebene beschränkt bleiben.[47] Danach geht man nicht mehr davon aus, daß nur neue Organisationsstrukturen nach Maßnahmen der PE verlangen, sondern, daß auch die selbstgesteuerten Entwicklungsprozesse der Organisationsmitglieder veränderte Organisationsstrukturen bedingen können.[48] Sattelberger[49] spricht in diesem Zusammenhang davon, daß sich PE und OE verzahnen müssen. Betont die traditionelle PE eher die personelle Seite von Veränderungsprozessen und die OE tendenziell die strukturelle, müssen diese innerhalb einer 'Lernenden Organisation' eine Einheit bilden.[50] Das Integrationskonzept betont die Interdependenzen zwischen PE und OE und umfaßt auch die Entwicklung von Gruppen (Teams), die Entwicklung und Durchführung von Projekten sowie die entwicklungsfördernde Gestaltung der Organisation (vgl. Abbildung C-4).

Damit geht ein verändertes Verständnis zur Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von PE- und OE-Maßnahmen einher, bei dem den Zentralinstanzen eine Servicefunktion zukommt und die eigentlichen Entwicklungsaufgaben dezentral in die Fachabteilungen verlagert werden.[51] Im Mittelpunkt dieses veränderten Planungsschemas stehen die Mitglieder einer Organisation. Ergänzend zu den bestehenden starren Hierarchiebeziehungen tritt die verstärkte Nutzung der Eigeninitiative. Zentral nicht oder nicht mehr mit vertretbarem Aufwand zu bewältigende Strukturierungs- und Entwicklungsaufgaben werden durch dezentral vorhandene oder zu bildende Problemlösungskapazitäten bewältigt.[52]

---

[47] Vgl. zur Notwendigkeit einer Integration von PE und OE auch die praktischen Ansätze bei Thielenhaus, J.P. (1981), S. 106-111.

[48] Vgl. zu diesem Ansatz auch Staudt, E. (1995), S. 59.

[49] Vgl. Sattelberger, Th. (1996d), S. 308.

[50] Vgl. zu dieser Forderung Kübel, R. (1990), S. 170 f.

[51] Vgl. Staudt, E./Kröll, M./Hören, M.v. (1993), S. 67.

[52] Dabei geht es nicht darum, organisationale Strukturen aufzulösen. Vielmehr stellen sie den Ordnungsrahmen für eine zunehmende Selbstentwicklung der Organisationsmitglieder dar (vgl. Kapitel B-I 3. b) bb)). Malik spricht in diesem Zusammenhang davon, daß Organisationsstrukturen, ein entscheidendes Mittel darstellen, um mit zunehmender Komplexität umgehen zu können. Vgl. Malik, F. (1989), S. 77.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

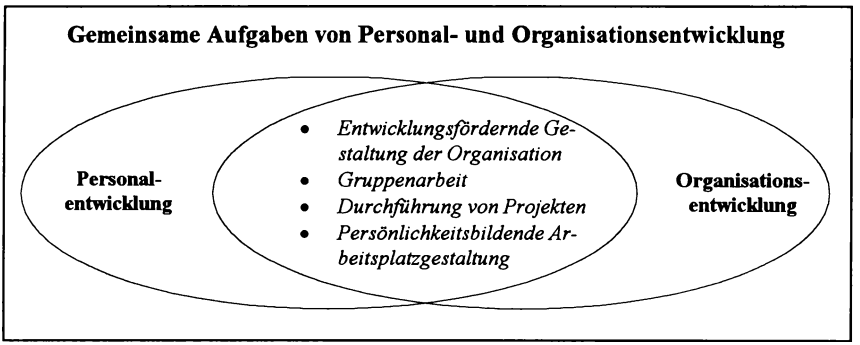


Abbildung C-4: Der Zusammenhang zwischen PE und OE in 'Lernenden Organisationen'[53]

Dieses Vorgehen setzt ein eigeninitiatives Handeln der MA und FK voraus. Durch eine Abstimmung individueller Ziele der Organisationsmitglieder mit den organisationsbezogenen Zielen soll die Effizienz der Organisation gesteigert und eine bessere Reaktion auf den Wandel ermöglicht werden. Veränderte Umweltbedingungen verlangen Änderungen bspw. in der Produktpalette, Technologie und Organisationsstruktur. Diese bedingen Änderungen im Anforderungsprofil der betroffenen Stellen oder Einstellungen und somit den Einsatz von Instrumenten der PE.[54] Damit die Maßnahmen der PE praktisch wirksam werden können, ist eine Unterstützung durch Änderungen im Bereich von Anforderungen, Strukturen und Arbeitsabläufen zwingend notwendig.

cc) PE und Führungskräfteentwicklung

Innerhalb des Kapitels B-II 1. a) wurde neben der OE auch die FK-Entwicklung vom Begriff der PE abgegrenzt. Während sich die FK-Entwicklung lediglich auf den Personenkreis der oberen FK konzentriert, richtet sich die PE an alle Organisationsmitglieder. Der Ansatz, alle Organisationsmitglieder als potentielle Träger der PE zu berücksichtigen, erscheint jedoch zur Ableitung konkreter Ansatzpunkte für die PE unzureichend.

Einen differenzierteren Ansatz für die gezielte Verbreitung neuen Wissens beinhaltet das Promotorenmodell. Entsprechende Veröffentlichungen empfehlen, die noch immer in der Praxis dominierende Hierarchieorientierung

---

[53] In Anlehnung an Münch, J. (1995b), S. 54.

[54] Vgl. zu diesem Verständnis von PE und OE auch Becker, M. (1993), S. 17.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

(vgl. Kapitel B-II 1. a)) zu erweitern.[55] Neben hierarchischem Potential werden auch objektspezifisches Fachwissen, das Verfügen über materielle Ressourcen sowie Organisationskenntnisse und Kommunikationsfähigkeit als Voraussetzung für die Verbreitung neuen Wissens verstanden. Das Modell basiert auf der Annahme, daß bestimmte Organisationsmitglieder aufgrund unterschiedlicher Faktoren (nicht nur aufgrund hierarchischer Stellung) in der Lage sind, Wissen zu transformieren und der Organisation zur Verfügung zu stellen.

Witte[56] subsumiert unter dem Begriff 'Promotor' diejenigen Organisationsmitglieder, die sich unabhängig von ihrer Position und Aufgabe um die Verbreitung und Nutzung neuen Wissens in Organisationen bemühen. Im einzelnen lassen sich folgende Promotoren unterscheiden:[57]

- Der *Fachpromotor* ist Träger objektspezifischen Fachwissens. Er ist der Ideenträger und beherrscht z.B. technologisch die neue Materie. Er stützt sich überwiegend auf Expertenmacht.
- Der *Machtpromotor* verfügt über die Ressourcen, um notwendige Entscheidungs- und Durchsetzungsprozesse voranzutreiben. Er entscheidet über Budgets, Kapazitätsausweitungen und den notwendigen Personaleinsatz. Er verfügt über Macht um sich auch gegen Oppositionen durchsetzen zu können.
- Der *Verhaltenspromotor* verfügt über spezielle Organisationskenntnisse. Er moderiert nicht nur zwischen Fach- und Machtpromotoren, sondern bemüht sich auch um die Beziehungen zur Umwelt einer Organisation (z.B. externe Berater, Marktpartner der Organisation). Er verfügt über diplomatisches Geschick und weiß, wie man unterschiedliche Organisationsmitglieder individuell anspricht.

Dieses Promotorenmodell ist besonders effizient, wenn die Beteiligten eng und vertrauensvoll zusammenarbeiten.[58] Ein Zusammenhang zwischen der Stellung des Organisationsmitgliedes in der Hierarchie und der Möglichkeit, Lernprozesse zu unterstützen bzw. zu initiieren, ist nicht zwingend. Dadurch sieht sich die PE der 'Lernenden Organisation' mit traditionell nicht wahrgenommenen Herausforderungen konfrontiert: PE hat nicht nur die Aufgabe, Fach-, Macht- und Verhaltenspromotoren zu identifizieren, sondern muß sie auch durch geeignete, d.h. dem jeweiligen Rollenverständnis entsprechende, PE-Maßnahmen unterstützen.

---

[55] Siehe Witte, E. (1973); Uhlmann, L. (1978).

[56] Vgl. Witte, E. (1973), S. 15 f.

[57] Vgl. Gaulhofer, M. (1989), 141-154.

[58] Vgl. Scholz, Ch. (1993), S. 720-723.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

dd) Möglichkeiten zur gemeinsamen Berücksichtigung organisationsorientierter Ziele und individueller Mitarbeiterziele

Die in Kapitel B-II 1. b) aufgezeigte Notwendigkeit zur gemeinsamen Berücksichtigung organisationsbezogener Ziele und individueller MA-Ziele kann als Voraussetzung für eine Potentialorientierung und weitgehende Selbstentwicklung als veränderte Perspektive der PE interpretiert werden. Obwohl die gemeinsame Berücksichtigung dieser Zielkategorien vielerorts betont wird, finden sich innerhalb des Konzeptes der traditionellen PE keine Ansätze für eine im Konfliktfall erforderliche Abstimmung.

Die PE der 'Lernenden Organisation' soll die Entfaltung und Nutzung des gesamten Potentials der Organisationsmitglieder unterstützen und dadurch die Organisation in die Lage versetzen, auf Anforderungsänderungen kompetent und schnell zu reagieren. Lernen wird dabei maßgeblich durch die jeweils relevanten Bedürfnisse gelenkt.[59] Bedürfnisse können durch die Bedürfnishierarchie nach Maslow[60] klassifiziert werden. Die 'Bedürfnispyramide' stellt eine immanente Präferenzliste von Individuen dar, wobei sich die Hervorbringung neuer Verhaltensweisen insbesondere bei der Befriedigung höherer Bedürfnisse verdeutlichen läßt. Wachstumsmotive umfassen das Bedürfnis nach Leistung und Selbstverwirklichung, die Realisierung der eigenen Möglichkeiten und das Bedürfnis nach Verstehen und Einsicht. Durch die Öffnung von Handlungsspielräumen für einzelne Organisationsmitglieder oder Gruppen in Organisationen kann einer Unterdrückung höherer Bedürfnisse vorgebeugt werden, wodurch die Entstehung selbständiger Handlungsweisen gefördert wird. Bei der Nutzung dieser Freiräume - durch eigenständigeres Agieren der Mitglieder - spielt ein entsprechender Umgang mit Mißerfolgen (Fehlerkultur) eine zentrale Rolle. Die Vermittlung eines durch das Individuum wahrgenommenen Sicherheitsgefühls unterstützt eigenverantwortliches Handeln von Organisationsmitgliedern.

---

[59] Nach Schanz liegt dies darin begründet, daß man jene Dinge viel eher zur Kenntnis nimmt, auf die sich das Streben gerade richtet, bzw. an denen ein momentanes Interesse besteht. Vgl. Schanz, G. (1993), S. 61 f.

[60] Maslow unterscheidet in Defizit-Motive (physiologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, soziale Bedürfnisse) und Wachstums-Motive (Wertschätzung bzw. Ich-Bedürfnisse und Selbstverwirklichung). Vgl. Maslow, A.H. (1977), S. 38 f. und zur Kritik an seinem Konstrukt siehe u.a. Wunderer, R./ Grunwald, W. (1980).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

2. Die bewußte Gestaltung des organisatorischen Kontextes als Lernprozeß in ‚Lernenden Organisationen'

Der innerhalb des Kapitels C-II 1. skizzierte Perspektivenwechsel und die Modifikation der konzeptionellen Grundsätze der traditionellen PE haben erhebliche Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen PE und organisatorischem Kontext. Ausgangspunkt ist die Annahme, daß Lernprozesse nicht immer direkt herbeigeführt werden und das Potential der Organisationsmitglieder nur dann effektiv entwickelt und eingesetzt werden kann, wenn ein entsprechender organisatorischer Kontext hergestellt bzw. gefördert wird.[61] Die PE hat sich deshalb zum einen am organisatorischen Kontext (vgl. Kapitel B-I 3. b)) zu orientieren und gleichzeitig beeinflußt PE die Eckpfeiler Organisationsstrategie, -struktur und -kultur. Diese Zusammenhänge werden durch Abbildung C-5 grafisch verdeutlicht.

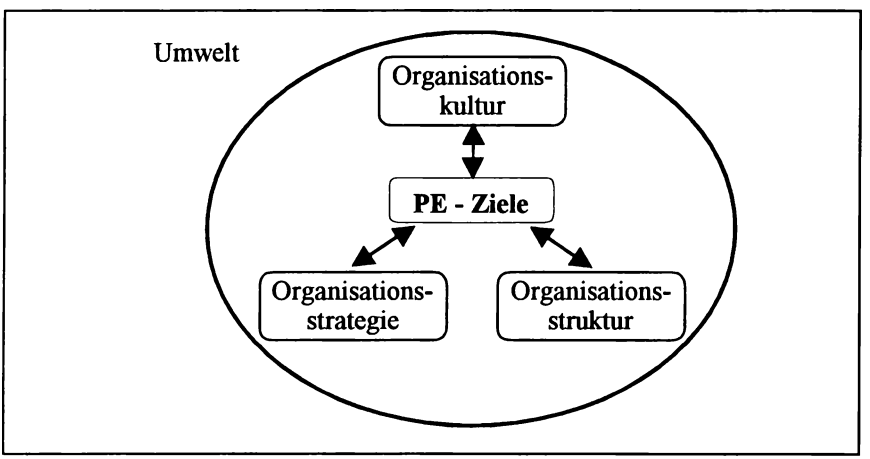


Abbildung C-5: Organisatorischer Kontext als Determinante der PE-Ziele[62]

Der traditionelle Rahmen für die Festlegung von Zielen der PE wird wesentlich erweitert. Nicht die Anforderungen einer bestimmten Stelle dominieren die Zielstellung der PE, sondern der organisatorische Kontext wird als wesentliche Determinante verstanden.[63]

---

[61] Vgl. Kaiser, A. (1991), S. 240 f. und Ryf, B. (1993), S. 73; Jochmann, W. (1992), S. 410-413; Sattelberger, Th. (1993), S. 12-17.

[62] Entnommen aus Ritter, A. (1990), S. 94.

[63] Vgl. zu diesem Vorgehen auch Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 92.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

a) PE und Strategiefindung

Innerhalb des Kapitels B-I 3. b) aa) wurde die Annahme formuliert, daß die 'Lernende Organisation' den Prozeß der Strategiefindung bewußt als Lernvorgang, in den alle Organisationsmitglieder involviert sind, strukturiert. Durch die Bereitstellung der hierfür notwendigen personalen Qualifikationsvoraussetzungen kommt der PE die Aufgabe zu, den Prozeß der Strategieformulierung zu unterstützen.[64] Dabei wird eine explizite Berücksichtigung emergenter Strategien gefordert. Die Strategiefindung der 'Lernenden Organisation' wird nicht (lediglich) als eine in der Organisationsführung zentrierte Funktion verstanden, sondern zusätzlich als dezentrale und multipersonal wahrzunehmende Aufgabe aufgefaßt.[65] PE wirkt hierbei als Sensor für schwache Signale auf die Strategiebildung ein und spielt gleichzeitig eine entscheidende Rolle bei der Umsetzung von Veränderungen.[66] Voraussetzung ist die Schaffung günstiger Bedingungen für die Beteiligung der Organisationsmitglieder an strategischen Entscheidungen und die explizite Berücksichtigung des vorhandenen Humanpotentials als determinierende Größe.

Die Entwicklung von Humanpotentialen nimmt im Vergleich zur Festlegung von Technologie- oder Produktstrategien wesentlich längere Zeiträume in Anspruch, der Erfolg einer Produktstrategie hängt jedoch wesentlich von dem dahinter stehenden Humanpotential ab. Im Gegensatz zu traditionellen Ansätzen der Strategiefestlegung geht es dann nicht in erster Linie um die Evaluation der Marktattraktivität, indem ein Markt ausgewählt wird, der hinsichtlich Wachstumsraten, Synergieeffekten und Konkurrenzverhalten der Attraktivste zu sein scheint.[67] Vielmehr werden parallel zu diesem Vorgehen, Informationen über Leistungsvermögen und Entwicklungspotentiale der Organisationsmitglieder erhoben und aufbereitet.[68] Diese bilden die Grundlage bei der Bestimmung kritischer Erfolgsfaktoren, die mit den verfügbaren MA und FK erfüllt werden können (Strategiefindung als paralleler Prozeß). Berück-

---

[64] Vgl. Sattelberger, Th. (1996b), S. 27-35; Laukmann, Th./Walsh, I. (1986), S. 77-100.

[65] Vgl. Steinmann, H./Hennemann, C. (1993), S. 134 und speziell zu multipersonalen Ansätzen bei der PE-Bedarfsermittlung die Ausführungen in Kapitel C-II 3. a).

[66] Die Bedeutung schwacher Signale für die Entwicklung einer Organisation wird in der deutschsprachigen Literatur überwiegend unter dem Begriff 'Früherkennungssysteme' diskutiert. Vgl. Rieser, J. (1978), S. 57-61 und speziell zur Bedeutung der PE bei der Früherkennung von Chancen/Herausforderungen Heintel, P. (1993), S. 20 ff.

[67] Pümpin/Geilinger unterscheiden in diesem Zusammenhang acht allgemeine strategische Grundsätze. Vgl. Pümpin, C./Geilinger, U.W. (1988), S. 15-17.

[68] Vgl. Beck. M. (1991), S. 39.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

sichtigung findet auch die Möglichkeit der Entscheidung über Personaleinstellungen. Es gilt Märkte zu finden, die eine Übereinstimmung mit den Erfolgsfaktoren der Organisationsmitglieder erwarten lassen. Die Strategiefindung wird als iterativer Lernvorgang konzipiert, der die Ermittlung von Zukunftschancen einer Organisation unterstützt.[69]

Im Bereich der Strategiefindung entstehen Lernbarrieren häufig durch eine einseitige Ausrichtung auf heutige produkt- bzw. marktbezogene Fragestellungen.[70] Durch die Dominanz kurzfristiger Zielsetzungen wird der Aufbau zukunftsgerichteter Fähigkeiten systematisch vernachlässigt. Für die PE der 'Lernenden Organisation' stellt die Übereinstimmung der Potentiale der Organisationsmitglieder mit der Organisationsstrategie eine wesentliche Aufgabenstellung dar.[71] Es wird ein Zustand angestrebt, bei dem enge Beziehungen zwischen PE und Organisationsstrategie auf zwei Ebenen bestehen können: Zum einen fließen die Daten und Erkenntnisse der PE in die Strategieformulierung ein und zum anderen werden die Ergebnisse der Strategieformulierung bei PE-Maßnahmen berücksichtigt.[72] Die PE der 'Lernenden Organisation' darf sich nicht *nur* an den vorgegebenen inhaltlichen Qualifikationsanforderungen einer Strategie orientieren, sondern muß auch den umgekehrten Zusammenhang berücksichtigen.[73] Der PE wird somit eine Beeinflussungs- und Mitwirkungsmöglichkeit bei der Strategieformulierung nicht nur zugestanden, sondern ausdrücklich abverlangt. Durch gezielte Maßnahmen sind die strategische Richtung einer Organisationseinheit und die zu formulierenden Strategien zu beeinflussen.

Um eine in die Strategiefindung integrierte PE mit entsprechenden Formen des Lernens aufbauen zu können, müssen die Organisationsmitglieder Lernen als strategischen Erfolgsfaktor verstehen.[74] Hierfür sind auch entsprechende betriebswirtschaftliche Informationssysteme (Frühwarnsysteme) erforderlich, die in der Lage sind, den in Kapitel B-I 2. d) aufgezeigten Bedingungen für eine Transformation individuellem zu organisationalem Lernen gerecht zu werden.[75]

---

[69] Vgl. Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 93; Milling, P. (1991), S. 1-23.

[70] Vgl. Prange, C./Probst, G./Rüling, C.-C. (1996), S. 15.

[71] Vgl. zu dieser Auffassung auch Stiefel, R.Th./Belz, O. (1987), S. 48 ff.

[72] Vgl. für die Rolle der PE bei der Strategieformulierung Stiefel, R.Th. (1991a), S. 14 f.

[73] Diese Forderung formulierte Becker schon sehr frühzeitig. Vgl. Becker, F.G. (1988), S. 199.

[74] Vgl. zu dieser Auffassung Seewald, C. (1988), S. 276; Stiefel, R.Th. (1991b), S. 38.

[75] Vgl. zu dieser Forderung auch Staehle, W.H. (1994), S. 768.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Dieser Ansatz für die Strategiefindung 'Lernender Organisationen' postuliert die vollständige Einbindung der PE bei Strategieentscheidungen, verbunden mit einer Integration in das obere Management, d.h., der PE-Experte[76] ist auch Mitglied der Organisationsführung. Erst die Einbindung der PE in die langfristige Organisationsplanung ermöglicht den zielgerichteten Aufbau von Potentialen oder auch die Neuorientierung von Organisationsstrukturen, in den die Organisationsmitglieder von heute hineinwachsen und die für zukünftige Organisationsmitglieder die Attraktivität einer Organisation ausmachen.[77]

b) PE und Strukturentwicklung

Die Ausführungen des Gliederungspunktes B-I 3. b) bb) zeigten, daß die Organisationsstruktur einer 'Lernenden Organisation' primär nicht die Steuerung bzw. Lenkung der Verhaltensweisen von Organisationsmitgliedern, sondern vielmehr die Gestaltung des Umgangs mit Unsicherheiten fokussiert. Das Modell 'Lernende Organisation' steht für einen permanent ablaufenden Prozeß,[78] bei dem es keinen statischen Endzustand geben kann, da sich die bestehende Organisationsstruktur wechselnden Veränderungen ohne Zeitverzögerung anpaßt. Der Gestaltungsspielraum der PE wird durch die jeweils vorherrschende Organisationsstruktur eingeschränkt. Strukturelle Barrieren äußern sich in unzureichenden Informations- und Kommunikationsbeziehungen.

Notwendig ist die Förderung informellen Austausches sowie die Schaffung einer Organisationsstruktur, die Informationsflüsse über abgegrenzte Funktions- bzw. Marktbereiche hinweg ermöglicht.[79] Die Einrichtung von Querverbindungen fördert die Zusammenarbeit von Organisationsmitgliedern unterschiedlicher Hierarchieebenen und Fachbereiche. Durch die angestrebte Reflexion komplexer Arbeitsprozesse können Probleme umfassender bearbeitet, Chancen erkannt und (neue) Aufgaben ganzheitlicher gelöst werden. Grundsätzlich ensteht durch eine verstärkte Partizipation der Organisationsmitglieder an Entscheidungen zusätzlicher Raum für Innovationen und Kreativität.[80]

---

[76] PE-Experten sind diejenigen Organisationsmitglieder, die sich hauptamtlich mit Fragen der PE auseinandersetzen. Vgl. auch die Ausführungen in Kapitel B-II 2. b) aa).

[77] Vgl. Zimmer, D. (1994b), S. 800.

[78] Vgl. zu diesem Verständnis einer 'Lernenden Organisation' als permanent ablaufenden Prozeß auch Bertels, Th. (1996a), S. 53.

[79] Vgl. Prange, C./Probst, G./Rüling, C.-C. (1996), S. 15.

[80] Vgl. Reichwald, R./Koller, H. (1996), S. 105-153.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Das Verhältnis zwischen der PE und der Organisationsstruktur ist jedoch nicht ausschließlich einseitig determiniert. Der PE in 'Lernenden Organisationen' kommt auch die Aufgabe zu, Determinante der Organisationsstruktur zu sein, indem sie die Aufbau- und Ablauforganisation einer Organisation beeinflußt.[81] Somit kann von einer wechselseitigen Beziehung zwischen PE und Organisationsstruktur gesprochen werden. Die Organisationsstruktur stellt den Rahmen für Veränderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten dar, wird jedoch gleichzeitig durch die PE, welche die Struktur als Lerngegenstand begreift, determiniert. Dabei entwickelt die PE Organisationsstrukturen neu, um diese für ihre Zielsetzungen zu gewinnen. Die damit verfolgte Zielsetzung ist meist zweiseitig. Auf der einen Seite steht die Steigerung der Zufriedenheit und Motivation der Organisationsmitglieder; auf der anderen Seite deren Höherqualifizierung. Bei den strukturellen Merkmalen stehen vor allem die in einer Organisation gegebenen Aufstiegsmöglichkeiten im Mittelpunkt der Überlegungen.

c) PE und Kulturentwicklung

Neben den 'harten' Gestaltungselementen Organisationsstrategie und -struktur gilt die Organisationskultur, entsprechend der Differenzierung in Gliederungspunkt B-I 3. b) cc), als weiteres Aufgabenfeld der PE innerhalb des organisatorischen Kontextes 'Lernender Organisationen'. Die PE darf wiederum nicht nur als abhängige Größe berücksichtigt werden. Bei dem Versuch, die Organisationskultur zu gestalten und zu entwickeln, wird ihr vielmehr eine bedeutsame Rolle zugesprochen.[82] Lernen muß das zentrale Merkmal der Organisationskultur einer 'Lernenden Organisation' werden und nicht nur Aufgabenstellung der PE-Abteilung sein. Dieser Sichtweise folgend, sind in der 'Lernenden Organisation' Lernfähigkeit und Lernbereitschaft, deren Förderung sowie die Schaffung allgemeiner Entwicklungsmöglichkeiten für Lernen von gleicher Bedeutung wie Arbeitsfähigkeit und Arbeitsbereitschaft.[83]

Bei der Gestaltung einer Orgnisationskultur wird eine Wechselwirkung unterstellt: Die Organisationskultur beeinflußt die Fähigkeit zur Veränderung, die PE kann parallel Einfluß auf die bestehende Organisationskultur ausüben. Hierfür ergeben sich zwei grundsätzliche Ansatzpunkte: Zum einen durch die bewußte Gestaltung einer vorbildhaften Kultur in der PE-Abteilung und zum

---

[81] Vgl. zu dieser Forderung auch Beck, M. (1991), S. 43.

[82] Vgl. zu diesem Verständnis der PE bei der Kulturgestaltung auch Bleicher, K. (1988b), S. 109.

[83] Vgl. zu dieser Auffassung auch Stiefel, R.Th./Belz, O. (1987), S. 47.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

anderen durch den Output der PE in Form von PE-Maßnahmen.[84] Eine bestehende Kultur kann durch die der PE-Abteilung unterstützt werden, indem bspw. die PE-Verantwortlichen eine zur bestehenden Kultur kompatible schaffen. Andererseits kann die PE-Abteilung einen entgegengesetzten Standpunkt einnehmen, der durch eine 'Gegenkultur' die Ausprägungen der etablierten Kultur in Frage stellt. Eine 'Gegenkultur' kann durch unterschiedliche Vorgehensweisen bewußt und zielgerichtet aufgebaut werden:[85]

- Experimentierfreudigkeit und Innovationsorientierung (Experientals Learning) können durch unkonventionelle PE-Maßnahmen, wie z.B. Rollenspiele demonstriert werden.
- Die verstärkte Einführung von Gruppenarbeit, innerhalb der PE-Abteilung, zur Förderung kollektiver Lernprozesses verdeutlicht den Stellenwert der Führungskultur.
- Durch die transferorientierte Einschätzung des PE-Erfolges können Kostenbewußtsein und Transparenz im Zuge der Auswahl und Potentialeinschätzung gefördert werden.
- Eine verstärkte Berücksichtigung individueller und kollektiver Ziele signalisiert den Organisationsmitgliedern deren Wertschätzung.

Durch dieses Vorgehen wird ein potentielles Spannungsfeld aufgebaut. Unter günstigen Bedingungen kann dieses dazu beitragen, die herrschende Organisationskultur durch einen offenen Dialog zu verändern. Von den Akteuren der PE kann eine nicht unbeträchtliche Wirkung ausgehen. Insbesondere die Verhaltensweisen von FK der oberen Hierarchieebene stellen einen wesentlichen Faktor bei der Entwicklung einer Organisationskultur dar. In diesem Zusammenhang sind zum einen Traineeprogramme zu nennen. Sie vermögen etablierte Kulturen dadurch zu verändern, daß potentielle FK neuartige Wertvorstellungen, Denk- und Verhaltensweisen entwickeln.[86] Daneben können durch institutionalisierte Rotationen von Organisationsmitgliedern unterschiedlicher Hierarchieebenen (Job-rotation) Kulturveränderungen herbeigeführt werden. Organisationsmitglieder die eine, von der angestrebten Organisationskultur abweichende Werthaltung einnehmen, sind organisationskulturell wenig bedeutsame Funktion zuzuschreiben. Träger der Sollkultur erhalten demgegenüber Aufgaben in kulturkritischen Bereichen, um dort gezielt kulturelle Veränderungen steuern zu können. In speziellen PE-Maßnahmen kann den FK ihre besondere Bedeutung als Träger, Vermittler und Entwickler von Organisationskulturen verdeutlicht werden. Auch durch bereichs- und hierar-

---

[84] Vgl. nachfolgend auch Beck, M. (1991), S. 44-49.

[85] Beck spricht in diesem Zusammenhang von einer 'subkulturellen Andersartigkeit' der PE. Vgl. Beck, M. (1991), S. 47 f.

[86] Vgl. Bleicher, K. (1988b), S. 106.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

chieübergeifende Lernprojekte, die Abteilungsdenken überwinden helfen, kann bewußt Einfluß auf eine Organisationskultur genommen werden.[87] Schließlich bietet sich der aktive Einsatz von Trägern einer angestrebten Soll-Kultur in PE-Maßnahmen an.[88]

Diese Beispiele verdeutlichen die vielfältigen Möglichkeiten zur gezielten Entwicklung einer Soll-Kultur durch die PE. Die dabei auftretenden Schwierigkeiten dürfen nicht unterschätzt werden. Es handelt sich um einen langfristigen Entwicklungsprozeß, bei dem auch festgefahrene Wert- und Denkhaltungen von Organisationsmitgliedern zu überwinden sind.

Die hier skizzierten Ergebnisse zeigen, aufbauend auf dem in Kapitel C-II 1. dargestellten Perspektivenwechsel, Ansätze zur Konzipierung des organisatorischen Kontextes als Lerngegenstand. Diese Lernprozesse zielen auf eine generelle Erhöhung der Veränderungsfähigkeit von Organisationen ab. Ziel ist eine höhere Flexibilität zur Sicherung potentieller Wettbewerbsvorteile unter den Bedingungen zunehmender Komplexität und Dynamik. Nachfolgend werden veränderte Anforderungen an das traditionelle System der PE abgeleitet.

3. Anforderungen an das System der PE in 'Lernenden Organisationen'

In diesem Kapitel werden auf Basis der bisherigen Ausführungen des Kapitels C-II die Anforderungen an das System der PE in 'Lernenden Organisationen' aufgezeigt. Ausgangspunkt ist die Forderung, daß neben der Entwicklung einzelner Individuen auch die Entwicklung von Gruppen und der Organisation insgesamt (vgl. Kapitel B-I 2.) zu berücksichtigen ist. Dieser Sachverhalt wird durch Abbildung C-6 grafisch dargestellt.

Von besonderem Interesse erscheinen die Anforderungen, die sich aus den Schnittmengen zwischen individuellem, kollektivem und organisationalem Lernen ergeben. Die nachstehenden Ausführungen zu den hieraus ableitbaren Konsequenzen für das System der PE in 'Lernenden Organisationen' orientieren sich an der in Kapitel B-II 2. vorgestellten Differenzierung in die Phasen: *Ermittlung des PE-Bedarfs, Deckung des PE-Bedarfs und Evaluation des PE-Erfolges.*

---

[87] Vgl. Sattelberger, Th. (1991b), S. 256.

[88] Diese können dann bewußt oder unbewußt als Personalentwickler bzw. Kulturentwickler agieren. Vgl. Riekhof, H.-Ch. (1992b), S. 71.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

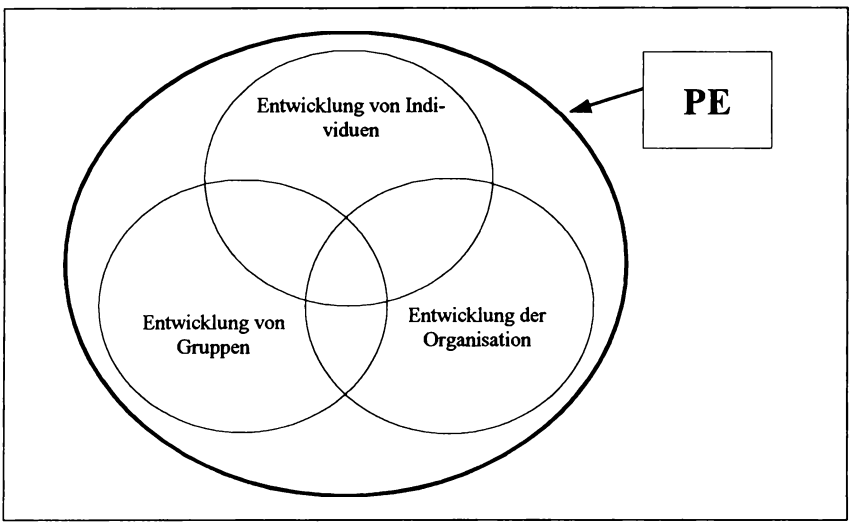


Abbildung C-6: Integration der Entwicklung von Individuen, Gruppen und der Organisation[89]

a) PE-Bedarfsermittlung

Die PE-Bedarfsermittlung wurde in Kapitel B-II 2. a) als erste Phase des Systems der traditionellen PE beschrieben. Als grundlegende Zielstellung konnte eine Übereinstimmung von individuellen Soll- und Ist-Qualifikationen identifiziert werden. Dieses Vorgehen nach dem Lückenkonzept erscheint für die PE-Bedarfsermittlung in 'Lernenden Organisationen' unzulänglich.[90] Der reinen Anpassungsorientierung ist das Modell einer kombinierten Optimierung der Investitionen in Sach- und Humankapital gegenüberzustellen. Dann ist nicht die Technik, das Datum und die Qualifikation die Variable, sondern es erfolgt ein dualer Entwurf des sozio-technischen Systems.[91] Dieses Vorgehen impliziert, das bestimmte Aufgaben besser von Menschen ausgeführt werden können und andere Aufgaben besser an Maschinen zu übertragen sind.[92]

---

[89] In Anlehnung an Neuberger, O. (1994), S. 13.

[90] Vgl. Klötzl, G. (1996), S. 19-31.

[91] Vgl. Meyer-Dohm, P. (1988), S. 262.

[92] Siehe zu diesem Verständnis des Mensch-Maschine-Systems Picot, A./Maier, M. (1992).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Von übergeordneter Bedeutung zur Erhöhung der Lernfähigkeit einer Organisation, bei sich schnell verändernden Anforderungen, sind die Qualifikationen der Organisationsmitglieder. Um die informatorische Basis für entsprechende Entscheidungen verbessern zu können, empfiehlt sich eine Analyse des PE-Bedarfs auf der Ebene des Individuums, der Gruppe und der Organisation.[93]

aa) PE-Bedarfsermittlung auf Ebene des Individuums

Aus der Sicht 'Lernender Organisationen' sind grundsätzlich alle Organisationsmitglieder Gegenstand der PE-Bedarfsermittlung auf der Ebene des Individuums.[94] Neben den in der traditionellen PE-Bedarfsermittlung berücksichtigten 'harten' Kriterien geht man bei der 'Lernenden Organisation' davon aus, daß letztlich die Organisationsmitglieder durch ihre verfügbaren Fähigkeiten, Erfahrungen und ungenutzten Potentiale bestimmen, inwieweit eine Organisation ihre technologischen Möglichkeiten und Marktchancen nutzen und eventuell erweitern kann. Es ist deshalb notwendig, die traditionellen Ansätze um eine qualitative Komponente zu erweitern. Berücksichtigt werden dann auch 'weiche' Kriterien:[95]

- *Auf der Nachfragerseite:* Organisationsziele für die zukünftige Entwicklung der Organisation, die Soll-Organisationskultur, Führungskonzepte, angestrebte Veränderungen der Arbeitsorganisation (z.B. Einführung von Gruppenarbeit).
- *Auf der Angebotsseite*: Potentiale der Organisationsmitglieder sowie persönliche Qualifizierungs- und Karriereziele.

Es geht also nicht *nur* um die Frage, welcher PE-Bedarf besteht, sondern auch um die menschlichen und sachlichen Rahmenbedingungen, unter denen die notwendigen Veränderungen zur Deckung des Entwicklngsbedarfs stattfinden sollen.[96] Mit dieser qualitativen Auffassung von Entwicklungsbedarfen geht eine Sichtweise einher, die Organisationsmitglieder als Mitgestalter der

---

[93] Dieses Vorgehen entspricht der in Kapitel B-I 1. formulierten Forderung nach der Schaffung günstiger Rahmenbedingungen für individuelle, kollektive und organisationale Lernprozesse.

[94] Ziel ist es, die Kompetenzen aller Organisationsmitglieder zugunsten der Anpassungs- und Entwicklungsfähigkeit einer Organisation zu aktivieren und aufzubauen. Vgl. Kapitel B-I 2. .

[95] Vgl. Mentzel, W. (1992), S. 41-44.

[96] Vgl. zu dieser erweiterten Sichtweise der PE-Bedarfserhebung auch die Ausführungen bei Rüdenauer, M.R.A. (1996), S. 18 f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Arbeitsorganisation einer Organisation versteht. PE-Bedarf ist demnach auch eine qualitative gestaltungs- und potentialorientierte Größe, die über eine bloße Anpassungsleistung der beruflichen Qualifikation hinausgeht.[97]

Tabelle C-1

Möglichkeiten einer partizipativen PE-Bedarfsermittlung[98]

Methoden	Vorgehen
1. Bedarfsplanung mit Hilfe gemeinsam erarbeiteter Lernzielkataloge	– Erstellung eines detaillierten Lernzielkataloges mit Beteiligung der betroffenen Mitarbeiter und Festlegung von Prioritäten. Basis in der Regel: Arbeitsplatzbesprechungen, Arbeitsplatzanalysen, geplante Vorhaben, absehbare Veränderungen der Anforderungen etc. – Transfer der Lernziele in die Planung konkreter Bildungsmaßnahmen nach Prioritäten – Zentrale Erfassung/ Auswertung/ Feedback
2. Bedarfsplanung mit Hilfe vorgegebener Lernzielkataloge	– Erstellung eines detaillierten Lernzielkataloges ohne Beteiligung der betroffenen Mitarbeiter – Besprechung des Lernzielkataloges mit betroffenen Mitarbeitern und gemeinsame Festlegung von Prioritäten – Transfer der Lernziele in die Planung konkreter Bildungsmaßnahmen nach Prioritäten – Zentrale Erfassung/ Auswertung/ Feedback
3. Bedarfsplanung auf der Basis kritischer Vorfälle und Ereignisse	– Schilderung von gewesenen und vorhersehbaren positiven Erlebnissen, kritischen Problemen, Vorfällen, Ereignissen, Situationen etc. durch die betroffenen Mitarbeiter – Selbstanalyse durch die Mitarbeiter und Empfehlung gezielter Bildungsmaßnahmen – Gruppendiskussion und Empfehlung konkreter Bildungsmaßnahmen – Zentrale Erfassung/ Auswertung/ Feedback
4. Bedarfsplanung mit Hilfe gegenseitiger Interviews	– Vorbereitung der Interviews und des Erfassungsbogens/ Schulung in Interviewtechnik – Mitarbeiter mit vergleichbaren Tätigkeiten sprechen über ihre Tätigkeit und Bildungsbedürfnisse – Protokollierung konkreter Bildungsmaßnahmen – Zentrale Erfassung/ Auswertung/ Feedback
5. Bedarfsplanung mit Hilfe von Beurteilungs- und Förderungsgesprächen	– Gespräche zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern über bisherige Zeit (Leistungen, Verhalten, Anforderungen etc.) und zukünftige Anforderungen/Entwicklungsmöglichkeiten – Gemeinsame Erarbeitung von konkreten Bildungsmaßnahmen/ Aufnahme spezieller Mitarbeiterwünsche – Zentrale Erfassung/ Auswertung/ Feedback
6. Bedarfsplanung mit Hilfe von Mitarbeiterbefragungen	– Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung des Bildungsbedarfs – Erfassung des Bedarfs mit Hilfe des Fragebogens (und evtl. zusätzliche Interviews) – Diskussion der Ergebnisse und Prioritätensetzung – Zentrale Erfassung/ Auswertung/ Feedback

[97] Vgl. Jeserich, W. (1989), S. 31 ff.

[98] Entnommen aus Domsch, M. (1983), S. 103.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die konkrete Festlegung individueller PE-Bedarfe erfordert die Mitwirkung des betreffenden Organisationsmitgliedes.[99] Hierfür sind die Methoden der partizipativen Bedarfsermittlung besonders geeignet. Durch Tabelle C-1 werden unterschiedliche Möglichkeiten einer partizipativen PE-Bedarfsermittlung dargestellt und jeweils das entsprechende Vorgehen skizziert. In der betrieblichen Praxis sind hierbei eine Reihe unterschiedlicher rechtlicher Aspekte zu berücksichtigen.[100]

Bei der Auswahl geeigneter Methoden zur partizipativen PE-Bedarfserhebung in der 'Lernenden Organisation' sind drei wesentliche Faktoren zu berücksichtigen:[101]

1. Die Methode muß zur Philosophie der kooperativen PE-Bedarfsanalyse passen, d.h. nicht nur aktuelle Qualifikationsdefizite ermitteln, sondern auch zukünftige Anforderungen berücksichtigen.
2. Die Methode muß in ihrer Anwendung so flexibel sein, daß sie den Anforderungen der jeweiligen Organisation (z.B. bei unterschiedlichen Organisationsgrößen) angepaßt werden kann.
3. Die Methoden müssen von den Verantwortlichen professionell einsetzbar sein, d.h. deren Fähigkeiten und Kenntnissen entsprechen.[102]

Die Organisationsmitglieder sind so früh wie möglich an den zugrundeliegenden Entscheidungs- und Umsetzungsprozessen zu beteiligen.[103] Eine hierauf aufbauende PE-Maßnahme sollte möglichst frühzeitig geplant und organisiert werden. Gruppen- und Projektarbeiten, die 'Betroffene zu Beteiligten'[104] machen, erscheinen unverzichtbar.

---

[99] Ein Interesse der Organisationsmitglieder kann dann unterstellt werden, wenn eine Beurteilung keine direkten Nachteile (z.B. bei Entlohnung, Beförderung) hervorruft. Vgl. Sauer, H.F. (1995), S. 73.

[100] Grundsätzlich werden die rechtlichen Aspekte der PE innerhalb dieser Arbeit vernachlässigt. Ein Verweis erscheint jedoch an dieser Stelle notwendig, da der Einsatz von Methoden partizipativer PE-Bedarfserhebung in der Praxis ganz erheblich durch rechtliche Bestimmungen beeinflußt wird. Vgl. Mentzel, W. (1992), S. 257-272; Strombach, M.E. (1992), S. 147-162.

[101] Vgl. Stölzl, M. (1996), S. 219.

[102] Siehe zur Einstellung von FK bzgl. partizipativen Veränderungsstrategien Einsiedler, H. (1986).

[103] Vgl. zu den Problemen, die mit einer rechtzeitigen und realistischen Bedarfsplanung verbunden sind, Meyer-Dohm, P. (1988), S. 262-265.

[104] Vgl. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (1988), S. 13.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

bb) PE-Bedarfsermittlung auf Gruppenebene

Neben der PE-Bedarfsermittlung auf der Ebene des Individuums verlangt das Konzept der 'Lernenden Organisation' auch nach einer Berücksichtigung der kollektiven Aspekte des Wandels. Theoretische Ausgangsbasis hierfür ist die Annahme, daß ohne eine Transformation des Wissens, d.h. ohne die kollektive und organisationale Komponente sowie deren interaktive Auseinandersetzung, individuelle Lernergebnisse für das Konzept der 'Lernenden Organisation' relativ unwirksam sind.[105] Als Gruppen können, entsprechend dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Ansatz, unterschiedliche Interaktionsformen in einer Organisation verstanden werden, die eine engere Grenzziehung als die Organisation aufweisen. Die Abgrenzung einer Gruppen muß nicht auf Grundlage der Aufbauorganisation erfolgen, sondern kann zweckorientiert vorgenommen werden.

Im Rahmen der hier vorgestellten Perspektive gewinnen Gruppen durch die geforderte Selbstorganisation und die damit einhergehende Verteilung der Aufgaben nach dem Subsidiaritätsprinzip an Bedeutung.[106] Eine Veränderung der Wissensbestände und Initiierung von kollektiven Lernprozessen erweist sich dann als wichtiger Ansatzpunkt für die PE in 'Lernenden Organisationen'. Fokussiert wird hierbei das Lernen der Gruppe (vgl. Kapitel B-I 2. b)), das sich durch emergente Eigenschaften, die keine Aggregation der personalen Eigenschaften darstellen, auszeichnet. Gruppenbezogener PE-Bedarf geht über den individuellen Bedarf hinaus. Er entspricht keinesfalls der Addition des individuellen Bedarfs. Vielmehr erfaßt er diejenigen Phänomene auf der Gruppenebene, die für die interpersonellen Kooperationen als notwendig sind und häufig nur durch Interaktion von und in Gruppen verändert werden können.[107]

Durch eine interdisziplinäre Zusammensetzung der Gruppen findet ein Austausch von Informationen statt, der den Aufbau von organisationalem Wissen begünstigt. Gemeinsame Problemdefinitionen und Lösungsprozesse bewirken die Entstehung gemeinsamer Annahmen, Bezugsrahmen und Wirklichkeiten und somit das Lernen auf der Gruppenebene. Ein erfolgreicher kollektiver Lernprozeß hat demgemäß ein Anwachsen des Gruppenwissens und eine Veränderung des Gruppenverhalten zur Folge, das *nicht* mit einem An-

---

[105] Vgl. Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 64.

[106] In einer Literaturanalyse konnten Fisch/Daniel/Beck ermitteln, daß zwischen 1974 und 1986 pro Jahr etwa zweitausend wissenschaftliche Arbeiten zu gruppenspezifischen Themengebieten veröffentlicht wurden. Siehe Fisch, R./Daniel, H.D./Beck, D. (1991). Vgl. zur Bedeutung des Subsidiaritätsprinzips für 'Lernende Organisationen' auch die Ausführungen in Kapitel B-I 3. b) bb).

[107] Vgl. Berthel, J./Becker, F.G. (1986), S. 547; Voigt, B. (1993), S. 34-39.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

wachsen individuellen Wissens bzw. einer Veränderung individueller Verhaltensweisen übereinstimmen muß. Veränderte Verhaltensweisen resultieren nicht primär aufgrund kognitiver Veränderungen, sondern stellen das Ergebnis gruppeninterner Kommunikation und Interaktion dar. Im Mittelpunkt der PE-Bedarfserhebung auf Gruppenebene stehen veränderte Anforderungen, die in bestimmten Abteilungen oder Arbeitsgruppen vermutet oder erkannt werden.

Die Initiative geht oft von der Gruppe selbst aus oder wird im Rahmen einer neuen Ausrichtung notwendig. Methoden, die besonders geeignet erscheinen, den PE-Bedarf auf dieser Ebene zu ermitteln, sind: Team-Interviews, Beobachtungen und Befragungen sowie Auswertungen von Gruppen- und Projektarbeit.[108]

cc) PE-Bedarfsermittlung auf Ebene der Organisation

Die PE-Bedarfsermittlung auf Ebene der Organisation bezieht sich auf organisationales Lernen, das auf eine Veränderung bzw. den Aufbau von Veränderungspotentialen der Organisation und seiner Wissensbasis (vgl. Kapitel B-I 2. c)) abzielt. Sie stellt eine Umkehr der traditionellen Problemperspektive dar. Der PE-Bedarf wird jetzt aus der Makroperspektive einer Organisation gesehen.[109] Bei dieser Vorgehensweise geht es nicht mehr nur darum, welche Qualifikationsdefizite einzelne MA aufweisen und welche Qualifikationen für interpersonale Beziehungen in Gruppen und für Interaktionen in und von Gruppen erforderlich sind. Vielmehr stellt sich auch die Frage, welche Phänomene aus Sicht der Organisation Anlässe für Entwicklungsmaßnahmen begründen können, die aber ihrerseits nicht direkt auf individuelle oder gruppenbezogene Defizite zurückgeführt werden können.[110]

Ein Rückgriff auf das Konzept der traditionellen PE ist nicht möglich, da hierbei keine Anforderungskriterien auf der organisationalen Ebene formuliert werden. Auch bei der OE können keine Anleihen gemacht werden. OE-

---

[108] Beobachtungen können unsystematisch, teilweise systematisch oder systematisch erfolgen. Dies ist davon abhängig, ob sie sich an eine bestimmte Kriterienvorgabe überhaupt nicht, teilweise oder streng zu halten hat. Befragungen können im wesentlichen nach den gleichen Kriterien differenziert werden. Man unterscheidet strukturierte, teilweise strukturierte und unstrukturierte Befragungen, je nach den Dispositionsmöglichkeiten in der Zielsetzung, Fragestellung und Antwortgebung. Vgl. Klötzl, G. (1996), S. 22.

[109] Vgl. Berthel, J./Becker, F.G. (1986), S. 547.

[110] Vgl. Berthel, J. (1995), S. 266.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Konzepte betrachten zwar die Organisation als Ansatzpunkt für Interventionen, es fehlt jedoch die Ausformulierung eines entsprechenden Anforderungsprofils. Die PE-Bedarfsermittlung auf organisationaler Ebene bestimmt ihren Standpunkt in der Differenz zwischen Umwelt und System. PE-Bedarf wird hinsichtlich der Umwelt auf Zweckmäßigkeit und Sinnhaftigkeit überprüft und zur Disposition gestellt. Neben der Konkurrenz sind auch politische, ökonomische, ökologische und kulturelle Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. PE unterstützt diesen Prozeß durch die Förderung, Entwicklung und Institutionalisierung geeigneter Rahmenbedingungen auf der organisationalen Ebene.[111] Eine Förderung der Selbstbeobachtung bzw. eine Untersuchung des handlungsleitenden Selbstverständnisses kann dazu beitragen, daß die Anpassungs- bzw. Veränderungsmöglichkeiten der Organisation verbessert werden.[112] Voraussetzung ist die ständige Beobachtung der Umwelt und der Aktivitäten einer Organisation.

b) PE-Bedarfsdeckung

Die PE-Bedarfsdeckung wird als zweite Phase des traditionellen Systems der PE (vgl. Kapitels B-II 2. b)) verstanden. Defizite werden durch eine Gegenüberstellung der Ist- und Soll-Qualifikationen ermittelt und durch geeignete PE-Maßnahmen abgebaut. Die PE-Bedarfsdeckung der 'Lernenden Organisation' steht dem Problem gegenüber, nicht auf die Ergebnisse einer exakten Bestimmung des PE-Bedarfs zurückgreifen zu können. 'Lernende Organisationen' versuchen, die grundlegende Fähigkeit zu aktivieren, die es einer Organisation und ihren Organisationsmitgliedern erlaubt, sich immer wieder auf wechselnde Anforderungen einzustellen. Sie kann deshalb nicht naiv-technokratisch ablaufen[113], sondern muß die Organisationsmitglieder befähigen, durch selbstgesteuerte Entwicklungsprozesse im Funktionsfeld zentral nicht regulierbare Probleme eigenständig zu lösen.[114]

Zur Klärung der Frage, welche konkreten Ansätze sich aus dieser Aufgabenstellung für die PE-Bedarfsdeckung ableiten lassen, orientieren sich die nachstehenden Ausführungen an einer Differenzierung in *Weiterbildung*, *Karriereplanung* und *Arbeitsstrukturierung* (vgl. Kapitel B-II 2.).

---

[111] Bei der Strukturentwicklung kann dies z.B. durch die Einführung des Projektmanagements oder den vermehrten Einsatz von QC geschehen.

[112] Vgl. Argyris, C. (1994), S. 82.

[113] Vgl. Staudt, E. (1990), S. 52.

[114] Vgl. insbesondere zur Bedeutung des Subsidiaritätsprinzips für 'Lernende Organisationen' die Ausführungen in Kapitel B-I 3. b) bb).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

aa) Zielstellungen der Weiterbildung in 'Lernenden Organisationen'

Entsprechend der Ausführungen des Kapitels B-II 2. b) kommt der Weiterbildung als Schwerpunkt der traditionellen PE die Aufgabe zu, Qualifikationen zur Bewältigung der gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen zu vermitteln. In der PE-Praxis werden Themen zur Vermittlung von Fachkompetenz eine übergeordnete Bedeutung beigemessen.

Die Weiterbildung in 'Lernenden Organisationen' basiert auf der Annahme, daß durch sich immer schneller verändernden Rahmenbedingungen eine permanente Anpassung der Qualifikationen auf allen Ebenen notwendig wird. Organisationen sind dann in der Lage, sich auf oft nicht voraussehbare Anforderungen einzustellen, wenn ihre Mitglieder in einem erweiterten Sinne qualifiziert sind. Neben der fachlichen Kompetenz rücken deshalb die Methoden- und Sozialkompetenz mit dem Ziel, Probleme selbständig erkennen und lösen zu können, in den Mittelpunkt der Weiterbildungsbemühungen 'Lernender Organisationen'.

In der wissenschaftlichen Diskussion über Inhalte und Gewichtung der einzelnen Kompetenzarten werden Tendenzen erkennbar, die eine Förderung der Methoden- und Sozialkompetenz betonen.[115] Die abnehmende Bedeutung der Fachkompetenz zugunsten anderer Teilqualifikationen wird dadurch begründet, daß soziale und methodische Kompetenz weitaus weniger schnell veralten als die fachliche Wissensbasis (u.a. aufgrund des technologischen Fortschritts). Dies impliziert jedoch nicht, daß das Erlernen von fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten entbehrlich würde. Nach wie vor wird es auch in Zukunft unabdingbar sein, fachliches Wissen zu vermitteln und zu erlernen.[116] Die Weiterbildung der 'Lernenden Organisation' versucht, durch ein sinnvolles Zusammenwirken von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz die Leistungs- und Lernfähigkeit ihrer Organisationsmitglieder zu nutzen.

Zur Konkretisierung der Bedeutung unterschiedlicher Zielstellungen im Rahmen der Weiterbildung kann auf die Ergebnisse einer aktuellen empirischen Untersuchung[117] über die PE in 'Lernenden Organisationen' zurückge-

---

[115] Vgl. Wunderer, R./Kuhn, Th. (1993), S. 21. Neuberger weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß soziale Fähigkeiten nicht länger als 'schmückendes Beiwerk' verstanden werden dürfen. Vielmehr machen permanent verändernden Anforderungen solche Fähigkeiten unabdingbar für eine Organisation. Dieser Sichtweise folgend kommt es zu einer Verschiebung der traditionellen Inhalte von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Vgl. Neuberger, O. (1994), S. 160.

[116] Vgl. Pawlowsky, P. (1992), S. 198.

[117] Befragt wurden PE-Experten im Zeitraum zwischen Januar und April 1996 aus unterschiedlichen Wirtschaftszweigen und Einrichtungen des öffentlichen Dienstes.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

griffen werden. In dieser Erhebung wurden 187 PE-Experten nach ihrer Einschätzung bzgl. der Entwicklung wesentlicher Weiterbildungsziele befragt. In Tabelle C-2 werden die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

Tabelle C-2

Zusammenfassung der Entwicklung wichtiger Weiterbildungsziele in 'Lernenden Organisationen'[118]

Ziele der Weiterbildung	Heute 'wichtig' bzw. 'eher wichtig'	In Zukunft 'wichtig' bzw. 'eher wichtig'
Teil der Organisationskultur	47%	83%
Verbesserung des Organisationsimages	51%	76%
Erhöhung der Gesamtkompetenz der Organisation	69%	93%
Effizienzsteigerung der Arbeitsteams	75%	96%
Entwicklung von Führungsnachwuchs	59%	80%
Vermittlung von Zusatzqualifikationen	56%	73%
Belohnung für gute Leistung / Incentive	26%	30%
Sicherung notwendiger Basisqualifikationen	64%	66%
Verbesserung der Positionierung am Markt	76%	91%
Bindung der Mitarbeiter an die Organisation	42%	55%

Anhand der jeweiligen Bedeutungszuwächse kann darauf geschlossen werden, daß der Weiterbildung in 'Lernenden Organisationen' vermehrt die Position eines 'Mitgestalters' zugesprochen wird. Weiterbildung wird zunehmend als Teil der Organisationskultur bzw. des Organisationsimages verstanden, die wesentlich zur Erhöhung der Gesamtkompetenz einer Organisation beitragen kann.

Hierin kann eine Begründung dafür gesehen werden, daß extrafunktionale bzw. Schlüsselqualifikationen[119] in der aktuellen Qualifikationsdiskussion zu-

---

Als Erhebungsmethode wurde die schriftliche Befragung mit einem standardisierten Fragebogen gewählt. Siehe Littig, P. (1996).

[118] Entnommen aus Littig, P. (1996), S. 117.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

nehmend an Bedeutung gewinnen.[120] Es wird versucht, der sich aus den Merkmalen 'Komplexität' und 'Dynamik' ergebenen planerischen Unsicherheiten[121] auf der Ebene betrieblicher Qualifikationen zu begegnen. Durch eine inhaltliche Analyse der sich vollziehenden Wandlungen im Bereich der Qualifikationsanforderungen, kommt man zu dem Ergebnis, daß sich die Gegensätzlichkeiten von Individuallernen einerseits und Organisationslernen andererseits im Konzept der Schlüsselqualifikationen tendenziell aufheben. Diese messen der Vermittlung von Lernfähigkeit, Transferfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Entscheidungsfähigkeit sowie der Förderung von Selbständigkeit in der Arbeitsplanung und Arbeitsabwicklung vorrangige Bedeutung zu.

bb) Neue Formen der Karriereplanung in 'Lernenden Organisationen'

Die Karriereplanung als Oberbegriff für die Festlegung des individuellen beruflichen Werdegangs der Organisationsmitglieder ist eine weitere Methode zur Deckung des PE-Bedarfs innerhalb des traditionellen Systems der PE (vgl. Kapitel B-II 2. b) bb)). Ziel ist die Vermeidung eher zufälliger, lediglich auf aktuellem Bedarf basierender Entscheidungen über Beförderungen und Versetzungen.

Die Karriereplanung in 'Lernenden Organisationen' sieht sich zunehmend mit Unvorhersehbarkeiten und Opportunitäten konfrontiert. Ihr kommt die Aufgabe zu, den sich aus der zunehmenden Selbstentwicklung der Organisationsmitglieder ergebenen veränderten Anforderungen gerecht zu werden.[122]

Da sich die Organisationsstrukturen 'Lernender Organisationen' durch die Forderung nach einer erhöhten Anpassungsfähigkeit zunehmend verflachen (vgl. Kapitel B-I 3. b) bb)), kann die (traditionelle) Beförderung nur *ein* Entwicklungsweg für die Organisationsmitglieder sein. Es kommt zu einer Tren-

---

[119] Unter dem Begriff 'Schlüsselqualifikationen' (extrafunktionale Qualifikationen) werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten subsumiert, die nicht einen begrenzten und unmittelbaren Bezug zu bestimmten praktischen Tätigkeiten haben. Sie eignen sich für unterschiedliche Positionen und Funktionen sowie für die Bewältigung von oftmals unvorhergesehenen Änderungen von Anforderungen. Dazu gehört z.B.: Denken in fachübergreifenden Zusammenhängen, analytische Denk- und Lernfähigkeit. Vgl. Teuchert, R. (1995), S. 32 und die Ausführungen in Kapitel B-II 2. b) bb).

[120] Vgl. u.a. die Veröffentlichung des Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1986), insbesondere S. 28-59.

[121] Vgl. Beck, U. (1993), S. 45 ff.

[122] Vgl. Sattelberger, Th. (1995), S. 125 f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

nung von beruflichem Aufstieg und Hierarchie. Anstelle des traditionellen Durchlaufens vertikaler Karrierestufen wird die selbstbestimmte Entwicklung zunehmend horizontalen, flexibel gestalteten Karrieremustern folgen. Es wird zwangsläufig zu einer Horizonterweiterung in Anwendungsfeldern nach 'links' und 'rechts' ins Nebenfachliche und nicht nach 'oben' ins Überfachliche kommen.[123]

Die einzelnen Organisationsmitglieder werden immer weniger ein fremdgesteuertes Objekt der zentralen Karriereplanung einer PE-Abteilung sein. Neben der sachlichen Perspektive müssen auch individuelle Interessen sowie Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der betroffenen Organisationsmitglieder bei der Karriereplanung berücksichtigt werden. Hofmaier[124] schlägt deshalb vor, daß es verstärkt zu einer individuellen Karriereplanung kommen muß. Im Mittelpunkt stehen dann die Fragen: „Was will ich?, Was kann ich?, Welche Möglichkeiten habe ich?".

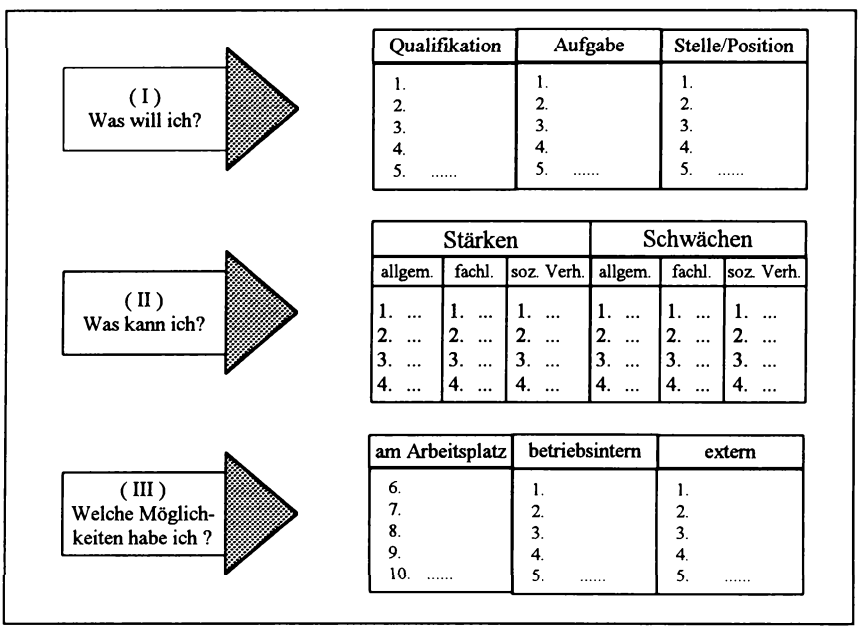


Abbildung C-7: Ansatzpunkte einer individuellen Karriereplanung[125]

[123] Vgl. Staudt, E. (1990), S. 54.

[124] Vgl. Hofmaier, R. (1993), S. 61-65.

[125] Vgl. Hofmaier, R. (1993), S. 61.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die Abbildung C-7 enthält eine zusammenfassende Darstellung der möglichen Ansatzpunkte einer individuellen Karriereplanung. Diese sind von den einzelnen Organisationsmitgliedern selbständig und eigenverantwortlich zu beantworten.

Eine erfolgreiche Karriereplanung setzt in allen Phasen die Information und Beteiligung der betroffenen Organisationsmitglieder voraus, damit diese die Ergebnisse der Planung unterstützen und sich auf geplante Veränderungen rechtzeitig vorbereiten können.[126] Der zweite Aspekt der Karriereplanung 'Lernender Organisationen' ergibt sich aus der Forderung nach flachen, marktorientierten Organisationsstrukturen, verbunden mit einer dezentralen Entscheidungsfindung 'vor Ort'. Damit einher geht eine Zunahme der Übertragung von ganzen Aufgabenbündeln an Gruppen zur ganzheitlichen Bearbeitung. Die Gruppe ist für die Erfüllung der Aufgabe gemeinsam verantwortlich und bestimmt weitgehend selbständig die Art der Durchführung. Die Basis zur Ermittlung der individuellen Leistungsfähigkeit, nämlich die eindeutige Zuordnung von Aufgaben zu einzelnen Organisationsmitgliedern, entfällt. Modifizierte Verfahren der Beurteilung als Grundlage der Karriereplanung werden erforderlich.

Einen Ansatz stellt die Beurteilung der Beförderungswürdigkeit nach der Qualifikation, z.B. anhand eines 'Qualifikationspunktesystems' dar. Organisationsmitglieder erhalten infolge einer differenzierten jährlichen Leistungsbeurteilung *und* Potentialbeurteilung eine bestimmte Punktzahl, die von Jahr zu Jahr addiert wird. Bei Erreichung einer festgelegten Summe kann das Organisationsmitglied dann mit einer Beförderung rechnen bzw. sich zu einer Prüfung anmelden, deren Bestehen Voraussetzung für eine Beförderung ist.[127]

Speziell für den technischen Bereich schlägt Staehle[128] die Einrichtung einer Parallelhierarchie mit dem Ziel vor, Spezialisten einen Entwicklungspfad neben dem traditionellen Karriereaufstieg anzubieten. Auf diese Weise bleiben der Organisation qualifizierte Fachkräfte erhalten und können darüber hinaus weiterentwickelt werden. Eine gezielte Förderung, die an den Ergebnissen der Potentialermittlung ansetzt, kann gewährleisten, daß zum Zeitpunkt der Notwendigkeit einer Besetzungsentscheidung auf einen Pool geeigneter Kandidaten zurückgegriffen werden kann. Vakante Stellen werden durch Organisationsmitglieder besetzt, das organisationsweit vorhandene Potential der Organisationsmitglieder wird bestmöglichst ausgeschöpft.[129]

Die hier genannten Karriereanreize können je nach der organisationsspezifischen Situation einzeln oder kombiniert angewendet werden.

---

[126] Vgl. Hungenberg, H. (1994), S. 141.

[127] Vgl. Picot, A./Reichwald, R./Wigand, T.R. (1996), S. 493.

[128] Vgl. Staehle, W.H. (1994), S. 840.

[129] Vgl. Perwein, A./Scharpf, R. (1995), S. 133.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

cc) Ansätze zur Arbeitsstrukturierung in 'Lernenden Organisationen'

Als dritte Methode zur Deckung des PE-Bedarfs wurde die Arbeitsstrukturierung in Kapitel B-II 2. b) bb) als Oberbegriff für die Gestaltung von Inhalt, Umfeld und Bedingungen der Arbeit auf der Ebene eines Arbeitssystems definiert. Hierauf aufbauend verfolgt dieses Kapitel das Ziel, Ansätze für die Arbeitsstruktierung 'Lernender Organisationen' aufzuzeigen. Hierfür gilt es, unterschiedliche Einflußgrößen zu identifizieren. Das Modell des Handlungsspielraums beinhaltet einen geeigneten Systematisierungsansatz zur Charakterisierung von Einflußgrößen bei der Arbeitsstrukturierung.

Dieses Modell (vgl. Abbildung C-8) unterscheidet eine horizontale Dimension (Tätigkeitsspielraum), die das Ausmaß der Verschiedenheit der auszuführenden Tätigkeiten umfaßt und eine vertikale Dimension (Entscheidungs- und Kontrollspielraum), die den Umfang von Planungs- und Kontrollbefugnissen und den Freiraum für autonomes Handeln kennzeichnet.

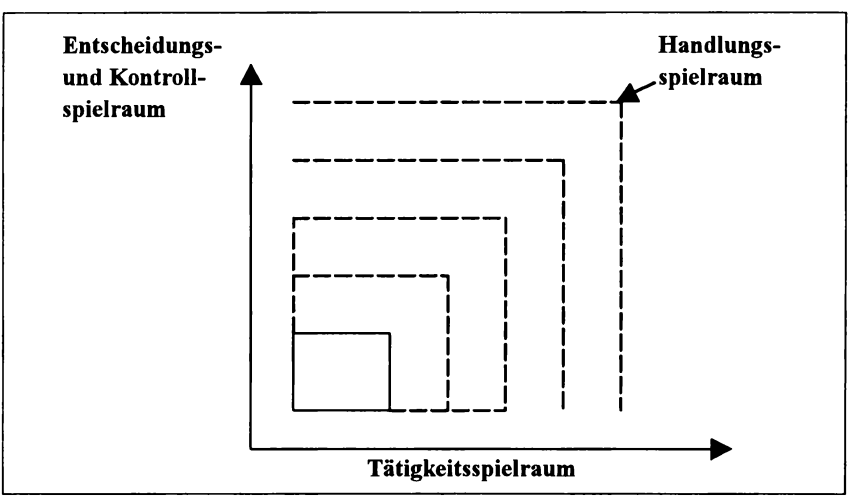


Abbildung C-8: Handlungsspielraum als Resultante von Tätigkeitsspielraum sowie Entscheidungs- und Kontrollspielraum[130]

Möglichkeiten zur Vergrößerung des Handlungsspielraums von Organisationsmitgliedern als Grundlage der Förderung von Lernprozessen ergeben sich durch die Beeinflussung des Tätigkeitsspielraums sowie des Entscheidungs- und Kontrollspielraumes. Anhand dieser beiden Dimensionen lassen sich un-

[130] Entnommen aus Ulich, E. (1972), S. 266.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

terschiedliche Möglichkeiten zur Gestaltung einer lernfördernden Arbeitsstrukturierung ableiten. Ein solches Vorgehen setzt den Abbau hierarchischer - zugunsten kooperativer Organisationsstrukturen voraus.[131]

Die Arbeitsstrukturierung 'Lernender Organisationen' verfolgt das Ziel, Organisationsmitgliedern den Handlungsspielraum zuzubilligen, der sie in die Lage versetzt, Aufgaben selbst zu steuern, um so Leistungsreserven zu mobilisieren und dadurch die Produktivität zu erhöhen. Hierfür bieten sich zwei Möglichkeiten an:

- Zum einen kann auf die traditionelle Methode des *Job rotation* zurückgegriffen werden, wobei primär individuelle Lernprozesse unterstützt werden. Die betroffenen Organisationsmitglieder setzen sich gezielt mit neuen Anforderungen und Aufgaben auseinander. Darüber hinaus profitieren sie von dem damit einhergehenden Erfahrungsaustausch.
- Daneben bietet sich auch ein vermehrter *Einsatz von Gruppenarbeit* zur Förderung kollektiver Lernprozesse an.[132] Gruppenarbeit beinhaltet nicht nur die Möglichkeit den Arbeitsaufwand in kürzerer Zeit zu bewältigen, sondern auch zur Übertragung komplexer Aufgaben.[133]

Die Arbeitsweise von Gruppen in 'Lernenden Organisationen' ist gekennzeichnet, durch Selbstkontrolle vor Fremdkontrolle und Selbstorganisation vor Fremdorganisation.[134] Die für die Gruppenarbeit besonders wichtigen sozialen Fähigkeiten Kommunikation, Kooperation und Interaktion stehen in einem Spannungsverhältnis zu der traditionell dominierenden individuellen Orientierung.[135] Bei der Gruppenbildung lassen sich unterschiedliche, sich gegenseitig beeinflussende Phasen charakterisieren, woraus jeweils spezifische Ansatz-

---

[131] Voraussetzung hierfür ist die innere Bereitschaft von Führungskräften und Mitarbeitern, zunehmend selbstgesteuerte Lernprozesse, deren Ergebnisse nicht unmittelbar kontrollierbar und prognostizierbar sind, zuzulassen und zu unterstützen. Vgl. Freimuth, J./Hoets, A. (1996a), S. 78.

[132] Es lassen sich verschiedene Varianten des kooperativen Lernens in Gruppen unterscheiden. QC dienen der Verbesserung der Produktqualität und des Teamverhaltens. Der Werkstattzirkel soll Mißstände im produktiven Bereich beheben helfen. Beteiligungsgruppen setzen sich mit organisatorischen, technischen oder ergonomischen Fragen, z.B. im Zusammenhang mit Neustrukturierungen, auseinander. Durch die Lernstatt sollen Problemanalysen erstellt werden, die dazu beitragen, fachliche, methodische sowie soziale Kompetenzen zu erhöhen. Vgl. Sauer, H.F. (1995), S. 186-196.

[133] Bei der Lösung komplexer Aufgaben sieht Klinger u.a. Vorteile, weil die Kreativitätspotentiale mehrerer Personen gemeinsam aktiviert werden und ein gleiches Problemverständnis auf breiterer Basis entsteht. Vgl. Klinger, H. (1993), S. 9.

[134] Vgl. Klinger, H. (1993), S. 13.

[135] Vgl. Dehnbostel, P. (1995), S. 489-492.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

punkte für die PE abgeleitet werden können. Das angesprochene Spannungsverhältnis ist in den ersten Phasen einer Gruppenbildung besonders stark ausgeprägt.

Tuckmann[136] unterscheidet vier aufeinanderfolgende Phasen der Gruppenbildung:

1. Mitglieder definieren Aufgabenstellung/Regeln und wählen die geeigneten Methoden.
2. Hier erfolgt eine emotionale Auflehnung gegenüber den gestellten Anforderungen.
3. Es kommt zum offenen Austausch von Meinungen und es entstehen Kooperationen.
4. Erst in der letzten Phase kommt es zu einer konstruktiven Aufgabenbearbeitung.

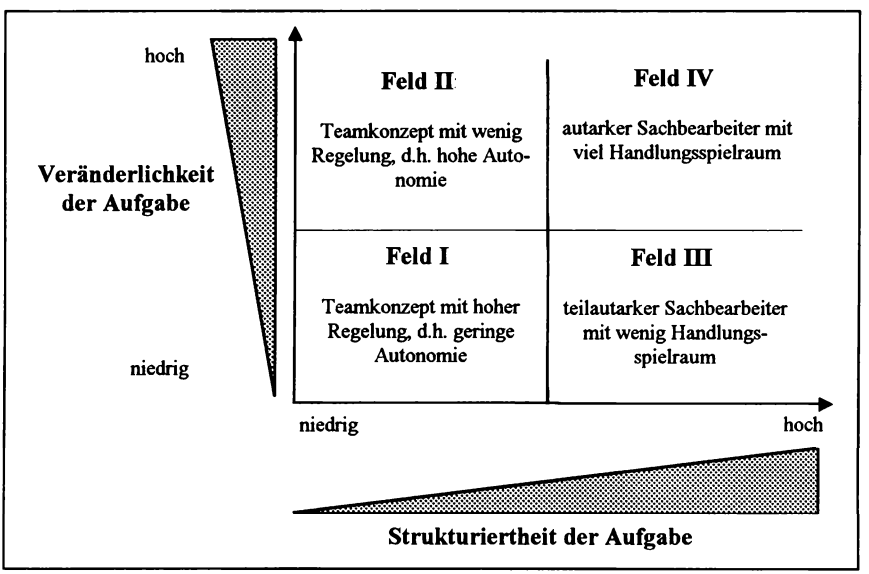


Abbildung C-9: Unterschiedliche Typen dezentraler Arbeitsformen als Grundlage der Arbeitsstrukturierung 'Lernender Organisationen'[137]

[136] Tuckmann unterscheidet die vier Phasen forming, storming, norming und performing. Vgl. Tuckmann, B.W. (1965), S. 364-369.

[137] Entnommen aus Picot, A./Reichwald, R./Wigand, T.R. (1996), S. 445.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die Bedeutung individueller und kollektiver Lernaspekte für die Arbeitsstrukturierung kann durch eine Kombination der Aufgabenmerkmale '*Strukturiertheit*' und '*Veränderlichkeit*' verdeutlicht werden. '*Strukturiertheit*' ist als Ausmaß zu verstehen, in dem eine Problemstellung in exakte, eindeutig klassifizierbare Lösungsschritte zerlegbar ist. Das Aufgabenmerkmal 'Veränderlichkeit' beschreibt das Maß für die Menge und Vorhersehbarkeit von Aufgabenänderungen.[138] Es ergeben sich vier effektive[139] Aufgabentypen dezentraler Arbeitsstrukturierung (vgl. Abbildung C-9).

- *Feld I* beschreibt Teamkonzepte mit hoher Regelung für Aufgaben, die einen geringen Strukturiertheitsgrad aufweisen, gleichzeitig aber auch wenig veränderlich sind und zur Abwicklung relativ wenig Autonomie erfordern.
- *Feld II* umfaßt Teamkonzepte mit geringer Regelung für niedrig strukturierte, stark veränderliche Aufgaben, wie z.B. F&E und für zeitkritische Aufgaben mit starkem Marktbezug, d.h. hohem Flexibilitätsbedarf. Generell ist der Einsatz dieser Konzepte dort sinnvoll, wo die Aufgabenstellung Interpretations- und Gestaltungsspielräume verlangt. Aufgabeninhalte sind zu einer ganzheitlichen Aufgabenstruktur zusammenzufassen, Handlungsspielräume und Entscheidungsbefugnisse werden delegiert (vertikale Aufgabenintegration).
- *Feld III* charakterisiert eine teilautarke Sachbearbeitung, vor allem für gut strukturierte und wenig veränderliche Aufgaben, die im voraus geplant werden können. Hierunter fallen vor allem Routineaufgaben mit gleichbleibenden Problemstellungen, deren Lösungsweg fast vollständig formalisiert werden kann. Die Kommunikationspartner werden 'von oben' zugeordnet. Der Informationsbedarf kann weitgehend objektiv bestimmt und die Aufgabenabwicklung nach festen Regeln durchgeführt werden. Nachteile können vor allem im sozialen und humanen Bereich liegen, denn die Aufgabenträger sind in ihrem Handlungsspielraum weitgehend eingeschränkt und können lediglich die durch die Technik vorgegebenen Arbeitsabläufe und -tätigkeiten ausfüllen.
- *Feld IV* steht für eine autarke Sachbearbeitung hauptsächlich für Einzelfall- und Projektaufgaben, die stark strukturiert, aber gleichzeitig auch hoch veränderlich sind. Als Beispiel können die Aufgaben von Vertriebsbeauftragten genannt werden. Die Unterstützung der Aufgabenabwicklung bzw. Problemlösung erfolgt z.B. durch die Bereitstellung vielfältiger Kommunikationskanäle, eine offene Informationsinfrastruktur und flexible

---

[138] Vgl. Picot, A./Reichwald, R. (1991), S. 277.

[139] Effektiv bedeutet, daß sich Aufgabentyp, Strukturierungskonzept und die betroffenen Organisationsmitglieder zum Zwecke der bestmöglichen Realisierung des Organisationserfolges optimal entsprechen. Vgl. Reichwald, R./Nippa, M. (1989), S. 435 f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abläufe. Motivierend wirkt das hohe Maß an Individualität und Flexibilität bei der Aufgabenerfüllung.

Diese Typen der dezentralen Aufgabenstrukturierung stellen starke Vereinfachungen dar, systematisieren aber grundsätzlich die Aufgaben, die von Organisationsmitgliedern in den einzelnen Beziehungszusammenhängen erfüllt werden sollen. Sie zeigen, welcher Grad an Handlungsspielraum bzw. Autonomie jeweils zur Aufgabenerfüllung notwendig ist. Es kommt zu einer engen Verzahnung von Lernen und Arbeiten. Lernen und Arbeiten sind zwei Seiten eines zusammenhängenden Prozesses. Arbeiten ist nicht mit einer einseitigen Verausgabung gleichzusetzen, sondern bedeutet zugleich die Aneignung neuer Fähigkeiten.[140] Die Arbeitsstrukturierung in 'Lernenden Organisationen' betont die Notwendigkeit eines verstärkten Lernens im Leistungserstellungsprozeß.[141] Wenn die Organisationsmitglieder nicht nur anforderungsgerecht die ihnen zugewiesenen Aufgaben erfüllen, sondern auch den Leistungserstellungsprozeß beeinflussen, kann von Mitgestaltung gesprochen werden.[142] Organisationsmitglieder mit innovationsförderndem Potential sind unter den traditionell stark reglementierten Arbeitsbedingungen mit ausgeprägter Aufgabenteilung langfristig kaum an eine Organisation zu binden. Wenn das Humanpotential einer Organisation für innovative Entwicklungen genutzt werden soll, ist das nicht mehr durch bloße kosmetische Ergänzungen des technokratischen Führungsstils mittels vordergründiger Motivationstechniken oder Verhaltentrainings für FK möglich.[143]

Durch eine vermehrte Entscheidungsdelegation an untere Hierarchieebnen und die geforderte Beteiligung der ausführenden Ebenen an Entwicklungs- und Gestaltungsaufgaben, ergeben sich vielfältige Konsequenzen – insbesondere für die mittlere Führungsebene.[144] Die zunehmende Gruppenarbeit erfordert eine höhere Sozialkompetenz bei den FK und vor allem eine ausgeprägte Informations- und Kommunikationsfähigkeit. Um leistungsstarke FK in der Organisation motivieren zu können, müssen (langfristige) Perspektiven erkennbar sein.[145] Verlieren die FK ihren traditionell anforderungsorientierten Bezugspunkt kann dies zu nicht unerheblichen Störungen führen. Notwendig

---

[140] Vgl. für diesen Zusammenhang zwischen Arbeiten und Lernen Dybowski, G. (1994), S. 20-27.

[141] Vgl. Franke, G. (1993), S. 85-91; Dehnbostel, P. (1995), S. 479.

[142] Vgl. Staudt, E./Kröll, M./Hören, M.v. (1993), S. 69.

[143] Auf diese Weise werden bestenfalls Anfangserfolge erzielt, die Grenzen einer anforderungsdefiziten Orientierung bleiben jedoch unangetastet und werden schnell spürbar.

[144] Vgl. Good, M. (1991), S. 70.

[145] Vgl. zu dieser Forderung Hauke, Ch. (1995), S. 217.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

werden Strukturen, Strategien und Kulturen, die eine Entfaltung des Humanpotentials über Hierarchiegrenzen hinweg unterstützen.

c) PE-Evaluation

In Verbindung mit den Ausführungen des Kapitels B-I 2. soll hier geklärt werden, inwieweit sich aus den unterschiedlichen Zielstellungen und Bereichen der PE-Evaluation (vgl. Kapitel B-II 2. c)) Schwerpunkte für eine Evaluation des PE-Erfolges in 'Lernenden Organisationen' ableiten lassen. Hierzu wird zunächst auf die fokussierten Zielstellungen der PE-Evaluation in 'Lernenden Organisationen' näher eingegangen.

aa) Zielstellungen der PE-Evaluation in 'Lernenden Organisationen'

In Kapitel B-I 2. d) wurde die Transformation von individuellem zu organisationalem Lernen als wesentliches Merkmal des Konzeptes 'Lernende Organisation' festgelegt. Wesentliche Voraussetzung hierfür ist, daß Organisationsmitglieder individuelles Wissen in gemeinsame Lernprozesse einbringen und zugleich offen für das Wissen und die Erfahrungen anderer sind. Das Ziel ist eine Erhöhung der Lernfähigkeit der Organisation.

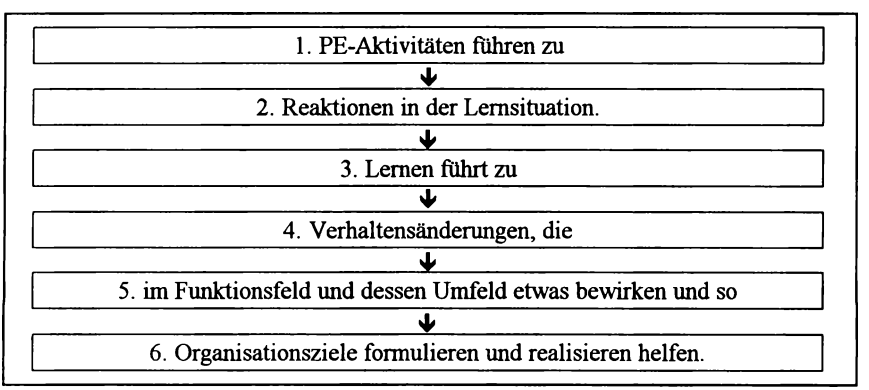


Abbildung C-10: Stufen der PE-Evaluierung bei dynamischen Entwicklungsprozessen[146]

[146] In Anlehnung an Rückle, H./Mutafoff, A./Riekehof, R. (1994), S. 171.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Entsprechend des in Kapitel C-II 1. skizzierten Perspektivenwechsels kommt auch der PE-Evaluation 'Lernender Organisationen' die Aufgabe zu, einen Beitrag zur Entfaltung latenter Selbstentwicklungsprozesse unter besonderer Berücksichtigung des Humanpotentials zu leisten. Im Vordergrund steht die Nutzenorientierung: Um den Lernprozessen neue Impulse geben zu können sind Lernhindernisse zur Diskussion zu stellen.[147] Rückle/ Mutafoff/ Riekehof[148] weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, daß eine Beurteilung oftmals mehr über den Beurteiler als über den Beurteilten aussagt.

Die Schwierigkeiten einer PE-Evaluation werden erheblich durch die Konzentration auf dynamische Entwicklungsprozesse verstärkt (vgl. Abbildung C-10).

Auf der Basis dieser Vielschichtigkeit der Entwicklungsprozesse ist zunächst zu klären, auf welcher Stufe des Entwicklungsprozesses Effekte evaluiert werden sollen. Das Ergebnis ist abhängig davon, zu welchem Zeitpunkt und mit welchen Methoden evaluiert wird.[149] In der 'Lernenden Organisation' rückt die Lernerfolgskontrolle, die den Transfer des Gelernten am Arbeitsplatz evaluiert, in den Mittelpunkt der Überlegungen, ohne jedoch die Kosten- und Rentabilitätskontrolle überflüssig zu machen. Der Begriff 'Transfer' beschreibt, inwieweit neues Wissen im Funktionsfeld angewandt wird und andere Organisationsmitglieder bzw. das gesamte System davon profitieren.

Tabelle C-3

Möglichkeiten des Transfers der PE[150]

Null-Transfer	Das durch PE erworbene Wissen hat keine 'meßbaren' Auswirkungen auf die Arbeitsleistung.
Negativer Transfer	Das durch PE erworbene Wissen führt zu einer schlechteren Arbeitsleistung.
Positiver Transfer	Das durch PE erworbene Wissen führt zu einer verbesserten Arbeitsleistung.

Der PE-Erfolg in einer 'Lernenden Organisation' mißt sich weniger an Lernergebnissen, wie sie am Ende einer PE-Maßnahme vorliegen, sondern vielmehr daran, inwieweit das Erlernte tatsächlich im Funktionsfeld umgesetzt

[147] Vgl. Freimuth, J./Hoets, A. (1996b), S. 220.

[148] Vgl. Rückle, H./Mutafoff, A./Riekehof, R. (1994), S. 170-181.

[149] Vgl. Rückle, H./Mutafoff, A./Riekehof, R. (1994), S. 171 f.

[150] Vgl. Wexley, K.N./Latham, G.P. (1994), S. 142.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

wird. Im Mittelpunkt stehen Beiträge zur Verbesserung der Arbeitsergebnisse.[151] Grundsätzlich können dabei drei Möglichkeiten des Transfers unterschieden werden. Diese werden in Tabelle C-3 zusammenfassend dargestellt.

Eine PE, die zu einem Null-Transfer führt, ist für eine Organisation wertlos. Die PE-Maßnahmen hatten keinen Einfluß auf das Verhalten des Organisationsmitgliedes im Funktionsfeld.[152] Im Falle eines negativen Transfers wirkt sich die PE sogar schädlich auf die Arbeitsleistung und somit auch auf den angestrebten Lernprozeß aus. Das Ziel von PE-Maßnahmen ist es, einen positiven Transfer zu erreichen. Durch einen positiven Lerntransfer werden die Schwierigkeiten bei der Bewältigung einer Aufgabe im Funktionsfeld erkennbar verringert.[153] Beim Versuch, den Transfer konkret zu erfassen, wird man mit dem bereits in Kapitel B-II 2. c) angedeuteten Problem konfrontiert, daß eine richtig verstandene Lernerfolgskontrolle von einem ganzen 'Netzwerk von Kriterien' abhängig ist. Zur Beantwortung der Frage, welche Kriterien bei der Evaluation der PE in 'Lernenden Organisationen' besondere Aufmerksamkeit verlangen, erscheint das Modell von Kirkpatrick[154], das vier Ebenen unterscheidet besonders geeignet.

1. Auf der ersten Ebene beschreibt *Reaktion,* die subjektive Bewertung (Einstellungen, Gefühle) der PE-Maßnahme durch den PE-Teilnehmer.
2. Die Ebene des *Lernens,* geht der Frage nach, ob vorgegebene Lernziele erreicht und Lerninhalte bewältigt wurden.
3. Innerhalb der Ebene des *Verhaltens* wird geprüft, ob die Lerninhalte aus dem Lernfeld in das Funktionsfeld übertragen werden konnten.
4. Abschließend gilt es, die *Resultate* für die Organisation zu prüfen, wobei quantitative und qualitative Leistungsgrößen heranzuziehen sind.

Nicht das Ausmaß neuer Erkenntnisse wird als Maßstab angelegt, sondern inwieweit dieses tatsächlich umgesetzt werden konnte.[155] Bei Heeg/ Jäger[156] finden sich zur Festlegung konkreter Kriterien einige praktische Beispiele (vgl. Tabelle C-4).

---

[151] Vgl. Münch, J. (1995b), S. 142.

[152] Grundsätzlich sollte bei der Transferbestimmung berücksichtigt werden, daß PE-Maßnahmen i.d.R. unterschiedliche Auswirkungen hervorrufen. Im Falle eines Null-Transfers kann es z.B. vorkommen, daß sich diese Auswirkungen gegenseitig aufheben.

[153] Vgl. Heeg, F.J./Münch, J. (1993), S. 424.

[154] Vgl. Kirkpatrick, D.C. (1987), S. 301-319.

[155] Vgl. Wagner, P. (1996), S. 33.

[156] Vgl. Heeg, F.J./Jäger, C. (1992), S. 263-281. Kritisch ist anzumerken, daß hier lediglich organisationsinterne Größen berücksichtigt werden. Es kann jedoch davon ausgegangen werden. daß auch externe Größen, wie z.B. Kundenzufriedenheit als Kriterien für eine Lernerfolgskontrolle dienen können.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tabelle C-4

Mögliche Kriterien für die Lernerfolgskontrolle[157]

Zielsetzung	Evaluationsgröße	Evaluations-verfahren	Zielvorgabe
Termintreue erhöhen	Terminverzug in Tagen	Terminverzug über eine Periode	Verringerung um 30 Prozent
Vorkalkulation verbessern	Abweichung Vor-/ Nachkalkulation	Deckungsbeitragsrechnung bzgl. eines spezifischen Auftrages	Verringerung der Abweichung um 30 Prozent
Qualität steigern	Nacharbeit zu eigenen Kosten	Nacharbeit zu eigenen Kosten bezogen auf die periodischen Gesamtkosten	Verringerung um 50 Prozent
Vermehrte Delegation von Aufgaben	Zeitgewinn	Zeitgewinn (Verringerung des Zeitaufwandes) über eine Periode für vorher selbst durchgeführte Aufgaben	Verringerung der zeitlichen Beanspruchung um 30 Prozent

Als Indikatoren für die Transferbeurteilung können Leistungsergebnisse oder Verhaltensweisen des Teilnehmers an einer PE-Maßnahme angesetzt werden. Leistungsbezogene Kennzahlen sind z.B. Umsatzergebnis, Ausschußquote, Qualitätsverbesserungen, aber auch Fluktuation und Fehlzeiten.[158] Auf der Basis eines Soll-Ist-Vergleichs können diese Kriterien Ansatzpunkte für eine konkrete Bewertung der Lernerfolge im Funktionsfeld liefern. Durch die Lernerfolgskontrolle rücken potentielle Ursachen für Lerntransferprobleme in den Mittelpunkt der PE-Evaluation.

bb) Ursachen für Lerntransferprobleme

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, welche Faktoren den Lerntransfer vom Lernfeld ins Funktionsfeld beeinflussen und wo mögliche Ansatzpunkte zur Behebung von Lerntransferproblemen liegen. Zur Beantwortung lassen sich drei potentielle Problemfelder[159] unterscheiden:

- *PE-Teilnehmerbedingte* Lerntransferprobleme,
- *PE-Bedingte* Lerntransferprobleme und
- *Organisationsbedingte* Lerntransferprobleme.

---

[157] In Anlehnung an Heeg, F.J./Jäger, C. (1992), S. 277.

[158] Vgl. Hölterhoff, H./Becker, M. (1986), S. 202-208.

[159] Vgl. Prange, C./Probst, G./Rüling, C.-C. (1996), S. 15 f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Um Ansätze zur Verbesserung des Lerntransfers ableiten zu können, werden diese Problemfelder nachstehend näher charakterisiert.[160]

(1) PE-Teilnehmerbedingte Lerntransferprobleme

Lerntransferprobleme, die in der Person des PE-Teilnehmers begründet liegen, basieren häufig auf einer unzureichenden Analyse des PE-Bedarfs, bei der die individuellen Entwicklungsbedürfnisse und Fähigkeiten des Organisationsmitgliedes zu wenig Berücksichtigung finden. Hieraus entsteht eine negative Leistungsmotivation und eine ablehnende Haltung gegenüber der PE-Maßnahme, so daß der Lerntransfer gestört ist. Zur Verringerung bzw. Beseitigung von PE-Teilnehmerbedingten Lerntransferproblemen ist den Organisationsmitgliedern eine aktivere Rolle zuzuschreiben. Dieser Ansatz bezieht sich zum einen auf die Stellung des Organisationsmitgliedes bei der PE-Bedarfsermittlung (vgl. Kapitel C-II 3. a) aa)) und zum anderen auf sein Vorgehen bei der Rückkehr ins Funktionsfeld. Selbstentwicklung wird zwar tendenziell von Organisationen kognitiv erwünscht, emotional aber oft abgelehnt.[161]

Der PE-Teilnehmer kann durch sein Verhalten die Umsetzung neuen Wissens gezielt unterstützen.[162] Die hierfür erforderlichen Qualifikationen sind bei den betroffenen Organisationsmitgliedern nicht immer in vollem Umfang vorhanden - die Forderung nach einer verstärkten Integration von Transferhilfen erscheint deshalb plausibel. Vorgeschlagen werden bspw. Rollenspiele, spezielle Gespräche mit FK und Kollegen oder entsprechende Seminare für die direkten FK des Teilnehmers über den Inhalt der PE-Maßnahme.[163] Nach Hol-

---

[160] Das Problem einer konkreten Zuordnung bleibt jedoch erhalten. Lediglich wenn Lernfeld und Funktionsfeld zusammenfallen, z.B. bei bereichsbezogenen PE-Maßnahmen, die überwiegend im Funktionsfeld stattfinden und es um die Effizienzverbesserung ganzer Einheiten geht, verringert sich die Zuordnungsproblematik. Vgl. Hölterhoff, H./Becker, M. (1986), S. 208-212.

[161] Ablehnung erfolgt, weil selbständig denkende und handelnde Organisationsmitglieder bestehende Machtgefüge u.U. zu Ungunsten der Machtbesitzenden verändern. Vgl. Kurtz, H.-J. (1996a), S. 182.

[162] Stiefel nennt in diesem Zusammenhang die Vermeidung unbekannter Begriffe, das Aufgreifen von Bewährtem, das Vorgehen in kleinen Schritten und die offene Information über Inhalt und Ablauf der PE-Maßnahme. Vgl. Stiefel, R.Th. (1979), S. 119.

[163] Denkbar wäre in diesem Zusammenhang auch der Einsatz eines speziellen Transferberaters. Dieser steht den Organisationsmitgliedern auf Anforderung zur Ver-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

linger/Liepmann[164] kann der PE-Teilnehmer den zielgerichteten Einsatz von Transferhilfen durch klar formulierte und von der FK akzeptierte Teilziele fördern.

(2) PE-Bedingte Lerntransferprobleme

Diese Lerntransferprobleme sind häufig die Folge von ungenügend berücksichtigten lerntheoretischen Grundlagen. Den Problemfeldern *'Verallgemeinerung' und 'Realitätsdistanz'* wird bei der Konzipierung von PE-Maßnahmen oftmals zu wenig Beachtung geschenkt. Darüber hinaus wird der Zusammenhang zwischen *'vertikalem und lateralem Lerntransfer'* vernachlässigt.[165]

Das Problem einer zu großen *Verallgemeinerung* von PE-Inhalten resultiert aus dem Umstand, daß die PE-Teilnehmer bei Beginn einer PE-Maßnahme i.d.R. über einen unterschiedlichen Wissensstand verfügen. Diesem Aspekt Rechnung tragend, werden Inhalte oftmals allgemein gültig und abstrakt (*Realitätsdistanz*) dargeboten. Dieses Vorgehen kann sich negativ auf die Übertragung ins Funktionsfeld auswirken. Der Teilnehmer einer PE-Maßnahme muß deshalb einen individuellen Transferplan in Abhängigkeit von seinen eigenen Einflußmöglichkeiten gestalten.[166]

Vertikaler Lerntransfer bedeutet die Übertragung überwiegend arbeitsplatzbezogener Inhalte und Zusammenhänge auf komplexe Problemsituationen. Während Bronner/Schröder[167] dieses Problem auf die Auswirkungen des vertikalen Lerntransfers im Lernfeld einengen, erweitert Dubs[168] diesen Ansatz. Er weist darauf hin, daß ein vertikaler Lerntransfer darüber hinaus auch im Funktionsfeld erfolgen kann, wenn das Organisationsmitglied im Funktionsfeld geschult und damit in die Lage versetzt wird, eigenständig komplexere Probleme seines Tätigkeitsfeldes zu lösen. Der *laterale Lerntransfer* konzentriert sich auf Überlegungen zur Übertragung der im Lernfeld vermittelten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen in das Funktionsfeld des Organisationsmitgliedes. Diese Zusammenhänge werden durch Abbildung C-11 grafisch verdeutlicht.

---

fügung und unterstützt sie bei der Diagnose von Transferschwierigkeiten und deren Überwindung.

[164] Vgl. Hollinger, H./Liepmann, D. (1992), S. 302.

[165] Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (1983), S. 249.

[166] Vgl. Kurtz, H.-J. (1996a), S. 182.

[167] Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (1983), S. 250.

[168] Vgl. Dubs, R. (1990), S. 158.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

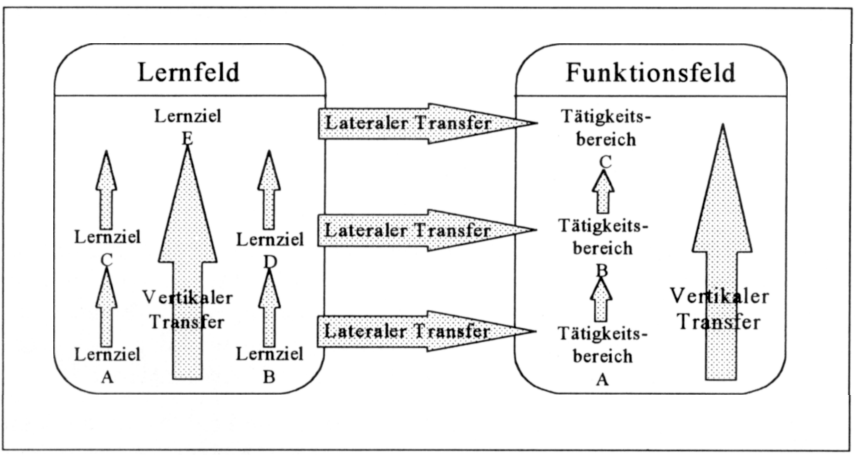


Abbildung C-11: Der Zusammenhang zwischen vertikalem und lateralem Lerntransfer[169]

Die Probleme bei der Konzipierung von PE-Maßnahmen in der PE-Praxis resultieren aus einer ungenügenden Beachtung des vertikalen Lerntransfers, der jedoch eine zentrale Voraussetzung für den erfolgreichen lateralen Lerntransfer darstellt. Dieser erfolgt anderseits nicht zwangsläufig, sondern bedarf des Einsatzes transferfördernder Maßnahmen sowie der Schaffung eines lernfreundlichen organisatorischen Kontextes (vgl. Kapitel C-II 2.). Dieser ist nicht nur Voraussetzung für den lateralen Lernerfolg, er kann ihn auch positiv verstärken.

(3) Organisationsbedingte Lerntransferprobleme

Dieses dritte potentielle Problemfeld knüpft an die in Kapitel C-II 2. getroffene Feststellung an, daß die PE in den organisatorischen Kontext einer 'Lernenden Organisation' zu integrieren ist. Wird die Organisationsstrategie bei der Ermittlung und Deckung des PE-Bedarfs unzureichend berücksichtigt, entstehen Lerntransferprobleme z.B. durch eine einseitige Ausrichtung auf heutige produkt- bzw. marktbezogene Fragestellungen bei gleichzeitiger systematischer Vernachlässigung des Aufbaus zukunftsgerichteter Qualifikationen.[170] Es werden Inhalte vermittelt, die den zukünftigen Anforderungen des

[169] In Anlehnung an Dubs, R. (1990), S. 159.

[170] Vgl. Prange, C./Probst, G./Rüling, C.-C. (1996), S. 15.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Funktionsfeldes infolge einer veränderten strategischen Ausrichtung nicht mehr entsprechen. Eine weitere Ursache organisationsbedingter Lerntransferprobleme kann aus der jeweiligen Organisationsstruktur resultieren. Strukturelle Lerntransferprobleme äußern sich in unterbrochenen oder unzureichenden Informations- und Kommunikationsflüssen.[171]

Als größte Hindernisse für den langfristigen Lernerfolg gelten Kollisionen mit den bestehenden Machtstrukturen und die mangelnde Unterstützung durch die FK.[172] Nicht zuletzt können neben den FK auch die anderen Organisationsmitglieder dem PE-Teilnehmer bei der Umsetzung seiner Ideen entgegenstehen, weil diese entweder nicht richtig verstanden werden oder eigenen Interessen zuwiderlaufen.[173] Sinnvoll erscheint in diesem Bereich die Förderung informellen Austausches sowie die Schaffung von Strukturen, die Informationsflüsse über die abgegrenzte Funktions- bzw. Marktbereiche hinweg ermöglichen. Insbesondere die Organisationsführung muß Veränderungsbereitschaft signalisieren, so daß die FK und MA einen Sinn in der Teilnahme an PE-Maßnahmen sehen. Letztlich muß Lernen auch zu einem Merkmal der Organisationskultur werden. Prange/Probst/Rüling[174] gehen davon aus, daß kulturbedingte Lerntransferprobleme zu den am schwersten zu überwindenden Lernhindernissen gehören, da sie nicht einfach durch Maßnahmen der bewußten Systemgestaltung 'umgangen' werden können.[175] Nur wenn Lernen fester Bestandteil einer Organisationskultur ist, kann ein erfolgreicher Lerntransfer gelingen. Voraussetzung ist die grundlegende Bereitschaft für Veränderungen, denn PE erzeugt neue Ideen, die alte Werte in Frage stellen und Schwachstellen aufdecken.

Abschließend erfolgt eine Gegenüberstellung des Systems der traditionellen PE und der PE im Modell 'Lernender Organisationen' anhand der Differenzierungsmerkmale 'Focus der PE' und 'Phasen des Systems der PE' (vgl. Tabelle C-5).

---

[171] Vgl. Hölterhoff, H./Becker, M. (1986), S. 209-212.

[172] So fühlen sich FK für die Entwicklung ihrer MA nicht verantwortlich oder erkennen die Notwendigkeit einer PE-Maßnahme nicht. Zudem wird die 'Nachbereitung' von PE-Maßnahmen und die Schaffung von Lerntransfervoraussetzungen vernachlässigt. Vgl. Klein, U. (1989), S. 205.

[173] Vgl. Simon, H. (1989), S. 31 f.

[174] Vgl. Prange, C./Probst, G./Rüling, C.-C. (1996), S. 15.

[175] Beispiele sind u.a. starre Hierarchien, veraltete Richtlinien, mangelnde Anwendungsmöglichkeiten der erworbenen Kenntnisse, z.B. wenn Teilnehmer nach wie vor mit den gleichen Aufgaben betraut werden, obwohl sie für andersartige Aufgaben vorbereitet sind.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tabelle C-5

Das System der traditionellen PE und in 'Lernenden Organisationen'

Differenzierungs-merkmale	Das System der traditionellen PE	Das System der PE 'Lernender Organisationen'
Focus: • Organisation • Mitglieder	- Leistungserstellungsprozeß - funktionale Qualifikationen	- Entwicklungsfähigkeit - Humanpotentiale
PE-Bedarfsermittlung: • Organisation • Mitglieder	- konkret erkennbarer und definierbarer PE-Bedarf	- nicht exakt definierbarer PE-Bedarf
PE-Bedarfsdeckung: • Organisation • Mitglieder	- bedarfsorientierte PE - Defizitminderung	- selbstgesteuerte PE - Humanpotentialentfaltung
PE-Evaluation: • Organisation • Mitglieder	- kostenorientiert - eignungsorientiert	- nutzenorientiert - transferorientiert

4. Zusammenfassung der Anforderungen an die PE 'Lernender Organisationen'

Die Ausführungen des Teils C zeigen auf der Basis einer kritischen Analyse traditioneller PE (vgl. Kapitel C-I) konzeptionelle Ansätze für die PE in 'Lernenden Organisationen'. Für eine inhaltliche Konkretisierung beschreibt Kapitel C-II mögliche Auswirkungen des Modells 'Lernende Organisation' (vgl. Kapitel B-I) auf das Konzept der traditionellen PE (vgl. Kapitel B-II).

Die kritische Analyse der traditionellen PE in *Kapitel C-I* basiert auf Überlegungen zu planerischen und prognostischen Unsicherheiten bei der Bestimmung des PE-Bedarfs. Schwierigkeiten ergeben sich insbesondere bei dem Versuch vorhandene und zukünftig erforderliche Qualifikationsanforderungen exakt zu bestimmen. Mit zunehmender Komplexität und Dynamik verbleiben zunehmend Bereiche, die nicht exante geplant werden können bzw. sich kurzfristig verändern. Die von 'Lernenden Organisationen' angestrebte Entwicklungsfähigkeit verlangt neben einer Unterstützung des individuellen Lernens insbesondere die Initiierung und Förderung kollektiver und organisationaler Lernprozesse. Die kollektive und organisationale Lernebene wird im traditionellen Konzept der PE weitgehend vernachlässigt.

Vor diesem Hintergrund entwickelt *Kapitel C-1.* einen Perspektivenwechsel für die PE der 'Lernenden Organisation'. Diese Neuorientierung fokussiert

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

einerseits Möglichkeiten zur Selbstentwicklung der Organisationsmitglieder und andererseits das in einer Organisation verfügbare Humanpotential. Eine überwiegend selbstgesteuerte Nutzung der Humanpotentiale stellt die Grundlage für eine allgemeine Erhöhung der Anpassungsfähigkeit einer Organisation an unbekannte zukünftige Situationen dar. In Kapitel C-II 1. c) werden potentielle Auswirkungen auf die konzeptionellen Grundsätze der PE 'Lernender Organisationen' diskutiert. Die PE in 'Lernenden Organisationen' wird verstanden als Funktion, die Lernprozesse auf der Ebene des Individuums, der Gruppe und der Organisation zur Verbesserung bzw. Erhöhung der Anpassungs- und Veränderungsfähigkeit initiiert und fördert. Es kommt zu einer Integration von PE und Organisationsentwicklung. Durch die besondere Berücksichtigung von Schlüsselqualifikationen werden sowohl organisationsorientierte Ziele als auch individuelle MA-Ziele berücksichtigt.

Das *Kapitel C-II 2.* charakterisiert Ansätze der PE für eine bewußte Gestaltung des organisatorischen Kontextes als Lerngegenstand. Durch die wechselseitigen Beziehungen zwischen Organisationsstrategie, -struktur und -kultur und PE in 'Lernenden Organisationen' ergeben sich neue Aufgabenfelder für die PE. Die Organisationskultur bildet den Orientierungsrahmen für selbstgesteuerte Lernprozesse der Organisationsmitglieder in 'Lernenden Organisationen'. Das abschließende *Kapitel C-II 3.* setzt sich mit den Konsequenzen für das System der PE in 'Lernenden Organisationen' auseinander. Hierzu wird auf die in Kapitel B-II 2. getroffene Einteilung in die Phasen der PE-Bedarfsermittlung, PE-Bedarfsdeckung und PE-Evaluation zurückgegriffen. Für die Phase der PE-Bedarfsermittlung ergibt sich die Notwendigkeit einer frühzeitigen Einbindung der MA und FK durch den verstärkten Einsatz partizipativer Erhebungsmethoden. In der Phase der PE-Bedarfsdeckung rükken aktive, gruppenorientierte Methoden in den Mittelpunkt. Die Evaluation des PE-Erfolges betont die Bedeutung der Lernerfolgskontrolle für 'Lernende Organisationen'. Ansätze zur Verbesserung des Transfers von Lernergebnissen finden sich bei den Teilnehmern, der PE-Maßnahme und auf Organisationsebene.

Die hier vorgestellten konzeptionellen Ansätze für die PE 'Lernender Organisationen' ersetzt nicht das traditionelle Konzept der PE. Vielmehr ergibt sich eine Verschiebung des traditionellen Schwerpunktes: Die Maßnahmen der PE konzentrieren sich nicht ausschließlich auf die Anforderungen einer Stelle, sondern berücksichtigen verstärkt das Potential der Organisationsmitglieder. Übergeordnete Bedeutung kommt der Schaffung institutioneller Rahmenbedingungen für die Transformation von Wissen und Erfahrungen zu. Die PE darf sich nicht ausschließlich an definierten organisationsspezifischen Bedarfen orientieren, sondern versteht sich als weitgehend offen in ihrer Zieldefinition. Die PE übernimmt die Aufgabe der Lernprozeßbegleitung und -unterstützung. In der Tabelle C-6 werden die Objekte, Ziele und Inhalte der

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

PE 'Lernender Organisationen' zusammengefaßt. Eine 'Lernende Organisation' ist demnach als eine 'Inkarnation kollektiver PE'[176] zu verstehen. Wesentliches Ziel ist die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen für individuelle, kollektive und organisationale Lernprozesse. Alle Organisationsmitglieder sind die Träger permanenter Veränderungsprozesse.

Tabelle C-6

Objekte, Ziele und Inhalte der PE in 'Lernenden Organisationen'[177]

Personalentwicklung in 'Lernenden Organisationen'		
Objekte	**Ziele**	**Inhalte**
Umwelt	• Ökonomischer Bereich • Ökologischer Bereich • Politischer Bereich • Sozialer Bereich	• Instrumente zur Erkennung von Veränderungen in der Umwelt • Instrumente zur Anpassung an die veränderte Umwelt
Organisation	• Aufbau einer lernfördernden Organisationskultur, -strategie, -struktur • Identifikation und Nutzung vorhandener Potentiale • Schaffung attraktiver und herausfordernder Arbeitsplätze • Bindung von Fach- und Führungskräften an die Organisation	• Potentialanalysen • Nachfolge-/ Karriereplanung • Entwicklung von Gruppenkonzepten • Etablierung von Fach- und Führungskarrieren • Erarbeitung einer PE-Vision durch die MA und FK
Gruppe	• Gruppenselbstverantwortung • Zusammenarbeit in und zwischen Gruppen fördern • Gestaltung und Entwicklung von Arbeitsinhalten und -abläufen • Gewährung von Gestaltungsspielräumen	• Zielvereinbarungsgespräche • Sozio-technische Gestaltung der Arbeitsinhalte und Arbeitsprozesse • Weitgehende Selbstbestimmung der Gruppen
Individuum	• Bereitschaft zu lebenslangem Lernen • Potentialentfaltung • Selbstentwicklung durch Eigeninitiative/-verantwortung • Verbesserung der Handlungskompetenz	• Entwicklung und Einsatz gerechter und aussagefähiger Auswahlinstrumente • Einsatz potentialorientierter Entwicklungsmaßnahmen • Individuelle Karriereplanung • Potentialorientiertes Job rotation

[176] Wunderer, R. (1988), S. 436.

[177] In Anlehnung an Becker, M. (1996), S. 29.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

D. Empirischer Teil

„Die Erfolge der Vergangenheit, auch die vermeintlichen, sind kein Garant für den Erfolg der Zukunft."

(Harry Wiener)

I. Fallstudienerhebungen über die in 'Lernenden Organisationen' praktizierte PE

Dieser Teil D verfolgt das Ziel, die innerhalb des Kapitels C-II formulierten konzeptionellen Ansätze der PE in 'Lernenden Organisationen' durch zwei Fallstudien empirisch zu überprüfen und gegebenenfalls Handlungsempfehlungen abzuleiten.

1. Konzeption der empirischen Untersuchung

Untersuchungsergebnisse können nur dann auf ihre Gültigkeit hin beurteilt werden, wenn ihre Entstehungsbedingungen in transparenter Weise dargestellt sind. Deshalb ist es notwendig, zunächst die zentralen Forschungsentscheidungen zu präzisieren und zu begründen. In diesem Zusammenhang werden anschließend folgende Aspekte der empirischen Untersuchung näher charakterisiert: *Anlaß und Ziel der Untersuchung*, *Auswahl und Design der Erhebungsmethodik*, *limitierende Bedingungen der Untersuchung*, *Auswahl der Untersuchungsobjekte*.

a) Anlaß und Ziel der Untersuchung

Der Anlaß für die Durchführung einer empirischen Untersuchung ist die Erkenntnis, daß gerade im deutschsprachigen Raum ein Mangel an Wissen hinsichtlich der praktischen Gestaltung der PE in 'Lernenden Organisationen'

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

besteht. Es finden sich kaum objektive Daten über die PE von Organisationen, die sich selbst als 'Lernende Organisation' verstehen. Die wenigen zur Verfügung stehenden Veröffentlichungen[1] haben den Nachteil, daß sie im wesentlichen durch die FK der vorgestellten Organisationen verfaßt wurden und dadurch oftmals überzogen positive, die Realität nur bedingt widerspiegelnde Daten beinhalten. Darüber hinaus greifen diese Darstellungen häufig nur Teilaspekte der PE, wie z.B. die Organisationskultur, heraus und können dadurch nur bedingt Beiträge für eine umfassende Darstellung leisten.[2] Das Hauptziel der empirischen Untersuchung besteht darin, die PE in 'Lernenden Organisationen' zu illustrieren und zu explorieren. Das in den vorangegangenen Teilen der Arbeit überwiegend theoretisch gewonnene Wissen ist zu überprüfen und gegebenenfalls zu ergänzen. Entsprechend der vorangegangenen Aussagen stehen dabei zwei Themenkomplexe im Mittelpunkt der Betrachtungen:

- Zum einen werden die Ausprägungen der vorgestellten *Bestandteile des Konzeptes der 'Lernenden Organisation'* beleuchtet. Hierfür werden das jeweilige Begriffsverständnis, die von den Organisationen angestrebten Lernprozesse sowie die spezifischen Organisationseigenschaften als Untersuchungsmerkmale herangezogen.
- Zum anderen wird der von den untersuchten Organisationen zugrundegelegte *Planungsprozeß* sowie die *eingesetzten Methoden der PE* betrachtet. Hierfür wird auf die vorgestellte Phaseneinteilung des System der PE (vgl. Kapitel B-I und Kapitel C-II) zurückgegriffen.

b) Auswahl und Design der Erhebungsmethodik

Nachfolgend gilt es, der aufgezeigten Zielsetzung, durch die Auswahl einer geeigneten Erhebungsmethodik und eines entsprechenden Erhebungsdesigns, gerecht zu werden. Grundsätzlich bieten sich für eine empirische Erhebung eine Vielzahl[3] unterschiedlicher Möglichkeiten an. Dabei gibt es keine generell richtige, sondern nur eine dem Charakter des Untersuchungsgegenstandes

---

[1] Siehe Riekhof, H.-Ch. (1992a); Kienbaum, J. (1994); Deutsche Gesellschaft für Personalführung (1995).

[2] Siehe zur Dominanz partialanalytischer Ansätze u.a. die Zusammenstellung ausgewählter Dissertationen in Tabelle A-1.

[3] Grundsätzlich lassen sich für empirische Untersuchungen eine Vielzahl von Erhebungsmöglichkeiten, wie z.B. repräsentative und vergleichende Untersuchungen, der Ansatz eines sozialen Experiments oder die Fallstudie, unterscheiden. Umfassende Darstellungen hierzu finden sich z.B. bei Schnell, R. (1989); Friedrichs, J. (1990) und Laatz, W. (1993).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

und der Zielsetzung, d.h. dem Erkenntnisinteresse der Arbeit, am ehesten entsprechende (zweckmäßigste) Methode.[4]

aa) Auswahl der Erhebungsmethodik

Um der in Kapitel D-I 1. a) aufgezeigten Zielstellung gerecht zu werden, erscheint die Fallstudie als geeignete Untersuchungsform.[5] Dafür spricht, daß sich solche Forschungsarbeiten mit reellen Situationen auseinandersetzen, konkrete Ereignisse umfassend sowie nuanciert beschreiben und der Komplexität konkreter Phänomene Rechnung tragen.[6] Fallstudien ermöglichen einen ganzheitlichen Zugang zum Untersuchungsgegenstand sowie die Förderung des Verständnisses eines komplexen sozialen Phänomens. Im Hinblick auf die Datensammlung und Datenaufbereitung trägt die Fallstudie holistischen Charakter und ist nicht vorrangig auf isolierte Einzelaspekte des Forschungsgegenstandes ausgerichtet.[7] Dabei wird die Fallstudie in der Regel als spezifische Form der qualitativen Analyse verstanden. In der vorliegenden Arbeit wird durch die Erhebung zweier Fallstudien das Ziel verfolgt, die Ergebnisse einer Fallstudie durch eine weitere abzugleichen.

bb) Design der Erhebungsmethodik

Das Design der Erhebungsmethodik soll das Vorgehen während des Forschungsprozesses verdeutlichen. Die durchgeführten Erhebungen sind in zeitlicher Reihenfolge jeweils durch die Schritte Voruntersuchung, Hauptuntersuchung und Auswertung der Ergebnisse (vgl. Abbildung D-1) charakterisiert.

Innerhalb der *Voruntersuchung* wird neben der historischen Entwicklung auch der in den untersuchten Organisationen vorhandene Zustand (Ist-Zustand) grob skizziert. Es können bzgl. des Untersuchungsgegenstandes Hinweise auf Stärken und Schwächen im Ist-Zustand ermittelt werden, woraus sich wesentliche Ansatzpunkte für die Konzipierung des weiteren Vorgehens ableiten. Bei der hierfür zugrundegelegten Datenerhebung wird auf die Tech-

---

[4] Vgl. hierzu z.B. Schnell, R. (1989), S. 207.

[5] Vgl. für eine zusammenfassende Diskussion bzgl. des Einsatzes unterschiedlicher empirischer Erhebungsmethoden auch Krebsbach-Gnath, C. (1996), S. 87-94.

[6] Vgl. zu den Vor- und Nachteilen der Fallstudienmethodik auch Reinecker, H. (1987), S. 277-291.

[7] Vgl. Kaiser, F.J. (1983), S. 30.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

niken der Befragung in Form von *nicht-standardisierten Interviews* und der *Dokumentenanalyse* zurückgegriffen.

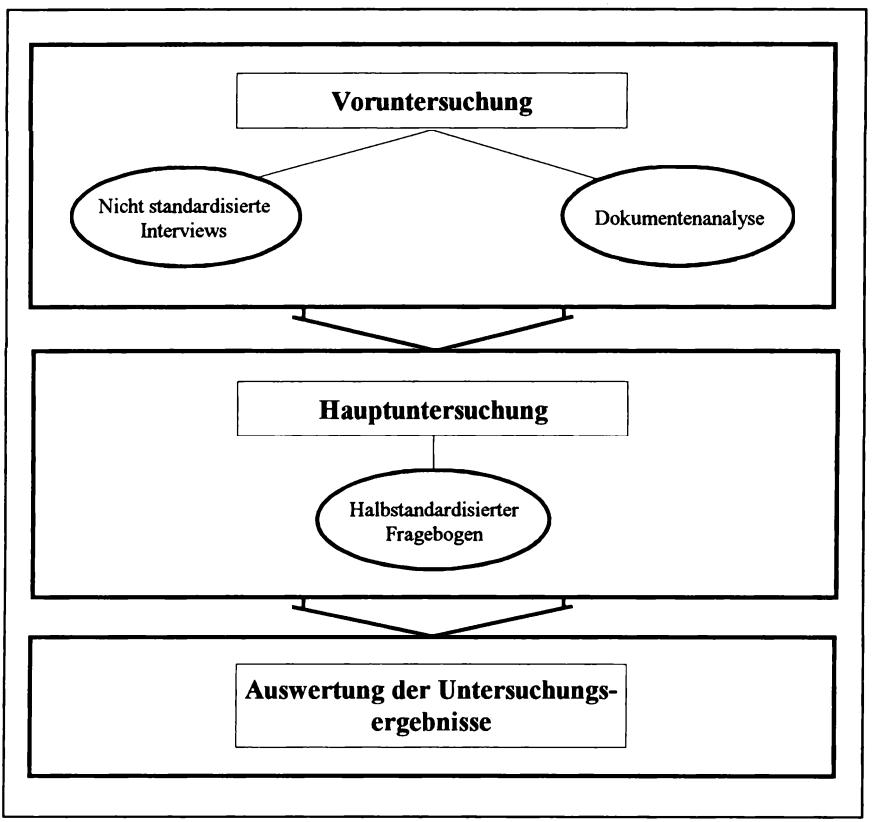


Abbildung D-1: Aufbau der empirischen Untersuchung

Durch die zu Anfang der Untersuchung eingesetzte Befragungsmethode des nicht-standardisierten Interviews wird versucht, der Komplexität des Einzelfalles gerecht zu werden.[8] Diese Interviewtechnik ermöglicht die Untersuchung eines noch nicht in allen Dimensionen klar umrissenen Forschungsgegenstandes und dient der Vorbereitung bzw. Ergänzung von Untersuchungen mit stärker standardisierten Methoden.[9] Es wird ein nur grob ausgearbeiteter

[8] Vgl. Laatz, W. (1993), S. 100-113.

[9] Vgl. Schnell, R. (1989), S. 295.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Fragebogen[10] verwendet, wodurch sich die Anordnung der Fragen und ihre Formulierung an den Bedürfnissen und Vorstellungen der Befragten orientieren. Der Interviewer spielt eine eher passive Rolle, so daß die Befragten im wesentlichen den Verlauf des Interviews bestimmen. Die Interviews werden mit FK und Fachleuten aus den jeweiligen Personal und/oder Organisationsabteilungen durchgeführt. Die Datenerhebung innerhalb der Voruntersuchung wird durch eine ausführliche Dokumentenanalyse ergänzt.[11] Diese basiert im wesentlichen auf Werkzeitungen, Organigrammen, Führungsgrundsätzen, Stellenbeschreibungen, Richtlinien des Personalwesens bzw. der PE und Einstellungskriterien der Organisationen. Der Vorteil der Dokumentenanalyse besteht in der Vielzahl der zur Verfügung stehenden Daten und der Tatsache, daß das auszuwertende Material bereits vorliegt und nicht erst erfragt oder beobachtet werden muß. Dem Argument, daß die durch eine Dokumentenanalyse gewonnenen Daten kritisch zu interpretieren sind, da sie die Realität nur unzureichend bzw. verzerrt darstellen,[12] wird durch einen Vergleich der Ergebnisse mit den nicht-standardisierten Interviews begegnet.

Bei der *Hauptuntersuchung* erfolgt eine stärkere Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes auf organisationsspezifische Fragestellungen der PE. Unter Bezugnahme auf die Erkenntnisse der Voruntersuchung wird ein teilstandardisierter Fragebogen[13] entwickelt. Dieser soll garantieren, daß alle als forschungsrelevant erachteten Themen auch tatsächlich angesprochen werden und die Vergleichbarkeit der Interviewergebnisse gewährleistet ist. Dabei werden nicht jedem Interviewpartner Fragen zu allen Themenkomplexen gestellt. Das Setzen von Schwerpunkten orientiert sich am jeweiligen Aufgabengebiet und Kenntnisstand.

Bei der *Auswertung der Ergebnisse* wird im wesentlichen auf die Interviewergebnisse mit den PE-Experten und Hauptbetroffenen sowie den FK der Fachabteilungen zurückgegriffen. Die durchschnittliche Dauer der Interviews beträgt ca. 2 Stunden. Diese werden stichwortartig protokolliert bzw. wenn erlaubt, auf Tonband aufgezeichnet und im Anschluß an jedes Gespräch zusammengefaßt. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus der Hauptuntersuchung erfolgt abschließend eine Bewertung der in Teil III getroffenen Aussagen. Den Gesprächspartnern wird die Anonymität ihrer Organisation sowie deren PE-Konzepte ausdrücklich zugesichert.

---

[10] Dieser nicht standardisierte Fragebogen befindet sich in Anhang VIII.

[11] Vgl. zum zeitlichen und inhaltlichen Vorgehen beim Einsatz der Dokumentenanalyse auch die Ausführungen bei Schmidt, G. (1988), S. 149 f.

[12] Vgl. für eine kritische Einschätzung der Dokumentenanalyse z.B. die Ausführungen bei Schwarz, G. (1989), S. 193.

[13] Dieser halbstandardisierte Fragebogen befindet sich in Anhang IX.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

c) Limitierende Bedingungen der Untersuchung

Die aufgezeigte Komplexität der PE stellt eine der wesentlichen limitierenden Untersuchungsbedingungen dar. Der Untersuchungsgegenstand ist sehr breit angelegt, weshalb kaum theoretisch und empirisch fundierte Fragen zu Zusammenhängen zwischen Ursache und Wirkung gestellt werden können. Weiterhin ist auf den geringen Umfang der Untersuchung hinzuweisen, wodurch lediglich Hinweise für eine Verifizierung bzw. Falsifizierung der getroffenen Aussagen zulässig erscheinen. Die Ergebnisse sind auch deshalb nicht als allgemein gültig zu verstehen, da sich die Untersuchung lediglich auf deutsche Unternehmungen beschränkt. Diese Begrenzung der Untersuchung wirkt limitierend, weil vermutet werden kann, daß das sozio-kulturelle Umfeld des Untersuchungsgegenstandes die Ausprägungen der PE beeinflussen. Brewster/ Larsen[14] kommen im Rahmen einer international angelegten empirischen Erhebung zu dem Schluß, daß der Entwicklungsstand des Personalmanagements und somit auch der PE je nach Landes-, Branchen- und Organisationskultur erhebliche Unterschiede aufweist. Weitere Restriktionen sind: finanzielle Mittel, Zeit, eigene Fähigkeiten und die Bereitschaft von Organisationsmitgliedern, an der Untersuchung mitzuwirken.

d) Auswahl der Untersuchungsobjekte

Die Darstellung des Forschungsmaterials erfolgt in zwei Einzelfallstudien aus den Branchen Stahl- und Bauindustrie. Ziel ist die Analyse und Beschreibung zweier Fälle hinsichtlich möglichst vieler Dimensionen. Die nachfolgenden Kriterien spielen bei der Auswahl der Organisationen eine übergeordnete Rolle:

- Die Organisationen bewegen sich in einer zunehmend von Komplexität und Dynamik gekennzeichneten Umwelt.
- Die Organisationen verstehen sich selbst als 'Lernende Organisationen', verbunden mit dem Wunsch nach einer Neuorientierung der PE.
- Die Organisationen verfügen über eine eigene PE-Abteilung.

Die beiden Fallstudien erstrecken sich auf den Zeitraum von Oktober 1996 bis Juli 1997. Die nachstehenden Ausführungen geben die Ergebnisse der durchgeführten Vor- und Hauptuntersuchungen in geraffter Weise und unter Gewährleistung der zugesicherten Anonymität wieder.

---

[14] Brewster/Larsen faßten in ihrer Studie Ergebnisse aus Erhebungen in zehn europäischen Ländern zusammen. Vgl. Brewster, Ch./Larsen, H. (1992), S. 409-434.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

2. Fallstudie 1: Darstellung der PE in einer großen Bauunternehmung

a) Allgemeine Angaben zur Unternehmung

Die hier analysierte Organisation zählt zu den zehn größten Unternehmungen der Bauwirtschaft in Deutschland. Die Bauleistungen resultieren im wesentlichen aus Aktivitäten im Bereich Hoch-/Schlüsselfertigbau, Tiefbau, Ingenieurbau und Umwelttechnik sowie dem Verkehrswegebau. Der Sitz der Hauptniederlassung (HNL) ist in den alten Bundesländern. Die derzeit insgesamt 40 innerdeutschen NL/ZNL sind auf die alten und neuen Bundesländer verteilt. Zum Konzern zählen darüber hinaus sieben NL im übrigen Europa und mehrere außereuropäische Tochter- und Beteiligungsgesellschaften. Im März 1997 waren etwa 1000 Angestellte (davon ca. 60 Prozent in Projekten und 40 Prozent in der Verwaltung), 1500 gewerbliche MA, 200 Poliere und rund 100 Auszubildende in der Unternehmung beschäftigt.

In den Jahren 1990-1994 profitierte die Unternehmung wesentlich von der innerdeutschen Konjunkturbelebung. Nahezu 50 Prozent des Umsatzes wurde innerhalb dieses Zeitraums in den neuen Bundesländern erwirtschaftet. Mit Beginn des Jahres 1995 kann man aus Sicht der Unternehmung von einem Zusammenbruch des Absatzmarktes sprechen. Wesentliche Ursache hierfür ist der drastische Auftragsrückgang im Bereich der Gewerbeimmobilien. Dies ist zum einen auf die leeren Kassen der öffentlichen Hand und zum anderen auf ausländische Konkurrenten, die z.T. sehr viel preiswerter anbieten können, zurückzuführen.[15] Gleichzeitig wurden die Auslandsaktivitäten aufgrund sinkender Umsätze in diesem Bereich deutlich verringert. Den Hauptteil der gegenwärtigen Überschüsse realisiert die Unternehmung im Bereich Verkehrswegebau (Flughäfen, Eisenbahnstrecken, Autobahnen), was nicht zuletzt auf das unternehmungsspezifische Know-how zurückgeführt werden kann.

Für die Zukunft ist eine vermehrte Konzentration auf die eigenen Stärken, die im Ausbau des Verkehrswegebaus gesehen werden, geplant. Zusätzliche Marktchancen werden auch im Bereich des Schlüsselfertigbaus, speziell im Hochbau, gesehen. Der Umfang der dabei anfallenden Verfahrensschritte, verursacht durch die Anzahl von Vorschriften und die hohen technischen Anforderungen, stellt derzeit noch ein erhebliches Hemmnis dar. Die bestehende

---

[15] Es erscheint deshalb gerechtfertigt, weniger von einer konjunkturellen als vielmehr von einer strukturellen Krise im Baugewerbe auszugehen. Vgl. hierzu auch Robl, K. (1994), S. 4f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Produktpalette soll um spezielle Dienstleistungen, wie z.B. neue Formen der Finanzierung und Betreibung, erweitert werden.

Die Organisationsstruktur der Unternehmung ist durch eine gleichrangige Anwendung des Verrichtungs-, Raum- und Objektprinzips gekennzeichnet.[16] Nach dem Verrichtungsprinzip stehen technische und kaufmännische Aufgaben, die zentrale Arbeitsvorbereitung und die Kalkulation, nach dem Objektprinzip Großprojekte sowie nach dem Raumprinzip NL rangmäßig auf einer Ebene.[17] Auf zweiter Ebene gliedern sich die NL nach dem Spartenprinzip in ZNL (Verkehrswegebau, Hochbau, Tiefbau, Schlüsselfertigbau und Projektentwicklung). Im Zuge des gegenwärtigen Umstrukturierungsprozesses wurden bereits ZNL zusammengelegt bzw. einzelne Funktionen aus den ZNL ausgegliedert und in Projektbereichen zusammengefaßt. Bauaufträge werden grundsätzlich dezentral über die NL/ZNL abgewickelt. Der operative Bereich der Unternehmung weist eine hierarchische Ordnung über den Oberbauleiter/Projektbereichsleiter, der mehrere Baustellen betreut, und Bauleiter/ Projektleiter, der je nach Auftragsgröße eine oder mehrere Baustellen instruiert, bis zum Polier, Hilfspolier, Vorarbeiter, Facharbeiter, Fachwerker und Bauwerker auf.

Insgesamt ist ein Trend zur Dezentralisation und damit einhergehend ein Abbau von Hierarchien feststellbar. Bedingt durch den Umsatzrückgang und die Verflachung von Hierarchien waren auch Personalfreisetzungen in größerem Umfang erforderlich.[18]

b) Die PE der Unternehmung

Die nachfolgenden Ausführungen charakterisieren die PE der untersuchten Bauunternehmung. Zum vorliegenden Verständnis einer 'Lernenden Organisation' wird auf das Interview mit dem Abteilungsleiter-PE zurückgegriffen.

---

[16] Nach Diederichs entspricht diese Organisationsstruktur der bei großen Bauunternehmen üblichen Form der Aufbauorganisation. Vgl. Diederichs, C.-J. (1994), S. 17-19.

[17] Das vollständige Organigramm des Unternehmens kann aus Gründen der Geheimhaltung an dieser Stelle leider nicht aufgezeigt werden.

[18] Aufgrund steigender Freistellungsentscheidungen versuchte das Unternehmen, eine Beschäftigungsgesellschaft zu gründen. Innerhalb des ersten Jahres hätten die betroffenen Mitarbeiter keinen Einkommensverlust zu verzeichnen. Danach sollte die Gesellschaft als freies Unternehmen auf dem Markt agieren. Von den betroffenen MA war lediglich ein kleiner Teil dazu bereit. Die Gesellschaft konnte deshalb nicht gegründet werden.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tendenziell ist davon auszugehen, daß er den größten Einfluß auf die PE der Unternehmung ausübt. Nach seiner Auffassung stellen Organisationen Konglomerate von Menschen dar, die in einer möglichst definierten (optimal organisierten) Weise zusammenarbeiten.

'Lernende Organisationen' sind deshalb solche, die ihre Definitionen von ihrer Umwelt abhängig machen.[19]

Der Abteilungsleiter-PE geht von einer einseitigen Beeinflussung der Unternehmung durch die Umwelt aus. In der Gestaltung von 'lernfreundlichen' Rahmenbedingungen sieht er die Hauptaufgabe der PE. Gleichzeitig wird auf die Dominanz von 'top-down' Entscheidungen verwiesen (vgl. Kapitel C-I).

aa) Grundlegende Informationen zur PE

Die PE-Abteilung, die zentral in der HNL angesiedelt ist, wurde 1990, aufgrund des nach der Wiedervereinigung einsetzenden Wachstumsschubs, mit einer eindeutig unternehmungsorientierten Zielstellung gegründet. Nach Angaben der Mitglieder der PE-Abteilung ist es bisher, trotz einer weitreichenden Unterstützung durch den Vorstandsvorsitzenden, nicht gelungen, die Bedeutung der betrieblichen PE für alle Unternehmungsmitglieder transparent zu machen. Die PE-Abteilung setzt sich aus einem Abteilungsleiter-PE und drei Personalreferenten zusammen.

- Ergänzung des bestehenden Angebots im Bereich der betrieblichen Weiterbildung.
- Konzipierung und Realisierung von Trainee-Programmen.
- Verstärkte Akquisition von Nachwuchskräften zur Schaffung eines Pools von Spezialisten.
- Proaktiver Umgang mit der Alterspyramide des Unternehmens.
- Verstärkte Aktivitäten zur Erhaltung von Schlüsselpersonen im Unternehmen.

Abbildung D-2: Die PE- Zielstellungen der Bauunternehmung

[19] Zitat aus dem Interview mit dem Abteilungsleiter-PE in der HNL.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Handlungsbedarf wurde von der Unternehmungsleitung hauptsächlich in den sich aus Abbildung D-2 ergebenden Bereichen gesehen.

Zur Realisierung dieser Aufgabenstellungen erarbeiteten die Mitglieder der PE-Abteilung eine spezielle Konzeption. Diese beinhaltet neben einem erweiterten Weiterbildungsprogramm auch MA-Gespräche, Ansätze einer Karriereplanung, Instrumente zur Potentialeinschätzung und ein modifiziertes Entlohnungssystem. Gleichzeitig regte die PE-Abteilung die Formulierung von Unternehmensleitlinien durch die erste Hierarchieebene an. Die Wichtigkeit von Unternehmensleitlinien konnte jedoch nicht hinreichend verdeutlicht werden, so daß bislang keine formuliert wurden.[20] Daneben war angedacht, die FK der Unternehmung als Coachs zu entwickeln. Für die Realisierung dieses Aufgabenkomplexes standen insgesamt zwei Monate zur Verfügung. Danach wurde das Budget für PE drastisch gekürzt und die Aktivitäten beschränkten sich im wesentlichen auf die Aktualisierung der Weiterbildungsveranstaltungen und die Realisierung der Traineeprogramme.

Eine Einbindung der PE-Abteilung bei der Festlegung des organisatorischen Kontextes war nicht feststellbar. Die MA der PE-Abteilung machten hierzu widersprüchliche Angaben. In den Interviews wurde einerseits betont, daß sich die PE an dem organisatorischen Kontext der Unternehmung zu orientieren habe, aber anderseits auch, daß man sich eine aktivere Beteiligung der PE bei der Strategie-, Struktur- und Kulturentwicklung wünschen würde. Der Abteilungsleiter-PE bemerkte, daß sich das Konzept der PE an der vom Vorstand vorgegebenen Unternehmungsstrategie zu orientieren hat.[21] Auch bei der Strukturentwicklung wird von einer einseitigen Beeinflussung durch die derzeitigen betrieblichen Erfordernisse ausgegangen. Als Beispiel führte er veränderte Arbeitsabläufe in der Unternehmung an, die durch den derzeitigen Personalabbau notwendig wurden. Auch im Zusammenhang mit der Kulturentwicklung wurde die PE vom Abteilungsleiter-PE, im Gegensatz zu seinen Mitarbeitern, als ausschließlich abhängige Größe beschrieben. Hierbei ist jedoch von unterschiedlichen Kulturen (Subkulturen) in der HNL und den ZNL auszugehen, die nicht zuletzt aus dem Autonomiestreben der NL/ZNL, die sich als weitgehend autark verstehen, resultieren.

Die FK der ZNL sehen die PE-Abteilung überwiegend in der Rolle eines Bildungsveranstalters, der ausschließlich für die Organisation und Durch-

---

[20] Mehrmals wurde in den Interviews deutlich, daß der Erstellung eines Unternehmensleitbildes derzeit kaum Bedeutung beigemessen wird. Insgesamt dominiert eine eher kurzfristige Orientierung, die sich im wesentlichen auf die Akquirierung neuer Aufträge bezieht.

[21] In diesem Zusammenhang sagte eine der interviewten FK: 'Die strategische Ausrichtung unserer Unternehmung kann und muß z.B. ein Buchhalter nicht kennen.'

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

führung von Seminaren verantwortlich ist. Dabei dominiert bei den FK und Mitarbeitern die Vorstellung, daß Impulse für die Planung, Durchführung und Kontrolle der PE in der Unternehmung grundsätzlich von der PE-Abteilung ausgehen sollten.

bb) Inhaltliche Konkretisierung der PE-Arbeit in der Unternehmung

Als Grundlage für die PE-Arbeit in der Unternehmung werden jährlich spezielle Bildungsbroschüren durch die PE-Abteilung erarbeitet. Diese beinhalten neben den Maßnahmen der Ausbildung auch Angaben zu Inhalt und Ablauf der Traineeprogramme sowie Informationen zu den unterschiedlichen Möglichkeiten der internen und externen Weiterbildung. In Tabelle D-1 werden die derzeit angebotenen Veranstaltungen, die den Teilnehmern Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Wahrnehmung ihrer derzeitigen und zukünftigen Arbeitsaufgaben vermitteln sollen, zusammengefaßt.

Tabelle D-1

Das Weiterbildungsprogramm der Bauunternehmung

Ausbildung
• Technische Stufenausbildung in den Bauberufen • Kaufmännische Ausbildung zur/zum Industriekauffrau/-mann
Traineeprogramme
• Technisches Baumanagement • Kaufmännisches Baumanagement
Externe Weiterbildung
• Technisch (Aufbaustudium zum Dipl.-Ing. für Unternehmensführung (FH), Lehrgänge) • Kaufmännisch (Kombistudium zum/zur Baufachwirt/in (IHK))
Interne Weiterbildung
• Technisch (Schlüsselfertig- und Hochbau, Verkehrswegebau, Tief- und Ingenieurbau etc.) • Kaufmännisch (Grundlagen, Umsatzsteuerrecht, Telefontraining etc.) • Recht (Der Pauschalvertrag im Bauwesen, VOB etc.) • Management (Projektmanagement, Facility-Management etc.) • EDV (Bauspezifische Software, Standardsoftware)

Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, individuelle Maßnahmen mit der PE-Abteilung zu vereinbaren. In diesem Zusammenhang wurden auch die

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

bereits bestehenden Kontakte zu Universitäten, Fachhochschulen und anderen Bildungsträgern weiter ausgebaut. So konnte z.B. in Zusammenarbeit mit einer Bildungseinrichtung in den neuen Bundesländern eine unternehmungsspezifische Bildungsmaßnahme konzipiert und realisiert werden.

Von den FK gehen dabei kaum Initiativen für die inhaltliche Konzipierung der PE in der Unternehmung aus. Die wurde besonders bei der geplanten Einführung eines MbO-Konzeptes deutlich.[22] Hierfür wurde, in Zusammenarbeit mit externen Beratern, ein spezifisches MbO-Konzept entwickelt und mit einem speziellen Prämien- und Tantiemensystem verknüpft, d.h., die Prämienfestlegung war von dem Zielerreichungsgrad abhängig. Dieses Konzept wurde bereits ein Jahr nach seiner Implementierung eingestellt. Eine wesentliche Ursache wird in einer Überlastung der FK gesehen: Gespräche führen, Ziele formulieren und in Prämien umrechnen - dieser Zeitaufwand wurde von den FK als zu groß empfunden. Darüber hinaus spielten auch fachliche Probleme, z.B. bei der Formulierung von Zielen und dem Führen von MA-Gesprächen eine Rolle. Die Notwendigkeit eines MbO-Konzepts wurde bei einem Großteil der FK nicht gesehen. Die Qualität der Zusammenarbeit zwischen FK und MA wurde von den Interviewten sehr unterschiedlich bewertet. Wesentliche Ursache hierfür ist, daß trotz zahlreicher Bemühungen des Vorstandsvorsitzenden die Handlungsspielräume der MA sehr unterschiedlich geregelt wurden. Auch haben sich in den weitgehend autonom agierenden NL und ZNL jeweils spezifische Subkulturen entwickelt, die wesentlich durch die Persönlichkeit der NL/ZNL geprägt sind. Tendenziell herrscht ein als autoritär einzuschätzender Führungsstil[23] vor. Das Verhältnis zwischen FK und MA wird überwiegend als verbesserungsfähig eingeschätzt.[24] Gleichzeitig wurde betont, daß der Erfolg der Unternehmung wesentlich vom Engagement und den Ideen der FK und MA abhängt und diese entsprechend zu behandeln sind.

---

[22] Das MbO-Konzept des Unternehmens beschreibt einen Führungsstil mit Hilfe von Zielvereinbarungen. Das Motto lautete: 'Wir führen mit Zielvereinbarungen.'

[23] Führungsstil bezeichnet dabei die Art und Weise, wie ein VG die Entscheidungen bzw. Verrichtungen in seinem Funktionsbereich steuert. Den möglichen Führungsstilen entsprechen verschiedene Autoritätsgrade des VG und Freiheitsgrade seiner MA. Vgl. Laux, H./Liermann, F. (1993), S. 11.

[24] Als Indiz hierfür kann gewertet werden, daß eine Beurteilung der FK durch die MA vom Vorstandsvorsitzenden angedacht wurde, jedoch auf Initiative mehrerer Vorstandsmitglieder nicht umgesetzt werden konnte. Beurteilungen werden z.Zt. nur nach dem Prinzip 'top-down' vorgenommen.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

cc) Das System der PE in der Unternehmung

Zur Umsetzung der vorgegebenen Ziele (vgl. Abbildung D-2) erarbeitete die PE-Abteilung ein System der PE für die Unternehmung. Dieses entspricht der im theoretischen Teil der Arbeit (vgl. Kapitel B-II 2. und Kapitel C-II 3.) aufgezeigten Differenzierung in die Phasen:

- PE-Bedarfserhebung
- PE-Bedarfsdeckung und
- PE-Evaluation.

Die *PE-Bedarfsermittlung* stützt sich weitestgehend auf Bedarfsmeldungen der FK aus den NL/ZNL/Fachbereichen. Nur in seltenen Fällen geben die betroffenen MA oder die PE-Abteilung Anstöße zur Durchführung von PE-Maßnahmen. Die Bedarfsmeldungen aus den NL basieren dabei nur in wenigen Fällen auf Leistungsbeurteilungen, Mitarbeitergesprächen oder einer Karriereplanung für die betroffenen MA. Potentialbeurteilungen werden hierbei nur intuitiv durchgeführt und Stellenbeschreibungen kommen nicht zum Einsatz. Diese Zusammenhänge werden durch einen Auszug aus dem Fragebogen (vgl. Tabelle D-2) zusammengefaßt.

Tabelle D-2

Methodeneinsatz bei der PE-Bedarfserhebung

	nie		==>		häufig
Leistungsbeurteilung	☐	☐	☐	☒	☐
Potentialbeurteilung	☒	☐	☐	☐	☐
Stellenbeschreibung	☒	☐	☐	☐	☐
Mitarbeitergespräche	☐	☐	☒	☐	☐
Laufbahn- / Nachfolgeplanung	☐	☒	☐	☐	☐

In der betrieblichen Praxis werden MA-Beurteilungen nur in Ausnahmefällen schriftlich fixiert, d.h., sie finden weitgehend unsystematisiert 'im Kopf' des VG statt. Dies läßt darauf schließen, daß die Bedeutung der durch die PE-Abteilung erarbeiteten spezifischen PE-Maßnahmen zur Erstellung von MA-Beurteilungen von den hiervon betroffenen FK nicht erkannt wird. Im Ergebnis führt dieses Vorgehen dazu, daß die VG ihre Einschätzungen weitestgehend aufgrund von Beobachtungen des MA-Verhaltens in einer spezifischen Arbeitsaufgabe vornehmen (Leistungsbeurteilung).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die Auswahl von PE-Kandidaten und die *Festlegung entsprechender PE-Maßnahmen* erfolgt aufgrund der Vorgaben des jeweiligen direkten VG. Die FK nahmen im Jahr 1996 nicht an den von der Unternehmung angebotenen PE-Maßnahmen teil (vgl. Tabelle D-3).

Tabelle D-3

Teilnahme an PE-Maßnahmen nach unterschiedlichen Mitarbeitergruppen

FK	0 %
Technische Fachkräfte	80 %
Kaufmännische Fachkräfte	20 %
Hilfskräfte	0 %
sonstige MA-Gruppen	0 %
Summe:	100 %

Nach den Angaben der Mitglieder der PE-Abteilung engagieren sich die FK der Unternehmung sehr stark in der Phase PE-Bedarfsermittlung, jedoch äußerst selten an den darauf aufbauenden PE-Maßnahmen. Die Phase der *PE-Evaluation* ist in der Unternehmung nicht institutionalisiert. Regelmäßig werden von der PE-Abteilung Kostenvergleichsrechnungen durchgeführt. Schwerpunkt ist dabei die Ermittlung der jeweils kostengünstigsten PE-Maßnahme. Vereinzelt wiesen FK auf die durch den Veranstalter am Ende einer Veranstaltung zur Verfügung gestellten Fragebogen[25] zur Evaluation der Veranstaltung hin. Lediglich eine FK gab an, Feedbackgespräche im Anschluß an eine PE-Maßnahme durchzuführen, wobei auch in diesen Fällen keine Rückmeldung an die PE-Abteilung erfolgt. Die PE-Abteilung ist bestrebt, das durch Seminare vermittelte Wissen stärker durch Feedbackgespräche zu vertiefen.

'Wir müssen unsere FK noch stärker davon überzeugen, daß PE und vor allem die Lernerfolgskontrolle nicht delegierbare Führungsaufgaben sind.'[26]

Konkrete Maßnahmen sind hierzu jedoch noch nicht eingeleitet worden. Den Mitgliedern der PE-Abteilung kommt nach eigenen Angaben hauptsächlich die Aufgabe zu, die von FK nachgefragten Veranstaltungen zu buchen und im Anschluß an PE-Maßnahmen die Erfolge bei den Mitarbeitern und FK

---

[25] Vgl. hierzu exemplarisch den in Anhang VII dargestellten Fragebogen zur Beurteilung der Qualität von Weiterbildungsveranstaltungen.

[26] Zitat aus dem Interview mit dem Abteilungsleiter-PE in der HNL.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

selbständig abzufragen. Dabei ist die zentrale Erfassung der realisierten PE-Maßnahmen durch die PE-Abteilung teilweise mit erheblichen Problemen verbunden. So kann es z.B. vorkommen, daß die PE-Maßnahmen von den NL selbständig gebucht werden und die PE-Abteilung auch im Anschluß keine Meldung darüber erhält. Nach dieser Darstellung der Vorgehensweise bei der PE-Bedarfserhebung, PE-Bedarfsdeckung und PE-Evaluation wird abschließend auf den Umfang und Einsatz der PE-Methoden sowie auf die Visionen bzgl. der zukünftigen PE in der Unternehmung eingegangen.

(1) Umfang und Einsatz von PE-Methoden

Die innerhalb der Unternehmung zum Einsatz kommenden PE-Methoden werden anhand der bekannten Differenzierung in Weiterbildung, Karriereplanung und Arbeitsstrukturierung (vgl. Kapitel B-II 2. b) und Kapitel C-II 3. b)) dargestellt.

Bei der Weiterbildung ist ein Trend zu einer verstärkten Vermittlung von Fähigkeiten am Arbeitsplatz erkennbar. Unterschiedliche Formen des Gruppenlernens gewinnen an Bedeutung. Auf Ebene der MA dominiert die Vermittlung von Fachkompetenz. Bei den Führungskräften wird der zukünftige Schwerpunkt auf der Entwicklung von Methodenkompetenz gesehen. Dem Projektmanagement wird hierbei besondere Bedeutung beigemessen. Qualifikationsbemühungen zur Förderung der Fach- und Sozialkompetenz werden bei FK momentan vernachlässigt. Der Abteilungsleiter-PE betonte, daß aus seiner Sicht zukünftig der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen erhöhte Bedeutung zukommen sollte. Für besonders wichtig erachteten die Mitglieder der PE-Abteilung die in Tabelle D-4 dargestellten Inhalte.

Aus dem derzeitigen Stellenabbau, der sich auch direkt auf die PE-Abteilung auswirkt, ergeben sich auch weitreichende Konsequenzen für die Karriereplanung. Diese PE-Methode wird momentan lediglich für 'Schlüsselpersonen' eingesetzt. Diese Personen werden durch die VG bestimmt, da sowohl von der PE-Abteilung als auch von den FK selbst davon ausgegangen wird, daß sie ihre MA am besten einschätzen können.

Die Methoden der Arbeitsstrukturierung kommen nur in sehr begrenztem Umfang zum Einsatz. In der Vergangenheit wurde durch den Vorstand angeregt, bestimmte Rotationen innerhalb der Unternehmung einzuführen. So sollte z.B. auch ein NL-Leiter in eine andere NL wechseln. Diese Idee ließ sich jedoch in der Praxis nicht realisieren. Dies resultierte u.a. aus der Tatsache, daß dem NL-Leiter im wesentlichen die Aufgabe zukommt, neue Projekte zu akquirieren. Voraussetzung hierfür sind jedoch entsprechende Kontakte,

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

die nur über einen längeren Zeitraum aufgebaut werden können. Auf der Ebene der MA ergeben sich Rotationen zwangsläufig. Ein Grund hierfür ist im wesentlichen in der bereits angesprochenen Reduktion der Beschäftigten zu sehen, wodurch die MA zu Arbeitsplatzwechseln gezwungen sind.

Tabelle D-4

Relevanz ausgewählter Schlüsselqualifikationen für die Entwicklung der Bauunternehmung aus Sicht des Abteilungsleiters-PE

	In Zukunft				
	wichtig	eher wichtig	eher durchschnittlich	eher unwichtig	unwichtig
Kooperationsfähigkeit	☒	☐	☐	☐	☐
Kommunikationsfähigkeit	☒	☐	☐	☐	☐
Denkfähigkeit	☒	☐	☐	☐	☐
Entwicklungsfähigkeit	☒	☐	☐	☐	☐
Präsentationsfähigkeit	☒	☐	☐	☐	☐

Das Angebot zur Teilnahme an PE-Maßnahmen ist neben dem VG in starkem Maße auch von der Finanzsituation der betreffenden NL bzw. Abteilung abhängig. Diese verfügen über ein spezielles Budget zur Deckung ihrer Ausgaben für PE-Maßnahmen. Es gibt Tendenzen, PE-Maßnahmen vermehrt in die Freizeit der MA zu verlagern und diese verstärkt an den Kosten zu beteiligen.

'Wenn das Unternehmen die Kosten für PE-Maßnahmen übernimmt, vereinbaren wir grundsätzlich Rückzahlungsklauseln mit den betroffenen Mitarbeitern.'[27]

Darüber hinaus sind die PE-Kandidaten teilweise verpflichtet, ihren Jahresurlaub einzubringen. Im konkreten Einzelfall wird der 'direkte' Nutzen für die Unternehmung bewertet. Der zunehmenden Kritik von seiten der FK bzgl. der praktizierten Weiterbildung wurde auf unterschiedliche Weise Rechnung getragen. Neben der Auswechslung einzelner Referenten wurde die in der Vergangenheit dominierende Wissensvermittlung durch Fachseminare zunehmend durch arbeitsplatznahe Lernformen ergänzt. So bearbeiteten die MA z.B. bei Veranstaltungen zum Projektmanagement reale Beispiele aus der Praxis. Die unzureichenden Ergebnisse dieser Veranstaltung werden u.a. auf den

[27] Zitat aus dem Interview mit dem Abteilungsleiter-PE.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Umfang des Projekts zurückgeführt. Aufgrund des vorherrschenden Zeitdrucks im Bereich des Projektmanagements konnte die PE-Abteilung hierauf jedoch kaum Einfluß nehmen.[28]

(2) Visionen für die zukünftige PE der Unternehmung

Für die Zukunft sehen die Mitglieder der PE-Abteilung eine wesentliche Aufgabenstellung darin, das in der Unternehmung vorhandene Wissen transparenter zu machen.

'Wissen transparenter zu machen, Wissen also, das an der Stelle A vorhanden ist, an die Stelle B zu bringen, das ist bei uns absolute Mangelware.'[29]

Exemplarisch wurde darauf hingewiesen, daß die PE-Abteilung unzureichend über die bei einzelnen Mitarbeitern vorhandenen Qualifikationen informiert ist. Aus Sicht der PE-Abteilung wäre ein Instrument notwendig, das auf einen Blick alle Mitarbeiterdaten unter verschiedenen Gesichtspunkten darstellen kann. Gleichzeitig wurde in diesem Zusammenhang auf das damit verbundene Kostenproblem verwiesen. Das resultiert nicht zuletzt aus der Tatsache, daß es dem Vorstand relativ leicht fällt, zu beziffern, was ein solches Instrument kosten würde. Die PE-Abteilung sieht sich hingegen mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert, aufzuzeigen, was es kostet, dieses Instrument nicht einzuführen.

Sowohl die interviewten FK als auch die Mitglieder der PE-Abteilung betonten die Notwendigkeit einer engeren Zusammenarbeit zwischen der HNL und den anderen NL bzw. ZNL. Die PE-Abteilung ist darum bemüht, die bisher überwiegend sporadisch zum Einsatz kommenden MA-Beurteilungen (Leistungs- und Potentialbeurteilungen) zu institutionalisieren. Darüber hinaus strebt die PE-Abteilung einen veränderten Umgang mit Fehlern, d.h. eine veränderte Fehlerkultur an.[30] Mittelfristig hat sich die PE-Abteilung die in Abbildung D-3 aufgeführten Ziele gesetzt.

---

[28] Der Umfang dieser PE-Maßnahme betrug insgesamt vier Tage. Aufgrund des Termindrucks war es jedoch nicht möglich, eine komplette Baumannschaft für vier Tage freizustellen: 'Da würde eine komplette Baustelle stillstehen.' Deshalb wurde die PE-Maßnahme am Donnerstag, Freitag, Samstag und Sonntag durchgeführt.

[29] Zitat aus dem Interview mit einem Personalreferenten.

[30] Als grundsätzliches Problem wurde hierbei auf das Vertuschen von Fehlern bzw. den übertriebenen Eifer, Fehler zu finden und auf andere abzuschieben, hingewiesen.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Voraussetzung für eine Realisierung dieser Zielstellungen ist nach Angaben der PE-Abteilung vor allem eine verstärkte Entwicklung der Methoden- und Sozialkompetenz bei den FK der Unternehmung. Angestrebt wird die Qualifizierung der FK zu Coachs bzw. in einem nächsten Schritt zu Mentoren. Gleichzeitig wäre es wünschenswert, die Zahl der MA, die sich mit PE in der Unternehmung beschäftigen, deutlich zu erhöhen.

- Eine höhere Akzeptanz und Transparenz der Aktivitäten der PE-Abteilung im Unternehmen.
- Das vorhandene PE-System ist auszubauen und unternehmensweit einheitlich einzuführen.
- Die Verbesserung des Transfers neuen Wissens vom Lern- ins Funktionsfeld.
- Unsere FK sollen PE als nicht delegierbare Führungsaufgabe verstehen.
- Alle FK und MA verstehen PE zunehmend als Selbstentwicklung und fördern einen konstruktiveren Umgang mit Fehlern.

Abbildung D-3: Mittelfristige Ziele der PE-Abteilung

Die aufbauorganisatorische Einordnung der PE-Abteilung hat nach den Vorstellungen des Abteilungsleiters-PE durch eine direkte Anbindung als unabhängige Stabsstelle am Vorstandsvorsitzenden zu erfolgen. Hierdurch würde u.a. der Stellenwert der PE-Abteilung verdeutlicht.

Übereinstimmend betonten die Mitglieder der PE-Abteilung die Notwendigkeit, sich verstärkt mit den Bestandteilen des organisatorischen Kontextes (Unternehmungsstrategie, -struktur, -kultur) auseinanderzusetzen. Bisher dominiert in weiten Teilen ein überwiegend reaktives Verhalten gegenüber Umweltveränderungen. Hierbei wird überwiegend ein Mangel an Sozialkompetenz, aber auch Methodenkompetenz gerade bei den FK konstatiert. Noch immer dominieren Anweisungen nach dem Prinzip 'top-down'. Personalveränderungen sollten einen stärkeren Bezug zu den vorhandenen Qualifikationen haben und nicht nur nach rein quantitativen Kriterien erfolgen.

Die Bedeutung der PE auf dem Weg zu einer 'Lernenden Organisation' konnte bisher nicht hinreichend in der Unternehmung transparent gemacht werden. Einen Ansatz hierfür wird von einem Personalreferenten in der Formulierung von einheitlichen Unternehmensleitlinien gesehen, die unternehmungsweit zugänglich gemacht werden.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

3. Fallstudie 2: Darstellung der PE in einer Unternehmung der Eisen- und Stahlindustrie

a) Allgemeine Angaben zur Unternehmung

Im Gegensatz zu Fallstudie 1 befindet sich der Standort der in Fallstudie 2 analysierten Unternehmung in den neuen Bundesländern. In den Jahren 1951 - 1954 wurde die Unternehmung zur Deckung des Roheisenbedarfs der DDR errichtet. Politische und ökonomische[31] Gesichtspunkte, resultierend aus den Anforderungen des RGW[32] waren bestimmend für die Standortwahl. Der Standort wurde nach dem Bau von sechs Hochöfen durch ein Kaltwalzwerk, eine Verzinkungs-, eine Kunststoffbeschichtungsanlage und ein Konverterstahlwerk ständig erweitert. Die geplante Errichtung eines Warmwalzwerkes, welches den Lückenschluß im metallurgischen Zyklus bilden sollte, konnte während des Bestehens der DDR nicht mehr realisiert werden. Die Situation der Stahlunternehmung war in den Jahren 1990 - 1994 wesentlich durch den Kampf um die Erhaltung des Produktionsstandortes geprägt. Die Privatisierung gelang der Treuhandanstalt (THA) trotz erheblicher Investitionen (Modernisierung des Kaltwalzwerkes) erst Ende 1994.[33] Begleitend durch die Privatisierungsversuche der Treuhandanstalt, wurde das Personal von ca. 11.000 Mitarbeitern auf ca. 2.500 Mitarbeiter und 200 Auszubildende abgebaut. Der Umsatz der Unternehmung stieg während und nach der Privatisierung von 1,09 Mrd. DM im Jahr 1994 auf 1,4 Mrd. DM im Jahr 1996. Das technische Sanierungskonzept als Ergebnis der Privatisierung sieht unter anderem den oben erwähnten Lückenschluß im metallurgischen Zyklus durch ein Warmwalzwerk vor. Das Gesamtinvestitionsvolumen beläuft sich auf ca. 1,1 Mrd. DM incl. Modernisierung und Erneuerung bestehender Anlagen. Dadurch soll die Konkurrenzfähigkeit des Standortes gesichert werden. Vorteilhaft für den Standort ist auch die Nähe zu osteuropäischen Nachbarn.

---

[31] Die Nähe des Unternehmens zu den unterschiedlichen Ressourcenlagerstätten (Erze aus der Sowjetunion, Steinkohle aus Polen) war aus ökonomischen Gesichtspunkten wichtig für die Errichtung des Unternehmens an diesem Standort.

[32] Der Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe (RGW) entstand als Gegenstück zur OECD, da die Sowjetunion und ihre Wirtschaftspartner die Teilnahme am Marshall-Plan abgelehnt hatten.

[33] Die Suche nach einem geeigneten Investor gestaltete sich schwierig, da die westdeutschen Stahlkonzerne wenig Interesse an einer Übernahme mit Standort- und Arbeitsplatzgarantie zeigten.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Heute versteht sich die Unternehmung als Anbieter hochwertiger Roheisen-, Stahl- und Flachstahlerzeugnisse.[34] Der Absatz der Produkte wird durch verschiedene Instrumente unterstützt. Dazu zählen unter anderem die Vertriebsstruktur mit regionalen Niederlassungen, Servicesicherheit (Beratungsqualität und Hotline für Kunden), Logistiksicherheit (kurzfristige Dispositon), Sortenvielfalt und die Zertifizierung nach ISO 9001. Die bisherigen Verluste, die bis einschließlich 1997 von der Treuhandanstalt bzw. Treuhandnachfolgeorganisation BvS übernommen wurden, sind u.a. auf das fehlende Warmwalzwerk zurückzuführen. Die Kapazität der Unternehmung soll im Jahr 2000 ca. 1,37 Mio. Tonnen verkaufter Fertigwaren erreichen.

Die Unternehmung gliedert sich in die Muttergesellschaft mit den Kerngeschäftsbereichen Roheisenerzeugung, Stahlerzeugung, Warm- bzw. Kaltwalzwerk und in die Tochtergesellschaften in Form von Handelsunternehmungen, Produktions-, Qualifizierungs- und Planungsgesellschaften. Die Organisationsstruktur der Muttergesellschaft, die im Mittelpunkt der nachstehenden Untersuchung steht, ist unterschiedlich ausgeprägt. Im Gegensatz zu den zentralen Einrichtungen, wie die Verwaltung und allg. Betriebsbereiche, die verrichtungsorientiert arbeiten, sind die Produktionsbereiche (Warm-, Kaltwalzwerk) objekt- und raumorientiert. Die innere Struktur der einzelnen Produktionsbereiche ist wieder verrichtungsorientiert. Als Folge der Privatisierung befindet sich die Unternehmung auch im Jahr 1997 noch in Umstrukturierungsmaßnahmen. Ziel dieser Maßnahmen ist eine deutliche Reduzierung der Hierarchieebenen. Hierzu wurde das Organisationsprinzip 'System überlappender Gruppen'[35] benutzt und in diesem Zusammenhang die Teamarbeit als Bestandteil dieses Systems eingeführt. Die Teamstrukturen werden durch Expertenteams und Beraterstäbe der oberen und mittleren Hierarchieebene unter-

---

[34] Das differenzierte Angebot an Produkten besteht unter anderem aus warmgewalzten Bandblechen; kaltgewalzten, feuerverzinkten, organisch beschichteten Feinblechen als Breitband, Spaltband und Blech; Trapezprofilen, Kassetten und Kantteilen sowie aus Blechzuschnitten.

[35] Das Organisationsprinzip 'System überlappender Gruppen' ('linking pin') versucht, die positiven Aspekte kleiner Gruppen mit hoher Kohäsion für die Organisation und das Individuum nutzbar zu machen. Es gilt als Alternative zur Linienorganisation und geht von dem Prinzip der Integration aus, das die aktive, verantwortliche Partizipation des einzelnen am Entscheidungsprozeß fordert, damit sowohl die Ziele der Unternehmung als auch die individuellen Bedürfnisse der MA in gleicher Weise Berücksichtigung finden. Die Interaktionen der MA werden durch die zwischenmenschlichen Beziehungen gegenseitiges Vertrauen und gegenseitige Unterstützung beherrscht. Sie finden im partizipativen Modell nicht in einer straffen Hierarchie, sondern in vernetzten Arbeitsgruppen statt. Vgl. Staehle, W.H. (1994), S. 261-271 und 718-723.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

stützt.[36] Die Unternehmung besitzt eine uneinheitliche Kultur, die durch verschiedene Subkulturen zum Ausdruck kommt. Als Ergebnis der Privatisierung der Stahlunternehmung wird versucht, eine neue einheitliche Kultur zu implementieren. Diese geht von einem gemeinsamen Lernen aller Unternehmungsmitglieder aus. Die Einführung dieser Unternehmungskultur kommt der Einführung eines PE-Konzeptes entgegen, welches das lebenslange Lernen der Mitarbeiter unterstützt.

b) Die PE der Unternehmung

Die Ausführungen zur PE in der Stahlunternehmung basieren auf dem vorherrschenden Begriffsverständnis 'Lernender Organisationen'. Dieses betont die Zusammenhänge zwischen Erstausbildung und Weiterqualifizierung der Mitglieder bis zum Übergang in den Ruhestand. Ziel ist es, ein lebenslanges Lernen des MA im Team zu erreichen.

'Lernende Organisationen sind Organisationen, die das lebenslange Lernen ihrer MA insbesondere durch den verstärkten Einsatz von Teamarbeit fördern.'[37]

Es wird ersichtlich, daß der Förderung permanenter Lernprozesse, unter besonderer Berücksichtigung kollektiver Lernprozesse, eine übergeordnete Bedeutung zukommt. Hierbei stehen die MA und nicht die FK der Unternehmung im Mittelpunkt.

aa) Grundlegende Informationen zur PE

Das Personalmanagement war in den Jahren 1990 - 1995 fast ausschließlich mit dem Problem des Personalabbaus beschäftigt. Ziel der Bemühungen war der möglichst sozialverträgliche Personalabbau durch die Bildung von Auffanggesellschaften und die Ausnutzung der gesetzlichen Bestimmungen zum Vorruhestand. So konnten ca. 2.100 MA vorzeitig in den Ruhestand versetzt und ca. 3.000 MA an Weiterbildungs- und Planungsgesellschaften vermittelt

---

[36] Aus Gründen der Geheimhaltung kann an dieser Stelle das Organigramm des Unternehmens nicht aufgezeigt werden.

[37] Zitat aus dem Interview mit dem Leiter des Teams PE.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

werden. Aus diesen Zahlen wird ersichtlich, warum ein Großteil der befragten Unternehmungsmitglieder die PE mit Personalabbau gleichsetzten.

Die Bedeutung der PE wurde bis vor kurzem nicht gesehen bzw. nicht realisiert. Daher existiert bisher kein umfassendes PE-Konzept, welches die Ziele und Aufgaben der PE reflektiert. Möglichkeiten einer gezielten Qualifizierung der MA wurden in den Jahren des Personalabbaus nicht gesehen, die Notwendigkeit der Qualifizierung der MA aber nicht bestritten.[38] Der angestrebten Organisationsstruktur der Muttergesellschaft entsprechend, sind dem Geschäftsführer Personal- und Sozialwesen zwei Koordinierungsteams zugeordnet:

Koordinierungsteam 1: Personalmanagement, PE, allgemeine Verwaltung

Koordinierungsteam 2: Betriebsmedizinischer Dienst, Feuerwehr, Arbeitssicherheit

Innerhalb dieser Koordinierungsteams dominiert wiederum das Organisationsprinzip 'überlappender Gruppen'. Den Leitern des Teams PE unterstehen dabei in Form der einfachen Linienorganisation die Teams Weiterbildung und OE. Entsprechend der gewählten Zielstellung werden in den weiteren Betrachtungen die Aufgabenstellungen der Teams Personalmanagement und PE fokussiert. Als Bestandteile der PE werden vom Geschäftsführer Personal- und Sozialwesen die berufliche Erstausbildung, das betriebliche Vorschlagswesen und die Weiterbildung gesehen. Dem Team PM obliegt nach seinen Angaben die Steuerung des Personaleinsatzes (zur richtigen Zeit, am richtigen Ort, das richtige Personal) und die Abwicklung disziplinarischer Angelegenheiten. In der betrieblichen Praxis erfolgte bisher keine klare Trennung der Aufgabenbereiche der Funktionen Personalmanagement und PE, d.h., es ergaben sich immer wieder Überschneidungen. Diese führen u.a. zu Irritationen bzgl. des eigentlichen Aufgabengebietes bei den Leitern der Teams Personalmanagement und PE. Beide Leiter benennen die Begleitung der Mitarbeiter von der Bewerbung bis zum Ausscheiden aus der Unternehmung als ihre vorrangigen Aufgabenstellungen.

Der Begriff der PE wurde von den befragten Mitgliedern der Unternehmung unterschiedlich definiert[39]. Deutlich wird aber - durch häufige Nennun-

---

[38] Der Leiter des Teams Personalmanagement wies in diesem Zusammenhang darauf hin, daß eine gezielte Qualifizierung der MA erst dann sinnvoll sei, wenn man weiß, welche MA im Unternehmen verbleiben werden.

[39] In den Interviews wurde, abhängig vom jeweiligen PE-Verständnis, deutlich, daß einige der Befragten der PE nur geringe Bedeutung beimessen und ihre Aufgaben nur

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

gen in den Interviews - daß unter PE allgemein die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung verstanden wird. Die Vorstellungen des Leiters PE gehen von einem ganzheitlichen lernbegleitenden Prozeß aus, der mit der Bewerbung und Einstellung beginnt und erst mit der Überführung in den Ruhestand endet. Die Formulierung eines PE-Konzeptes wird allgemein für notwendig befunden, um eine gezielte Entwicklung des Personals durch verschiedene Maßnahmen zu ermöglichen. Ein inhaltlicher Schwerpunkt wird in den Möglichkeiten zur 'Früherkennung von Problemen in einem turbulenten Umfeld' gesehen. Die Unternehmungsmitglieder sollen in die Lage versetzt werden, rechtzeitig Antworten auf Probleme selbständig zu finden. Das Früherkennungsmodell umfaßt auch eine Neuorientierung der bis dato unzureichend genutzten Möglichkeiten der Leistungs- und Potentialbeurteilung.

Auf der Grundlage der gemachten Aussagen können die Herausforderungen für den Bereich PE abgeleitet werden (vgl. Abbildung D-4).

- Vorrang von Kosten- und Nutzen-Betrachtungen
- Unterschiedliche Definitionen und Anschauungen zum Begriff PE
- Fehlendes, durch die Unternehmensleitung bestätigtes PE-Konzept
- Auftretende Überschneidungen bei den Aufgaben zwischen PM und PE
- Überalterte Belegschaft als Folge des sozialverträglichen Personalabbaus
- Sonderregelungen und Mitbestimmungen im Montanwesen

Abbildung D-4: Herausforderungen für die PE-Arbeit

Bisher wurden Leitlinien für die PE und die Berufsausbildung (vgl. Abbildung D-5) entwickelt, die sich u.a. mit der Persönlichkeitsentwicklung, Zukunftsorientierung, Individualisierung und Internationalisierung auseinandersetzen.

---

in der Organisation von Bildungsmaßnahmen sehen. Andere Interviewpartner konnten die Wichtigkeit der PE gar nicht genug herausstreichen. Sie sehen die Aufgaben der PE ähnlich den Aussagen des Leiters PE, erweitert um eine allgemeine Beratungsfunktion im Umgang mit PE-Maßnahmen für die einzelnen Bereiche in der Unternehmung.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

1.	**Persönlichkeitsentwicklung**
	Teamfähigkeit, Handlungsfähigkeit, Selbständigkeit und Verantwortung
2.	**Systematik**
	Bedarfsanalyse, Planung, Realisierung, Erfolgskontrolle
3.	**Vernetzung**
	Bildungsaspekt in andere Bereiche einbringen, aus anderen Bereichen Inhalte und Methoden übernehmen
4.	**Generalisierung**
	tiefgründiges Spezialwissen, übergreifende Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz
5.	**Zukunftssicherung**
	persönliche Bildungs- und Entwicklungswege aufzeigen, individuelle Betreuung (Coaching)
6.	**Internationalisierung**
	Verständnis für Kulturen und Märkte, Verbesserung der Sprachkenntnisse
7.	**Informationalisierung**
	moderne Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen, breite Nutzung externer und interner Informationen, Informationen in betriebliches Wissen umwandeln

Abbildung D-5: Leitlinien für die PE

bb) Inhaltliche Konkretisierung der PE-Arbeit in der Unternehmung

Die Grundlage der derzeitigen PE-Arbeit in der Unternehmung bilden mehrere Teilkonzepte. Hierzu zählen:

- die ergebnisorientierte Teamarbeit[40],
- die Einführung von Beteiligungsgruppen in der Produktion[41],

---

[40] Ziel der ergebnisorientierten Teamarbeit ist die motivationale, qualifikatorische und organisatorische Potentialentwicklung der MA. Unterstützt durch die Mehrstellenqualifizierung, die Einführung von Beteiligungsgruppen, die Zielvereinbarungen und die Moderatorenqualifizierung, sollen die MA lernen, ihre Arbeit ergebnisorientiert zu verrichten.

[41] Ziel dieses Konzeptes ist die Ermittlung und menschengerechte Gestaltung des bestmöglichen Einflusses der MA auf die Unternehmensziele. Angestrebt wird eine kontinuierliche Verbesserung durch Nutzung des Produktionswissens der Stammbeleg-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- das Moderatorenkonzept[42],
- die Traineeausbildung,
- Workshops, der Erfahrungsaustausch und interne Schulungskreise.

Die Fachabteilungen planen ihre PE-Maßnahmen, die entsprechend diesen Teilkonzepten durchgeführt werden, teilweise selbständig. Zukünftig sollen diese Konzepte (evtl. unter Berücksichtigung neuer Teilkonzepte) in ein Gesamtkonzept überführt, abgestimmt und weiterentwickelt werden. Die PE-Abteilung muß dabei neben der Aufstellung eines einheitlichen Konzeptes zur PE möglichst rasch die planenden und koordinierenden Aufgaben bezüglich der Aus- und Weiterbildung aus den einzelnen Teilbereichen übernehmen.

Die PE-Abteilung soll ein neues Verständnis (eine neue Identität) innerhalb der Unternehmung erhalten. Hierzu zählt u.a. die Aufstellung und Organisation der möglichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen (extern und intern) und deren Inhalt. Die organisatorische Planung von Traineeprogrammen wurde bereits von der PE-Abteilung durchgeführt, die Informationsweitergabe und -abstimmung wird allerdings durch die noch nicht aufeinander abgestimmte Arbeit zwischen den Leitern PM und PE behindert, da die Traineestellenplanung dem Leiter PM obliegt.

Die Bemühungen zur einheitlichen Vermittlung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz wurden kontinuierlich ausgebaut. Die Methodenkompetenz wird durch ein Moderatorenkonzept im Rahmen der Einführung der ergebnisorientierten Teamarbeit vermittelt. Zukünftig sollen Methoden- und Sozialkompetenz durch die Einführung von Workshops und internen Schulungskreisen erlernt werden. Es bestehen auch Vorstellungen in bezug auf die Einführung eines Förderkreissystems in den einzelnen Hierarchien. Die Mitglieder sollen verstärkt die Möglichkeit erhalten, individuelle Maßnahmen, in Abstimmung mit der PE-Abteilung, durchzuführen. Unter diesem Gesichtspunkt wurden Kontakte zu Universitäten, Fachhochschulen und anderen Bildungseinrichtungen geknüpft bzw. bestehende Verbindungen weiter ausgebaut.

Die interviewten FK äußerten konkrete Vorstellungen über Aufgaben und Ziele einer PE-Abteilung, wiesen aber gleichzeitig darauf hin, daß Entscheidungen über ein PE-Konzept der Unternehmungsleitung obliegt. Die reaktive Haltung ist nicht unbedingt förderlich für die Einführung eines PE-Konzeptes.

---

schaften. Die Verbesserungen sollen durch Diskussionsrunden mit der Anlagenmannschaft, durch die Schwachstellenanalyse aus der Sicht der MA sowie die Einarbeitung von Verbesserungsvorschlägen mit Hilfe von Experten herausgearbeitet werden.

[42] Die Moderatoren sollen Methoden und Techniken für das Arbeiten im Team vermitteln. Sie strukturieren und visualisieren ergebnisorientierte Problemlösungsprozesse und fördern die Kooperationsfähigkeit der MA.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

cc) Das System der PE in der Unternehmung

In bezug auf die Einführung eines PE-Konzeptes werden die Phasen PE-Bedarfserhebung, PE-Bedarfsdeckung und PE-Evaluation als System der PE benannt.

Die quantitative Personalbedarfsermittlung orientiert sich an 'top-down' vorgegebenen Stellenbesetzungsplänen, die durch Auftragslage, Mengenkontingente und Liefertermine determiniert werden. Die qualitative Personalbedarfsermittlung wird durch das 'Team Weiterbildung' der PE-Abteilung unterstützt und koordiniert. Bei Neueinstellungen und festgestellten Qualifikationslücken erfolgt eine Zusammenarbeit mit dem 'Team Personalmanagement'. Mittels eines speziell entwickelten Formblattes soll der qualitative Bildungsbedarf durch die FK der Fachabteilung einmal jährlich eingeschätzt und Bildungsmaßnahmen beantragt werden. Die verantwortlichen Leiter bzw. Meister erheben ihre Daten ungeschult und werden nur bei konkreten Anfragen durch das 'Team Weiterbildung' unterstützt. Besteht Bedarf an Qualifikationsmaßnahmen, besprechen die MA des Teams Weiterbildung mit den betroffenen Leitern mögliche Varianten der Qualifizierung. Die Organisation der Qualifikationsmaßnahmen obliegt dem 'Team Weiterbildung' und erfolgt i.d.R. in Absprache mit dem 'Team Personalmanagement'. Die besondere Bedeutung der Stellenbeschreibung bei der Erhebung des PE-Bedarfes ergibt sich aus den in Tabelle D-5 zusammengefaßten Angaben der befragten FK und MA.

Tabelle D-5

Methodeneinsatz bei der PE-Bedarfserhebung

	nie		==>		häufig
Stellenbeschreibung	☐	☐	☒	☐	☐
Potentialbeurteilung	☒	☐	☐	☐	☐
Leistungsbeurteilung	☐	☐	☐	☐	☒
MA-Gespräche	☐	☐	☒	☐	☐
Laufbahn- / Nachfolgeplanung	☒	☐	☐	☐	☐

Leistungsbeurteilungen werden regelmäßig sowie auf Wunsch eines MA erstellt. Das Instrument der Potentialbeurteilung wird aufgrund negativer Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Personalabbau bis 1994 momentan nicht eingesetzt. Aus der Sicht des Leiters 'Team PE' sollte beiden Instrumenten in Zukunft mehr Bedeutung beigemessen werden. Im Zusammenhang mit der

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Laufbahn-/Nachfolgeplanung wurde darauf verwiesen, daß die vertikalen Aufstiegschancen deutlich abnehmen und somit zukünftig horizontale Entwicklungswege aufzuzeigen sind. Die Nachwuchsplanung wird durch die Einrichtung einer Stahlstiftung unterstützt. Junge begabte Auszubildende sollen von der Stiftung übernommen werden und die Möglichkeit eines Studiums erhalten. Über diese Stiftung soll auch das Ausscheiden älterer Arbeitnehmer koordiniert werden. Ziel ist, das Wissen dieser MA bis zum Ruhestand, z.B. für Schulungszwecke und Anlernen neuer MA, zu nutzen und an andere MA weiterzugeben.

(1) Umfang und Einsatz von PE-Methoden

Der Weiterbildung ausgewählter MA, einschließlich der Auszubildenden, wird in der Unternehmung besondere Bedeutung beigemessen. Diese Aussage belegen die, für das Jahr 1997 für ca. 1.000 Unternehmensmitgliedern, geplanten Bildungsmaßnahmen. Perspektivisch wird die Beteiligung aller Mitglieder an Qualifizierungsmaßnahmen innerhalb eines Jahres als Ziel des 'Teams PE' gesehen. Aus dem in Tabelle D-6 zusammengestellten Datenmaterial geht hervor, daß im Jahr 1996 überwiegend technische Fachkräfte die angebotenen PE-Maßnahmen in Anspruch nahmen.

Tabelle D-6

Teilnahme an PE-Maßnahmen nach unterschiedlichen Mitarbeitergruppen

FK	5 %
Technische Fachkräfte	70 %
Kaufmännische Fachkräfte	20 %
Hilfskräfte	0 %
sonstige MA-Gruppen	5 %
Summe der PE-Teilnehmer:	100 %

Die berufliche Erstausbildung, die Traineeausbildung und Weiterbildungsveranstaltungen in Form von Schulungen, Lehrgängen und investitionsbezogenen Schulungsmaßnahmen werden überwiegend zur Deckung des PE-Bedarfs eingesetzt. Die PE-Maßnahmen werden durch Vermittlungstechniken, wie training on the job, into the job, near the job und off the job unterstützt. Die inhaltliche Organisation der beruflichen Erstausbildung orientiert sich an

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

den innerhalb des Bildungskonzepts formulierten Leitlinien. Die Qualifizierung der MA, unter anderem im Hinblick auf die Richtlinien der ISO 9001, erfolgt innerbetrieblich und soll hauptsächlich durch das unternehmungseigene Berufsbildungszentrum und das 'Qualifizierungszentrum der Wirtschaft' realisiert werden. Die MA sind an den Bildungsmaßnahmen interessiert, da sie sich eine Arbeitsplatzgarantie und somit soziale Sicherheit sowie ein ihren individuellen Karrierevorstellungen entsprechendes Vorankommen erhoffen. Die ergebnisorientierte Teamarbeit enthält zur Deckung des PE-Bedarfs Elemente aus den Arbeitsstrukturierungsmaßnahmen Job rotation, Job enlargement und Job enrichment.

Der PE-Experte strebt eine PE durch Führung und Selbstqualifikation im kollegialen Rahmen an. Als Grundlage zur Realisierung einer Mehrstellenqualifizierung ausgewählter MA dienen spezielle Qualifizierungsverträge. Die Instrumente des Mentoring und Coaching werden ausschließlich beim Anlernen von MA und Neueinstellungen benutzt. Insgesamt dominiert eine Vermittlung von Qualifikationen am Arbeitsplatz.

Zur Evaluation der PE-Maßnahmen soll im Bereich der Kostenkontrolle das SAP R/2-Tool 'Weiterbildung' in das Computersystem der Unternehmung integriert werden. Bisher werden nur die externen Kosten einer Bildungsmaßnahme, z.B. Reisekosten, Kosten für Trainer, Seminarkosten u.a., erfaßt und als Grundlage für die zukünftige Planung von Bildungsmaßnahmen genutzt. Es erfolgt keine durchgängige Kostenkontrolle, da es keine Maßstäbe zur Bewertung der Bildungsmaßnahmen gibt. Der zielgerichteten Qualifikation der MA soll zukünftig eine Potentialermittlung in den einzelnen Bereichen vorangestellt werden. Die Ergebniskontrolle wird in Zukunft in die einzelnen Bereiche verlagert. Es soll eine Gegenrechnung ermöglicht werden, die, aufbauend auf Kennziffern, Stunden- und Tagessätzen, die Bildungsmaßnahmen den Struktureinheiten zurechenbar macht. Die Einführung eines qualitativen Bildungscontrollings wird als wichtig erachtet, um die Folgen/ Erfolge einer Bildungsmaßnahme zu ermitteln und auswerten sowie die Nachweisführung der ständigen Qualifikation des einzelnen MA zu ermöglichen. Eine Rentabilitätskontrolle erfolgt nicht. Im Rahmen der Zertifizierung nach ISO 9001 ist die Einrichtung einer Lernerfolgskontrolle erforderlich. Die Kontrolle des Lernerfolges erfolgt momentan nur dort, wo eine Überprüfung durch Tests (z.B. Zertifizierung durch die IHK) möglich ist. Bei einigen Schulungsmaßnahmen wurde der Lernerfolg auf Initiative des 'Teams PE' durch Gespräche zwischen Dozenten und Schulungsteilnehmern bewertet.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

(2) Visionen für die zukünftige PE der Unternehmung

Nahezu übereinstimmend wird von den Interviewten unterschiedlicher Teams die Entwicklung eines PE-Konzeptes, dessen Bestätigung durch die Geschäftsführung und die Integration in die Unternehmung als oberstes Ziel genannt. Hierbei müssen bereits bestehende Teilkonzepte (Entwicklungsprogramm für den Nachwuchs über die Jahrtausendwende hinaus, Konzept der ergebnisorientierten Teamarbeit) in ein Gesamtkonzept integriert werden. Dem 'Team PE' soll eine Kontrolle der PE-Maßnahmen in sämtlichen Bereichen ermöglicht werden. Durch die einheitliche Entwicklung und Planung neuer PE-Maßnahmen sollen Kostenvorteile erzielt werden. Durch eine bessere Aufgabentrennung zwischen den beiden Teams Personalmanagement und PE sollte zukünftig eine zentrale Anlaufstelle für auftretende Probleme bezüglich der PE geschaffen werden.[43]

Als wesentliche Elemente der zukünftigen PE-Arbeit werden übereinstimmend Leistungs-, Potentialbeurteilung, Laufbahn-, Nachwuchsplanung, Assessment Center und Fördergespräche zur PE-Bedarfsermittlung, neue Formen und Methoden zum Vermitteln von Wissen, (PE-Bedarfsdeckung) sowie zur PE-Kostenkontrolle (SAP-Module) genannt. Die Einführung von Förderprogrammen für die unterschiedlichen Anspruchsgruppen in der Unternehmung muß forciert werden, um Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz gezielter entwickeln zu können. Die PE-Arbeit wird mittelfristig von den in Abbildung D-6 dargestellten Hauptzielen beeinflußt.

- PE ist ein ganzheitlicher lernbegleitender Prozeß, der mit der Bewerbung und Einstellung von MA beginnt und erst mit dem Ausscheiden aus dem Unternehmen endet.
- Über die PE sollen Handlungskompetenzen vermittelt werden.
- Die PE muß bedarfsorientiert durchgeführt werden.
- Das betriebliche Vorschlagswesen soll innovativen MA die Chance der Weiterentwicklung und Selbstverwirklichung geben.
- Die FK sollen PE als nicht delegierbare Führungsaufgabe verstehen.

Abbildung D-6: Mittelfristige Ziele der PE-Arbeit[44]

---

[43] Diese PE-Abteilung soll nach den Vorstellungen des Leiters 'Team PE' den einzelnen Fachbereichen des Unternehmens überwiegend beratend zur Seite stehen.

[44] Diese Übersicht wurde aus den Interviews mit den Mitgliedern der Teams PE und Weiterbildung zusammengestellt.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Insgesamt sollten sich beide Koordinierungsteams aktiver mit den die Entwicklung der Unternehmungsmitglieder determinierenden Rahmenbedingungen auseinandersetzen.

4. Bewertung der Ergebnisse aus den Fallstudien

Die nachfolgende Bewertung der Ergebnisse aus den beiden Fallstudien erfolgt auf Basis der innerhalb des Kapitels C-II aufgezeigten konzeptionellen Ansätze der PE in 'Lernenden Organisationen'. Hierfür werden die Perspektiven und Systeme der PE in den untersuchten Unternehmungen kritisch bewertet. An dieser Stelle sei nochmals darauf verwiesen, daß die nachfolgenden Ausführungen auf Datenmaterial basieren, welches unter den in Kapitel D-I 1. c) genannten limitierenden Bedingungen erhoben wurde.

a) Die Perspektive der PE in den untersuchten Unternehmungen

Die analysierten Unternehmungen bewegen sich in einem von Komplexität und Dynamik gekennzeichneten Umfeld. Trotz unterschiedlicher Ausgangssituationen sehen die interviewten MA und FK wesentliche Ursachen für die Notwendigkeit einer 'Lernenden Organisation' und daraus abgeleitet nach einer verstärkten Auseinandersetzung mit dem Thema PE in folgenden Entwicklungen:

- zunehmende *Globalisierung* der Märkte,
- stärker werdende nationale und internationale *Konkurrenz* und
- einem verstärkten *Technologiewettlauf.*

Es herrscht Einigkeit darüber, daß eine schnellere Anpassung der Unternehmung an diese Veränderungen, d.h. (lebenslanges) Lernen als wesentliche Grundlage für den Erhalt bzw. die Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit, notwendig ist. Entsprechende Maßnahmen der PE beziehen sich jedoch überwiegend auf individuelle und kollektive Lernprozesse. Organisationale Lernprozesse als wesentliches Merkmal einer 'Lernenden Organisation' sind kaum Gegenstand von Maßnahmen der PE in den untersuchten Unternehmungen. Es existieren erhebliche Diskrepanzen zwischen den Zielsetzungen der PE-Verantwortlichen und dem tatsächlichen Vorgehen bei der Initiierung und Förderung von Lernprozessen. Die Perspektive der Potentialorientierung findet kaum Berücksichtigung und auch die Bedeutung der Selbstentwicklung wird weitgehend unterschätzt.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die Möglichkeiten der PE werden in beiden Fällen durch finanzielle Restriktionen begrenzt. Die Akzeptanz der PE-Aktivitäten ist wesentlich durch die Person des PE-Experten (Abteilungsleiter-PE, Leiter 'Team PE') und dessen Stellung in der Unternehmung gekennzeichnet. Die PE-Experten sind Mitglieder der dritten Führungsebene in den Unternehmungen.[45]

aa) Die Konzipierung des organisatorischen Kontextes in den untersuchten Unternehmungen

Die PE wurde übereinstimmend als vom organisatorischen Kontext abhängige Größe beschrieben. Teilweise wurde in den Interviews auf die Schwächen dieses Vorgehens hingewiesen. Einem verbesserten Informationsfluß innerhalb der Unternehmungen wird eine große Bedeutung beigemessen. Jedoch finden sich kaum Instrumente zur Erhöhung der Kommunikation, Integration oder Transparenz des vorhandenen Wissens. Hierin kann ein Grund gesehen werden, warum die Unternehmungen nicht flexibel genug sind bzw. dringend erforderliche Veränderungen teilweise verhindert werden. Dabei zeigt sich auch, daß der Informationsweg von unten nach oben, der über wichtige Veränderungen auch im Umfeld der Unternehmungen informieren könnte, kaum genutzt wird. Eine wesentliche Ursache hierfür ist in einem unzureichenden Rollenverständnis der PE-Akteure - im Vergleich zu dem skizzierten Ansatz - zu sehen.[46]

bb) Die konzeptionellen Grundsätze der PE in den untersuchten Unternehmungen

Das unzureichende Rollenverständnis der PE-Akteure wurde bei der Analyse des PE-Begriffs in den Unternehmungen deutlich. So zeigte sich, daß ein Großteil der befragten FK die PE in der Rolle eines 'Bildungsveranstalters' sehen. Die PE-Experten hingegen verstehen PE analog zu dem in Kapitel C-II 1. c) skizzierten Verständnis als Funktion, die eine permanente Verbesserung

---

[45] Es ist anzumerken, daß der Abteilungsleiter-PE des untersuchten Bauunternehmens aufgrund seiner vorangegangenen Tätigkeit als Vorstandsassistent eine weitreichendere Akzeptanz im Unternehmen genießt.

[46] Besonders deutlich wird dies bei der Aufgabenüberschneidung zwischen Personalmanagement und PE im Eisen- und Stahlunternehmen. Für das Bauunternehmen wird diese Aussage durch die bisher nicht formulierten Unternehmensleitlinien gestützt.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

bzw. Erhöhung der Anpassungsfähigkeit einer Unternehmung initiiert und fördert. Die Notwendigkeit einer Integration der Aktivitäten von PE und OE wurde in den analysierten Unternehmungen erkannt und grundsätzlich realisiert.[47] Im Gegensatz zu den theoretisch skizzierten Ansätzen wurde deutlich, daß FK selbst nur vereinzelt an Maßnahmen der PE teilnehmen.[48] Das Verhältnis zwischen FK und MA ist als verbesserungsfähig einzuschätzen.

b) Das System der PE in den untersuchten Unternehmungen

Die mangelnde Initiierung und Förderung organisationaler - zugunsten individueller und kollektiver Lernprozesse - hat Auswirkungen auf die Gestaltung des jeweiligen Systems der PE. Dieses läßt sich in beiden Unternehmungen anhand der Phasen Ermittlung und Deckung von PE-Bedarfen und Evaluation des PE-Erfolges charakterisieren. Grundsätzlich wird innerhalb dieser Phasen eine Dominanz der traditionellen Merkmale 'Fremddeterminiertheit' und 'Leistungsorientierung' erkennbar.

Die Phase der *PE-Bedarfsermittlung* stützt sich überwiegend auf Bedarfsmeldungen von den FK. Dabei werden in keiner Unternehmung unterstützende PE-Maßnahmen für die betroffenen FK angeboten.[49] Die Auswahl der PE-Kandidaten beruht deshalb auf weitgehend leistungsorientierten, subjektiven Bewertungskriterien der jeweiligen FK. Den potentiellen PE-Kandidaten wird bei der Erhebung des PE-Bedarfs tendenziell eine eher passive Rolle zugestanden. Insgesamt war ein unzureichender innerbetrieblicher Transfer bildungsrelevanter Informationen (z.B. Arbeitsanforderungen, vorhandene und potentielle Qualifikationen) erkennbar. Es herrscht dahingehend ein Defizit vor, welche Qualifikationsinhalte im Einzelfall benötigt werden. Dies ist auf das Fehlen geeigneter Instrumente zur Erfassung zukünftiger Qualifikationserfordernissen zurückzuführen.

Bei der Feststellung des PE-Bedarfs dominiert in beiden Unternehmungen das Instrument der Leistungsbeurteilung. Es sind Defizite feststellbar, wie die

---

[47] In dem Unternehmen der Eisen- und Stahlindustrie existieren zwar zwei getrennte eigenständige Teams PE und OE, diese arbeiten jedoch sehr eng, innerhalb eines Koordinierungsteams, zusammen. Innerhalb des Bauunternehmens sind beide Funktionen in einer zentralen Abteilung zusammengefaßt.

[48] FK-Entwicklung findet nahezu ausschließlich innerhalb der angebotenen Traineeprogramme statt.

[49] In dem Unternehmen der Stahl- und Eisenindustrie findet sich lediglich ein speziell für die PE-Bedarfsermittlung entwickeltes Formblatt.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

vorhandenen bildungsrelevanten Informationen in konkrete PE-Maßnahmen umgesetzt werden können. Insgesamt hat sich noch keine einheitliche, für alle Unternehmungsmitglieder transparente Beurteilungsmethode durchgesetzt.

In der Phase der *PE-Bedarfsdeckung* dominieren die traditionellen Lehr- und Lernmethoden, wie passiv-rezeptive Unterweisung, Fachvorträge usw., die tendenziell die Entstehung von Passivität und Fremdsteuerung unterstützen. Im Bereich der Weiterbildung wird, u.a. aus Kostengründen, verstärkt auf die Vermittlung von Qualifikationen am Arbeitsplatz gesetzt. Im Bereich der Arbeitsstrukturierung ist ein unterschiedliches Vorgehen in den Unternehmungen erkennbar. Während die Bauunternehmung das Prinzip Job rotation lediglich als Reaktion auf rückläufige Beschäftigtenzahlen auf der MA-Ebene einsetzt, wurde in der zweiten Unternehmung ein spezielles Konzept 'ergebnisorientierter Teamarbeit' entwickelt. Dieses berücksichtigt Elemente von Job rotation, Job enlargement und Job enrichment. PE wird in den untersuchten Unternehmungen nicht mit hierarchischem Aufstieg gleichgesetzt. Nach erfolgreichem Abschluß einer PE-Maßnahme kommt es zunehmend zu einer vertikalen Orientierung der Teilnehmer, d.h., der traditionellen Karriereplanung kommt in beiden Unternehmungen nur eine untergeordnete Bedeutung zu.

Die *PE-Evaluation* stützt sich primär auf die Kontrolle der erfaßbaren Kosten. Die PE wird in beiden Unternehmungen tendenziell eher als Kosten denn als Investitionsgröße verstanden. Eine Rentabilitätskontrolle wird in keiner Unternehmung angestrebt. Werden Lernerfolgskontrollen durchgeführt, erfolgt dies durch Tests oder Gespräche zwischen Dozenten und Schulungsteilnehmern im direkten Anschluß an eine PE-Maßnahme. Es finden keine Gespräche statt, die sich mit Problemen bei der Umsetzung neuen Wissens im Funktionsfeld der Unternehmungsmitglieder auseinandersetzen. Durch dieses Vorgehen wird auch die Möglichkeit, festgestellte Lerntransferprobleme bei der Ermittlung zukünftigen PE-Bedarfs zu berücksichtigen, nicht genutzt.

Für die Zukunft streben die befragten PE-Experten nach einer stärkeren Beteiligung der PE bei der Gestaltung des organisatorischen Kontextes ihrer Unternehmungen. Die PE soll dabei von den FK als nicht delegierbare Führungsaufgabe verstanden werden. In diesem Zusammenhang weisen sie auf die zunehmende Bedeutung der PE durch Führung und Selbstqualifikation im kollegialen Rahmen hin. Diese Forderungen stehen in Übereinstimmung mit den formulierten Anforderungen an die PE der 'Lernenden Organisation'.

Durch den Abgleich der überwiegend theoretisch gewonnen Aussagen bzgl. der PE im Kontext 'Lernende Organisation' (vgl. Kapitel C-II) mit den Fallstudienergebnissen über die tatsächlich praktizierte PE (vgl. Kapitel D-I) zweier Unternehmungen, die sich selbst als 'Lernende Organisationen' verstehen, ergeben sich Problemfelder. Diese werden von den betroffenen PE-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Experten zwar hinsichtlich ihrer Relevanz und ihrer negativen Wirkungskette ähnlich gesehen, nicht jedoch in bezug auf deren Ursachen, welche für die Erfolgswahrscheinlichkeit von Gegenmaßnahmen essentiell sind.[50]

Vor diesem Hintergrund werden in Kapitel D-II ausgewählte Instrumente, die in unterschiedlicher Weise zur Überwindung der aufgezeigten Defizite beitragen können, in Form von Gestaltungsansätzen für die PE der untersuchten Unternehmungen aufgezeigt.

> *„The work of Reg Revans, still suffering the problem of being a prophet in his own land, is a key to understanding the range of work and experimentation in this area. His classic axiom - that for any organisation to survive, its rate of learning must be equal to, or greater than, the rate of change in its environment - $L \geq C$ should be the logo of any learning organisation."*
>
> (Bob Garratt)

II. Gestaltungsempfehlungen für die PE der untersuchten Unternehmungen

Nachfolgend ist zu klären, inwieweit Lösungsansätze für die in Kapitel D-I aufgezeigten Problemfelder formuliert werden können. Entsprechend der spezifischen Situation sind primäre und sekundäre Defizite hierarchisierbar. Eine konsequente Umsetzung der nachstehenden Gestaltungsempfehlungen bzgl. der primären Defizite führt zu einer Minimierung bzw. Aufhebung der kausal

[50] Gründe hierfür sind ein abweichendes Verständnis 'Lernender Organisationen' und eine unterschiedliche Gewichtung von PE-Zielen.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

untergeordneten Sekundärdefizite. Hierbei ist zu berücksichtigen, daß es sich lediglich um Aussagen mit Grundsatzcharakter handelt, die im Rahmen weiterer Forschungsprojekte zu präzisieren sind. Ziel ist es, den praktisch Handelnden grundsätzliche Entscheidungshilfen und Handlungsalternativen aufzuzeigen. Die nachfolgenden Fragestellungen erfüllen hierfür Leitfunktionen:

- Welche Anforderungen werden an das Rollenverständnis der PE-Akteure gestellt?
- Wie können organisationale Lernprozesse initiiert und gefördert werden?
- Welche Instrumente unterstützen die Transmission des Wissens in den verschiedenen Phasen der PE-Systeme?

Zunächst werden die Anforderungen an PE-Akteure, differenziert nach deren jeweiligen Funktionen, charakterisiert. Hieran schließen sich Ansätze zur Entwicklung eines lernfördernden organisatorischen Kontextes sowie für die Gestaltung des Systems der PE in den untersuchten Unternehmungen an.

1. Etablierung eines erweiterten Rollenverständnisses bei den PE-Akteuren

Innerhalb der Fallstudien wurde deutlich, daß die interviewten MA und FK die PE-Abteilung überwiegend als Dienstleistungsabteilung verstehen, der die Aufgabe zukommt, Veranstaltungen auf Vorschlag der FK zu organisieren. Die Mitglieder der PE-Abteilung sehen hierin eine wesentliche Ursache für die aufgezeigten Probleme, verhalten sich diesem Rollenverständnis gegenüber jedoch tendenziell eher passiv. Ziel dieses Kapitels ist es, aufzuzeigen, welche erweiterten Anforderungen an das Rollenverständnis der PE-Akteure in 'Lernenden Organisationen' gestellt werden. Zu den PE-Akteuren werden die MA, FK und PE-Experten (Mitglieder der PE-Abteilung bzw. des Teams-PE) gezählt.[1]

a) Die Rollen der Personalentwicklungsexperten

In 'Lernenden Organisationen' müssen sich die PE-Experten von ihrer verwaltenden Rollendefinition lösen und sich zu Gestaltern ihrer Organisation

[1] Durch diese Reihenfolge soll keine Gewichtung suggeriert werden. Eine Charakterisierung des Begriffs 'PE-Akteure' unter traditionellen Gesichtspunkten findet sich in Kapitel B-II 2. b) aa).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

wandeln. Ihnen kommt die Rolle zu, sich als Moderatoren und Prozeßbegleiter von Lernprozessen auf individueller, kollektiver und organisationaler Systemebene zu verstehen. Notwendig ist ein Denken und Handeln in Systemzusammenhängen[2], wobei sowohl organisationsinterne als auch -externe Einflußfaktoren möglichst frühzeitig zu berücksichtigen sind. Gegenüber anderen NL bzw. Fachabteilungen hat die PE der Unternehmungen eine Servicefunktion zu erfüllen, gekennzeichnet durch eine ausgeprägte Kundenorientierung.

Voraussetzung ist, daß genügend Fachleute vorhanden sind, um Spezialqualifikationen, die auf einer Stelle benötigt werden, beurteilen, überprüfen und gegebenenfalls auch lehren zu können und eine entsprechende pädagogisch-psychologische Qualifikation der PE-Experten.

Böhm[3] nennt Fachwissen, Methodenkompetenz, analytische und konzeptionelle Fähigkeiten, hohe soziale Kompetenz, Rollenflexibilität und Kommunikationsfähigkeit als erforderliche Eigenschaften der PE-Experten. Eine detaillierte Aufstellung findet sich bei Lawler[4]. Den folgenden Anforderungen wird besondere Bedeutung beigemessen:

- PE-Experten agieren verstärkt serviceorientiert,
- sorgen dafür, daß die Linienverantwortlichen ihre Aufgaben wahrnehmen,
- fungieren als Berater und verfügen dabei vor allem über Prozeß-Know-how,
- halten organisationsweite Informationssysteme aufrecht und
- überprüfen die Erreichung der mit dem PE-Prozeß angestrebten Lernziele.

Sattelberger[5] konkretisiert die unterschiedlichen Rollen der PE-Experten in Abhängigkeit von 'Kontextgestaltung' und 'Entwicklung' (vgl. Abbildung D-7).

Im Rahmen der Kontextgestaltung kommt den PE-Experten die Aufgabe eines '*Marketers*' zu. In dieser Rolle analysieren sie als Mikropolitiker gezielt Widerstände auf der Ebene des Individuums, der Gruppe und der Organisation. Als 'strategic player' haben sie die Aufgabe, Fach-, Macht- und Verhaltenspromotoren in ihrer Unternehmung zu identifizieren und deren enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zu unterstützen.[6] In ihrer Rolle als Kommunikator nehmen sie durch die gezielte Weitergabe von Informationen wesentlichen Einfluß auf die Kontextgestaltung ihrer Unternehmung. Durch die in den

---

[2] Vgl. Jeserich, W. (1989), S. 149.

[3] Vgl. Böhm, H. (1995), S. 126-130.

[4] Vgl. Lawler, E.E. (1988), S. 26 f.

[5] Vgl. Sattelberger, Th. (1996c), S. 248-251.

[6] Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel C-II 1. c).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Unternehmungen bereits realisierte Integration der PE und OE wird den PE-Experten sowohl die Verantwortung für eine zukunftsorientierte Ausrichtung übertragen als auch für die gleichzeitige Berücksichtigung personaler und strukturaler Inhalte von PE-Maßnahmen (*'Team-Manager'*).

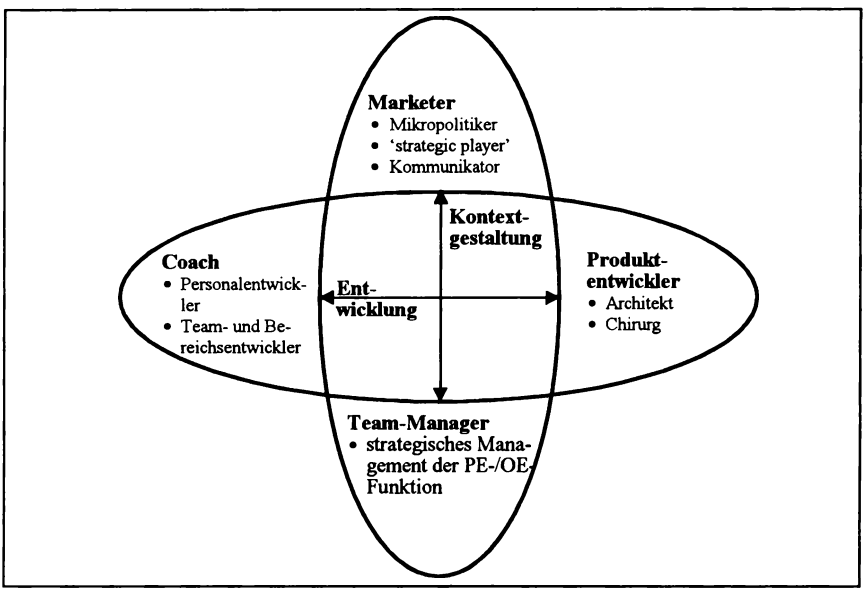


Abbildung D-7: Die Rollen des Personalentwicklers in 'Lernenden Organisationen'[7]

Ausgehend von der Entwicklungsperspektive können die Rollen des *'Coachs'* und des *'Produktentwicklers'* differenziert werden. Als Coach begleiten die PE-Experten Lernprozesse sowohl auf individueller (Personalentwickler) als auch auf kollektiver Ebene (Team- und Bereichsentwickler). Sie sollen Problem- bzw. Situationsklärungsprozesse initiieren bzw. begleiten und dadurch organisationale Lernprozesse fördern.. In der Rolle eines Produktentwicklers helfen die PE-Experten, bestehende Probleme zu lösen (Chirurg) sowie neue Handlungsweisen aufzuzeigen (Architekt). Neben der Vermittlung neuer Qualifikationen soll insbesondere die Entfaltung des Humanpotentials gefördert werden.

Die PE-Experten der Unternehmungen werden insgesamt mit einer erweiterten Zuständigkeit konfrontiert. Sie sind nicht nur die 'Bildungsveranstalter' sondern auch die Begleiter und Förderer von Lernprozessen. Durch einen die

[7] Entnommen aus Sattelberger, Th. (1996c), S. 250.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

gesamte Unternehmung umfassenden Meinungsaustausch sind Probleme zu identifizieren sowie Problemlösungsprozesse anzuregen und zu moderieren.[8] Um diese zusätzlichen Aufgabenstellungen erfüllen zu können, ist entgegen der derzeit feststellbaren Entwicklung eine erweiterte Ressourcenausstattung der institutionalisierten PE in den untersuchten Unternehmungen notwendig.

b) Die Rollen der Führungskräfte

Die Initiierung und Förderung individueller, kollektiver und organisationaler Lernprozesse darf nicht nur den Mitgliedern der PE-Abteilung (PE-Experten) überlassen werden. Vielmehr geht die PE der 'Lernenden Organisation' von einer kollektiv zu bewältigenden Aufgabe aus, bei der insbesondere auch die FK gefordert sind.[9]

Die FK auf allen Stufen einer Organisation bestimmen durch ihr Verhalten das Verhalten ihrer MA mit, d.h., die Art der Führung ist von erheblicher Bedeutung für das Lernen in und von Organisationen.[10] Dieser Sachverhalt wird durch eine empirische Untersuchung von Bleicher[11] bestätigt, der sich mit der Rolle von FK bei der Entwicklung von Organisationskulturen auseinandergesetzt hat. Wenn die FK nicht völlig von der Notwendigkeit organisationaler Lernprozesse überzeugt und sich dementsprechend verhalten, wird erfolgreiches Lernen kaum gelingen.[12] Die FK müssen verdeutlichen, welcher Stellenwert dem (organisationalen) Lernen in der Unternehmung beigemessen wird.

Die FK der untersuchten Unternehmungen werden deshalb mit einem mehrdimensionalen Rollenverständnis konfrontiert.[13] Neben ihrer persönlichen Entwicklung müssen sie auch anderen Organisationsmitgliedern beim Lernen helfen und sich dabei selbst zurücknehmen.[14] Dies setzt voraus, daß

---

[8] Vgl. weiterführend auch die Ausführungen bei Pedler/Burgoyne/ Boydell, die den PE-Verantwortlichen ähnlich zu dem hier skizzierten Verständnis die Rollen eines Ausbilders, Trainers und Mentors zuschreiben. Vgl. Pedler, M./Burgoyne, J./ Boydell, T. (1994), S. 118-122.

[9] Vgl. zur Bedeutung des Managements bzw. der FK für organisationales Lernen Bertels, Th. (1996a), S. 55.; McGill, M.E./Slocum, J.W. (1996).

[10] Vgl. Meyer-Dohm, P. (1991), S. 202-206.

[11] Vgl. Bleicher, K. (1986a), S. 45.

[12] Vgl. Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 101; Volk, H. (1988), S. 223.

[13] Im Zusammenhang mit der 'Lernenden Organisation' wurde dieser Gedanke von Senge zur Diskussion gebracht. Er beschreibt FK in ihrer Rolle als Designer, Lehrer und Coach. Vgl. Senge, P.M. (1990), S. 7-23.

[14] Vgl. Arnold, R. (1995), S. 27 und Fischer, H. (1995), S. 192.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

die FK ausreichende Freiräume zur Selbstentwicklung ihrer MA schaffen, deren Entwicklungsmöglichkeiten erkennen und nach Möglichkeiten suchen, wie deren Potentiale am besten eingesetzt werden können. Diese Überlegungen werden anhand der nachstehenden Charakterisierung des Rollenverständnisses der FK als '*Personalentwickler*', '*Lernender*' und '*Designer*' verdeutlicht.

aa) Führungskräfte als Personalentwickler

Wie bereits in Kapitel C-II 1. c) ausgeführt, wird durch das Modell 'Lernende Organisation' die Verantwortung für PE zu erheblichen Teilen in die Linie integriert.[15] Die Förderung der Entwicklung von MA wird zu einer zentralen Aufgabe jeder FK. Personalentwicklung darf nicht als Sonder- oder Nebenaufgabe verstanden werden sondern ist vielmehr eine nicht delegierbare und nicht substituierbare Führungsaufgabe.[16] Diese Aufgabe muß institutionalisiert (z.B. im Rahmen der Stellenbeschreibung) und als Vorbedingung für einen weiteren Aufstieg angesehen werden. Nur wer durch entsprechend vorbereitete MA aktiv für die Zukunftsorientierung seines Verantwortungsbereiches sorgt, sollte befördert werden.

Innerhalb der Fallbeispiele wurde deutlich, daß diese Forderung oftmals nicht mit der praktizierten Beförderungspolitik übereinstimmt. Vielmehr zeigte sich, daß die Sensibilität und Kompetenz bei Fragen im Zusammenhang mit der PE weder bei der Entscheidung für eine FK noch bei ihrer Karriereplanung ein wirkliches Thema darstellen.[17] Nur in Einzelfällen wird dieses Kriterium am Rande mitberücksichtigt. Darüber hinaus werden in den untersuchten Unternehmungen keine speziellen Entwicklungsmaßnahmen, die VG zu Personalentwicklern ihrer MA qualifizieren, angeboten.[18] Die Rolle eines Personalentwicklers muß von den FK nicht zwangsläufig als zusätzliche Ar-

---

[15] Diesen Gedanken konkretisiert Sattelberger am Nachwuchsentwicklungsprogramm (NEP) eines Luft- und Raumfahrtunternehmens. Vgl. Sattelberger, Th. (1996e), S. 219.

[16] Vgl. zu dieser Forderung auch Blomberg, P. (1987), S. 83.

[17] Gerade das systematische Fördern und Entwickeln der eigenen Nachfolger fällt oftmals bestehenden Ängsten vor Konkurrenz durch MA, der Furcht vor Abwanderung der Besten und dem Festhalten an Informationsmonopolen zum Opfer.

[18] So wurde z.B. erkennbar, daß nach einer Beförderung die dadurch frei werdenden Stellen nicht immer qualifiziert besetzt werden konnten, weil bisherige Stelleninhaber aus Angst vor starker Konkurrenz qualifizierte Nachwuchskräfte entmutigt bzw. vertrieben haben.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

beitsbelastung empfunden werden. Sie kann auch eine interessante Herausforderung darstellen, wenn den FK diese Arbeit entsprechend honoriert wird.[19] Ein adäquates Beurteilungs- und Anreizsystem darf sich nicht ausschließlich an der Erreichung vorgegebener Leistungsergebnisse ausrichten, sondern müßte auch das Kriterium MA-Förderung und -Entwicklung berücksichtigen.

Denkbar ist bspw. eine vom Entwicklungserfolg der MA abhängige Vergütungskomponente der FK. Wesentliche Voraussetzung hierfür ist, das in den Unternehmungen derzeit vorherrschende Verständnis von Führungsaufgaben zu überdenken.

bb) Führungskräfte als 'Lernende'

Die festgestellte Veränderungsgeschwindigkeit interner und externer Rahmenbedingungen verlangt von den FK neben der Förderung von Lernprozessen ihrer MA auch die innere Bereitschaft und Befähigung zu eigenem ständigen Dazu-, Neu- und Umlernen.[20] Die FK der Unternehmungen werden mit der Forderung nach 'lebenslangem Lernen' konfrontiert.[21] Lernen erfordert oftmals einen Bruch mit bisherigen Verhaltensweisen und Erfolgsregeln. Insbesondere für die FK kann dies eine erhebliche kognitive und soziale Herausforderung darstellen, die eigene Vergangenheit, welche zu einer Führungsposition verholfen hat, muß hinterfragt und ständig kritisch betrachtet werden.

Die Bedeutung der FK als Lernende umfaßt nach Walz/Berthels[22] drei wichtige Dimensionen:

1. Führungskräfte verfügen über eine besonders umfangreiche und hinreichend abstrakte Informationsbasis. Basierend auf der Erkenntnis, daß derjenige, der Dinge mit größerem Abstand sieht, diese klarer erkennen kann, kommt der FK die Rolle des Initiators, des Vordenkers und Vorführers von Veränderungen zu. Ein wesentlicher Anstoß für organisationale Lernprozesse kann deshalb von FK ausgehen.[23]

---

[19] In diesem Zusammenhang müßte dann z.B. die Frage gestellt werden, welche FK die besten Nachwuchskräfte entwickelt hat.

[20] Vgl. Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 112.

[21] Posth verdeutlicht die Notwendigkeit des 'lebenslangen Lernens' von FK am Beispiel der Volkswagen AG. Vgl. Posth, M. (1994), S. 201-209.

[22] Vgl. Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 112 f.

[23] Eine FK mit internationalen Erfahrungen ist tendenziell eher in der Lage, in einer Unternehmung, die sich dem internationalen Wettbewerb stellt, die hierfür notwendi-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

2. Führungskräfte entscheiden wesentlich über das Lernen oder Nicht-Lernen, über die Realisierung oder Verhinderung von Veränderungsprozessen, die von ihren MA angeregt werden. Damit kommt ihnen eine Schlüsselstellung hinsichtlich Intensität und Richtung des organisationalen Lernens zu.
3. Führungskräfte wirken grundsätzlich als Lernvorbilder, d.h., sie sind - bewußt oder unbewußt - Gegenstand des Lernens. Durch diese zwangsläufige Multiplikatorenwirkung ihrer symbolischen Führung bewirken FK eine Diffusion von Wissen, die über den konkreten Kontext des situativ gezeigten Verhaltens hinausgeht.[24]

Innerhalb der Fallbeispiele wurde bei der Frage, wie sich die angebotenen und durchgeführten PE-Maßnahmen auf die einzelnen MA-Gruppen verteilen, deutlich, daß sich die FK nur in sehr geringem Maße als 'Lernende' verstehen.

cc) Führungskräfte als 'Designer'

Bei der Initiierung und Förderung von Lernprozessen kommt es darauf an, lern- und entwicklungswillige MA zu ermutigen, ihre Bemühungen in Bahnen zu lenken, die sowohl für die Organisation als auch für den MA sinnvoll sind.[25] Dieses Vorgehen muß wiederum durch ein entsprechendes Anreiz- bzw. Belohnungssystem honoriert werden. Die FK versteht sich dann neben ihrer Rolle als Personalentwickler und Lernender auch als Designer, der aktiv an der Schaffung von lern- und entwicklungsfreundlichen Bedingungen beteiligt ist. Im Gegensatz zu dem in den Fallbeispielen oftmals festgestellten Verhalten der FK als VG, der Aufgaben lediglich zuweist und den Erfolg anschließend kontrolliert, zeigt sich der Erfolg dieser Art des FK-Verhaltens als Designer erst in der Zukunft. Zur konkreten Implementierung dieses Rollenverständnisses der FK als 'Designer' schlagen Picot/Reichwald/Wigand[26] folgenden Ablauf vor: Zunächst sind die maßgebenden Ziele, Normen und Werte der Organisation zu formulieren. Aufbauend lassen sich gemeinsam geeignete

---

gen Lernprozesse zu initiieren und zu fördern, als derjenige, der eine Karriere ohne Auslandserfahrung durchlaufen hat. Vgl. Posth, M. (1994), S. 207 ff.

[24] Vgl. zur Bedeutung eines Multiplikatorenkonzepts für die 'Lernende Organisation' auch Beutel-Wedewardt, K. (1996), S. 245-259.

[25] Vgl. Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 116.

[26] Vgl. Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R.T. (1996), S. 482.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Strategien und Strukturen, die einen Transfer der Ziele, Normen und Werte in den Alltag der Organisationsmitglieder erlauben, installieren.

Der Erfolg einer Organisation hängt primär nicht davon ab, die richtige Strategie durch strategisches Denken zu begünstigen, sondern zeigt sich vielmehr darin, Einsicht in die Komplexität einer Organisation zu erlangen sowie Konzepte und Sichtweisen zu entwickeln, um mit dieser Komplexität besser umgehen zu können. Führungskräfte sind dann nicht nur für die Umsetzung vorgegebener Organisationsstrukturen und -strategien verantwortlich, sondern ihnen kommt auch eine aktive Rolle bei der Gestaltung der dahinter stehenden Lernprozesse zu. Hierzu bedarf es diesbezüglich geschulter FK, die über ausreichendes Führungswissen verfügen.[27] Sowohl die gesellschaftspolitische Situation als auch wissenschaftliche und praktische Erkenntnisse fordern ein partizipatives Führungsverhalten, da durch eine verstärkte Kooperation von FK und MA verbesserte Arbeitsergebnisse erzielt werden können.[28]

Insgesamt sind die Anforderungen an FK in 'Lernenden Organisationen' höher als in traditionellen Organisationen. Ihnen kommt die Aufgabe zu, selbstorganisierte Lernprozesse ihrer MA zu fördern und selbst ständig zu lernen. Das Bewältigen dieser Aufgaben erfordert entwicklungsfähige und lernbereite FK, die rechtzeitig ausgewählt bzw. entwickelt werden müssen. Sie müssen in die Lage versetzt werden, ihre MA zu entwickeln, organisationale Lernprozesse zu initiieren sowie integrierende und moderierende Aufgaben bei der Entwicklung von Teamstrukturen zu übernehmen. In den untersuchten Unternehmungen wird weitgehend verkannt, daß die Forderung nach einem mehrdimensionalen Rollenverständnis der FK einer speziellen Vorbereitung bedarf.[29]

---

[27] Auf die veränderten Anforderungen an das Führungsverhalten in 'neueren Organisationskonzepten' haben auch Boyett/Conn hingewiesen. Vgl. Boyett, J.H./Conn, H.P. (1992), S. 144 f.

[28] Im Zusammenhang mit 'Lernenden Organisationen' hat Meyer-Dohm bereits sehr frühzeitig auf die Notwendigkeit eines entsprechenden Führungsverhaltens hingewiesen. Vgl. Meyer-Dohm, P. (1988), S. 254 ff.

[29] Als möglicher Indikator hierfür sei an dieser Stelle darauf verwiesen, daß die Aufgaben der FK im Rahmen der PE nicht Gegenstand der Ausbildung, z.B. innerhalb der Traineeprogramme, sind. In den untersuchten Unternehmungen überwiegt die Vermittlung von Fachkkompetenz. Vereinzelt findet sich die Forderung nach einer zunehmenden Vermittlung von Methoden- und Sozialkompetenz.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

c) Das Rollenverständnis der Mitarbeiter

Für die Umsetzung des Konzepts der 'Lernenden Organisation' sind die MA von zentraler Bedeutung, da Organisationen auch beim Einsatz noch so ausgefeilter Methoden nur durch ihre Mitglieder lernen können.[30] Die MA einer 'Lernenden Organisation' müssen sich als aktive, selbstverantwortlich handelnde Individuen begreifen, die Verantwortung für Selbstentwicklung und die Entwicklung ihrer beruflichen Handlungskompetenz übernehmen.[31] Dabei tragen sie Mitverantwortung bei der Entwicklung und Gestaltung der Arbeitsstrukturen in ihrem Funktionsfeld. Durch die Vergrößerung der Handlungsspielräume und die Möglichkeit, mehr Verantwortung zu übernehmen, erhalten sie u.a. die Chance zur Selbstentwicklung und Potentialentfaltung.

Dabei kommt dem MA eine erhebliche Bedeutung als Gestalter seiner PE zu. Er wird nicht aufgrund eines vorgegebenen PE-Planes zu PE-Veranstaltungen geschickt, sondern initiiert überwiegend selbständig, aufgrund von selbstempfundenen Defiziten und Entwicklungsbedürfnissen sowie aufgrund von und mit FK oder MA vereinbarten Zielen, seinen eigenen Lernprozeß. Entscheidend dafür ist, daß er aktiv in die Phase der Orientierung und Situationsklärung einbezogen wird. Voraussetzung ist ein größtmögliches Maß an Offenheit über den Nutzen, die Wichtigkeit und die vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten und -ziele auf seiten der MA, seines unmittelbaren Arbeitsumfeldes und der Organisation.[32] Durch die Einbeziehung der MA in Entscheidungsprozesse wird versucht, deren Potential vollständig zur Entfaltung zu bringen. Damit einher geht eine zumindest teilweise Verschiebung der Entscheidungskompetenz und Verantwortung von den FK zu den MA. Dies wird nicht zuletzt dadurch begründet, daß MA häufig am besten wissen, wie Arbeitsprozesse zu optimieren bzw. Kundenwünsche besser zu erfüllen sind.[33]

Die veränderten Anforderungen an das Rollenverständnis der MA lassen sich durch eine Gegenüberstellung der in traditionellen Organisationskonzeptionen und im Konzept der 'Lernenden Organisation' geforderten Aufgaben und Verhaltensweisen verdeutlichen (vgl. Tabelle D-7).

---

[30] Vgl. Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 107 und Kapitel B-I 2. dieser Arbeit.

[31] Vgl. Drosten, S. (1995), S. 239.

[32] Vgl. Gabriel-Ritter, A. (1993), S. 125 f.

[33] Vgl. hierzu auch ausführlich Hoffman, G.M. (1994), S. 30.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tabelle D-7

Das Rollenverständnis der MA in traditionellen Organisationskonzepten und in der 'Lernenden Organisation'[34]

Das Rollenverständnis der MA in traditionellen Organisationskonzeptionen	Das Rollenverständnis der MA im Konzept der 'Lernenden Organisation'
Trennung von dispositiver und ausführender Arbeit.	Den MA werden z.B. im Rahmen von Projekten oder der Gruppenarbeit sowohl dispositive als auch ausführende Arbeiten übertragen.
Individuelle Verantwortlichkeit.	Individuelle Verantwortlichkeit verbunden mit gegenseitiger Unterstützung und vertrauens-basierten Beziehungen.
Jeder MA ist Spezialist bezüglich eines eng begrenzten Aufgabenbereiches und arbeitet auf Effizienzsteigerung hin.	Die MA übernehmen gemeinsam abwechselnd mehrere Rollen und arbeiten auf einen kontinuierlichen Verbesserungsprozeß hin.
Verlaß auf die Kontrolle des Managements und die Zuverlässigkeit von Plänen.	Die MA sind sich ihrer Bedeutung bewußt, sind aktiv am Steuerungs- und Kontrollprozeß beteiligt und lernbereit.
Gerechte Bezahlung als wesentlicher Anreiz.	Möglichkeit zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und der eigenen Fähigkeiten als Anreiz.

Die PE-Verantwortung im Modell 'Lernende Organisation' wird nach dem 'Subsidiaritätsprinzip' wahrgenommen.[35] Demnach ist nicht die Organisationsleitung sondern primär der einzelne MA für seine Entwicklung verantwortlich (Selbstentwicklungspostulat). Erst sekundär maßgeblich sind die FK in ihrer Rolle als Personalentwickler und Designer. Die PE-Experten haben sich auf die Rolle des Konzeptentwicklers, Koordinators und Beraters zu beschränken.[36]

Die PE in 'Lernenden Organisationen' stellt somit eine Kooperationsaufgabe zwischen MA, FK und PE-Experten dar. Die aufgezeigten Zusammenhänge werden in Abbildung D-8 grafisch dargestellt.

---

[34] Vgl. Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R.T. (1996), S. 456.

[35] Auf die besondere Bedeutung des Subsidiaritätsprinzips weisen in diesem Zusammenhang auch Wunderer und Wildemann hin. Sie führen die Mißerfolge von Organisationen explizit auf eine ungenügende Ausprägung des Lernens nach dem Subsidiaritätsprinzip zurück. Vgl. Wunderer, R. (1988), S. 436 und Wildemann, H. (1995b), S. 231 und die Ausführungen in Kapitel B-I 3. b) bb).

[36] Vgl. Hilb, M. (1994), S. 125.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

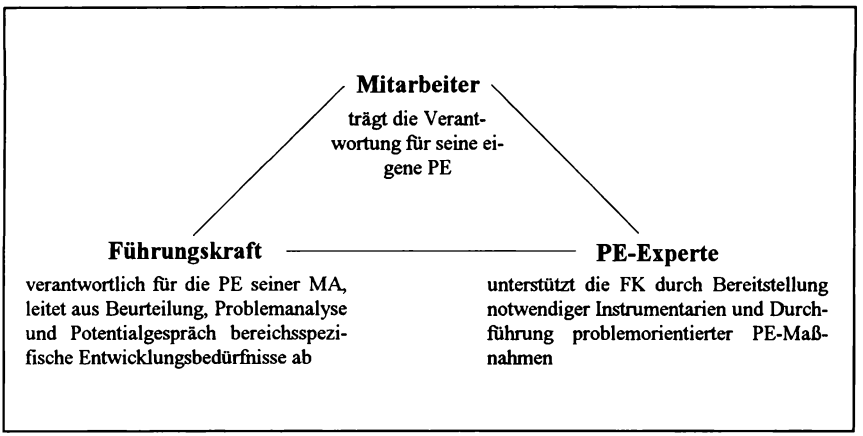


Abbildung D-8: PE als Kooperationsaufgabe[37]

Im Rahmen dieser Zusammenarbeit sind sowohl die individuellen Ziele der MA als auch die Ziele der Organisation in Einklang zu bringen. Die PE-Experten erarbeiten organisationsspezifische Verfahren und Instrumente zur Analyse des Humanpotentials in der Organisation. Hierzu müssen kultur- und strategiekompatible Kriterien für eine Auswahl der am besten geeigneten PE-Kandidaten definiert werden. Diese Kriterien beinhalten zukünftige Anforderungen an die Organisationsmitglieder und sollen meßbar oder zumindest diskussionsfähig sein.

Die bisherigen Leistungen können *ein* Kriterium bei der Abschätzung von zukünftigem Entwicklungspotential darstellen, dürfen jedoch die Potentialeinschätzung nicht dominieren. Wer alle Anforderungen in der Vergangenheit erfolgreich bewältigt hat, muß nicht zwingend die Anforderungen der Zukunft erfolgreich meistern.[38] Dabei ist prinzipiell jedes Organisationsmitglied zugleich Lehrender und Lernender. FK, MA und PE-Experten sind gleichermaßen offen für permanente Lernprozesse.[39]

---

[37] Vgl. Böhm, H. (1995), S. 126.

[38] Wird dieser Sachverhalt nicht sorgfältig berücksichtigt, kommt es zu der in der Praxis noch immer weitverbreiteten „Beförderung bis zur Stufe der Inkompetenz", die mit dem sogenannten „Peter-Prinzip" umfassend beschrieben wird.

[39] Vgl. zu dieser Forderung auch Münch, J. (1995a), S. 88 ff.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

2. Ganzheitliche Hilfsmittel zur Konzipierung des organisatorischen Kontextes als Lerngegenstand

In Kapitel B-I 2. d) wurde, basierend auf den Bedingungen für die Transmission von Lernergebnissen, die grundlegende Bedeutung des organisatorischen Kontextes für die Initiierung und Aufrechterhaltung von Lernprozessen aufgezeigt. Nach den bisherigen Erkenntnissen ist davon auszugehen, daß Struktur-/Strategieentwicklung und Kulturentwicklung in hohem Maße interdependent sind (vgl. Kapitel B-I 3. b)) und den Rahmen für die Festlegung der PE-Ziele (vgl. Kapitel C-II 2.) in 'Lernenden Organisationen' bilden. Die Fallbeispiele zeigten hingegen, daß keine explizite Beteiligung der PE bei der Gestaltung des organisatorischen Kontextes stattfindet.[40] Die nachfolgenden Ausführungen verfolgen das Ziel, Hilfsmittel aufzuzeigen, die Ansatzpunkte für eine aktivere Rolle der PE bei der Gestaltung des organisatorischen Kontextes bieten und gleichzeitig eine Verbesserung der Transmission der Lernergebnisse bewirken. Voraussetzung für deren effizienten Einsatz in 'Lernenden Organisationen' ist, daß sie Ausdruck einer entsprechenden Geisteshaltung der beteiligten Organisationsmitglieder sind.[41]

a) Hilfsmittel zur Gestaltung der Strategiefindung als Lernprozeß

Ausgangsbasis für die Strategiefindung in 'Lernenden Organisationen' ist die Analyse der internen Stärken und Schwächen, wodurch sich potentielle strategische Erfolgspotentiale ableiten lassen. Dabei soll die Strategiefindung selbst als Lernprozeß, der zu einer Überprüfung der Gebrauchstheorien[42] führt, verstanden werden. Gebrauchstheorien spiegeln kollektiv geteilte Erwartungen über den Zusammenhang zwischen einer Organisationsstrategie und den daraus folgenden Handlungsempfehlungen wider.

Die Lernfähigkeit einer Organisation ist wesentlich vom Grad der Offenheit der Organisationsmitglieder gegenüber Veränderungen von Gebrauchstheorien determiniert. Inwieweit es zu einer Modifikation der Gebrauchstheorien

---

[40] So zeigte sich im Rahmen der Untersuchung, daß Entscheidungen von oben nach unten ('top-down') die Gestaltung des organisatorischen Kontextes dominieren.

[41] Probst sieht Proaktivität, Prosozialität und Partizipation als Voraussetzungen für die Gestaltung eines entwicklungsorientierten Kontextes. Vgl. Probst, G.J.B. (1992), S. 502-506.

[42] Vgl. zur Unterscheidung von offiziellen Handlungstheorien ('expoused theories') und Gebrauchstheorien ('theories-in-use') auch die Ausführungen in Kapitel B-I 2. c).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

kommt, hängt wiederum von der Handlungs- und Reflexionsfähigkeit der Organisationsmitglieder und der Weiterleitung strategierelevanter Erkenntnisse ab.[43]

In der Literatur findet sich eine große Anzahl von Hilfsmitteln, die dazu beitragen können, strategische Erfolgspositionen zu suchen und die Umwelt, die Konkurrenz, den Markt, die eigene Organisation sowie die Werthaltungen der FK zu analysieren.[44] Ziel der nachstehenden Ausführung ist jedoch nicht, die zahlreichen Hilfsmittel ausführlich darzustellen, sondern diejenigen herauszuarbeiten, die unter Bezugnahme auf organisationsinterne Stärken und Schwächen einen Beitrag zur Gestaltung der Strategiefindung 'Lernender Organisationen' auf der Basis organisationaler Lernprozesse leisten können. Hierfür erscheinen 'Organisationsspiele' und die 'strategische Kontrolle' (vgl. Tabelle D-8) in besonderer Weise geeignet, da sie die Gesamtheit der Organisationsmitglieder als Zielgruppe berücksichtigen.[45]

Tabelle D-8

Hilfsmittel zur Strategiefindung in 'Lernenden Organisationen'[46]

Hilfsmittel	Form organisationalen Lernens	Zielgruppe
Organisationsspiele	Wissenserwerb ('Knowledge Acquisition')	Alle Organisationsmitglieder
Strategische Kontrolle	Wissensverteilung ('Information Distribution')	Alle Organisationsmitglieder

[43] Strategiefindung als Lernprozeß einer Organisation zu verstehen, bedeutet eine Abkehr von deduktiv-logischen Modellen der Gewinnmaximierung, ein-schließlich von 'Denkfiguren' wie der Erfahrungskurve, nach der Organisationen in einer wachsenden Branche im Vergleich zur Konkurrenz ihre Produktion schneller ausweiten, zu niedrigeren Preisen anbieten und dadurch neue Markt-anteile erobern. Vgl. Hally, H./Pfriem, R. (1994), S. 2; Rosensstiel, L.v. (1992b), S. 83-105.

[44] Siehe hierzu z.B. Harting, D. (1992); Hinterhuber, H.H. (1992); Pümpin, C./Geilinger, U.W. (1988) die u.a. die klassischen Instrumente der Bestimmung strategischer Geschäftsfelder, Technologiefolgen-Abschätzung, Umweltanalysen, Szenarienbildung, Unternehmens- und Konkurrenzanalyse, Portfolioerstellung, strategisches Controlling und Unternehmensspiele nennen.

[45] Vgl. zu unterschiedlichen Formen organisationalen Lernens die Ausführungen in Kapitel B-I 2. c) bb).

[46] In Anlehnung an Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 94.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

aa) Organisationsspiele

Grundsätzlich liegt einem Organisationsspiel ein Simulationsmodell zugrunde, das sich mit wirtschaftlichen Zusammenhängen auseinandersetzt.[47] Der Anwendungsbereich umfaßt unterschiedliche Wirtschaftszweige, aber auch die öffentliche Verwaltung. Dabei werden in Gruppen Entscheidungen getroffen, die anhand von Rückkoppelungen von der Spielleitung bewertet werden. Der Spielleitung kommt die Aufgabe zu, die situativen Modellbeziehungen zu überwachen, zu überprüfen und ggf. zu aktualisieren.[48] Anhand verschiedenartiger Fragestellungen werden die Teilnehmer aufgefordert, organisationsrelevante Entscheidungen zu treffen.

Ausgangspunkt für diese Art der Strategiefindung ist die Erkenntnis des hohen Lernerfolges durch Erfahrung, d.h. Lernen, indem man Konsequenzen aus einer Tätigkeit erkennt.[49] Der Lernende erhält in kurzer Zeit Rückkoppelungen über die Auswirkungen seiner Handlungsentscheidungen. Der besondere Charakter dieses Lernens besteht darin, daß sich Lernhindernisse vermindern oder beseitigen lassen, da Organisationsspiele risikoarme Experimente erlauben sowie Diskrepanzen in Vorstellungen und Annahmen aufzeigen.[50] Derzeit bleiben die unterschiedlichen Übungen überwiegend auf einzelne Aspekte beschränkt, ohne die Gesamtzusammenhänge im System darstellen zu können.[51] Durch die weitreichenden Entwicklungen im Computerbereich besteht zunehmend die Möglichkeit, komplexe Interaktionen nachzubilden. Die Abbildung von Realitäten erlaubt dem Benutzer, über mentale Modelle zu reflektieren, diese zu testen und ggf. zu verändern.[52] Dieses Vorgehen dient

---

[47] Vgl. Schmidt, S. (1988), S. 48.

[48] Vgl. Wagner, D./Krause, A. (1991), S. 318.

[49] Senge geht in diesem Zusammenhang davon aus, daß man am meisten aus Erfahrungen lernt, aber häufig nicht erfährt, wie sich wichtige Entscheidungen auswirken. Dies bezeichnet er als das 'zentrale Lerndilemma von Organisationen'. Vgl. Senge, P.M. (1996), S. 35.

[50] Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu unterschiedlichen Formen organisationalen Lernens in Kapitel B-I 2. c) bb).

[51] Rollenspiele konzentrieren sich z.B. auf interpersonale Kommunikationsfähigkeiten, jedoch sind sie ungeeignet, die Komplexität der menschlichen Interaktionen in Organisationen nachzubilden.

[52] Müller-Stewens/Pautzke gehen davon aus, daß Spiele die Simulation einer in (gedanklichen) Modellen abgebildeten Realität erlauben, Prozesse des kollektiven Lernens erleichtern und spielerisch erlebte Situationen besser im Gedächtnis haften bleiben als über andere Medien des Lernens erworbene Kennnisse und Fähigkeiten. Vgl. Müller-Stewens, G./Pautzke, G. (1991), S. 198-203.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

der Ausarbeitung und dem Testen von Strategien und Handlungen, um Visionen und Regeln zu erstellen.

De Geus[53] beschreibt daher organisationales Lernen anhand von drei Wegen: Lehren, Verändern der Spielregeln sowie Experimentieren. Experimentieren ist der am wenigsten genutzte, jedoch vermutlich wirkungsvollste Weg des Lernens. Das Experimentieren beinhaltet den Vorteil, daß komplexe Situationen betrachtet und Strategien entwickelt werden können und anschließend das Resultat analysiert werden kann, ohne das Risiko eines Fehlschlages bzw. die daraus i.d.R. resultierenden Sanktionen in Kauf nehmen zu müssen.

bb) Strategische Kontrolle

'Kontrolle' umfaßt den Prozeß der laufenden Überwachung (Ist-Daten-Erfassung) und Anpassung von Aktivitäten an vorgegebene Pläne und Standards sowie der Planrevision.[54] Der *strategischen* Kontrolle kommt darüber hinaus die Aufgabe zu, determiniert von bekannten, aber unscharfen Restriktionen die Organisation auf einem ständig zu aktualisierenden Kurs hinsichtlich eines unscharfen Ziels in der Zukunft zu steuern.[55] Werden Abweichungen vom gerade verfolgten Kurs festgestellt, sind diese zu minimieren und gleichzeitig die verfolgten Ziele hinsichtlich ihrer Gültigkeit zu überprüfen. Beobachtungen sollen auf die wesentlichen Chancen und Risikoaspekte von Entscheidungen konzentriert sein, damit frühzeitig Maßnahmen zur Verstärkung bzw. Verminderung eingeleitet und deren Auswirkungen kontrolliert werden können.

Kerngedanke der strategischen Kontrolle ist es, die Prämissen der strategischen Planung periodisch zu überprüfen, Fortschritte bei der Umsetzung von Strategien festzuhalten und entsprechende Maßnahmen für eventuell notwendige Korrekturen einzuleiten.[56] Da die Ergebnisse menschlichen Handelns nicht exakt vorhersehbar sind, wird versucht, unterschiedliche Situationen zu simulieren. Diese gedankliche Simulation dient der Analyse und dem Verste-

---

[53] Vgl. nachfolgend De Geus, A.P. (1988), S. 72-74.

[54] Vgl. Staehle, W.H. (1994), 635-638.

[55] Vgl. nachfolgend auch Harting, D. (1992), S. 209-218.

[56] Es ist davon auszugehen, daß die periodische Überprüfung an Bedeutung gewinnen wird. Gründe hierfür sind im zunehmenden Gewicht von Investitionen und der benötigten Zeiträume zur Schaffung von Strukturen, um damit einhergehende Nutzeffekte realisieren zu können, zu sehen. Vgl. Hinterhuber, H.H. (1992), S. 191-194; Pümpin, C./Geilinger, U.W. (1988), S. 24-28.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

hen von komplexen Zusammenhängen und Handlungen. Durch dieses Vorgehen können die möglichen Wirkungen einzelner Maßnahmen besser beurteilt werden. Neben der Einleitung anpassungsorientierter Maßnahmen[57] geht es bei der strategischen Kontrolle auch darum, Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten aufzudecken. Deshalb erscheint es notwendig, Kontrolle zunehmend durch Führung zu substituieren. Dies betrifft insbesondere Fragen der Flexibilisierung und der Erschließung neuer Potentiale.[58] Früherkennungsindikatoren[59] erlauben es, sich rechtzeitig mit Veränderungen oder möglichen Abweichungen auseinanderzusetzen. Organisationen werden in die Lage versetzt, nicht nur zu reagieren sondern auch zu agieren.

Die strategische Kontrolle beinhaltet die Möglichkeit, Chancen und Risiken der Entwicklung einer Organisation zu erkennen und generelle Maßnahmen zur Verbesserung der Wettbewerbsposition abzuleiten. Wesentliche Voraussetzungen für den Aufbau und die Nutzung der strategischen Kontrolle in den untersuchten Unternehmungen sind:[60]

- Überprüfung der Organisationskultur, insbesondere des praktizierten Führungsstils[61],
- (Regelmäßige) Durchführung von Abweichungsanalysen unter Berücksichtigung von relevanten Früherkennungsindikatoren,
- Etablierung eines Veränderungsprozesses des (ständigen) 'In-Frage-Stellens' unter Berücksichtigung von entsprechenden Anreizsystemen,
- Intensivierung von formalen und informalen Informations- und Kommunikationsprozessen zwischen den Organisationsmitgliedern,
- Etablierung von (möglichst überprüfbaren) Leistungsdaten, die eine Selbstentwicklung/-überprüfung zulassen.

---

[57] Intention ist hierbei, bei einer Abweichung der tatsächlichen Ergebnisse von den vorgegebenen Werten Maßnahmen zur Korrektur im Sinne einer Anpassung von Richtlinien, Regelungen und Zielvorgaben einzuleiten.

[58] Vgl. Probst, G.J.B. (1992), S. 383-387.

[59] In Anlehnung an Rieser lassen sich interne und externe Früherkennungsindikatoren unterscheiden. Unter den externen werden ökonomische Indikatoren, Indikatoren der Marktentwicklung, Technologische Indikatoren, soziale Indikato-ren und politische Indikatoren subsumiert. Zu den internen Indikatoren zählen finanzwirtschaftliche, produktionswirtschaftliche, absatzwirtschaftliche und personalwirtschaftliche Kennzahlen. Vgl. Rieser, J. (1978), S. 57 ff.

[60] Vgl. zu diesen Voraussetzungen auch Preis, A. (1995), S. 150.

[61] Vgl. zu den Anforderungen an die Organisationskultur 'Lernender Organisationen' auch die Ausführungen in Kapitel B-I 3. b) cc).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Es ergibt sich die generelle Forderung nach einer Reduzierung organisatorischer und planerischer Vorgaben, einer Verbesserung der internen Kommunikation und damit die Zuweisung größerer Spielräume zur Selbstkoordination der Organisationsmitglieder.[62] Der PE in den untersuchten Unternehmungen kommt die Aufgabe zu, organisatorische und qualifikatorische Voraussetzungen für eine allgemeine Reflexion von bestehenden Machtbefugnissen und Verantwortlichkeiten zu unterstützen.

b) Hilfsmittel zur Gestaltung der Strukturentwicklung als Lernprozeß

Die nachstehenden Überlegungen zur gezielten Gestaltung der Strukturentwicklung als Lernprozeß in Organisationen fußen auf den Ausführungen des Kapitels B-I 3. b) bb). Die Strukturkonzepte 'Lernender Organisationen' sind demnach weniger als optimal geregelter Ablauf von Entscheidungen und Handlungsorientierungen zu verstehen, sondern es ergibt sich ein Strukturverständnis zur Gestaltung des Umgangs mit Unsicherheiten. 'Lernende Organisationen' suchen nach Strukturformen, die organisationales Lernen fördern, in denen Raum für Innovationen und Kreativität geschaffen wird, Reflexionen über den Arbeitsprozesse möglich sind und Chancen erkannt werden. Aufgaben werden ganzheitlich gelöst und die Organisationsmitglieder können an Entscheidungen partizipieren. Zur Unterstützung der Strukturentwicklung 'Lernender Organisationen' bieten sich die Projektorganisation und darauf aufbauend Netzwerkstrukturen als organisatorische Hilfsmittel an (vgl. Tabelle D-9).[63]

Tabelle D-9

Hilfsmittel zur Strukturentwicklung in 'Lernenden Organisationen'[64]

Hilfsmittel	Ebene organisationalen Lernens	Zielgruppe
Projektorganisation	Wissensverteilung ('Information Distribution')	Gruppen
Netzwerkmodelle	Interpretation von Informationen ('Information Interpretation')	Alle Organisationsmitglieder

[62] Vgl. zur Bedeutung von Selbstentwicklung und Selbstkoordination Krystek, U. (1995), S. 26-30 und die Ausführungen in Kapitel C-II 1. a).

[63] Vgl. in diesem Sinne auch Reiß, M. (1996), S. 12-15.

[64] In Anlehnung an Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 119.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Es werden die Hilfsmittel 'Projektorganisation' und 'Netzwerkstrukturen' hinsichtlich ihres Beitrages zur Gestaltung der Strukturentwicklung als Lernprozeß inhaltlich charakterisiert.

aa) Projektorganisation

Die Projektorganisation ist eine Form der Strukturierung, die in ihrer Existenz zeitlich begrenzt, deren Aufgabenstellung genau definiert und die in Zusammensetzung und Arbeitsstil nicht an die hierarchisch gegliederte, funktional orientierte Organisationsstruktur gebunden ist.[65] Sie stellt ein geeignetes Instrument dar, um ergänzend zur bestehenden Organisationsstruktur ganz bestimmte, abgrenzbare Sonderaufgaben effizienter bearbeiten zu können. Unter dem für die praktische Relevanz besonders wichtigen Kriterium der organisatorischen Einbindung können die *reine Projektorganisation*, *Stabs-Projektorganisation* und die *Matrix-Projektorganisation* als drei Grundtypen differenziert werden, die jeweils unterschiedliche Vor- und Nachteile bzgl. der Lernfähigkeit von Organisationen aufweisen.[66]

Bei der *reinen Projektorganisation*[67] werden die beteiligten Organisationsmitglieder für die Dauer eines Projekts aus ihrer bisherigen Fachabteilung (zeitweilig oder ständig) herausgelöst und in einem Projektteam[68] zusammengefaßt, wobei die bisherige disziplinarische Unterstellung erhalten bleibt. Dieser Grundtyp ist überwiegend bei solchen Aufgabenstellungen sinnvoll, bei denen eine große Anzahl von Projektmitgliedern zu koordinieren sind, ein beträchtliches Budget zur Verfügung steht und eine längere Projektdauer erwartet wird.[69] Die *Stabs-Projektorganisation* ist dadurch gekennzeichnet, daß die zu bewältigenden Aufgaben von dem Projektleiter innerhalb einer Stabsstelle koordiniert werden. Dem Projektleiter kommt die Aufgabe zu, die Projektdurchführung zu überwachen. Die Durchführung der einzelnen Teilaufgaben

---

[65] Vgl. zu dieser Begriffsdefinition Wittlage, H. (1993), S. 161.

[66] Vgl. zu dieser Einteilung stellvertretend für viele Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 130-133 und Wittlage, H. (1993), S. 161-168.

[67] Diese wird in der Literatur auch als traditionelle Projektorganisation, Projektorganisation im engeren Sinne oder 'task force' bezeichnet.

[68] Als Spielregeln für Projektteams gelten u.a.: Wechsel in der Teamleitung, Einsatz von externen Spezialisten, teaminterner Informationsfluß, Durchsetzen vereinbarter Team-Spielregeln, zeitnahe Dokumentation, Entscheidungsfindung innerhalb der Teams, Präsentation des Projektstandes. Vgl. Gade, T./Wilkening, O.S. (1997), S. 111.

[69] Vgl. Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 131.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

obliegt den jeweiligen Fachabteilungen.[70] Dieser Grundtyp ist für kleinere und nur kurze Zeit andauernde Projekte geeignet. Wesentliches Merkmal der *Matrix-Projektorganisation* ist, daß der Projektleiter nicht mehr nur Koordinator, Überwacher und/oder Terminverfolger ist, sondern er hat auch die Belange eines Projektes gegenüber den FK der betroffenen Fachabteilungen zu vertreten. Die benötigten Organisationsmitglieder werden aus den unterschiedlichen Einheiten unter Zweckdienlichkeitserwägungen heraus zugeordnet.[71] Hierbei ergibt sich eine Überlappung der Zuständigkeiten zwischen den FK der betroffenen Fachabteilungen und dem Projektverantwortlichen. Tendenziell erhöht sich hierdurch die Beziehungs und Interaktionsdichte der Organisationsmitglieder.

Unabhängig von der gewählten Grundform verbindet eine Projektorganisation die Möglichkeit der persönlichen Entwicklung mit der effektiven und effizienten Bearbeitung von Organisationsaufgaben.[72] Die Organisationsmitglieder werden außerhalb ihrer täglichen Arbeitssituationen mit Weiterentwicklungen und unterschiedlichen Problemlösungsmöglichkeiten konfrontiert. Sie können individuelles Wissen in gemeinsame Lernprozesse einbringen, ohne eingespielte Abläufe zu stören.[73] Dies stellt hohe Anforderungen an die Flexibilität, die Kompetenzen und die Belastbarkeit der betroffenen Organisationsmitglieder sowie des Projektleiters. Bei der Auswahl von Organisationsmitgliedern für Führungsfunktionen in Projekten sollte darauf geachtet werden, welche Auswirkungen diese Entscheidungen auf die angestrebten Lernprozesse bzw. auf die Entstehung und Weitergabe von Wissen haben. Die Anreize für Projektleitungsfunktionen müssen so angelegt sein, daß es attraktiv ist, das Wissen von anderen in den Prozeß einzubeziehen, deren Stärken zu erkennen und zu fördern. Voraussetzung dafür ist das Wissen des Projektleiters, um mögliche Rollenkonflikte in Projekten zu vermeiden.[74]

Die Arbeit in Projekten ist grundsätzlich lernförderlich, muß jedoch bewußt gestaltet werden und nach bestimmten Regeln erfolgen:[75]

---

[70] Dabei ist in jeder Funktionsabteilung ein Verbindungsmann zu bestimmen, der für die Termineinhaltung verantwortlich ist.

[71] Vgl. Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 132.

[72] Vgl. Hungenberg, H. (1994), S.143; Vetter, R./Wiesenbauer, L. (1996), S. 51-55.

[73] Vgl. Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 136.

[74] Der Ehrgeiz des Projektleiters darf sich nicht darauf konzentrieren, mit den verschiedenen Experten der Fachabteilungen um die Entstehung neuer Erkenntnisse oder Problemlösungen zu streiten. Vielmehr sollen die Projektmitglieder divergente Ansichten und Erfahrungen äußern, die dann gemeinsam diskutiert und bewertet werden. Vgl. Freimuth, J. (1997), S. 150 ff.

[75] Vgl. Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 123.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- *Kultivieren:* Die Ergebnisse erfolgreicher Projektarbeiten sind herauszustellen und in der Organisation durch Erzählungen zu verbreiten. Die Projektorganisation kann dadurch zum Aufbau von vertrauensvollen Kooperations- und Kommunikationsstrukturen unabhängig von bestehenden Funktionen und Hierarchien beitragen.
- *Trainieren:* An die Mitglieder von Projektteams werden besondere Anforderungen gestellt. Die notwendigen Kompetenzen können nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden, weshalb entsprechende Entwicklungsmaßnahmen anzubieten sind.
- *Fördern:* Jüngere MA sind frühzeitig in Projektteams zu integrieren. Dabei sollte ihnen zu einem möglichst frühen Zeitpunkt Teilverantwortung übertragen werden. Sie erhalten dadurch Möglichkeiten zur Selbsterfahrung, die eine Grundlage für fundierte Entscheidungen bzgl. ihrer weiteren Entwicklung darstellen.[76]
- *Honorieren:* Besondere Fähigkeiten der Organisationsmitglieder zur Mitarbeit in Projektteams sollten honoriert und als eigenständige Kriterien in die Beurteilung aufgenommen werden. Projekte stellen demnach Lernfelder dar, die zur Beurteilung von Führungspotential dienen können.
- *Selektieren:* Neue MA sollten auch unter dem Aspekt der Mitarbeit in Projektteams ausgewählt werden. Dadurch verliert das Auswahlkriterium der Fachkompetenz zugunsten der Fähigkeit, Gruppenprozesse wahrnehmen und gestalten zu können, an Bedeutung.

Durch die Einführung einer Projektorganisation entstehen neue kollektive Interaktionsmuster und persönliche Bindungen. Wesentliche Ursache hierfür kann in der Tatsache gesehen werden, daß die i.d.R. notwendige fachübergreifende Zusammenarbeit zu einer verbesserten Kommunikation zwischen den Organisationsmitgliedern führt. Der Projektorganisation werden in diesem Zusammenhang auch katalysatorische Funktionen zugeschrieben, die sich nach Etzioni[77] auf zwei Effekte zurückführen lassen: Zum einen kann die bisherige Ausgrenzung hierarchisch niedrig gestellter Organisationsmitglieder durch Projekte aufgehoben und als nicht sinnvolle Lernbarriere anerkannt werden. Zum anderen besteht die Möglichkeit, durch die bewußte Förderung kollektiver Lernprozesse auf der Basis gemeinsamer Problemlösungen, Lernbarrieren zu überwinden.

---

[76] Freimuth empfiehlt deshalb eine systematische Einarbeitung von Projektfunktionen - in Form von komplexen, schnittstellenübergreifenden Problemen - in Karrierepfade für MA, die Führungsverantwortung übernehmen sollen. Vgl. Freimuth, J. (1997), S. 145-152.

[77] Vgl. Etzioni, A. (1975), S. 421.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Für die PE der untersuchten Unternehmungen lassen sich durch die Projektorganisation zwei wesentliche Zielstellungen realisieren.

1. Die erforderlichen Führungsqualifikationen können praxisnah entwickelt werden und sind bei Bedarf verfügbar.
2. Es kann verhindert werden, daß Unternehmungsmitglieder wichtige Führungspositionen erhalten und erst danach deren Entwicklungsgrenzen sichtbar werden.[78]

bb) Netzwerkmodelle

Obwohl die Idee von Netzwerken nicht neu ist, stellt dieses Hilfsmittel der Strukturentwicklung eine Ressource dar, die bis heute nicht hinreichend für die 'Lernende Organisation' ausgeschöpft wird.[79] Netzwerkmodelle unterscheiden sich von hierarchischen Strukturen hauptsächlich dadurch, daß intensivere horizontale und vertikale Beziehungen zwischen den Mitgliedern bestehen. Diese persönlichen Bindungen von untereinander gleichrangigen Fachleuten sind durch partnerschaftliche Gruppenstrukturen gekennzeichnet. Die Mitglieder eines Netzwerkes bilden selbständig für eine begrenzte Zeit Gruppen zur Bearbeitung spezieller Aufgaben.[80] Hauptziel ist die Aufdeckung und Lösung von Konflikten zwischen NL, Abteilungen bzw. Bereichen sowie die Transformation von Wissen.[81]

Ein Netzwerk besteht aus verschiedenen Partnern, die im Regelfall durch Erfahrungsaustausch voneinander lernen. Die Besonderheit der hier vertretenen Sichtweise ist, daß die Teilnehmer an solchen Netzwerken auch aus anderen Organisationen, wie z.B. Universitäten, Verbänden oder auch Beratungsinstituten kommen können.[82] Erfolgreiche Netzwerkmodelle setzen ein relativ ausgewogenes Verhältnis zwischen der Weitergabe und dem Rückfluß von

---

[78] Die sich dadurch ergebenen, negativen motivationalen Auswirkungen bei den betroffenen MA und FK können erheblich sein, werden aber nicht bilanziert. Vgl. Freimuth, J. (1997), S. 148.

[79] Vgl. zu dieser Einschätzung Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 127.

[80] Vgl. zu dieser Abgrenzung Macharzina, K. (1993), S. 381 f.

[81] Vgl. zu den Aufgaben eines Netzwerkmodells Picot, A./Reichwald, R./Wigand, T.R. (1996), S. 498.

[82] Vgl. zu dieser erweiterten Sichtweise Hermann, S. (1994), S. 154 und die Darstellung des Konzepts der Beratungsnetze bei der BMW AG in Anhang X.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Informationen voraus. Im einzelnen lassen sich nach Harris[83] sechs Charakteristika unterscheiden:

1. Beziehungen sind qualitativ und abstrakt, d.h., die Organisationsmitglieder sind wichtiger als das Produkt der Beziehung (z.B. die Erarbeitung von Dokumente).
2. Grenzen von Netzwerkmodellen sind nicht genau definierbar; autonome Personen, Gruppen oder Systeme handeln unabhängig (selbständig) voneinander.
3. Verantwortung, Entscheidungsprozesse und Macht verteilen sich über das ganze Netzwerk.
4. Personen innerhalb von Netzwerken nehmen unterschiedliche Rollen wahr. Sie können sowohl Schlüsselstellen als auch Verbindungsknoten darstellen.
5. Es findet ein Ausgleich zwischen individuellen und kollektiven Interessen statt.
6. Netzwerke haben Werte und Normen, die für eine Kohäsion[84] zwischen den Mitgliedern sorgen.

Damit Netzwerkmodelle zum Instrument des organisationalen Lernens werden, müssen die Teilnehmer offen gegenüber Unterschieden sein und den Austausch von Meinungen zulassen. Eine offene Auseinandersetzung ermöglicht die Hinterfragung von bisherigen Formen der Zusammenarbeit und der zugrundeliegenden Werte und Normen. Die PE muß die kreative Suche nach Lösungen inner- und interorganisationaler Probleme unterstützen. Durch die Förderung zwischenmenschlicher Beziehungen auch außerhalb der Unternehmung kann die Problemlösungsfähigkeit und die Handlungskompetenz erhöht werden.[85] Dadurch können die Unternehmungen lernen, in Zukunft auftretende Probleme effizienter zu lösen.

---

[83] Vgl. Harris, P. (1985), S. 254.

[84] Nach Staehle wird Kohäsion als Maß für die Stabilität einer Gruppe sowie für die Attraktivität, die sie auf alte und neue Mitglieder ausübt, definiert. Vgl. Staehle, W.H. (1994), S. 261-265.

[85] Bisherige Erfahrungen ergeben, daß verschiedene Unternehmen einer Branche ihre Wettbewerbsvorteile in unterschiedlichen Bereichen der Wertschöpfungskette haben. Die Netzwerkkonstruktion erlaubt es, daß sich Unternehmungen auf diese Bereiche konzentrieren und gleichzeitig von den Erfahrungen der anderen Mitglieder profitieren. Vgl. zu dieser Einschätzung Macharzina, K. (1993), S. 383 f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

c) Hilfsmittel zur Gestaltung der Kulturentwicklung als Lernprozeß

Die Gestaltung der Kulturentwicklung als Lernprozeß stellt ein weiteres Aufgabenfeld der PE 'Lernender Organisationen' dar. 'Lernende Organisationen' verfügen über eine Organisationskultur, die Orientierungshilfen geben kann und gleichzeitig offen gegenüber relevanten Veränderungen ist. Entsprechend der Ausführungen in Kapitel B-I 3. b) cc) werden unter dem Begriff 'Organisationskultur' die von Organisationsmitgliedern *gemeinsam* geteilten Grundannahmen, Wertvorstellungen und Denkhaltungen zusammengefaßt.

Die Ergebnisse der Fallstudien verdeutlichen, daß es nicht gerechtfertigt ist, von einer einheitlichen Organisationskultur, die es als Lernprozeß zu gestalten gilt, auszugehen. Vielmehr sehen sich die untersuchten Unternehmungen mit dem Problem unterschiedlicher Subkulturen konfrontiert.[86] Deshalb ist es notwendig ein Instrument zur Bestimmung dieser Kulturen zu erabeiten, um daraus Ansatzpunkte für eine spezifische Beeinflussung ableiten zu können. Zur Messung der Stärke einer (Sub)kultur kann auf die bekannten Kriterien Prägnanz, Verbreitungsgrad und Verankerungstiefe zurückgegriffen werden.[87] Aufgrund ihrer jeweiligen Ausprägung hinsichtlich Klarheit (Transparenz), Einheitlichkeit (Homogenität) und Beständigkeit (Stabilität) können dann konkrete Aussagen bzgl. der tatsächlichen Stärke einer (Sub)kultur formuliert werden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung bilden die Basis für die Initiierung geeigneter Maßnahmen durch die PE der Unternehmungen.

Voraussetzung ist die Erarbeitung eines organisationsspezifischen Bewertungsmaßstabes, der aufgrund der angesprochenen Interdepenzen auch von der Organisationsstrategie und -struktur abhängig ist. Hierfür erscheinen die Hilfsmittel Leitbildentwicklung und Imageanalyse besonders geeignet, da sie in direktem Zusammenhang mit den Kriterien zur Bestimmung der Stärke einer Organisationskultur gesehen werden können und nicht das einzelne Organisationsmitglied fokussieren. In der Tabelle D-10 werden diese Zusammenhänge in Form einer Matrix dargestellt.

Organisationale Lernprozesse auf der Grundlage von Leitbildentwicklungen (Lernen durch Wissensspeicherung) und Imageanalysen (Lernen durch Interpretation von Informationen) stellen zielgerichtete Hilfsmittel zur Gestaltung

---

[86] Dies wurde innerhalb der Fallbeispiele durch Befragungen von MA und FK aus unterschiedlichen NL/ZNL bzw. Abteilungen/Teams deutlich. Die unterschiedlichen Kulturen führen z.T. zu einer Zurückhaltung von Informationen und einer Behinderung der Transmission von Wissen.

[87] Vgl. zu diesen Kriterien die Ausführungen in Kapitel B-I 3. b) cc).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

einer Organisationskultur dar. Zentrale Normen und Werte können hinterfragt und modifiziert werden.[88] Als Zielgruppen werden durch die Leitbildentwicklung Abteilungen bzw. Gruppen und bei der Imageanalyse alle Organisationsmitglieder angesprochen.

Tabelle D-10

Matrix zur Bestimmung von Organisationskulturen

	Leitbildentwicklung	**Imageanalyse**
Prägnanz (Deutlichkeit der Orientierungsmuster und Werthaltungen)	Transparenz des Leitbildes	Transparenz des Verhaltens
Verbreitungsgrad (Ausmaß der geteilten Werte und Normen)	Homogenität des Leitbildes	Homogenität des Verhaltens
Verankerungstiefe (Internalisierung der kulturellen Muster)	Stabilität des Leitbildes	Stabilität des Verhaltens

aa) Leitbildentwicklung

Ein Leitbild umfaßt die klare Auflistung und Definition von Werten und Zielen einer Institution.[89] Es enthält grundsätzliche Vorstellungen über die Werte, angestrebten Visionen, Ziele und Verhaltensweisen in einer Organisation. Durch einen organisationsweiten Willensbildungsprozeß werden die mittel- bis langfristig gültigen Entscheidungen in systematischer Form festgelegt und formell umgesetzt. Wanner[90] spricht von einem 'realistischen Leitbild', wenn es Ist- und Soll-Perspektiven miteinander verknüpft und so Leitlinien entstehen, an denen sich alle Tätigkeiten einer Organisation orientieren. Die grundlegende Bedeutung von Leitbildern für 'Lernende Organisationen' liegt in ihrer gestaltenden und prägenden Funktion, d.h. in ihrer Orientierungsleistung. Leitbilder können einen Bezugsrahmen für das Selbstverständnis und das Verhalten von Organisationsmitgliedern schaffen. Dies wird insbesondere unter dem Blickwinkel der 'Selbstentwicklung' notwendig, um ein-

[88] Eine Darstellung der verschiedenen Formen organisationalen Lernens beinhalten die Ausführungen in Kapitel B-I 2. c) bb).

[89] Vgl. zu diesem Begriffsverständnis Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 141; Probst, G.J.B. (1992), S. 537.

[90] Wanner, M. (1997), S. 268.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

heitliche Prinzipien und Rahmenbedingungen innerhalb der Organisation zu gewährleisten.[91]

Durch eine Leitbildentwicklung werden drei potentielle Effekte angestrebt:[92]

1. Die bestehende Situation muß so beschrieben werden, daß sich alle Organisationsmitglieder wiedererkennen. Hierdurch wird die Notwendigkeit von Veränderungen verdeutlicht.
2. Die Entwicklungsmöglichkeiten einer Organisation lassen sich nicht objektiv feststellen, sondern hängen wesentlich von der Veränderungsbereitschaft der Organisationsmitglieder ab. Entsprechend sind unterschiedliche Handlungsalternativen zu erarbeiten.
3. Ein Leitbild kann nur handlungsleitend wirken, wenn es in einer freiwilligen Atmosphäre und für alle verbindlich vereinbart wurde. Hieraus entsteht die gegenseitige Verpflichtung zur Einhaltung der formulierten Entscheidungen.

Die Leitbildentwicklung dient der Schaffung einer Systemidentität und der Prägung bzw. Beeinflussung der Systemkultur. Dies geschieht überwiegend durch Interaktionsprozesse in Gruppen, bei denen die Wirklichkeit der Alltagswelt gemeinsam konstruiert wird. Dieser Prozeß verfolgt das Ziel, einen Sinnzusammenhang aller Handlungen einer Organisation zu gewährleisten.[93] Organisationales Lernen im Rahmen der Leitbildentwicklung basiert auf diesen Interaktionsprozessen, wodurch es zu einem reflexiven Prozeß kommt, der das Netz von Werten, Normen und normativen Orientierungen hinterfragt.[94]

Wenn sich die Organisationsmitglieder bereits während der Formulierung eines Leitbildes mit dem Inhalt identifizieren können, besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, daß das Leitbild den kulturellen Rahmen bildet, innerhalb dessen organisationale Lernprozesse gefördert werden.[95] Hierfür bietet sich der Einsatz von Kommunikationsforen an, wodurch die Werte und Normen der

---

[91] Vgl. Bleicher, K. (1996), S. 350-361 und die Ausführungen zum Perspektivenwechsel als Grundlage der PE in 'Lernenden Organisationen' in Kapitel C-II 1. .

[92] Vgl. zu den Effekten bei der Entwicklung eines Leitbildes Wanner, M. (1997), S. 268.

[93] Vgl. Senge, P.M. (1996), S. 273-275.

[94] Interaktionsprozesse bilden den Ausgangspunkt um bestehende Werte und Normen ändern bzw. anpassen zu können. Vgl. Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 141.

[95] Inwieweit das Leitbild in der täglichen Praxis angewandt wird, hängt in hohem Maße von der Akzeptanz der formulierten Inhalte ab. Vgl. hierzu auch das Beispiel in Anhang XI.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Beteiligten durch Kommunikationsprozesse angereichert und verändert werden. Hauptaufgabe der Kommunikationsforen ist es, die Auswirkungen der vorherrschenden Organisations- bzw. Subkulturen aufzuzeigen. Den nicht an der Formulierung beteiligten Organisationsmitgliedern sind die Inhalte, z.B. in Seminaren oder speziellen Diskussionsrunden, zu erläutern.[96] Es entsteht eine Organisationskultur, die als eine gemeinsam geteilte Wirklichkeit der Beteiligten verstanden werden kann und die Transmission von Wissen fördert.

bb) Imageanalysen

Ergänzend zur Leitbildentwicklung kann die Analyse des Images[97] einer Organisation wesentliche Ansatzpunkte für die PE zur Gestaltung einer lernfördernden Kultur aufzeigen. Ein Image setzt sich aus der Orientierung einer Organisation, ihrem Bekanntheitsgrad, Prestige und dem Vergleich mit anderen Organisationen (anderen Anbietern, Mitbewerbern usw.) zusammen.[98]

Der Imageanalyse wird von Johannsen[99] folgende Hauptaufgaben zugeschrieben:

- Diagnose der bestehenden Images und ihrer Hintergründe, Begründungen sowie der bestimmenden Faktoren und Dimensionen.
- Feststellung von Stärken (z.B. für den zukünftigen Ausbau) und Schwächen (z.B. zum Zwecke der Image-Korrektur).
- Erforschung der Beziehungen und des Grades der Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Imagearten (z.B. Branchen-, Marken- und Konkurrenzimage).
- Feststellung der individuellen und der gruppenspezifischen Bedeutung und Bewertung eines bestimmten Images.

---

[96] Vgl. für eine ausführliche Darstellung der Voraussetzungen einer erfolgreichen Leitbildentwicklung auch Probst, G.J.B. (1992), S. 537-543.

[97] Der Imagebegriff in der deutschen betriebswirtschaftlichen und sozialpsychologischen Forschung wurde aus der englischen Literatur übernommen und kann in Deutsch mit den Begriffen Bild, Bildnis, Abbild, Ebenbild, Vorstellung, Verkörperung, Bildsäule oder Götzenbild übersetzt werden. Für die wissenschaftliche Begriffsverwendung erscheint der Gesamteindruck angemessen. Vgl. Lieber, B. (1995), S. 2 und die dort angegebenen Literaturhinweise.

[98] Vgl. Regenthal, G. (1992), S. 59-64.

[99] Vgl. Johannsen, U. (1971), S. 146-153.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Imageanalysen in Form von Imagebarometern stehen im Zentrum der aktuellen Diskussion. Diese stellen die Ergebnisse mehrerer Imagenanalysen zu unterschiedlichen Zeitpunkten (z.B. in Jahresabständen) dar.[100] Es erscheint sinnvoll, eine externe und eine interne Imageanalyse durchzuführen. Bei der externen Analyse stehen Gesellschaft und Kunden und bei der internen die Wahrnehmung aus Sicht der Organisationsmitglieder im Mittelpunkt der Erhebung. Die so gewonnenen Ergebnisse (Imageprofile) können nicht nur dabei helfen, sich zu positionieren, sondern auch sich zu hinterfragen oder Veränderungen frühzeitiger zu erfassen und entsprechende Korrekturmaßnahmen einzuleiten.

Bei der internen Imageanalyse stehen Befragungen der Organisationsmitglieder im Mittelpunkt. Sie können Stellung nehmen zu ihren VG und Kollegen, zur Organisationsstruktur, zur Informations- und Kommunikationspolitik, zu gewährten Leistungen, zu ihrer Interessenvertretung, zu ihren Mitwirkungsmöglichkeiten im Rahmen von Entscheidungsfindungen und welches Bild ihnen die Organisation vermittelt.[101] Von wesentlicher Bedeutung ist, daß Einstellungen bestimmte Verhaltensweisen bewirken oder anders ausgedrückt, daß über die Einstellungsanalyse Probleme und Konflikte im Verhalten von Organisationsmitgliedern sichtbar werden und sich daraus Ziele für einen Entwicklungsbedarf ableiten lassen.[102]

Es ist zu berücksichtigen, daß die Sicht der Befragten meist verengt auf deren Organisationseinheit (z.B. Abteilung) ausgerichtet ist. Aus dieser Erkenntnis folgt, daß bspw. Konflikte, die in einer Abteilung bestehen, eben nur dort zu finden sind und keinesfalls charakteristisch für die gesamte Organisation sein müssen.

Bei der Durchführung von Imageanalysen, z.B. in Form einer Befragung, sind einige grundlegende verfahrenstechnische Regeln zu beachten:[103]

1. Die an einer Befragung beteiligten Organisationsmitglieder sind rechtzeitig und umfassend zu informieren sowie in die Vorbereitungsphase zu integrieren.
2. Die Anonymität der Befragten ist Voraussetzung für verwertbare Ergebnisse.
3. Die Befragungsinstrumente sind ergebnisorientiert auszuwählen.

---

[100] Vgl. zur Erstellung eines Imgaebarometers auch das Beispiel der Firma Kuoni in Anhang XII.

[101] Vgl. Rosenstiel, L.v. (1985), S. 29.

[102] Vgl. Leiter, R./Runge, T./ Burschik, R. u.a. (1982), S. 147.

[103] Vgl. zum Aufbau einer Imageanalyse Regenthal, G. (1992), S. 64-72; Rosenstiel, L.v. (1985), S. 40; Johannsen, U. (1971), S. 150-160.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

4. Zur Deckung der so ermittelten Bedarfe sind unverzüglich geeignete Maßnahmen einzuleiten.

Der Erfolg einer Imageanalyse wird durch die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den MA, FK und dem Betriebsrat determiniert. Ein diagnostischer Nutzen ist zu erwarten, wenn die Imageanalyse auf breite Akzeptanz stößt, also bestehende Vorbehalte ausgeräumt sind und eine offene Kommunikation praktiziert wird.[104] Als Instrument zur Problemanalyse kann sie offen niederlassungs-, abteilungs- bzw. teamspezifische Schwachstellen aufzeigen und somit zu mehr Transparenz in den Unternehmungen beitragen. Imageanalysen können durch bestimmte Problemindikatoren oder eine Situationsbeschreibung notwendig werden.

Das Kapitel D-II 3. widmet sich der Fragestellung, welche Gestaltungsempfehlungen sich aufgrund der Fallbeispiele und den bisher getroffenen Aussagen für das System der PE in den untersuchten Unternehmungen ableiten lassen.

3. Phasenorientierte Gestaltungsmöglichkeiten zur Realisierung eines lernfördernden Systems der PE

Die zentrale Aufgabe der PE in 'Lernenden Organisationen' besteht neben der Förderung eines veränderten Rollenverständnisses der PE-Akteure und der Schaffung eines lernfördernden organisatorischen Kontextes darin, diejenigen Handlungskompetenzen der Organisationsmitglieder zu fördern, die organisationale Lernprozesse im Sinne eines interaktiven Austausches von Wissen begünstigen. Dies hat auch praktische Auswirkungen auf das System der PE (Ermittlung und Deckung des PE-Bedarfs sowie Evaluation des PE-Erfolges), die nachfolgend anhand phasenorientierter Gestaltungsempfehlungen aufgezeigt werden.

Im Zentrum der Auseinandersetzung steht nicht die individuumspezifische Ausrichtung wie bei der traditionellen PE, sondern interaktive Prozesse zwischen den Organisationsmitgliedern. Die individuelle und kollektive Entwicklungsmotivation und Kommunikationsfähigkeit dienen entsprechend der Ausführungen des Kapitel B-I 2. als Medium organisationaler Lernprozesse.

---

[104] Vgl. zu dieser Einschätzung auch Pfeuffer, E. (1989), S. 247 f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

a) Möglichkeiten einer proaktiven PE-Bedarfsermittlung

Die durchgeführten Fallstudien zeigen, daß der PE-Bedarf überwiegend durch Bedarfsmeldungen aus den Abteilungen bzw. durch die jeweiligen FK ermittelt wird. Die in 'Lernenden Organisationen' geforderte proaktive PE-Bedarfsermittlung verlangt darüber hinaus nach ergänzenden Methoden, die auch für die Zukunft erforderliche Qualifikationsanforderungen aufdecken können. Dabei sind neben quantitativ faßbaren Daten ('hard numbers') auch die eher qualitativen schwachen Umweltsignale ('weak signals') zu berücksichtigen.[105]

Mit dem Umfeld-Scanning und der Szenario-Analyse werden zwei Methoden vorgestellt, die dieser Forderung entsprechen. Die konkrete Auswahl muß sich an der jeweiligen Ausgangslage und Vision der Unternehumng orientieren.

aa) Umweltanalyse

Die Umweltanalyse bezieht sich insbesondere auf die politische, wirtschaftliche, technologische, rechtliche und soziokulturelle Umwelt und hat die Aufgabe, Anzeichen für bedrohliche Entwicklungen bzw. besondere Chancen zu identifizieren.[106] Grundsätzliches Ziel ist die Analyse organisationsexterner Einflußfaktoren unter Berücksichtigung organisationsinterner Gegebenheiten. Nach Probst[107] läßt sich die Vorgehensweise bei der Umweltanalyse wie folgt skizzieren:

1. Schritt: Bestandsaufnahme über die Stärken und Schwächen (z.B. qualitative und quantitative personale Ressourcen und Fähigkeiten der Organisationsmitglieder) der Organisation.

2. Schritt: Interpretation des Änderungspotentials der Umwelt (Werte- und Trendwandel in der Gesellschaft, technologische Entwicklungen usw.).

3. Schritt: Berücksichtigung der Chancen und Risiken für die Realisierbarkeit und den Verlauf des geplanten Projektes.

4. Schritt: Festlegen von Maßnahmen, um die für eine Organisation bestehenden Gefahren abzuwenden.

---

[105] Vgl. Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 35.

[106] Vgl. Weber, W./Klein, H. (1992), Sp. 2149; Hehl, G. (1991), S. 106.

[107] Vgl. Probst, G.J.B. (1992), S. 336.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

5. Schritt: Aufstellen eines Maßnahmenkataloges, der sich im wesentlichen auf die beeinflußbaren Faktoren bezieht.

6. Schritt: Vergleichen der empfohlenen Maßnahmen mit den spezifischen Stärken und Schwächen der Organisation zur Überprüfung ihrer Durchführbarkeit.

Träger einer so verstandenen Umweltanalyse können grundsätzlich alle Organisationsmitglieder sein.[108]

Als Resultat ergeben sich Anforderungen an die Organisation, einzelne Gruppen bzw. Funktionsfelder. Im Vergleich mit den jeweils verfügbaren Qualifikationen ergibt sich ein zukünftsorientierter Entwicklungsbedarf. Das Ziel der Umweltanalyse im Rahmen der PE ist eine Selektion, Analyse und Interpretation der für die Qualifikationsstrategie der Organisation relevanten Umweltinformationen.

bb) Szenario-Technik

Die Szenario-Technik versucht, durch begründete Spekulationen über die Zukunft, das heute vorhandene Wissen über mögliche neue Trends und Brüche in der Entwicklung der Umwelt zu sammeln und deren potentielle Auswirkungen zu bewerten.[109] Ausgangspunkt ist eine gegebene Situation, aufgrund derer ein Zukunftsbild entworfen wird. Der Szenario-Technik kommt die Aufgabe zu, alle für eine Organisation und ihre Zukunftspotentiale relevanten Einflußfaktoren sowie organisationsinterne wie -externe Informationen zu verarbeiten. Potentielle Veränderungen sowie deren Intensität und der Zeitpunkt ihres Eintretens sollen im voraus erfaßt und interpretiert werden.[110]

Szenarien beinhalten Aussagen, wie sich bestimmte Einflußfaktoren in Zukunft möglicherweise entwickeln. Diese können sowohl exakt und quantifiziert, als auch vage und verbal gestaltet werden.[111] Der Planer verfügt über einen erheblichen Freiraum bei der Anwendung dieser Technik. Zur praktischen

---

[108] Rother spricht unter diesem Blickwinkel von einer Reformulierung der sachorientierten Aufgaben und Träger im strategischen Managementprozeß. Vgl. Rother, G. (1996), S. 57-75, insbesondere Abb. 3-4 auf S. 69.

[109] Vgl. Gomez, P./Escher, F. (1980), S. 417.

[110] Vgl. Probst, G.J.B. (1992), S. 338.

[111] Vgl. Scholz, Ch. (1993), S. 202.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Umsetzung der Szenario-Technik empfiehlt Harting[112] das Vorgehen entlang eines Vier-Stufen-Modells:

1. Stufe: Abgrenzung des Untersuchungsfeldes

2. Stufe: Festlegung von wichtigen Umfeldern und Entwicklung von wahrscheinlichen Umfeldszenarien

3. Stufe: Herausfiltern der für das Untersuchungsfeld relevanten Einflußfaktoren

4. Stufe: Entwickeln von Handlungsalternativen

Die Szenario-Technik ist somit als Instrument zu verstehen, das in der Lage ist, Entwicklungstendenzen logisch miteinander zu verbinden. Es werden hierbei sowohl mögliche positive als auch negative Verläufe berücksichtigt. Dabei erscheint es sinnvoll, mehrere Szenarien zu entwickeln. Eine 'Multiple Szenario Analyse'[113] definiert unterschiedliche, als plausibel eingestufte Extremszenarien. Aus diesen Extremszenarien lassen sich u.a. PE-Bedarfswerte ableiten, die eine Verträglichkeit mit unterschiedlichen Zukunftsentwicklungen sicherstellen sollen. Als mögliches Element einer Szenarioanalyse wird in Tabelle D-11 die Auswirkung einer verstärkten Einführung neuer Büro- und Fertigungstechnologien im Hinblick auf die Qualifikation des Personals in zwei Extremszenarien dargestellt.

Tabelle D-11

Mögliche Elemente einer 'Multiplen Szenario Analyse'[114]

Entwicklung	Extremszenario 1	Extremszenario 2
Verstärkte Einführung neuer Büro- und Fertigungstechnologien	*Professionalisierung:* Generelle Höherqualifizierung der Organisationsmitglieder	*Polarisierung:* Wenig hochqualifizierte und viele niedrigqualifizierte Organisationsmitglieder
	Übertragung ganzheitlicher Arbeitsaufgaben	Vollkommene Spezialisierung
	Es ergeben sich neue Berufsfelder	Keine Veränderung der bestehenden Berufsfelder

Die Erstellung von Szenarien erfolgt im Idealfall unter der Mitwirkung von organisationsinternen und -externen Experten (z.B. Soziologen, Naturwissen-

---

[112] Vgl. Harting, D. (1992), S. 161.

[113] Vgl. zur 'Multiplen Szenario Analyse' stellvertretend für viele Geschka, H./Reibnitz, U.v. (1983), S. 125-170 und die dort angegebenen Literaturhinweise.

[114] In Anlehnung an Scholz, Ch. (1993), S. 203.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

schafter, Trendforscher). Durch das Umfeld-Scanning werden gesellschaftliche, politische, technologische und ökonomische Entwicklungen durch die Organisationsmitglieder diagnostiziert und anschließend gemeinsam mit organisationsexternen Experten diskutiert und vervollständigt.[115] Über mögliche quantitative und/oder qualitative personelle Auswirkungen der Szenarien werden Abhandlungen erstellt. Diese Beschreibungen beinhalten Aussagen über Art und Umfang der zukünftigen Anforderungsprofile, über zukünftig erforderliche Fähigkeitsprofile der Organisationsmitglieder sowie bzgl. möglicher Gestaltungsrichtungen zukünftiger Entwicklungsmaßnahmen.

In der Literatur[116] finden sich die folgenden Inhalts- bzw. Ansatzbereiche für Personal-Szenarien:

Technologie:	Szenarien über personelle Auswirkungen derzeitiger und zukünftiger Technologien
Wirtschaft:	Konjunkturelle Entwicklungen, Lohnkostenindizes, MA-Bedarf bei Kapazitätsanpassungen, Entwicklung von neuen Märkten (z.B. EU-Binnenmarkt)
Gesellschaft:	Soziale Entwicklungen (Wertewandel, Bevölkerungsstrukturen, Nachwuchszahlen usw.)
Arbeitszeit:	Arbeitszeitverkürzungen, flexible Arbeitsformen, Ruhestandsregelungen
Arbeitsmarkt:	Potential an qualifizierten Arbeitskräften
Tarifvertragswesen:	Technologie-Tarifverträge, Umschulungs- und Weiterbildungs-Tarifverträge

Durch die Abschöpfung sämtlicher relevanter Parameter kann eine Ausrichtung bzgl. quantitativer und qualitativer Verschiebungen auf der Personalebene erfolgen. In bezug auf die Fallbeispiele könnte ein solches Szenario z.B. folgendermaßen aussehen: Der PE-Experte einer Unternehmung stellt sich in einem gemeinsamen Workshop mit Vertretern der anderen Fachbereiche und Kunden die Frage: 'Mit welchen Produkten und DL können wir unsere Kunden im Jahr 2007 begeistern?' Aufbauend sind unter Teilnahme weiterer Organisationsmitglieder potentielle Auswirkungen der so erarbeiteten Szenarien auf die derzeitige PE der Unternehmung zu diskutieren.

Eine konsequente Erarbeitung und Umsetzung möglicher Szenarien zur Ableitung zukünftiger Qualifikationsanforderungen erfolgt derzeit jedoch in keiner der untersuchten Unternehmungen. Ein Ansatz kann in den unregelmäßig stattfindenden Treffen des Vorstands und der NL/ZNL (Fallstudie 1)

---

[115] Vgl. Drosten, S. (1995), S. 194.

[116] Vgl. Faix, W.G. (1991), S. 45; Ling, B. (1989), S. 53 f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

bzw. den Treffen des Vorstands und der Teamleiter (Fallbeispiel 2) gesehen werden. Innerhalb dieser Treffen könnten, unter Hinzuziehung von weiteren Experten, zukünftig verstärkt qualitative und quantitative Auswirkungen der unter Mitwirkung der PE-Abteilung erarbeiteten Szenarien auf die Qualifikationsstruktur der Organisationsmitglieder diskutiert werden.

b) Möglichkeiten der PE-Bedarfsdeckung zur Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse

Bei der Darstellung der PE-Bedarfsdeckung wird deutlich, daß sich diese in starkem Maße am traditionellen System der PE orientiert. Die eingesetzten PE-Instrumente fußen auf normativen Vorgaben und beschränken sich in ihrer Ausrichtung überwiegend auf die Vermittlung von individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen. Die PE-Bedarfsdeckung verläuft weitgehend fremdgesteuert auf Initiative der FK, die ihre Entscheidungen auf der Basis von mehr oder weniger präzise ermittelten Leistungsbeurteilungen treffen.

Die PE in 'Lernenden Organisationen' versucht hingegen, unter Berücksichtigung des Humanpotentials, die Selbstentwicklung der Organisationsmitglieder (vgl. Kapitel C-II 1. a)) zu unterstützen. Im Zentrum der Auseinandersetzung mit PE-Instrumenten steht deshalb nicht die PE im traditionellen Sinne, sondern Möglichkeiten für eine Unterstützung interaktiver Lernprozesse. Vor diesem Hintergrund werden nachstehend Beispiele für entsprechende PE-Instrumente dargestellt.[117] Im einzelnen wird auf die PE durch helfende Beziehungen, aktive Lehr- und Lernmethoden sowie Selbstlernzentren eingegangen.

aa) PE durch lernpartnerschaftliche Beziehungen

Im Rahmen der Ausführungen zur Konzipierung des organisatorischen Kontextes als Lerngegenstand (vgl. D-II 2.) wurden Hilfsmittel dargestellt, die nicht direkt auf einzelne Individuen gerichtet waren. Entsprechend kann die Personalführung durch spezielle Formen der Personalführung (PE durch lernpartnerschaftliche Beziehungen) als Instrument der PE verstanden werden.

---

[117] Die Formulierung von generellen Empfehlungen zur Deckung des PE-Bedarfs durch den gezielten Einsatz von PE-Instrumenten ist mit erheblichen Problemen verbunden. Grundsätzlich ist davon auszugehen, daß es keine 'beste' Methode gibt. Es gilt Instrumente herauszufiltern, die für das jeweilige Problem am besten geeignet erscheint. Vgl. hierzu auch Neuberger, O. (1994), S. 178 f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Der verstärkte Einsatz von lernpartnerschaftlichen Beziehungen in den letzten Jahren ergibt sich aus der Erkenntnis, daß die typische Lernumgebung bei Seminaren, Vorträgen, Konferenzen und ähnlichen Veranstaltungen lediglich zur Erzeugung eines reinen Wissenstransfer geeignet ist. Sollen hingegen Verhaltensweisen, Einstellungen und psychische Dispositionen etc. erlernt werden, ist eine persönlichere Atmosphäre erforderlich. Notwendige Veränderungsprozesse finden in Organisationen oft nicht statt, weil zentrale Schlüsselpersonen (Promotoren) aus persönlichen - teilweise irrationalen - Motiven heraus Blockaden aufbauen.[118] Im Vorfeld sind deshalb geeignete Fach-, Macht- und Verhaltenspromotoren zu identifizieren und deren vertrauensvolle Zusammenarbeit durch geeignete PE-Maßnahmen zu unterstützen.[119]

Tabelle D-12

Vergleich der PE-Methoden Coaching und Mentorenverhalten[120]

Vorgesetzten-verhalten / Dimension	**Coaching**	**Mentorenverhalten**
Fokus	Mittel-/langfristige Arbeitsergebnisse, Projekte	Persönlichkeitsentwicklung, individuelle Karriereplanung
Zeitspanne	Zwischen einem Monat und einem Jahr	Über die gesamte Dauer der Karriere, ggf. ein ganzes Leben lang
Methodischer Ansatz	Gemeinsame Problem- bzw. Situationsklärung mit dem Ziel, neue Fähigkeiten zu erwerben	Als Freund und Partner zuhören, Fragen stellen und Gegenpositionen einnehmen, um hierdurch eine veränderte Sensibilität für neue Ziele zu erreichen
Mögliche Ergebnisse für den Lernenden	Die Erweiterung der Handlungskompetenz der Organisationsmitglieder, um eine kreativere und unabhängigere Aufgabenbewältigung zu erreichen	Infragestellung von bisherigen Annahmen, Klärung der Arbeits- und Lebensziele, Ausrichtung daran
Mögliche Ergebnisse für den Helfer	Zielgerichtete, kreative Organisationsmitglieder erleichtern flexiblere Problemlösungen	Entwicklung von Spitzenkräften, die sich mit den Organisationszielen identifizieren

[118] Pieper sieht in der Anregung und Begleitung von Entwicklungsprozessen eine wesentliche Führungsaufgabe. Vgl. Pieper, J. (1991), S. 77.

[119] Durch dieses Überlegungen wird die Bedeutung einer individuellen Beeinflussung von Organisationsmitgliedern deutlich. Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Bedeutung des Promotorenmodells für die PE 'Lernender Organisationen' in Kapitel C-II 1. c).

[120] In Anlehnung an Megginson, D. (1988), S. 33 f.; Sattelberger, Th. (1990), S. 34; Teuchert, R. (1995), S. 94.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

In Ergänzung zur traditionellen Methode der Unterweisung erscheinen die Instrumente Coaching und Mentorenverhalten am besten geeignet, eine ständige Lern- und Entwicklungsbereitschaft der Organisationsmitglieder zu fördern, da sie die Interaktionen der Beteiligten in den Mittelpunkt stellen. Diese Beziehungsformen werden in der Literatur nach den Aspekten Fokus, Zeitspanne, methodischer Ansatz und Ergebnisse unterschieden (vgl. Tabelle D-12).

Bei der praktischen Umsetzung erscheint eine Trennung der Rollen und Aufgaben des Coachs und Mentors schwierig, da beide auch als Berater fungieren. Zur Klärung der Frage, wie das VG-Verhalten in Form des Coaching bzw. Mentoring einen Beitrag zur Unterstützung des Modells 'Lernende Organisation' leisten kann, bietet die Differenzierung jedoch hilfreiche Ansatzpunkte.

(1) Coaching

Coaching als Instrument der PE in 'Lernenden Organisationen' ist weniger als umfassende und kontinuierliche Betreuung einer FK oder eines MA zu verstehen, sondern vielmehr als Beratung zu besonderen Problemen, die nicht selbständig gelöst werden können.[121] Es stellt somit einen Prozeß der Beratung durch den Coach dar. Ziel ist es, die persönlichen Fragen und Probleme des Coachee[122] vertrauensvoll aufzunehmen bzw. Wahrnehmungsblockaden zu lösen. Coach und Coachee entwickeln gemeinsam Lernsituationen (z.B. im Gespräch über neue Ansätze zur Bewältigung bestehender Aufgaben oder durch die Verteilung von Sonderaufgaben), in denen dem Coach die Aufgabe zukommt, seine Erfahrung und sein Wissen zu vermitteln. Darüber hinaus soll beim Coachee ein Prozeß der Selbstentwicklung gefördert werden.

Ein Coach kann dazu beitragen, notwendige Lern- und Bewußtseinsprozesse bei Schlüsselpersonen auszulösen und Einstellungs- und Verhaltensänderungen zu bewirken. Der Coach darf sich dabei allerdings nicht als Problemlöser des MA verstehen, weil er sonst den Lernprozeß behindert. Er hat vielmehr die Aufgabe, dem Coachee durch Fragen und Zuhören indirekt zu neuen Einsichten zu verhelfen.

---

[121] Vgl. zu diesem Begriffsverständnis Domsch, M. (1993), S. 56.

[122] In Anlehnung an Teuchert ist unter dem Begriff des Coachee der Klient innerhalb des Coachingprozesses zu verstehen. Klienten können dabei sowohl MA als auch FK sein. Vgl. Teuchert, R. (1995), S. 89.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tabelle D-13

Coaching-Formen und mögliche Problemstellungen[123]

Coach \ Coachee		Problemstellungen beim Einzel-Coaching	Problemstellungen beim Gruppen-Coaching
Intern	Vorgesetzter	• weitere berufliche Entwicklung	• Restrukturierung von Unternehmensteilen
	Abteilungskollege	• Integration in neue Arbeitsgruppen	• Teamentwicklung/ Moderation
Extern	Abteilungsexterner	• Mobbing durch Kollegen	• Übergang in den Ruhestand
	Unternehmungsexterner	• Outplacement	• Ernährungs- und Gesundheitsprobleme

Die Funktion des Coaching kann durch den direkten VG (VG-Coaching), einen Kollegen (Kollegen-Coaching) oder abteilungs- oder unternehmungsexterne Personen (externes Coaching) übernommen werden. Coachees können einzelne (Einzel-Coaching) oder auch mehrere Organisationsmitglieder (Gruppen-Coaching) sein.[124] Die unterschiedlichen Coaching-Formen sind in Tabelle D-13 unter Berücksichtigung einer Auswahl beispielhafter Problemstellungen dargestellt.

Von diesen Erscheinungsformen erscheint für die PE in 'Lernenden Organisationen' vor allem das interne Coaching aufgrund der bereits bestehenden natürlichen Lernbeziehung zwischen VG und MA von besonderem Interesse.[125] Coach und Coachee entwickeln gemeinsam Lernsituationen (z.B. im Gespräch über neue Ansätze zur Bewältigung bestehender Aufgaben oder durch die Verteilung von Sonderaufgaben), in denen Erfahrungen und Wissen vermittelt werden. Das Lernen neuer Verhaltensweisen kann in den meisten Fällen nicht erzwungen werden. Coaching als Instrument zur Unterstützung von Lernprozessen ist daher als Entwicklungsangebot des VG an den MA zu verstehen. Der VG legitimiert seine Rolle im Rahmen dieses Lernprozesses nicht über seine Positionsmacht, sondern durch spezifisches Wissen bzgl. relevanter Inhalte (z.B. Führungswissen).

---

[123] In Anlehnung an Domsch, M. (1993), S. 57.

[124] Vgl. für eine weiterführende Darstellung der unterschiedlichen Anwendungsfelder des Coaching die Ausführungen bei Hauser, E. (1991), S. 213-218.

[125] Diese Auffassung steht im Gegensatz zur vorherrschenden Praxis. Wenn dort von einem Coach gesprochen wird, ist in den meisten Fällen ein externer Berater gemeint. Vgl. dieser Ansicht Meindl, R. (1996), S. 889.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Einer Verbreitung des Coaching in den untersuchten Unternehmungen stehen die Nachteile des befürchteten hohen Zeitaufwandes für die coachende FK und deren Angst vor Kritik bzw. der Aufgabe gewohnter Rollen entgegen. Coaching wird als zeitaufwendig angesehen, da es nach einer entsprechenden Vorbereitung verlangt. Die 'Ein-Weg-Kommunikation' (Unterweisung) ist kurzfristig betrachtet wesentlich effizienter und weniger zeitaufwendig.[126] Langfristig gesehen - und unter Berücksichtigung der Notwendigkeit organisationaler Lernprozesse - ist die 'Zwei-Weg-Kommunikation' (Coaching) erfolgreicher. Entscheidend ist das Urteil der Teilnehmer über den zu erwartenden Nutzen. Wenn das MA-Gespräch bzw. die Kommunikation allgemein als Zeitverlust angesehen wird, kann Coaching zu keinem optimalen Erfolg führen. Coaching sollte nicht als eine zusätzliche Belastung für die FK, sondern viel mehr als eine Investition in die Möglichkeiten der Arbeitsentlastung durch Delegation von Verantwortungsbestandteilen an qualifizierte MA gesehen werden. Je selbständiger die MA agieren, desto stärker kann der VG entlastet werden. Eine Voraussetzung hierfür ist, daß auch der VG kritikfähig ist. Ist dieser hierzu in der Lage, kann Coaching beiden Seiten nutzen:[127] Der VG gewinnt durch die Delegation Zeitvorteile, der MA qualifiziert sich höher und wird unabhängiger von Instruktionen.

(2) Mentorenverhalten

Im Rahmen des Modells 'Lernende Organisation' wird unter dem Begriff Mentoring eine Lernbeziehung zwischen einer erfahrenen FK (Mentor) und einem ihm nicht direkt unterstellten Organisationsmitglied (Schützling) verstanden.[128] Während Coaching zu den geforderten Führungsaufgaben bzw. Pflichten einer FK gehört (vgl. Kapitel D-II 1. b)), beruht das Mentoring in hohem Maße auf Freiwilligkeit.[129] Der Mentor berät und fördert seinen Schützling in unterschiedlichsten Fragestellungen. Der Fokus liegt hierbei auf dem zu entwickelnden Individuum und richtet sich an langfristigen Zeiträu-

---

[126] Ein praktisches Beispiel hierfür kann in den autoritären Befehlswegen im militärischen Bereich gesehen werden.

[127] Deshalb empfiehlt Domsch, M. (1993), S. 58, Unternehmen, die verantwortungsvoll und sensibel mit Coaching umgehen wollen zunächst die Formulierung von speziellen Leitlinien, die dazu beitragen können, den Erfolg von Coaching zu sichern und zu steigern.

[128] Vgl. zu dieser Begriffsdefinition auch Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 187.

[129] Vgl. Sattelberger, Th. (1996e), S. 220.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

men aus.[130] Mentoring ist eine Lernbeziehung, die ihren Wert gerade aus der Freiwilligkeit und Vertraulichkeit bezieht.

Mentoring, verstanden als langfristige zukunftsorientierte lernpartnerschaftliche Beziehung erleichtert das Verständnis in informelle Gegebenheiten und hilft dem Schützling, von Situationen zu lernen, die ohne eine derartige Unterstützung frühzeitig frustrieren können. Ein Mentor kann durch seinen eigenen Karriereweg als nachahmenswertes Modell aufzeigen, welche Entfaltungsmöglichkeiten innerhalb einer Organisation gegeben sind. Darüber hinaus kann er dem Schützling durch seinen Einfluß neue Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen. Umgekehrt kann auch der Schützling seinem Mentor helfen. Er kann seinen Mentor aktuelles Fachwissen weitergeben und als Vorbild dienen. Dies kann dazu beitragen, Resignation beim Mentor abzuschwächen und ihm neue Orientierungen zu vermitteln.

Ansätze des Mentoring findet man in vielen Organisationen im sogenannten "Paten-System" zur Einführung neuer MA wieder. Allerdings wird beim Patensystem der Prozeß des Mentoring auf eine kurze Einführungsphase beschränkt und in der Praxis meist auch nur rudimentär durchgeführt. Eine erheblich konsequentere Anwendung des Mentoring stellt die Aufgabe der sogenannten "Sponsoren" beim Intrapreneurship dar. Sponsoren sind der Organisation besonders verbundene Mitglieder, die aufgrund Dienstalter, Lebenslauf und/oder bisherigen Erfolgen eine vergleichsweise unangreifbare Position erreicht haben und sich freiwillig und dauerhaft besonders engagierten jüngeren MA als "väterliche Freunde" zur Verfügung stellen. Sie erfüllen nicht nur beratende und soziale Funktionen, sondern bewahren ihre Schützlinge zudem vor (unberechtigten) Attacken.[131]

bb) PE durch arbeitsplatznahe Partizipationsmaßnahmen

Die verstärkte Einführung 'arbeitsplatznahen Lernens' stellt einen wesentlichen Bestandteil der PE 'Lernender Organisationen' dar (vgl. Kapitel C-II 3. b)). Dieser Forderung entspricht eine Integration von Lernen und Arbeiten in Form von arbeitsplatznahen Partizipationsmaßnahmen. Diese PE-Maßnahmen vermitteln Qualifikationen durch eine geeignete Strukturierung der unmittelbaren Aufgaben im Funktionsfeld bzw. setzen sich mit aktuellen Problemen in

---

[130] Vgl. Megginson, D. (1988), S. 39.

[131] Vgl. für eine nähere inhaltliche Konkretisierung auch den Auszug aus dem Tätigkeitsprofil der Mentoren einer Großbank im Anhang XIII.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

dessen unmittelbarer Nähe auseinander.[132] Nach Argyris[133] besteht hierin eine wesentliche Komponente, um organisational defensive Muster bzw. Routinen abzubauen.

Wesentliche aufbauorganisatorische Voraussetzungen für einen verstärkten Einsatz der PE durch arbeitsplatznahe Partizipationsmaßnahmen in den untersuchten Unternehmungen bieten der Abbau von Hierarchieebenen (Fallstudie 1) und das Organisationsprinzip in Form des 'Systems überlappender Gruppen' (Fallstudie 2).[134] Durch die Dezentralisierung ergibt sich eine Erweiterung und relative Autonomie der Funktionsfelder. Arbeitsplatznahe Partizipationsmaßnahmen verstehen das Funktionsfeld als die natürliche Umgebung für das Erlernen neuer Fähigkeiten, da hier die Anforderungen an den einzelnen und an die Gruppe offensichtlich werden. Das Lernen in der betrieblichen Realität ermöglicht es, die unmittelbaren und mittelbaren Auswirkungen von Entscheidungen zu beobachten. Lernen im Funktionsfeld beinhaltet die Möglichkeit, Gelerntes unmittelbar umzusetzen und dadurch auch das betriebliche Umfeld zu verändern.[135] Fehlhandlungen in komplexen Arbeitsprozessen sind folgenschwer und sollten deshalb möglichst vermieden werden. Dies führt dazu, daß sich Lernziele von der traditionell dominierenden Forderung nach perfekter und schneller Ausführung von übertragenen Aufgaben zu Lernzielen verlagern, die eine generelle Erhöhung der Problemlösungsfähigkeit beinhalten.

Diese veränderten Lernziele orientieren sich z.B. an der Befähigung zur selbständigen Aneignung und Optimierung von Arbeitsverfahren.[136] Das schließt das Erlernen von Möglichkeiten zur Fehlerdiagnose bei Produkten, Arbeitsmitteln und Arbeitsverfahren sowie zur selbständigen Maßnahmenplanung und gegebenenfalls -korrektur ein.[137]

---

[132] Vgl. zur Unterscheidung der Arbeitsplatzbezogenheit von PE-Maßnahmen auch die Übersicht bei Meier, H. (1995), S. 11.

[133] Nach Argyris liegen defensive Muster vor, wenn eine Person oder eine Gruppe von Personen aktiv (vermeintlich) bedrohliche Situationen vermeidet, d.h. sich nicht aktiv mit diesen auseinandersetzt. Siehe Argyris, C. (1985) und Argyris, C. (1990).

[134] Einschränkend ist hierbei anzumerken, daß das untersuchte Bauunternehmen den Abbau von Hierarchieebenen derzeit überwiegend durch den Umsatzrückgang begründet.

[135] Vgl. Walz, H./Bertels, Th. (1995), S. 202.

[136] Vgl. Dehnbostel, P. (1995), S. 477-495.

[137] Vgl. Bergmann, B. (1993), S. 72.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die Lernstatt stellt eine geeignete Partizipationsmethode zur Förderung des arbeitsplatznahen Lernens in den Unternehmungen dar.[138] Zeitlich begrenzt agierende Kleingruppen mit einem gemeinsamen Bezugspunkt (z.B. Produkt, Verfahren, Zusammenarbeit) treffen sich freiwillig während der Arbeitszeit und besprechen konkrete Probleme ihrer Tätigkeit.[139] Diese Treffen dienen dem Austausch von Erfahrungen und unterstützen die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit der Mitglieder. Die Lernstatt ist nicht Selbstzweck, sondern unterstützt konkret den betrieblichen Leistungserstellungsprozeß. Die einzelnen Arbeitsinhalte resultieren aus den konkreten Anforderungen, die an die Funktionsfelder der Teilnehmer gestellt werden.[140]

cc) PE durch computerunterstütztes Lernen

Die Fallbeispiele zeigten, daß die von den untersuchten Unternehmungen eingesetzten Methoden zur PE Bedarfsdeckung zunehmend an personelle, aber auch wirtschaftliche Grenzen stoßen. Diesem Tatbestand Rechnung tragend, sollte zukünftig vermehrt das tägliche Arbeitsmedium Computer in die PE der Unternehmungen integriert werden. Hierdurch gewinnt das computerunterstützte Lernen (CUL) an Bedeutung.[141] Im Idealfall ermöglicht ein Computer dem Lernenden, interaktiv, im Dialog mit der jeweiligen Software zu arbeiten.

In Anlehnung an Meier[142] kann von den nachstehenden Vorteilen des computergestützten Lernens ausgegangen werden:

- Organisationsmitglieder können in relativ kurzer Zeit intensiv geschult werden.
- Lernzeitpunkt, -dauer und -geschwindigkeit können individuell auf den Lernenden abgestimmt werden bzw. sind weitgehend individuell regulierbar.

---

[138] Aus Sicht der PE 'Lernender Organisationen' stellt die Lernstatt aufgrund der hiermit einhergehenden 'kooperativen Selbstqualifikation' (vgl. Kapitel C-II 1. a)) ein geeignetes Instrument zur Förderung der Selbstentwicklung dar. Die Verantwor-tung für Lernprozesse liegt überwiegend bei den Gruppenmitgliedern.

[139] Vgl. Meier, H. (1995), S. 195-200.

[140] Am Beispiel der BMW AG zeigt Kufer die Einführung einer Lernstatt auf. Siehe Kufer, G. (1990).

[141] Möhrle weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß CUL helfen kann, kognitive Kompetenzen und handlungsorientierte Fähigkeiten der Organisationsmitglieder zu fördern bzw. an aktuelle Fragestellungen anzupassen. Vgl. Möhrle, M.G. (1996b), S. 1.

[142] Vgl. Meier, H. (1995), S. 103.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- Beinhaltet Möglichkeiten zur Kosteneinsparung (z.B. Übernachtungs-, Reiskosten).
- Besonders zur Einarbeitung und Vor-/Nachbereitung von Fach- und Verhaltenstraining geeignet.

Nach Möhrle[143] ist die *pädagogische Ausrichtung* für den Erfolg und die Akzeptanz des CUL ausschlaggebend. Diese Ausrichtung beschreibt, ob Organisationsmitglieder einzeln (individuelle Lernprozesse) oder in Gruppen (kollektive Lernprozesse) lernen. In diesem Zusammenhang ist auch zu klären, ob das CUL unter Einbeziehung eines Moderators[144] erfolgen soll. Darüber hinaus können Computerarbeitsplätze in Form von Einzelarbeitsplätzen oder Lernzentren angeordnet werden (*räumliche Anordnung*). Durch die unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten ergeben sich vier Möglichkeiten zum Einsatz von CUL in Organisationen (vgl. Tabelle D-14).

Grundsätzlich beinhaltet CUL die Möglichkeit, daß Organisationsmitglieder das gewünschte Lernprogramm selbständig auswählen können, unabhängig von der Zustimmung ihres VG.[145]

Tabelle D-14

Ausgewählte Möglichkeiten zum Einsatz von CUL[146]

Räumliche Anordnung / **Pädagogische Ausrichtung**	Einzelarbeitsplätze	Lernzentren
Einzelarbeit	Individuelles Lernen on-the-job, an spez. Plätzen oder außerhalb der Organisation	Individuelles Lernen in Lernzentren
Gruppenarbeit	Kollektives Lernen on-the-job, beruhend auf computergestützten Kommunikationsmöglichkeiten	Kollektives Lernen in Lernzentren, computergestützt oder unter Anleitung eines Moderators

CUL darf nicht als Ersatz, sondern vielmehr als Ergänzung zu anderen PE-Methoden (z.B. arbeitsplatznahe Partizipationsmaßnahmen) verstanden wer-

---

[143] Vgl. Möhrle, M.G. (1996b), S. 1-14.

[144] Vgl. zu den verschiedenen Rollen eines Moderators die Übersicht bei Probst, G.J.B. (1992), S. 314.

[145] Vgl. Bredtmann, L. (1995), S. 172.

[146] Entnommen aus Möhrle, M.G. (1996a), S. 71.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

den. Zur Entwicklung der Sozial- und Methodenkompetenz erscheinen sie tendenziell ungeeignet, da Kommunikationsprozessen eine lediglich untergeordnete Bedeutung beigemessen wird. Zumindest unter langfristigen Gesichtspunkten kann CUL eine wirtschaftlich sinnvolle Möglichkeit zur Verbesserung der Fachkompetenz darstellen. Gleichzeitig findet die Forderung nach einer weitgehend selbstgesteuerten Entwicklung der Organisationsmitglieder Berücksichtigung. Die PE-Bedarfsdeckung in den untersuchten Unternehmungen muß sich verstärkt auf das Funktionsfeld konzentrieren. Nur wenn der Arbeitsprozeß es erfordert oder es pädagogisch notwendig ist, sind zusätzlich PE-Maßnahmen außerhalb des Funktionsfeldes (off-the-job) zu berücksichtigen.

c) Möglichkeiten einer lerntransferorientierten Evaluation des PE-Erfolges

Obgleich die Bedeutung der PE-Evaluation von mehreren der interviewten Organisationsmitgliedern betont wurde, zeigte sich, daß in der betrieblichen Praxis dieser Phase der PE nur geringe Bedeutung beigemessen wird. Gleichzeitig wurde von den FK und MA auf den geringen Erfolg einzelner PE-Maßnahmen verwiesen. Die PE einer 'Lernenden Organisation' muß überprüfen, ob lerntransferunterstützende Maßnahmen zum Einsatz kommen können und inwieweit es sich bzgl. der Art des Lerntransfers um geeignete Maßnahmen (z.B. hinsichtlich Kosten) handelt.[147]

Die PE-Evaluation 'Lernender Organisationen' konzentriert sich auf den optimalen Einsatz des Gelernten im Funktionsfeld.[148] Der Schwerpunkt der von den Unternehmungen praktizierten PE-Evaluation bezieht sich hingegen auf die Kontrolle der anfallenden Kosten.[149] Vereinzelt gaben FK an, im Anschluß an PE-Maßnahmen Gespräche mit den Teilnehmern zu führen. Diese Art der Beurteilung liefert keine umfassenden und konkreten Hinweise auf die in Kapitel C-II 3. c) bb) angesprochenen potentiellen Ursachen (Teilnehmer-

---

[147] Inderst spricht in diesem Zusammenhang auch davon, daß die Aufgabe der PE-Evaluation letztendlich darin besteht, zu bewerten, inwieweit die mit den PE-Maßnahmen angestrebten Gestaltungsziele erreicht wurden bzw. einen Beitrag zur Bewältigung des die Organisation betreffenden Wandels leisten konnten. Vgl. Inderst, F.X. (1995), S. 161-165.

[148] Vgl. Meyer-Dohm, P. (1988), S. 265 und die Ausführungen in Kapitel C-II 3. c) aa).

[149] In diesen Fällen waren die für diese Arbeit untersuchten Unternehmungen bemüht, den preisgünstigsten Anbieter bzgl. eines bestimmten Themenkomplexes zu ermitteln.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

bedingte, PE-Bedingte und Organisationsbedingte Lerntransferprobleme) von Lerntransferproblemen.

Träger der PE-Evaluation 'Lernender Organisationen' sind die Organisationsmitglieder selbst. Sie haben die beste Übersicht über die persönlichen Lernfortschritte.[150] Im Vordergrund muß dabei die Nutzenorientierung stehen, d.h., als Teil eines Selbststeuerungsprozesses fällt der PE-Evaluation die Aufgabe zu, Hindernisse transparent zu machen und zur Diskussion zu stellen. Ziel ist es, dem Entwicklungsprozeß neue Impulse zu geben und Potentiale aufzudecken. Die zentrale Forderung lautet dann, die Betroffenen sind nicht als Objekte von oberflächlichen Diagnoseverfahrens zu behandeln, sondern als eigenverantwortliche Partner eines wechselseitigen Lernprozesses.[151]

aa) Anwendungsverträge

Die zentrale Frage bei der Evaluation des PE-Erfolges ist, welche neuen Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten aus einer PE-Maßnahme resultieren und welche Inhalte tatsächlich in der Praxis umgesetzt werden. Hierbei kann ein Anwendungsvertrag wertvolle Hilfe leisten. Ein Anwendungsvertrag ist dadurch gekenzeichnet, daß er weitgehend selbständig, d.h. durch den Teilnehmer an einer PE-Maßnahme ausgefüllt wird.[152] Zur Verbesserung der Informationsgrundlage werden Lernfortschritte dokumentiert. Hierfür empfiehlt sich der Einsatz eines 'Lerntagebuchs'(vgl. Tabelle D-15).

Auf der Basis von gemeinsam formulierten Lernzielen können PE-Maßnahmen besser auf die Bedürfnisse der Teilnehmer zugeschnitten werden.[153] Gleichzeitig wird für die Teilnehmer ersichtlich, welche Erwartungen an sie gestellt werden und wie der Lernerfolg abschließend zu bewerten ist. Ein Lerntagebuch bildet die Grundlage für einen Anwendungsvertrag, der

---

[150] Dabei ist zu berücksichtigen, daß wegen der Gefahr der Filterung und Informatiossteuerung, also der Verfolgung individueller MA-Ziele und aus Machtmotiven und mikropolitischen Gründen die Evaluation nicht ausschließlich von den Organisationsmitgliedern selbst durchgeführt werden sollte.

[151] Vgl. Freimuth, J./Meyer, A. (1997), S. 187.

[152] Vgl. Kurtz, H.-J. (1996b), S. 186.

[153] An der Formulierung von konkreten Lernziele sollten die FK, relevante MA und PE-Experten beteilgt werden.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

durch die PE-Teilnehmer selbständig ausgestaltet wird. In diesem Vertrag werden z.B. die folgenden Fragen beantwortet: [154]

1. *Welches Ziel möchte ich erreichen?*
2. *Was kann ich dafür tun?*
3. *Wer kann mir dabei helfen? Wen kann ich um Unterstützung bitten?*
4. *Wer oder was kann mich daran hindern, das zu tun, was ich will?*
5. *Was kann ich gegen hinderlich wirkende Einflußfaktoren tun?*
6. *Womit will ich mich bei Gelingen belohnen?*

Tabelle D-15

Exemplarischer Aufbau eines 'Lerntagebuchs'[155]

Thema und/oder Zielstellung einer PE-Maßnahme	Tatsächlich realisierte Lernerfolge	Theoretische Ansätze für eine Anwendung im Funktionsfeld	Praktische Widerstände bei der Umsetzung im Funktionsfeld
1.			
2.			
3.			
4.			

Wenn sich die Organisationsmitglieder für ihre Entwicklung selbst verantwortlich fühlen, ist davon auszugehen, daß sie keine Schwierigkeiten bei der Erstellung eines Anwendungsvertrags haben. Durch selbstorganisierte Lern- und Entwicklungsprozesse haben sie gelernt, Verantwortung für sich und damit für ihre Ziele zu übernehmen.[156] Die innerhalb des Anwendungsprozesses auftretenden Schwierigkeiten sind bewußt aufzugreifen und z.B. innerhalb von Problemlösungsgruppen zu diskutieren. Die Grenzen zwischen PE-Bedarfsermittlung, PE-Bedarfsdeckung und PE-Evaluation werden fließend. Das gemeinsame Aufdecken von Problemen führt zu PE-Bedarf und gleich-

[154] Vgl. für unterschiedliche Fragestellungen, die als Grundlage zur Erstellung des Anwendungsvertrages dienen können, Bronner, R./Schröder, W. (1983), S. 257-265.

[155] In Anlehnung an Kurtz, H.-J. (1996b), S. 186.

[156] Positiv dürfte sich auswirken, wenn die PE-Teilnehmer bereits über Erfahrungen in der Projektarbeit verfügen. Der Anwendungsvertrag stellt für sie lediglich eine spezielle Planungshilfe dar, mit der das Anwendungsobjekt strukturiert, reflektiert und gesteuert wird. Vgl. zu dieser Einschätzung auch Kurtz, H.-J. (1996b), S. 187.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

zeitig lernen die Organisationsmitglieder miteinander über bestehende oder potentielle Schwierigkeiten offen zu reden.[157]

bb) Feedbackgespräche

Die bereits angesprochenen Feedbackgespräche können auch im Rahmen der Evaluation des PE-Erfolges als nachträgliches Evaluationsinstrument eingesetzt werden.[158] Die Einsicht in die Bedeutung von Feedback ergibt sich aus der Erkenntnis, daß Menschen selektiv wahrnehmen und auf der Basis individueller Vorerfahrungen unterschiedliche Deutungs- und Handlungsmuster anwenden. Sie dienen der Rückspiegelung, wie Verhaltensweisen eines Individuums im Bezugsrahmen der Interaktion auf andere gewirkt haben. Es soll nicht nur herausgefunden werden, *ob* Informationen verstanden wurden, sondern auch, *wie* diese Informationen umgesetzt werden können.[159]

Durch Feedbackgespräche wird eine verbesserte Kommunikation und Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen initiiert.[160] Grundsätzlich können interpersonelle Feedbackgespräche, Personen-Gruppen-Feedbackgespräche und Intergruppen-Feedbackgespräche unterschieden werden. Unter dem zeitlichen Aspekt haben sich Feedbackgespräche direkt nach Abschluß einer PE-Maßnahme weniger bewährt.[161] Im Rahmen der PE-Evaluation werden durch den Einsatz von Feedbackgesprächen die jeweils Beteiligten aufgefordert, ihre persönliche Stellungnahme zu formulieren, um die eigene augenblickliche Position im Lernprozeß deutlich zu machen. Selbstempfundene Entwicklungsbedürfnisse und der persönliche Beitrag zur Lernsituation sind zu reflektieren sowie erfahrene Erlebnisse mitzuteilen.

Feedbackgespräche beschreiben eine Möglichkeit zur Verbesserung der Kooperationsbeziehungen in den untersuchten Unternehmungen. Trotz individuell unterschiedlicher Entwicklungsprozesse können die beteiligten Personen

---

[157] Vgl. Neuberger, O. (1994), S. 193.

[158] Vgl. zur Bedeutung von Feedbackgesprächen im Rahmen des Modells 'Lernende Organisation' auch die Ausführungen in Kapitel B-I 3. b) aa).

[159] Vgl. Probst, G.J.B. (1992), S. 385-387. Er versteht Feedback in diesem Zusammenhang als 'Hilfsmittel' des Controllings.

[160] Vgl. Freimuth, J./Hoets, A. (1996d), S. 225.

[161] Jeserich weist darauf hin, daß man unmittelbar am Ende einer Veranstaltung oftmals unter Zeitdruck steht und es den Teilnehmern nur auf das Endergebnis ankommt. Die Feinheiten der Begründung bzw. ein Gespräch über die Perspektiven der weiteren Karriereplanung kommen dann zu kurz. Vgl. Jeserich, W. (1996), S. 59.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

voneinander und miteinander lernen. Feedbackgespräche regen zur konstruktiven kritischen Reflexion des eigenen Verhaltens wie auch des Verhaltens anderer Personen an. Sie verfolgen das Ziel, Kommunikationsstörungen abzubauen. Die beteiligten Personen müssen sich bewußt sein, daß der Erhalt der gemeinsamen Kooperation nicht leichtfertig zu riskieren ist: „Sollen sich soziale Systeme am Leben erhalten, so muß jedes Ende eines Kommunikations- oder Entscheidungsprozesses zugleich ein neuer Anfang sein. Dies bedingt das Problem der permanenten Mitverantwortung aller Beteiligten für die Anschlußfähigkeit der nächsten Schritte."[162]

Der abschließende Teil E beinhaltet eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit und einen kurzen Ausblick auf weiterführende Fragestellungen im Rahmen der PE 'Lernender Organisationen'.

[162] Wimmer, R. (1992), S. 65.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

E. Zusammenfassende Wertung und Ausblick

„Man kann einem Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken."

(Galileo Galilei)

I. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Die zunehmende Komplexität und Dynamik im Bereich gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und technologischer Entwicklungen (z.B. Wertewandel, verstärkte Globalisierung, gestiegene Markt- und Technologiedynamik) erschwert Organisationen die Einschätzung zukünftiger Chancen und Risiken. Vor diesem Hintergrund findet sich in Literatur und Praxis vermehrt eine Auseinandersetzung mit dem Modell 'Lernende Organisation'. Wesentliches Ziel dieses Modells ist die Initiierung und Förderung von Lernprozessen in und von Organisationen. Die sich hieraus ergebenden Veränderungen berühren prinzipiell alle personalwirtschaftlichen Funktionen. Die PE ist jedoch die zentrale Funktion einer Organisation, um einhergehende Flexibilitäts- und Steuerungspotentiale auch nutzbringend umsetzen zu können. Entsprechend dieser Annahme lautet die zentrale Frage der vorliegenden Arbeit: *„Wie muß eine PE gestaltet sein, um das Modell 'Lernende Organisation' unterstützen zu können?"*

Zur Beantwortung wurde zunächst ein 'praktikables' Modell 'Lernende Organisation' entwickelt. Organisationen werden demnach nicht als Mechanismen verstanden, in denen Leistungserstellungsprozesse nach eindeutigen Vorgaben strukturiert und optimiert werden, sondern als sozio-technische Systeme, die bewußtes Lernen auf individueller, kollektiver und organisationaler Ebene als Voraussetzung für permanent notwendige Veränderungen und somit zur Erzielung von Wettbewerbsvorteilen begreifen. Lernen ist als Prozeß zu verstehen, bei dem Individuen oder soziale Einheiten in aktiven Auseinandersetzungen mit Umweltanforderungen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen oder Normen und Werte mit dem Ziel der Wissenserweiterung und Verhaltensveränderung erwerben. Voraussetzung für das Lernen von sozialen Einheiten ist die Nutzbarmachung (Transmission) von Lernergebnissen.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

'Lernende Organisationen' sind als solche nicht lernfähig, sondern lernen ausschließlich durch das zweckgerichtete Handeln ihrer Mitglieder. Die Organisation ist offen für Lernergebnisse, fordert diese heraus, diskutiert und setzt sie um. Das Modell 'Lernende Organisation' stellt nicht die Leistungserstellung sondern den Menschen in den Mittelpunkt.

Grundlegende Auswirkungen auf die Lernfähigkeit von Organisationen haben die Umwelt und der organisatorische Kontext (Organisationsstrategie, -struktur, -kultur). Agieren Organisationen in einer sich sehr schnell verändernden Umwelt, besteht bzgl. des Lernens die Gefahr fehlender Bezugsgrößen für zielgerichtete Veränderungsprozesse. In 'Lernenden Organisationen' erzeugt der organisatorische Kontext Rahmenbedingungen, die Lernprozesse auf individueller, kollektiver und organisationaler Ebene unterstützen. Bei der Strategiefestlegung werden die Potentiale einer Organisation an kleinsten Einheiten untersucht. Der zugrundeliegende Planungsprozeß erfolgt als permanenter Lernprozeß sowohl nach dem Prinzip 'bottom-up' als auch 'top-down'. Organisationsstrategien sind somit das Ergebnis eines Lernpozesses. Im Vergleich zu traditionellen Organisationsstrukturen sind die Strukturkonzepte 'Lernender Organisationen' weniger als optimal geregelter und kontrollierter Ablauf von Entscheidungen und Handlungsorientierungen zu verstehen. Vielmehr setzt sich ein Strukturverständnis durch, bei dem der Umgang mit Unsicherheiten zu gestalten ist. Die 'Lernende Organisation' verfügt über eine lernfördernde Organisationskultur. Verantwortlich für die persönliche Entwicklung ist primär das einzelne Organisationsmitglied, darüber hinaus ist ein Führungsstil erforderlich, der die Selbständigkeit der MA durch die Übertragung von Aufgaben und Kompetenzen zur Eigenverantwortlichkeit fördert.

Unter dem Blickwinkel 'Lernende Organisation' gewinnt die Bereitschaft und Fähigkeit von Organisationsmitgliedern, als Individuen sowie in der Gruppe Veränderungen frühzeitig wahrzunehmen bzw. eventuell sogar zu antizipieren, zentrale Bedeutung. Die (gemeinsame) Entwicklung und Anwendung geänderter Verhaltensweisen durch die Ausschöpfung des Humanpotentials schafft grundlegende Voraussetzungen zur Realisierung von Wettbewerbsvorteilen.

Bezugspunkt der traditionellen PE, als personalwirtschaftliche Funktion, die darauf abzielt, Belegschaftsmitgliedern aller hierarchischen Stufen Qualifikationen zur Bewältigung der gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen zu vermitteln, ist die Eignung eines Organisationsmitgliedes für eine vorhandene oder zukünftig geplante Stelle. Die Eignung gibt den Grad der Übereinstimmung zwischen den Anforderungen einer Stelle und den vorhandenen Qualifikationen eines Individuums an. Bestehen auf individueller Ebene Defizite zwischen Anforderungen und Qualifikationen, so stellt die PE das Instrumentarium zur Verfügung, um diese Lücke durch die Vermittlung neuer Qua-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

lifikationsinhalte zu schließen. Traditionell dominieren PE-Methoden, die auf eine Erhöhung der Fachkomptenz ausgerichtet sind. Diese Methoden fokussieren das einzelne Organisationsmitglied; Entwicklungsbedürfnisse von Gruppen und der Organisation sowie deren interdependente Wirkungen bleiben weitgehend unberücksichtigt. Der PE-Erfolg ist neben der dominierenden Zielstellung wesentlich von der Differenziertheit der angewendeten Instrumente zur Ermittlung des PE-Bedarfs abhängig. Handlungsfreiräume für die PE-Kandidaten existieren kaum, d.h. Lernziel, -inhalt, -ort und -zeit sind zumeist vorgegeben.

Dieses Vorgehen erscheint für 'Lernende Organisationen', die in einem durch Komplexität und Dynamik gekennzeichneten Umfeld agieren, tendenziell ungeeignet. Oftmals liegen keine hinreichenden Informationen bzgl. zukünftig zum Einsatz kommender Produkte und Verfahren bzw. der hiervon betroffenen Organisationsmitglieder vor. Gleichzeitig erhöht sich die Wahrscheinlichkeit ungeplanter Interventionen und unvorhergesehener Entwicklungen. Es ist davon auszugehen, daß zukünftige Entwicklungen immer weniger informatorisch zu erfassen sind. Sinnvoller erscheint eine verstärkt in die Zukunft orientierte PE, die ein Problembewußtsein für Stärken und Schwächen der Organisation aufbaut und Veränderungsprozesse begleitet und fördert. Eine wesentliche Voraussetzung ist die Lernbereitschaft und -fähigkeit auf allen Ebenen einer Organisation. Die 'traditionelle PE' fördert zwar ein Lernen des einzelnen, vernachlässigt aber Möglichkeiten, dieses individuelle Wissen kollektiv und organisationsweit zu nutzen.

Die PE 'Lernender Organisationen' konzentriert sich auf eine konsequente Förderung der Selbstentwicklung der Organisationsmitglieder unter Einbeziehung des realisierbaren Humanpotentials. Die selbstgesteuerte Entwicklung beruht auf dem freiwilligen Engagement der Organisationsmitglieder und führt zur Planung, Durchführung und Kontrolle eigener Entwicklungsprozesse. Durch die aktive Einbindung wird einerseits das Humanpotential einer Organisation verstärkt genutzt und anderseits werden die Organisationsmitglieder durch die erfahrene Akzeptanz in ihrem Willen bestärkt, sich selbst weiterzuentwickeln. Interventionen der PE produzieren dann keine linearen, voraussehbaren Wirkungen, sondern geben lediglich Anregungen zur Selbststeuerung. Es handelt sich um weitgehend eigendynamische Entwicklungsprozesse, in denen Mitarbeiter und Führungskräfte nahezu autonom bezüglich ihrer eigenen Entwicklungsplanung agieren. Die resultierenden Entwicklungsprozesse können von der Organisationsführung beabsichtigt, aber nicht direkt gesteuert, sondern nur begleitet und gefördert werden. Selbstentwicklung kann sich auf Individuen und Gruppen bzw. Abteilungen beziehen. Bei der kooperativen Selbstqualifikation lernen die Organisationsmitglieder im Gruppenverband (z.B. in Projekten) gemeinsam voneinander und miteinander, helfen sich gegenseitig und bewältigen dabei bestehende und entstehende Konflikte. Es

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

wird das Ziel verfolgt, neues Wissen nicht nur anzuwenden, sondern auch anderen mitzuteilen und somit für die Organisation nutzbar zu machen.

Die PE der 'Lernenden Organisation' orientiert sich nicht vorrangig an ermittelten PE-Bedarfen, sondern versteht die Realisierung des qualifikatorischen Potentials aller Organisationsmitglieder als Voraussetzung zur Bewältigung bzw. Gestaltung von Anpassungs- und Veränderungsprozessen. Diese Perspektive betont, daß durch die Realisierung bisher nicht genutzter bzw. ausgeschöpfter Entwicklungsmöglichkeiten der Führungskräfte und Mitarbeiter neue Handlungsalternativen ermöglicht bzw. unterstützt werden. Die Humanpotentialorientierung kann sich somit direkt wettbewerbsbeeinflussend auswirken. Die PE 'Lernender Organisationen' muß sich dann verstärkt mit den nachstehenden Fragestellungen auseinandersetzen:

- *Über welche genutzten und ungenutzten Qualifikationen verfügen die Organisationsmitglieder?*
- *Welche Anlagen, Interessen und Bedürfnisse zur Erreichung welcher Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse existierten bei den Organisationsmitgliedern?*
- *Welcher organisatorische Kontext ist unter Berücksichtigung der vorhandenen Potentiale sinnvoll zu gestalten?*

Durch die Entfaltung und Nutzung des Humanpotentials wird eine Organisation in die Lage versetzt, schnell und kompetent auf Anforderungsänderungen zu reagieren. Die Einrichtung von 'Querverbindungen' fördert die Zusammenarbeit der Organisationsmitglieder unterschiedlicher Hierarchieebenen. Durch eine interdisziplinäre Zusammensetzung der Gruppen findet ein verstärkter Austausch von Informationen statt und begünstigt den Aufbau organisationalen Wissens. Da sich die Organisationsstrukturen 'Lernender Organisationen' durch die Forderung nach einer erhöhten Anpassungsfähigkeit zunehmend verflachen, stellt die Beförderung nur einen Entwicklungsweg dar. Anstelle des traditionellen Durchlaufens vertikaler Karrierestufen wird die selbstbestimmte Entwicklung zunehmend horizontalen, individuell gestalteten Karrieremustern folgen. Der PE-Erfolg in einer 'Lernenden Organisation' bemißt sich primär danach, inwieweit das Erlernte zur Verbesserung der Arbeitsergebnisse und des Organisationserfolges beiträgt. Als größte Hindernisse für den langfristigen Lernerfolg gelten Kollisionen mit den bestehenden Machtstrukturen und die mangelnde Unterstützung durch Führungskräfte. Auch die Interessen anderer Organisationsmitglieder können dem PE-Teilnehmer bei der Umsetzung seiner Ideen entgegenstehen. Sinnvoll erscheint in diesem Bereich die Förderung des informellen Austausches von Informationen sowie die Schaffung von Strukturen, die Informationsflüsse über formal abgegrenzte Bereiche hinweg ermöglichen.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die vorgestellten konzeptionellen Ansätze für die PE 'Lernender Organisationen' ersetzten nicht das traditionelle Konzept der PE. Vielmehr ergänzen sie das traditionelle Vorgehen bzw. setzen andere Schwerpunkte. Übergeordnete Bedeutung kommt der Schaffung institutioneller Rahmenbedingungen für die Transformation von Wissen und Erfahrungen und für die Veränderung von Handlungsabläufen zu. Die PE orientiert sich nicht mehr ausschließlich an exakt definierten Bedarfen, sondern versteht sich weitgehend offen in ihrer Zieldefinition. Hauptaufgabe der PE ist die Prozeßbegleitung und -unterstützung mit strukturalen und interaktionalen Schwerpunkten.

Auf der Grundlage dieser überwiegend theoretisch gewonnenen Aussagen wurden empirische Erhebungen bzgl. der PE in zwei Unternehmungen, die sich selbst als 'Lernende Organisationen' verstehen, durchgeführt. Die gewählte qualitative Erhebungsmethodik erwies sich bei der Informationserhebung als überwiegend geeignet. Mit Hilfe von Dokumentenanalysen, nicht standardisierten Interviews und halbstandardisierten Fragebogen konnte die von den untersuchten Unternehmungen praktizierte PE, einschließlich der jeweils zu berücksichtigenden Rahmenbedingungen, analysiert und anschließend zusammengefaßt werden. Negativ wirkten sich die von beiden Unternehmungen gemachten Restriktionen bei der Veröffentlichung der gewonnen Informationen aus. Mehrheitlich wiesen die interviewten Organisationsmitglieder auf die Bedeutung einer verbesserten Anpassungsfähigkeit bzgl. sich verändernder Rahmenbedingungen hin. Dabei wird die PE-Abteilung oftmals als 'Bildungsveranstalter' und weniger als Begleiter permanent notwendiger Lernprozesse von Führungskräften und Mitarbeiter verstanden. Hierfür spricht insbesondere die überwiegende Orientierung an konkret definierbaren PE-Bedarfen. Lernprozesse konzentrieren sich auf die individuelle und kollektive Systemebene. Die Gestaltung eines lernfördernden organisatorischen Kontextes wird mehrheitlich als Aufgabe der jeweiligen Unternehmensführung verstanden.

Durch einen Abgleich der Ergebnisse aus den Fallstudien mit den aufgezeigten Ansätzen für die PE 'Lernender Organisationen' ergibt sich die Möglichkeit, Gestaltungsempfehlungen zu formulieren. Es wurde zwischen Maßnahmen zur Etablierung eines erweiterten Rollenverständnisses bei den PE-Akteuren (Führungskräfte, Mitarbeiter, PE-Experten), ganzheitlichen Hilfsmitteln zur Konzipierung des organisatorischen Kontextes als Lerngegenstand und phasenorientierten Gestaltungsmöglichkeiten zur Realisierung eines lernfördernden Systems der PE unterschieden. Unabhängig von der organisationsstrukturellen Einbindung der PE sehen sich die Führungskräfte, Mitarbeiter und PE-Experten (hauptamtlich mit PE-Aufgaben betreute Unternehmungsmitglieder) der beteiligten Unternehmen mit veränderten Anforderungen konfrontiert. Eine für die PE der Unternehmungen überwiegend neue Aufgabenstellung ist die Forderung nach einer aktiveren Mitwirkung bei der

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Gestaltung eines lernfördernden organisatorischen Kontextes. Aus dieser erweiterten Aufgabenstellung ergeben sich auch veränderte Anforderungen an das jeweilige System der PE.

Insgesamt wird deutlich, daß die untersuchten Unternehmungen in unterschiedlichem Ausmaß den hier vorgestellten Ansätzen einer PE 'Lernender Organisationen' entsprechen. Als problematisch erweist sich insbesondere die Analyse relevanter Machtstrukturen. Die mit der PE 'Lernender Organisationen' verbundenen Probleme konnten nicht in gewünschtem Ausmaß erforscht werden. Hierfür wäre eine die Unternehmungsentwicklung begleitende Studie zweckmäßiger gewesen.

Mit der vorliegenden Arbeit konnten grundsätzliche Ansatzpunkte zur Förderung und Initiierung von Lernprozessen durch eine Neuorientierung der PE aufgezeigt werden. Hauptanliegen der PE 'Lernender Organisationen' ist demnach eine Sensibilisierung aller Organisationsmitglieder für die Bedeutung 'lebenslangen Lernens' und die frühzeitige Erkennung und Deckung von veränderten Anforderungen. Ein wesentliches Hindernis bei der Realisierung einer solchen Aufgabenverständnisses verkörpern die derzeit bestehenden Machtverhältnisse in den Organisationen. Diese sind in den Hierarchien festgeschrieben und gerade die mittlere Führungseben fürchtet durch das Modell 'Lernende Organisation' eine Verringerung ihres gegenwärtigen Entscheidungs- und Kontrospielraums.[1]

II. Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wurde festgestellt, daß sich der Themenkomplex PE in 'Lernenden Organisationen' erst in der Anfangsphase der wissenschaftlichen Diskussion befindet. Das Interesse an einer Auseinandersetzung mit dieser Themenstellung nimmt jedoch sowohl in der wissenschaft-

[1] Diese Probleme bei der Realisierung des Modells 'Lernende Organisation' resultieren letztendlich aus dem grundsätzlichen Widerspruch zwischen Demokratie und Hierarchie.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

lichen Forschung als auch in der Praxis deutlich zu. Basierend auf den hier formulierten Ausführungen stellt sich am Schluß der Arbeit die Frage, in welche Richtung sich die praktische Aufmerksamkeit und wissenschaftliche Durchdringung dieser Problematik zukünftig entwickelt bzw. sich vorzugsweise zu entwickeln hat.

Es gilt als sicher, daß Organisationen zukünftig mit einer weiter steigenden Komplexität und Dynamik der Problemstellungen konfrontiert werden. Demzufolge werden an die Führungskräfte und Mitarbeiter der Organisationen immer neue und höhere Anforderungen gestellt. Um diesen Herausforderungen erfolgreich begegnen zu können, ist neben der individuellen und kollektiven auch die organisationale Problemlösungskapazität verstärkt zu entwickeln. Von grundlegender Bedeutung erscheint in diesem Zusammenhang, daß künftig die Fähigkeit und Bereitschaft von Organisationen, Veränderungen frühzeitig zu erkennen und adäquate Maßnahmen einzuleiten, bewußt und konsequent weiterentwickelt werden muß.

Der Entwicklungsstand der wissenschaftlichen Diskussion bzgl. der PE 'Lernender Organisationen' ist, trotz der zunehmenden Bedeutung dieses Themenkomplexes, als eher gering einzuschätzen. Derzeit sind noch erhebliche Forschungsdefizite zu verzeichnen, welche zukünftig durch weitere Untersuchungen zu schließen sind. Dabei wirft die theoretische Betrachtungsweise folgende neue Fragen auf:

1. *Wie kann die zukünftige Relevanz neuen Wissens bewertet und transparenter werden?*
2. *In welchen Phasen und in welchem Ausmaß werden Möglichkeiten zur Kooperation von Organisationen (aus unterschiedlichen Branchen) im Bereich der PE gesehen?*

Diese Fragen sind bis zum heutigen Zeitpunkt noch nicht beantwortet. Andererseits erscheint es offensichtlich, daß Lernen auch über die Grenzen einer Organisation hinaus in Zukunft weiter an Bedeutung gewinnen wird und einen wesentlichen Faktor für den zukünftigen Organisationserfolg darstellt. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund ergibt sich hier für die kommenden Jahre ein weites, Theorie und Praxis gleichermaßen herausforderndes, Forschungsfeld.

Im Bewußtsein, daß die Erkenntnisse dieser Arbeit lediglich fragmentarischen Charakter besitzen und umfassende, allgemeingültige Aussagen nur bedingt vorliegen, konnten jedoch erste Grundlagen für weitere Forschungsarbeiten gelegt werden. In einigen Bereichen konnten Wissenslücke geschlossen werden, so daß sich dem Ziel einer umfassenden Darstellung der Herausforderungen an die PE 'Lernender Organisationen' in nicht unerheblicher Weise genähert wurde.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Anhang

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Anhang I

Zentralisation und Dezentralisation[1]

ZENTRALISATION

Führungsphilosophie:	*Konstruktivistisch* („Es ist alles machbar", ein „Machen" aus der Zentrale schafft Schlagkräftigkeit und Synergie.)

GEFAHREN:

- „KAMINEFFEKT": operative Tagesfragen werden zur Spitze gesogen, die, als Schiedsinstanz überlastet, nicht zur strategischen Führung kommt.
- Einheitlichkeit und Standardisierung können zum „OVERKILL" von Regelungen führen.
- Immanenter Parkinsonismus: Verwaltungswachstum durch zentrale Vorbehalte und Eigenabstimmung.
- Operationsferne
- Bürokratische Motivation
- Mangelnde Anpassungsfähigkeit der Operationen an ihre besonderen Bedingungen, Verlust an Flexibilität und Innovationsfähigkeit als Folge.

DEZENTRALISATION

Führungsphilosophie:	Die Komplexität und Dynamik bei begrenzter menschlicher Fähigkeit verhindert, daß rationale Ordnungen entstehen können. Statt dessen entstehen Anpassung und Synergie durch „Pflege einer spontanen Ordnung".

MÖGLICHKEITEN:

- Befreiung der Spitze von operativer Überforderung und Ausrichtung auf strategische Planung.
- Entformalisierung und Differenzierung des Vorgehens: Marktnahe Innovation und Produktgestaltung.
- Direkte „Abnehmer" - orientierte Beurteilung von Verwaltungsleistungen schränkt deren Wachstum ein. Kommunikation erfolgt unmittelbar und schnell.
- Operationsnähe
- Unternehmerische Motivation
- Flexibilität, Innovationskraft und Vernetzung mit der Umwelt als Folge.

---

[1] Entnommen aus Bleicher, K. (1996), S. 276.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Anhang II

PE-Ziele aus der Perspektive der Organisation und des MA[2]

Ziele	Zielinhalt aus der Perspektive der Organisation	Zielinhalt aus der Perspektive des MA
Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit	• Senkung der MA-Fluktuation • Wettbewerbsvorteile auf dem Arbeitsmarkt • Anpassung an veränderte Anforderungen	• Verbesserung der Qualifikation • Übertragung höherer Verantwortung • Übertragung qualifizierter Aufgaben
Erhöhung der Flexibilität	• Flexible Organisationseinheiten • Teamarbeit • Innovationsfreudige MA • Erweiterte Einsatzmöglichkeiten der MA durch Mehrfachqualifikation	• Aktivierung bisher nicht genutzter Kenntnisse und Aktivitäten • Vielfältigere Aufgaben • Sicherung der Mobilität auf dem Arbeitsmarkt
Erhöhung der Motivation und Integration	• Höhere Arbeitsmotivation • Höhere Zufriedenheit • Besseres Organisationsklima • Förderung der Identifikation mit den Unternehmenszielen • Integration der MA in die Unternehmungen	• Verbesserung des Einkommens • Persönliches Prestige • Karriere- und Aufstiegsmotive • Erklärung der objektiven Bedeutung und des subjektiven Sinns • Erhöhung des Selbstbewußtseins
Sicherung der Qualifikation	• Anhebung des Qualifikationsniveaus • Nachwuchssicherung • Erhöhung der Qualifikations-potentiale	• Rechtzeitige Weiterqualifizierung • Fachliche Qualifizierung (up to date) • Sicherung der erreichten Stellung
Berücksichtigung individueller Ansprüche	• Vermeidung von Überforderung • Erhöhung von sozialer Sicherheit • Realisierung von Chancengleichheit	• Minderung wirtschaftlicher Risiken • Einkommensverbesserungen • Erfüllung persönlicher Lernbedürfnisse

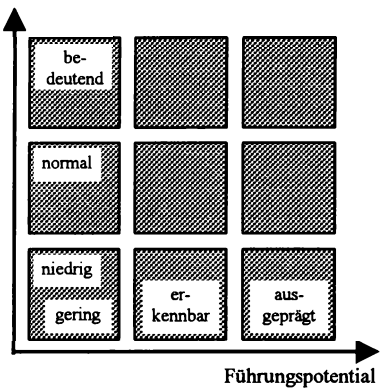
[2] In Anlehnung an Klötzl, G. (1996), S. 7.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Anhang III

Das Personal - Portfolio[3]

Leistungs-
verhalten



Anmerkungen/
Besonderheiten zur Position:

Vereinbarungen über Entwicklungsmaßnahmen:

Leistungsverhalten	Führungsverhalten
Thema:	Thema:
Vereinbarungen	Vereinbarungen

[3] Entnommen aus Klötzl, G. (1996), S. 29.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Anhang IV

Checkliste für die Vorbereitung von PE-Gesprächen[4]

Festlegung des Vorgehens

Welche Form der Durchführung ist für das Gespräch geeignet?

Einzelgespräche

- auf Anfrage des Mitarbeiters oder des Vorgesetzten
- jährlich zu bestimmten Terminen
- zu bestimmten Ereignissen (Veränderungen der Person oder der Funktion)

Gruppengespräche

Gruppengespräche eignen sich für Abstimmungen von Entwicklungsschritten innerhalb einer Arbeitsgruppe. Zu berücksichtigen ist dabei, daß Entwicklung nicht nur als Vorankommen in die Höhe, sondern auch in die Breite definiert wird.

Anzuraten sind diese Gespräche allerdings nur in funktionierenden Arbeitsgruppen!

Welcher Kreis von Mitarbeitern wird dazu ausgesucht/vorgesehen?

- alle Führungskräfte und/oder
- alle Mitarbeiter

In welchem Zeitrahmen sollen die Gespräche durchgeführt werden?

- einmal jährlich, bestimmter Zeitraum
- Dauer jedes einzelnen Gesprächs

Wer ist an diesem Gespräch beteiligt?

- jeweils Vorgesetzter oder eine andere Person als Entwicklungs-Berater mit dem jeweiligen Kandidaten oder
- zwei oder mehr Kandidaten (Gruppengespräche)

Welche Elemente müssen im gegenseitigen Kontrakt enthalten sein?

- Rolle/Aufgaben/Möglichkeiten des Vorgesetzten oder Entwicklungs-Beraters
- Zeitrahmen hinsichtlich Ablauf, Umsetzung, Kontrolle und Rückmeldung über die Entwicklungen nach dem Gespräch

[4] In Anlehnung an Klötzl, G. (1996), S. 24 f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Festlegung der Gesprächsziele

Was genau soll im Gespräch behandelt werden?

- Entwicklung innerhalb der Organisation (Positionen)
- Entwicklung außerhalb der Organisation (Publicitiy)
- Potentiale auf fachlichem Gebiet (fachliche Kompetenzen/förderliche Arbeiten/ Veröffentlichungen)
- Potentiale auf dem Gebiet der sozialen Kompetenz (Verhalten und Umgang mit Mitarbeitern/Vorgesetzten)
- Ermittlung des Bildungsbedarfs und der Möglichkeiten zur Weiterbildung
- Wünsche und Vorstellungen des Vorgesetzten
- Wünsche und Vorstellungen des Assistenten/Mitarbeiters
- Auswahl geeigneter Maßnahmen, die der Entwicklung förderlich sind, z.B.: Veränderung beruflicher Aufgaben, Weiterbildungsmaßnahmen, Führungsaufgaben, Projektbetreuungen, Förderung von anderen Mitarbeitern bzw. Assistenten, Auslandsaufenthalte, Managementaufgaben.

Wozu und wem dienen die Ergebnisse?

- dem Vorgesetzten/dem Unternehmen
  (Nur wenn mit den Ergebnissen auch gearbeitet wird, eine Koordination innerhalb des Unternehmens stattfindet und mit anderen Mitarbeitern eine Abstimmung erfolgt.)
- der Führungskraft/dem Mitarbeiter
  (Werden die ausgewählten Maßnahmen auch realisiert, dann wird sich der Mitarbeiter dafür einsetzen, und auch das Unternehmen zeigt dadurch, wie die Bemühungen geschätzt und honoriert werden.)

Was genau soll mit dem Ergebnis getan werden?

Wer von den beteiligten Personen verpflichtet sich am Ende des Gespräches für/zu was?

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Anhang V

Personalbeurteilungsbogen der Boehringer Mannheim GmbH[5]

Name: Abteilung: Zeitraum:

	1. MbO-Ziele und Aufgaben im Rahmen der Stellenbeschreibung und damit verbundenen Erwartungen (zu Beginn der Beurteilungsperiode festzulegen)	Kommentar zur Zielerreichung und/ oder Aufgabenerfüllung, z.B. Beschreibung von positiven und negativen Abweichungen des Mitarbeiters, Einflüsse von außen usw. (am Ende der Beurteilungsperiode festzuhalten)	Beurteilung				
			übertrifft bei weitem die Erwartungen	übertrifft die Erwartungen	erfüllt die Erwartungen voll	erfüllt die Erwartungen teilweise	erfüllt die Erwartungen nicht
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							

	2. Verhaltensmerkmale und damit verbundene Erwartungen (zu Beginn der Beurteilungsperiode festzulegen)	Kommentar zum Verhalten während der Beurteilungsperiode, z.B. Beschreibung von positiven und negativen Abweichungen, Einsatz des Mitarbeiters, Einflüsse von außen usw. (am Ende der Beurteilungsperiode festzulegen)	Beurteilung				
			übertrifft bei weitem die Erwartungen	übertrifft die Erwartungen	erfüllt die Erwartungen voll	erfüllt die Erwartungen teilweise	erfüllt die Erwartungen nicht
1.	Arbeitsergebnis und Arbeitsverhalten Arbeitsgüte, Arbeitsmenge, Sorgfalt, Termintreue, Einhalten von Vereinbarungen, Beachten von Vorschriften, Verhalten in schwierigen Arbeitssituationen, Belastbarkeit, Durchsetzungsvermögen, Übernehmen von Verantwortung usw.						
2.	Planung und Organisationsverhalten Organisation der eigenen Arbeit, Planung, Kontrolle, Projektplanung, Projektbetreuung, Anwendung von Arbeits- und Organisationstechniken usw.						
3.	Problemlösungs- und Entscheidungsverhalten* Vorgehen bei Problemlösungen, Entscheidungsfreude, Anwendung von Entscheidungstechniken usw.						

* kann in Einzelfällen entfallen

[5] Vgl. Zander, E.Knebel, H. (1993) entnommen aus Sauer, H.F. (1995), S. 69.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Fortsetzung:

4.	**Initiativverhalten** Selbständiges Arbeiten, Probleme erkennen und zur Lösung beitragen, persönlicher Einsatz, Erneuern von Fachwissen usw.	
5.	**Kreativitätsverhalten** Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Ideen, Entwickeln von neuen Ideen, Erarbeiten konstruktiver und praktischer Lösungsansätze,Einsatz von Kreativitätstechniken usw.	
6.	**Wirtschaftlichkeitsverhalten** Kosten-/Nutzen-Denken, Vorschläge und Maßnahmen zur Verbesserung, Budgetierungsverhalten, Umgang mit Sachmitteln usw.	
7.	**Kommunikations- und Kooperationsverhalten** Zusammenarbeit mit einzelnen und in Gruppen, Teamarbeit, Verhalten in Konfliktsituationen, schriftlicher und mündlicher Ausdruck, Weitergabe von Informationen, Verhalten gegenüber Kunden und anderen Externen usw.	
8.	**Führungsverhalten** (nur bei Führungskräften) Zielvereinbarung, Anleitung und Unterstützung der Mitarbeiter, Delegation, Motivation, Kommunikation mit den Mitarbeitern, Zielverfolgung, -kontrolle, Beurteilung und Entwicklung der Mitarbeiter, Mitarbeitereinsatz, Arbeitsklima usw.	

3. Zusammenfassung der Beurteilung

4. Persönliche Entwicklungsziele / Maßnahmen aus der Beurteilung

Ziel	Maßnahme	Termin	verantwortlich

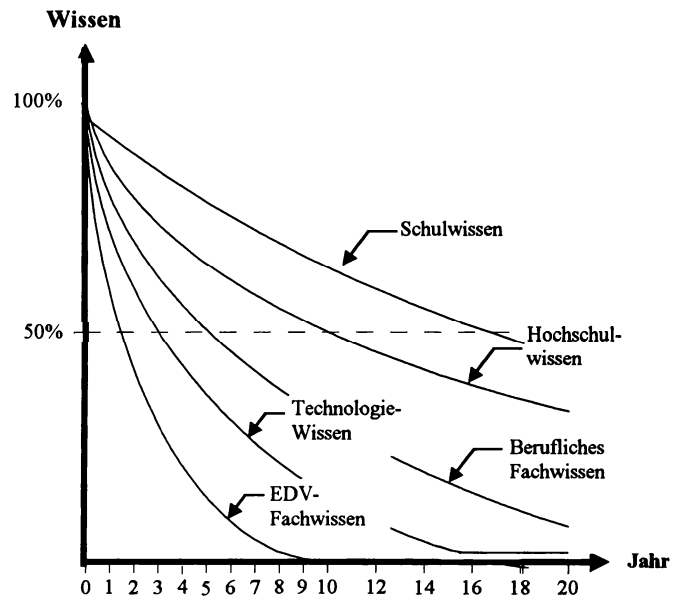
5. Stellungnahme des Mitarbeiters / Bemerkungen

Datum:	Unterschrift des Mitarbeiters	des Vorgesetzten	des nächsthöheren Vorgesetzten

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Anhang VI

Grafische Darstellung der Halbwertszeit des Wissens[6]



Halbwertszeiten:

Schulwissen	= 20 Jahre
Hochschulwissen	= 10 Jahre
Berufliches Fachwissen	= 5 Jahre
Technologie-Wissen	= 3 Jahre
EDV-Fachwissen	= 1 Jahr

[6] Entnommen aus Nagel, K. (1994), S. 32.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Anhang VII

Fragebogen zur Beurteilung der Qualität von Weiterbildungsveranstaltungen[7]

Wie beurteilen Sie

1. die Seminarinhalte im Hinblick auf

	sehr gut				schlecht
	1	2	3	4	5
das Erreichen der gemeinsam im Seminar erarbeiteten Zielstellung					
Verständlichkeit des Inhaltes					
Verständlichkeit der Sprache					
Praxisnähe					
Neuartigkeit					
Aktualität					
Verwertbarkeit für Ihre berufliche Tätigkeit					
Nutzen für Sie privat					
Ihre Erwartungen und Wünsche					

2. die Lehrmethoden im Hinblick auf

	sehr gut				schlecht
	1	2	3	4	5
Lebendigkeit					
Abwechslung					
Ihre Möglichkeit, selbst aktiv mitzuarbeiten, zu diskutieren					
die Nützlichkeit der im Seminar verwendeten Lehr- und Lernformen					
den effektiven Einsatz neuer Medien					

3. die Seminarunterlagen im Hinblick auf

	sehr gut				schlecht
	1	2	3	4	5
Anschaulichkeit					
Verständlichkeit					
Übersichtlichkeit					
Angemessenheit des Umfangs					
ihre Brauchbarkeit zum Nacharbeiten und Vertiefen					

[7] Entnommen aus Heeg, F.J./Karowski, V./Walter, U. u.a. (1996), S. 123 - 127.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Fragebogen zur Beurteilung der Qualität von Weiterbildungsveranstaltungen

4. Aufbau und Ablauf der Seminare im Hinblick auf

	sehr gut				schlecht
	1	2	3	4	5
Angemessenheit des zeitlichen Rahmens					
logischen Ablauf					
Atmosphäre					
Organisation					
räumliche Bedingungen					

5. die Eignung des/der Dozenten im Hinblick auf

	sehr gut				schlecht
	1	2	3	4	5
fachliche und inhaltliche Sicherheit					
Verständlichkeit der Sprache					
Verständlichkeit der Inhalte					
Didaktik / Methoden					
Medieneinsatz					
Schaffung einer guten Seminaratmosphäre					
seine Anregung zu aktiver Mitarbeit					
Diskussionsmöglichkeit					
sein Eingehen auf Fragen und Anregungen der Teilnehmer					

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Fragebogen zur Beurteilung der Qualität von Weiterbildungsveranstaltungen

6. Welche Methoden und Medien wurden im Seminar eingesetzt

Methoden	überwiegend 1	2	3	4	gar nicht 5
Vortrag des Dozenten					
Gruppenarbeit					
Vortrag von Teilnehmern					
Diskussion					
Rollenspiele					
Planspiel					
Fallbeispiele					
Simulation					
CBT (Computer Based Training, rechnergestütztes Lernen)					
Spiel					
Präsentation von erarbeiteten Ergebnissen der Teilnehmer					
Kreativitätstechniken, Problemlöse- und Entscheidungstechniken, Bewertungstechniken					
Beispiele, von anderen Personen als dem Dozenten vorgestellt					
...					

Medien	überwiegend 1	2	3	4	gar nicht 5
schriftliche Unterlagen					
Pinwand					
Overhead-Projektor, Folien					
Flipchard					
Fachliteratur					
Tafel					
White Board					
Videofilm					
Camcorder					
Telekommunikation- und Kooperation/CSCW (Computer Supported Cooperation Work)					
andere					

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Anhang VIII
Fragebogen der Voruntersuchung[8]

Einleitende Fragestellungen

1. Möchten Sie, daß Ihre Antworten geheim gehalten werden? Stimmen Sie einer Veröffentlichung zu?
2. Welche Zielstellung verfolgen Sie mit der Teilnahme an der empirischen Erhebung über die Personalentwicklung in 'Lernenden Organisationen'?
3. Welche konkreten Ergebnisse für die Gestaltung Ihrer Personalentwicklung erwarten Sie?
4. Wieviel Zeit haben Sie für dieses erste Gespräch eingeplant?

Die Unternehmung

1. Beschreiben Sie bitte die Entwicklung Ihrer Unternehmung in den Jahren 1990-1997! *(Eventuell bes. Ereignisse bzw. Sprünge in der Unternehmensentwicklung einarbeiten)*
2. Welche Veränderungen kennzeichnen das heutige Umfeld der Unternehmung? *(technologische, ökonomische, sozio-kulturelle, ökologische Umfeldveränderungen)*
3. Welche Bereiche / Abteilungen sind von Umfeldveränderungen besonders betroffen? *(z.B. durch quantitative und qualitative Veränderungen am Arbeitsmarkt)*
4. Welche neuen Bereiche / Abteilungen gibt es und welche wurden aufgelöst?
5. Charakterisieren Sie kurz die Wettbewerbsposition der Unternehmung! *(Auslandsaktivitäten, Stellung auf dem deutschen Markt, Kontakt zu anderen Unternehmungen)*
6. Wie groß ist die Unternehmung? *(Umsatz, Tochtergesellschaften, Auslandsaktivitäten, im Ausland tätige Mitarbeiter, usw.)*
7. Welche neuen Märkte und Produkte werden gesehen?
8. Liegen Marktforschungsergebnisse vor?
9. Wie sieht das aktuelle und zukünftige Produktionsprogramm aus?
10. Welche Form der Aufbauorganisation liegt Ihrer Unternehmung zugrunde?
11. Inwieweit wird in der Unternehmung zentralisiert/dezentralisiert? *(flache / steile Hierarchien => gibt es Ansätze für Veränderungen in der Zukunft)*
12. Gibt es ausgearbeitete Organigramme und Stellenbeschreibungen bzw. Arbeitsanweisungen oder Organisationshandbücher?
13. Wie sind die einzelnen Bereiche / Abteilungen gegliedert? *(Geschäftsführung bis hin zur Personalabteilung / Personalentwicklung)*
14. Welchen Stellenwert haben Statussymbole? *(Titel, Größe der Büros, Nähe des Parkplatzes zum Arbeitsplatz, usw.)*

[8] Eigener Entwurf.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

15. Wie kommunizieren die Bereiche / Abteilungen untereinander? Werden Protokolle angefertigt und gibt es eine Protokollkontrolle?
    (- formelle Kommunikation in Form festgelegter Dienstbesprechungen, Sitzungen, Tagungen;
    - informelle Kommunikation in Form von gemeinsamen Mittagessen, Projektarbeit, QC, Abteilungs- bzw. Niederlassungstreffen)
16. Haben Sie TQM eingeführt?
17. Wie läßt sich das Verhältnis zwischen Führungskräften und Mitarbeitern charakterisieren? *(Was zeichnet eine Führungskraft aus? Welche Stellung haben die unterschiedlichen Berufsbezeichnungen, z.B. Bauleiter, Polier, Meister? Sprechen die unterschiedlichen Gruppen die gleiche 'Sprache'?)*
18. Wieviel Entscheidungskompetenz liegt bei den Mitarbeitern? *(Dieser Aspekt dürfte zwischen den einzelnen Abteilungen variieren. Werden Entscheidungen eher top-down oder bottom-up vorgenommen? Wird in der Unternehmung bzw. in Teilbereichen, z.B. im Bereich Produktion oder Urlaubsplanung, das Konzept des Management by Objectives angewendet?)*
19. Welche Instrumente zur Erhöhung der Transparenz des Unternehmungsgeschehens werden eingesetzt? Gibt es eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Geschäftsführung und Betriebsrat? *(Werkszeitung, Betriebsversammlung)*
20. Welche Möglichkeiten haben die Mitarbeiter, eigene Gedanken einzubringen, z.B. über das Betriebliche Vorschlagswesen oder das Konzept des Management by Objectives? Wie kreativ schätzen Sie die Mitarbeiter und Führungskräfte ein?
21. Werden die Bezüge der Mitarbeiter und Führungskräfte geheim gehalten? Gibt es einheitliche Beförderungs- und Vergütungsregeln?

Die Personalentwicklung der Unternehmung

Grundlegende Informationen über die Personalentwicklung

1. Wie fügt sich die Personalentwicklungsabteilung in die Aufbauorganisation ein? Wie ist die Trennung der unterschiedlichen Personalfunktionen einzuschätzen?
2. Welches Selbstverständnis liegt der Personalentwicklung zugrunde? *(Stehen tendenziell die Ziele der Unternehmung oder die der Mitarbeiter im Vordergrund?, Stichwort: Gradwanderung)*
3. Wann wurde die PE-Abteilung mit welcher Zielstellung gegründet und welche Teilziele konnten bisher realisiert werden? *(Welche Ziele und Grundsätze liegen der PE zugrunde?)*
4. Wie haben sich inhaltlich die Aufgabenstellungen der PE-Abteilung verändert? *(Ist die PE-Abteilung an der Strategieformulierung, Struktur- und Kulturentwicklung beteiligt?)*
5. Welche unternehmensinternen *(Strategie, Struktur, Kultur)* und - externen Veränderungen *(z.B. ausländische Konkurrenz)* beeinflussen besonders die Arbeit der Personalentwicklung?
6. Welche Stellung haben die PE-Verantwortlichen in der Hierarchie?
7. Über welche Qualifikationen (Soll- und Ist) verfügen die PE-Verantwortlichen?
8. Wie wird die PE-Abteilung gesehen? Wie ist die Einstellung der Linienmanager gegenüber der Personalentwicklung zu werten? *(Wie wird mit Problemen/Widersprüchen umgegangen?)*
9. Wie läßt sich der Einfluß des Betriebsrates auf die Personalentwicklung charakterisieren? *(Mitarbeiter- oder Unternehmensorientiertheit?)*

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Inhaltliche Konkretisierung der Personalentwicklungsarbeit

1. In welcher Form arbeiten andere Abteilungen mit der PE-Abteilung zusammen? Was ist bei der Zusammenarbeit besonders gut/schlecht? Wie wird mit dem oftmals bestehenden Zielkonflikt umgegangen? *(Berücksichtigung der Zusammenhänge zwischen Personalentwicklung, Personalplanung und Anreizgestaltung)*
2. Für welche Personengruppe ist die PE-Abteilung verantwortlich? Vom wem geht die Initiative aus? *(freiwillige Teilnahme oder Entsendung?)*
3. Fließen altersspezifische Aspekte in die Personalentwicklungsplanung Ihrer Unternehmung ein? *(z.B. beim Coaching oder Outplacement)*
4. Welche Faktoren determinieren die Situation der Personalentwicklung in Ihrer Unternehmung? *(Bedarf an Nachwuchskräften, Einfluß von Auslandsaktivitäten, Verhalten der Fachabtei-lungen, Verhalten der Führungskräfte - ergreifen sie die Initiative, z.B. durch die Formulierung von Forderungen?)*
5. Inwieweit bestehen im Rahmen der Personalentwicklung Kontakte zu anderen Niederlassungen und / oder anderen Unternehmungen der gleichen Branche?
6. Welche Phasen des Systems „Personalentwicklung" werden von der PE-Abteilung durchgeführt? Wo werden Schwerpunkte gesehen?
   - Erstellung von Anforderungsprofilen
   - Durchführung von Leistungs- und Potentialburteilungen
   - Auswahl von PE-Kandidaten und PE-Maßnahmen
   - Organisation und/oder Durchführung von PE-Maßnahmen
   - Evaluation von PE-Maßnahmen
7. Welche Methoden der Personalentwicklung kommen in welchem Umfang zum Einsatz? Welche Probleme treten jeweils auf?
   - Methoden der Aus-, Fort- und Weiterbildung
   - Methoden der Karriereplanung
   - Methoden der Arbeitsstrukturierung
8. Bieten Sie Ihren Mitarbeitern/Führungskräften Anreize für die Teilnahme an PE-Maßnahmen? *(Unterteilung in materielle oder immaterielle Anreize beachten)*
9. Was beklagen die Führungskräfte und Mitarbeiter bei der bisherigen Vorgehensweise? Woher kommen die Beurteiler *(extern / intern)? (z.B. bzgl. der Inhalte, der Gruppengrößen, der Zusammensetzung der Gruppen, der Referenten, des Zeitaufwandes)*
10. Welches Angebot hat die PE-Abteilung? *(Vorliegen einer Bildungsbroschüre, spezielle Seminare für FK u.a.)*
11. Welche Vorstellungen/Visionen verbinden Sie mit der Personalentwicklung in Ihrer Unternehmung?

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Anhang IX

Fragebogen der Hauptuntersuchung[9]

A. Fragen zur 'Lernenden Organisation'

1. Was verstehen Sie unter dem Begriff 'Lernende Organisation'?

_____

_____

_____

2. Nachfolgend finden Sie unterschiedliche Aussagen zur Lernsituation in Organisationen. Bitte kreuzen Sie jeweils an, in welchem Ausmaß diese Aussagen auf Ihre Organisation zum gegenwärtigen Zeitpunkt zutreffen.

	trifft voll zu	trifft zu	teils/ teils	trifft kaum zu	trifft nicht zu
Das Gemeinschaftsgefühl aller Organisationsmitglieder wird ständig gefördert.	☐	☐	☐	☐	☐
Die individuelle Entwicklung der Mitarbeiter ist wichtig, rangiert aber hinter den Unternehmenszielen.	☐	☐	☐	☐	☐
Unsere Mitarbeiter erhalten Möglichkeiten zur Veränderung und persönlichen Weiterentwicklung.	☐	☐	☐	☐	☐
Firmenpolitik ist in der letzten Entscheidungsphase Chefsache.	☐	☐	☐	☐	☐
Individuelle Wünsche der Mitarbeiter werden in die Unternehmensplanung einbezogen.	☐	☐	☐	☐	☐
Offenheit und Lernbereitschaft für Neues sind in unserer Organisation selbstverständlich.	☐	☐	☐	☐	☐
Organisationsentscheidungen sind für alle Organisationsmitglieder transparent.	☐	☐	☐	☐	☐
Organisationsziele werden gemeinsam mit allen Organisationsmitgliedern geplant.	☐	☐	☐	☐	☐
In unserer Organisation herrscht freier Informationsfluß.	☐	☐	☐	☐	☐
Statt Kontrolle findet zwischen allen Bereichen ein offener Austausch statt.	☐	☐	☐	☐	☐
Wir führen gemeinsam mit Kunden und Partnern Workshops durch, um voneinander zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
Besondere Leistungen werden belohnt, sei es monetär oder nicht monetär.	☐	☐	☐	☐	☐

[9] In Anlehnung an Littig, P. (1996), S. 185-197.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

3. Wir bitten Sie nun, aus der nachfolgenden Liste maximal drei Bedingungen, die Ihnen zur Förderung einer 'Lernenden Organisation' am wichtigsten erscheinen, auszuwählen.

- ☐ Aktive Veränderungsbereitschaft der Mitarbeiter
- ☐ Transparenz der Organisationsstrukturen
- ☐ Kultur des Unternehmens
- ☐ Beteiligung der Organisationsmitglieder bei Strategiefindung
- ☐ Unternehmensumwelt als Gesamtheit
- ☐ Intensiver Kontakt zur Kunden und Lieferanten

4. Was sind Ihrer Meinung nach die größten Hindernisse für die Lernfähigkeit einer 'Lernenden Organisation' ?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5. Sie finden nachstehend einige Eigenschaften von Organisationsmitgliedern. Bitte wählen Sie die zwei Eigenschaften aus, die Ihnen für die 'Lernende Organisation' am wichtigsten erscheinen.

- ☐ Fähigkeit, zu planen und zu organisieren
- ☐ Einfallsreichtum, Improvisationsfähigkeit
- ☐ Durchsetzungsvermögen
- ☐ Ehrgeiz
- ☐ Umstellungsfähigkeit (bei wechselnden Aufgaben)
- ☐ Bereitschaft und Fähigkeit zur Teamarbeit
- ☐ Denken in Zusammenhängen (Vernetztes Denken)
- ☐ Einfühlungsvermögen in andere Menschen

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

6. Im folgenden finden Sie verschiedene Formen des Lernens. Bitte geben Sie zunächst auf der linken Seite an, welche Lernwege in Ihrem Unternehmen heute eingesetzt werden. Anschließend geben Sie bitte auf der rechten Seite an, welche Formen des Lernens Ihrer Meinung nach bei 'Lernenden Organisationen' in Zukunft eingeschlagen werden.

In meinem Unternehmen werden ***heute*** eingesetzt		In 'Lernenden Organisationen' der ***Zukunft*** werden vor allem eingesetzt
☐	Seminare im Unternehmen.	☐
☐	Externe Seminare	☐
☐	Weiterbildung am Arbeitsplatz (z.B. CBT)	☐
☐	Learning by doing	☐
☐	Coaching	☐
☐	externe unternehmensgesteuerte Weiterbildung	☐
☐	externe mitarbeitergesteuerte Weiterbildung	☐
☐	Tele - Learning / Multimediales Lernen	☐
☐	Formen des Gruppenlernens	☐
☐	Projektarbeit als Lernform	☐
☐	Lernen von und mit Kunden	☐
☐	Sonstiges, und zwar:	☐

_____

B. Fragen zu Organisation, Inhalten und Formen der Personalentwicklung in 'Lernenden Organisationen'

1. Was umfaßt Ihrer Meinung nach der Begriff 'Personalentwicklung'? Für welche Maßnahmen und Inhalte ist die Personalentwicklung verantwortlich?

_____

_____

_____

_____

_____

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

2. Wie hoch ist der Anteil Ihrer Mitarbeiter/-Innen und Führungskräfte, die im Durchschnitt die betrieblich angebotenen Personalentwicklungsmaßnahmen nutzen?

1995: ca. _____ % 1996: ca. _____ % Plan 1997: ca. _____ %

3. Wie verteilen sich diese Personalentwicklungsmaßnahmen auf die verschiedenen Hierarchieebenen in Ihrer Unternehmung?

Führungskräfte.....	_____	%
Technische Fachkräfte.....	_____	%
Kaufmännische Fachkräfte.....	_____	%
Hilfskräfte.....	_____	%
sonstige Mitarbeitergruppen.....	_____	%
Summe:.....	100	%

4. Nennen Sie bitte die wichtigsten Personalentwicklungsziele, die Sie für Ihre Unternehmung heute und für die Zukunft sehen.

Heute	In Zukunft
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

5. Wie wichtig sind Ihnen folgende Ziele der Personalentwicklung heute und in Zukunft?

Heute						*In Zukunft*				
wichtig	eher wichtig	eher durchschnittlich	eher unwichtig	unwichtig		wichtig	eher wichtig	eher durchschnittlich	eher unwichtig	unwichtig
☐	☐	☐	☐	☐	Verbesserung der Unternehmenspositionierung am Markt	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Verbesserung des Unternehmensimages	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Effizienzsteigerung der Arbeitsteams im Unternehmen	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Erhöhung der Gesamtkompetenz des Unternehmens	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Weiterbildung als Teil der Unternehmenskultur	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Bindung der Mitarbeiter an das Unternehmen	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Sicherung notwendiger Basisqualifikationen	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Vermittlung von Zusatzqualifikationen	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Entwicklung von Führungsnachwuchs aus den eigenen Reihen	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Belohnung für gute Leistung - Weiterbildung als Incentive	☐	☐	☐	☐	☐

6. Wie wichtig ist es für ein Unternehmen heute und zukünftig, daß die Mitarbeiter die folgenden Schlüsselqualifikationen aufweisen?

Heute						*In Zukunft*				
wichtig	eher wichtig	eher durchschnittlich	eher unwichtig	unwichtig		wichtig	eher wichtig	eher durchschnittlich	eher unwichtig	unwichtig
☐	☐	☐	☐	☐	Kooperationsfähigkeit	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Handlungsfähigkeit	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Belastbarkeit	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Kommunikationsfähigkeit	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Verantwortungsbewußtsein	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Denkfähigkeit	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Entwicklungsfähigkeit	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Gesellschaftsbewußtsein	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Durchsetzungsvermögen	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	Präsentationsfähigkeit	☐	☐	☐	☐	☐

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

C. Personalentwicklungsaufwendungen in Ihrem Unternehmen

1. Wie hoch ist das Budget der Personalentwicklung (ohne Erstausbildung) in Ihrem Unternehmen?

   ☐ kann ich nicht beurteilen
   ☐ kein eigenes Budget und auch keine Budgets in den einzelnen Fachbereichen/NL
   ☐ Eigenes Personalentwicklungsbudget in Höhe von:

   Ist 1995: ca. _____ DM

   Ist 1996: ca. _____ DM

   Plan 1997: ca. _____ DM

D. Planung, Bedarfsermittlung und Erfolgskontrolle der Personalentwicklung

1. Auf welcher Grundlage werden Personalentwicklungsmaßnahmen in Ihrem Unternehmen geplant?

   ☐ Keine Planung, sondern Einsatz nach auftretendem Bedarf
   ☐ Mit Gesamtkonzept, das auf Bedarfsanalyse basiert
   ☐ Mit Teilkonzepten für Fachbereiche / Niederlassungen, die auf Bedarfsanalyse basieren
   ☐ Personalentwicklung wird auch als Motivations-/Belohnungsinstrument eingesetzt
   ☐ Sonstiges: _____

2. Wie wird der Personalbedarf ermittelt?

   ☐ Keine gesonderte Bedarfsermittlung
   ☐ Ableitung aus den Unternehmenszielen
   ☐ Aus Stellenprofilen
   ☐ Aus Vorgaben der Geschäftsführung
   ☐ Aus Vorgaben des Betriebsrates
   ☐ Aus Mitarbeiter - Fördergesprächen
   ☐ Auf Eigeninitiative der Mitarbeiter
   ☐ Sonstiges, und zwar: _____

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

3. Wer gibt in der Regel den Anstoß für Personalentwicklungsmaßnahmen?

	nie	selten	manchmal	oft	immer
betroffene Mitarbeiter	☐	☐	☐	☐	☐
direkte Vorgesetzte	☐	☐	☐	☐	☐
Personalentwicklungsabteilung	☐	☐	☐	☐	☐
Organisationsleitung	☐	☐	☐	☐	☐

Sonstiges: _____

4. Wie stark werden Ihre Führungskräfte an der

	gar nicht		==>		sehr stark
Personalentwicklung - Bedarfsermittlung	☐	☐	☐	☐	☐
Personalentwicklung - Maßnahmen- und Veranstaltungsplanung	☐	☐	☐	☐	☐

beteiligt?

5. Welche Personalentwicklungsinstrumente werden in Ihrem Unternehmen angewendet?

	nie		==>		häufig
Leistungsbeurteilung	☐	☐	☐	☐	☐
Potentialbeurteilung	☐	☐	☐	☐	☐
Stellenbeschreibung	☐	☐	☐	☐	☐
Mitarbeitergespräche	☐	☐	☐	☐	☐
Laufbahn- / Nachfolgeplanung	☐	☐	☐	☐	☐
gezielte Weiterbildungsempfehlungen	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeitsstrukturierungsmaßnahmen	☐	☐	☐	☐	☐

Sonstiges: _____

6. Welche Maßnahmen werden in Ihrem Unternehmen zur Nachbetreuung der Personalentwicklungsmaßnahmen („Lerntransfer") eingesetzt?

_____

_____

_____

_____

_____

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

7. **Welche Mittel zur Evaluation der Personalentwicklung setzen Sie ein und welche Probleme sehen Sie dabei?**

Eingesetzte Mittel:

_____

_____

_____

_____

_____

Probleme:

_____

_____

_____

_____

_____

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Anhang X
Das Konzept der Beratungsnetze bei BMW[10]

Der Grundgedanke: Bereits existierende Experten und Facharbeiter in den Abteilungen - wir nennen sie Vor-Ort-Berater - werden nach dem Multiplikatoren-prinzip geschult und in ein Netzwerk integriert. Neu an diesem Konzept ist weniger die Tatsache, daß die Beraterfunktion dieser Experten institutionalisiert wird, sondern die Einbindung dieser Facharbeiter in ein Netzwerk. Zu diesem Netzwerk gehören außer den Vor-Ort-Beratern die Mitarbeiter und Führungskräfte der Abteilungen und die Benutzerservice-Stellen. Sie sollen sowohl Inputs für die Vor-Ort-Berater gezielt aufbereiten als auch Informationen und Erfahrungen der Vor-Ort-Berater sammeln, koordinieren und auswerten. Schließlich ist auch die Personalentwicklung in das Netz integriert: Sie erhält dadurch rechtzeitig Informationen über Anwendungsniveau und Bildungsbedarf.

Wichtig für das hier vorgestellte Konzept ist, die Berater müssen nicht erst gesucht und ausgebildet werden, es gibt sie bereits. Allerdings sind sie bisher noch nicht organisiert. Die Erfahrung zeigte, daß sich etwa fünf bis sechs Berater (für jeweils verschiedene Schwerpunkte) in einem Beratungsbereich von etwa 150 bis 200 Mitarbeitern organisieren, daß heißt, ein Berater betreut dann maximal 30 Mitarbeiter. Was bisher aber fehlte, war die Verbindung zu Kollegen in Nachbarbereichen, die sich mit ähnlichen Themen beschäftigen. Hier ging Know-how fürs Unternehmen verloren; oft wurde die gleiche Arbeit doppelt gemacht.

Solange die Personalentwicklung diese Personen nicht kannte, konnte ihr Wissen auch nicht genutzt werden. Es wurden deshalb immer wieder neue Multiplikatorennetze aufgebaut, anstatt bestehende zu stabilisieren. Jetzt werden vorhandene Multiplikatoren koordiniert und in das „technische Netz" integriert. Das heißt, man kann auf bestehende Ressourcen zurückgreifen: Es wird lediglich eine neue Struktur geschaffen, die vorhandenes Wissen effizienter nutzt.

Und genau hier liegt der entscheidende Vorteil: Der Vor-Ort-Berater unterstützt seine Kollegen „vor Ort", das heißt am Arbeitsplatz. Er hilft, wenn Probleme sichtbar werden, oder zeigt bessere Lösungen bestimmter Aufgaben. Mitarbeiter lernen so wenig praxisfremd. Führungskräfte haben einen direkten Ansprechpartner. Sie erhalten immer dann, wenn es notwendig ist, direkte Beratung. Mit einem kleinen Kern von Mitarbeitern kann man so relativ schnell alle Anwender mit einer neuen Technologie vertraut machen.

Bisher erfolgte die rein fachliche Beratung über das Netz der „Benutzerservice-Stellen". Diese Institutionen sind verantwortlich für die Freigabe von Software, für die Fehlerfreiheit von Anwendungen und das Einhalten technischer Standards - also reine IV-Spezialisten. Im Gegensatz dazu sind die Vor-Ort-Berater Mitarbeiter einer Abteilung und damit auch Teil der internen Lernorganisation einer Abteilung.

Vor-Ort-Berater sind keine Trainer, sondern ganz normale Ingenieure oder Sachbearbeiter, die einen Wissensvorsprung haben, die in ihrem Fachgebiet auf dem neuesten Stand der Technik sind....

[10] Entnommen aus Neuberger, O. (1994), S. 236 f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die Vor-Ort-Berater übernehmen sozusagen die Funktion der Knoten im Netz. Sie müssen in ihrem Bereich so kompetent sein, daß sie die Aufgabe nicht nur partiell, sondern auch für die ganze Abteilung übersehen können. Sie sollten in der Lage sein, Technik richtig einzuschätzen: wozu nutzt eine bestimmte Technologie, welche Probleme bringt sie vor Ort? Die institutionalisierte Netzstruktur verhindert auch, daß nicht gesichertes Wissen verbreitet wird. Eine der wichtigsten Aufgaben der Vor-Ort-Berater liegt darin, Ineffizienzen im Umgang mit Informationstechnik zu verhindern und das Niveau der Anwender zu steigern.

Außer der fachspezifischen Qualifikation sollte ein Berater die Organisationsstrukturen kennen und Zusammenhänge überblicken können. Und er muß eine Qualifikation als „Berater" haben, das heißt, er muß ein Mensch sein, zu dem Mitarbeiter gerne hingehen. Dabei darf aber eines nie vergessen werden: Der Vor-Ort-Berater ist in erster Linie qualifizierte Fachkraft und erst in zweiter Linie Berater. Nur so kann er aufgabenbezogenes Fachwissen vermitteln. Eine Verteilung von 30 Prozent Beratungsaufgaben und 70 Prozent Fachaufgaben hat sich dabei bewährt....

Die Beratungsnetze sind ein selbstregulierendes System: Die dezentralen Benutzerservice-Stellen übernehmen die fachliche Betreuung der Vor-Ort-Berater und fungieren als Bindeglied zwischen den Systemspezialisten des zentralen Benutzerservice und den Vor-Ort-Beratern. Der zentrale Benutzerservice hat die Aufgabe, neue Produkte am Markt zu testen und zu prüfen, was in das Unternehmen paßt. In einem nächsten Schritt nehmen dann die dezentralen Benutzerservice-Stellen das neue Produkt für die Anwendung in ihrem Bereich unter die Lupe. Ist der IV-Benutzerservice in das Netz integriert und steht nicht mehr „außen" wie bisher, haben die Vor-Ort-Berater kompetente Stellen im Unternehmen, an die sie ihre Inputs geben können und die diese Inputs qualifiziert auswerten; nur so ist effizientes Fehlermanagement gewährleistet....

Das hier vorgestellte Modell birgt viele neue Chancen, aber es hat auch seine Grenzen. Sich permanent ändernde Organisationsstrukturen können auch permanente Unsicherheit zur Folge haben. Ein nicht hierarchisches Modell bietet den Beteiligten wenig Möglichkeiten, sich anzulehnen oder einfach passiv unterzuordnen. Man muß sich in diesem Netz selbst definieren. Ein mögliches Problem für die Vor-Ort-Berater sind ihre ganz unterschiedlichen Beziehungen zu Führungskraft, Benutzerservice und Mitarbeitern aus der Personalentwicklung. Der Fachberater hat es zu tun mit dem Vorgesetzten seiner Abteilung, der Personalentwicklungsstelle und dem Benutzerservice - alle drei üben einen gewissen Druck auf ihn aus. Gegenüber der Führungskraft muß er die Konsequenzen seiner Entscheidungen tragen und natürlich die Abteilung fachlich kompetent beraten. Die Personalentwicklung verlangt von ihm die Verantwortung für die Qualität des Trainings, und der Benutzerservice drängt vor allem auf die Einhaltung des technischen Standards. Hier gilt es, Zuständigkeiten klar zu definieren....

Eine zweite mögliche Problemquelle ist die Überlastung des Netzes durch zu viele Inputs, das heißt daß zu viele Informationen "ungefiltert" an alle Abteilungen gegeben werden - beispielsweise jede Woche ein neues Release einer Software. Hier ist der zentrale Benutzerservice gefragt. Er muß Inputs filtern, zusammenfassen, sorgfältig planen: welche Abteilung, welcher Fachberater benötigt - anwenderbezogen - welche Informationen....

Vernetzung bedeutet auch: Weg vom „Einzelkämpferdenken" und dem Bestreben, sich einzeln zu optimieren. Anspruchsvolle Aufgaben, optimale Qualität der Arbeit und die effiziente Nutzung komplexer Systeme erfordern die Zusammenarbeit über Abteilungsgrenzen hinaus. Technische Vernetzung verlangt nach ideeller Vernetzung. Die Informationstechnik ist also Zwang und Chance zugleich: Effizienter miteinander kommunizieren, und damit effizienter arbeiten.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Anhang XI

Beispiel des unternehmensleitbildes der Swisscontrol[11]

Swisscontrol

Unternehmensleitbild

Zweck der Unternehmung

Swisscontrol betreibt im öffentlichen Interesse im schweizerischen und im zugewiesenen Luftraum einen qualitativ hochstehenden, kundenorientierten zivilen Flugsicherungsdienst, der Gewähr für eine sichere, flüssige und wirtschaftliche Abwicklung des Flugverkehrs bietet.

Leistungswirtschaftliches Leitbild

Wir wollen die Sicherheit und den bestmöglichen Fluß in der Abwicklung gewährleisten und setzen zu diesem Zweck ein umfassendes System der Qualitätssicherung ein.

Im Rahmen der verfügbaren Mittel und unter Beachtung wirtschaftlicher Gesichtspunkte sind wir bestrebt, die Kapazität unserer Dienste auf die Verkehrsnachfrage auszurichten.

Um eine optimale Leistung erbringen zu können, streben wir eine hohe Automatisierung an. Die Gestaltung der Mensch - Maschine - Schnittstelle muß den Bedürfnissen des Menschen Rechnung tragen. Wir wollen unsere Betriebssysteme so auslegen, daß sie mit denjenigen unserer Nachbarstaaten mindestens gleichwertig und kompatibel sind.

Im Interesse eines einheitlichen schweizerischen Flugsicherungssystems wollen wir mit unserer Fachkompetenz bei der Lösung aller Fragen der zivilen Flugsicherung mitwirken. Als Glied des europäischen Flugsicherungsnetzes wollen wir auch in internationalen Gremien intensiv und zukunftsgerichtet tätig sein.

Im Rahmen unserer Möglichkeiten erbringen wir auf unserem Fachgebiet Leistungen zugunsten Dritter zu mindestens kostendeckenden Preisen.

Finanzwirtschaftliches Leitbild

Wir wollen unsere Leistungen wirtschaftlich erbringen und durch aussagekräftige Kennziffern ausweisen.

Von unseren Mitarbeitern erwarten wir ein kostenbewußtes und die Interessen des Unternehmens wahrendes Denken und Handeln.

Wir streben längerfristig eine leistungsbezogene Abgeltung an, um unsere finanzielle Verantwortung umfassender wahrnehmen zu können.

---

[11] Entnommen aus Probst, G.J.B. (1992), S. 538 f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Soziales Leitbild

Wir wollen die persönliche und berufliche Entfaltung unserer Mitarbeiter namentlich durch entsprechende Aus- und Weiterbildung fördern und damit auch den Nachwuchs an qualifizierten Fach- und Führungskräften sicherstellen.
Wir erwarten von unseren Mitarbeitern eine hohe berufliche und persönliche Qualifikation, entsprechende Leistungen und ein gut entwickeltes partnerorien-tiertes Verhalten. Aufgrund dieser Anforderungen verpflichten wir uns zu guten und fortschrittlichen Arbeitsbedingungen. Die Entlohnung richtet sich nach dem Arbeitsmarkt sowie nach Funktion, Leistung und Erfahrung.
Wir fördern das Wohlbefinden, die Gesundheit sowie die soziale Sicherheit unserer Mitarbeiter und erwarten von ihnen persönliches Verantwortungsbewußtsein dem Unternehmen gegenüber.
Wir anerkennen und unterstützen die Tätigkeit unserer Personalkommissionen und -verbände und sind bestrebt, mit ihnen im Sinne echter Partnerschaft, zum Wohle des Unternehmens und seines Personals, zusammenarbeiten.
Durch eine offene Zusammenarbeit mit unseren Partnern sowie durch eine aktive Informationspolitik schaffen wir in der Öffentlichkeit ein Klima des Verständnisses und des Vertrauens für die Belange der Flugsicherung und des Unternehmens.

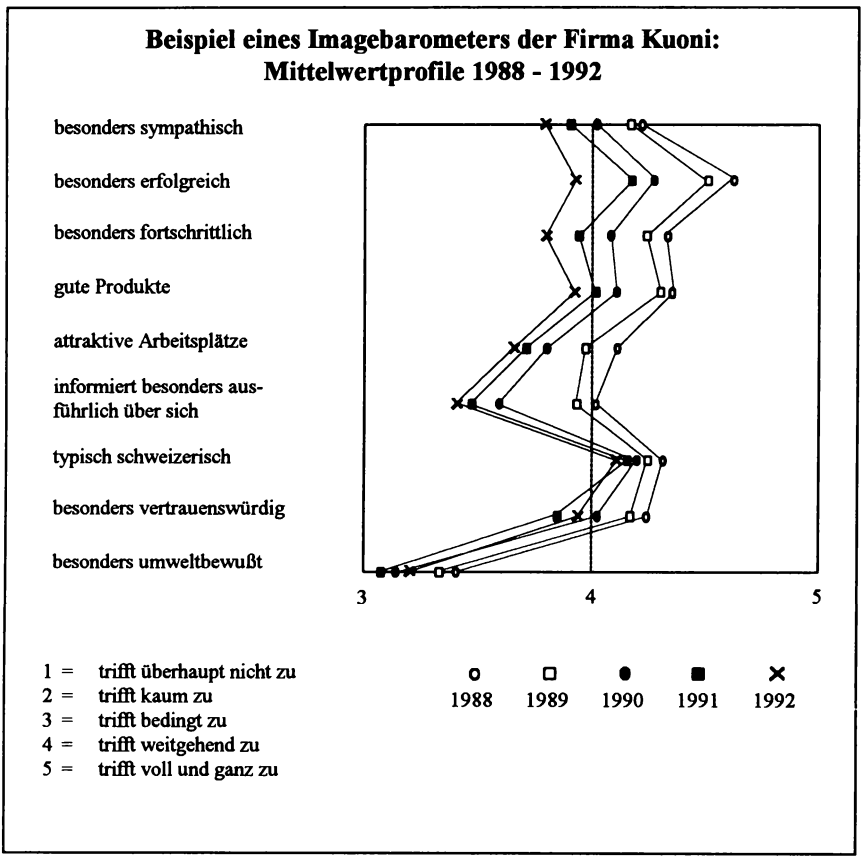
Führungsbezogenes Leitbild

Mit kooperativer Führung wollen wir die gute Zusammenarbeit zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern verwirklichen. Kooperativ führen bedeutet, daß die Mitarbeiter in Problemlösungs- und Entscheidungsprozessen mitwirken können. Dadurch sollen Initiative und Leistungswille des einzelnen gefördert und sein Erfahrungspotential genutzt werden.
Eine wesentliche Grundlage unseres Führungskonzeptes bildet die Vereinbarung von gemeinsam erarbeiteten und überprüfbaren Zielsetzungen, die sich an den Gesamtzielen des Unternehmens orientieren.
Die zielorientierte Führung erfordert eine effiziente gegenseitige Information als unerläßliche Voraussetzung. Zur systematischen Information wird ein stufengerechtes Controlling und ein internes Berichtswesen zur Verfügung gestellt.
Wir schaffen eine leistungsfähige Organisation mit möglichst kurzen Entscheidungs-wegen und berücksichtigen laufend die sich wandelnden Anforderungen. Wenn immer möglich, delegieren wir Aufgaben an jene Stufe, welche sie noch umfassend zu beurteilen vermag.
Wir streben eine ganzheitliche und kontinuierliche Planung an, die uns erlaubt, technische, betriebliche, soziale, ökologische, wirtschaftliche und politische Entwick-lung zeitgerecht zu berücksichtigen.
Von unseren Führungskräften verlangen wir im besonderen eine hohe Identifikation mit dem Unternehmen sowie beispielhaftes Verhalten.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Anhang XII

Beispiel eines Imagebarometers der Firma Kuoni[12]



[12] Entnommen aus Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994), S. 152.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Anhang XIII
Auszug aus dem Tätigkeitsprofil von Mentoren einer Großbank[13]

Der Mentor ist ein väterlicher Freund, der bereit ist, sein Wissen, seine Erfahrungen und Erfolgssysteme aus dem Leben mit der (Firmen-) Kultur weiterzugeben. Er ist kein Vorgesetzter. Vielmehr zeichnet es gerade diese Entwicklungsbeziehung aus, daß durch den Mentor eine neue Beziehung geschaffen wird, die es sonst im Unternehmen nicht geben würde.

Aufgaben / Funktionen

- Vorbildfunktion, z.B. für Kommunikation, Führung, Identifikation, Kundenorientierung.
- Gemeinsames Analysieren von Problemen / Situationen sowie Hilfe zur Selbsthilfe bei Problemlösungen
- Zielvereinbarungen zur Arbeitsleistung und -verhalten
- Erfahrungsaustausch
- Vermittlung von Informationen, Wissen, Methoden und eigenen Erfolgssystemen
- Stabilisierung / Schutz des Mitarbeiters in kritischen Problemsituationen, z. B. komplexere neue (Führungs-) Aufgaben oder Sinnkrisen
- Vermittlung von Werten, z.B. Entrepreneurship, Umgang mit Macht und Status, Ethik und die (Firmen-) Kultur
- Door-Opener, z.B. Junioren und Newcomer vorstellen, Chancen und Zutritt zu beruflichen und gegebenenfalls privaten Kreisen verschaffen
- Feedback geben zu Stärken und Schwächen sowie dem Ergebnis von Entwicklungsschritten
- Mitwirkungsmöglichkeit bei der fachlichen Lernerfolgskontrolle (Fachkolloquien)
- Schirmherr und Betreuer von praktischen Lernprojekten des Mitarbeiters, z. B. Projektleitungen, Referententätigkeit, Kundenpräsentation

Anforderungen: Der Mentor ....

- ist bereit, Zeit und Energie in die berufliche und persönliche Weiterentwicklung des ihm anvertrauten Mitarbeiters über einen Zeitraum von bis zu 2 Jahren zu investieren
- bejaht die Mentorenfunktion als wesentlichen Beitrag zur Erreichung sowohl der (Firmen-) Ziele als auch der Ziele des Mitarbeiters
- kann mit Konflikten konstruktiv umgehen, die sich aus dem Spannungsfeld der eigenen Erwartungen sowie der Erwartungen des Mitarbeiters und der (Firma) ergeben
- identifiziert sich klar mit der Firma sowie dem Konzept der Personalentwicklung
- beherrscht vorbildlich Regeln der Kommunikation und des Feedbacks
- kennt und erkennt eigene und fremde Stärken und Schwächen
- führt Beratungsgespräche unter Berücksichtigung von Unternehmens- und Mitarbeiterförderung
- verfügt über mind. 3 Jahre (Firmen-) Erfahrung als Führungskraft der 2./3. Ebene (bzw. vergleichbarer Funktion / Position)
- hat an einem Mentoren-Training mit Erfolg teilgenommen
- besitzt Erfahrung als Beobachter im (Firmen-) AC
- ist auch in Zeiten von Informations- und Reizüberflutung sowie bei Turbulenzen in der Lage, durch prägnante, transparente Ziele längerfristig sichere Wege aufzuzeigen

[13] Entnommen aus Meier, H. (1995), S. 210.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Literaturverzeichnis

Ackermann, K.F./*Rothenberger*, P. (1987): Zukunftsorientierte Aus- und Weiterbildung von Führungskräften. In: Gaugler, E. [Hrsg.]: Betriebliche Weiterbildung als Führungsaufgabe. Wiesbaden 1987, S. 9-43.

Albach, H./*Wildemann*, H. (1995): Lernende Unternehmen. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Ergänzungsheft: 3/1995.

Antoni, C. (1996): Qualitätszirkel als Medium der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. In: Geißler, H. [Hrsg.]: Arbeit, Lernen und Organisation: Ein Handbuch. Weinheim 1996, S. 191-213.

Antoni, M. (1992): Menschliche Arbeit: Grundbedürfnis oder fremdgesetzte Norm? Konsequenzen für die Personalentwicklung. In: Riekhof, H.-Ch. [Hrsg.]: Strategien der Personalentwicklung: Beiersdorf, Bertelsmann, BMW u.a.. 3. Auflage, Wiesbaden 1992, S. 23-46.

Argyris, C. (1985): Strategy, change, and defensive routines. Boston 1985.

— (1990): Overcoming Organizational Defenses - Facilitating Organizational Learning. Boston, London, Sydney u.a. 1990.

— (1994): Good communication that blocks learning. In: Harvard Business Review, Heft: 4/1994, S. 77-85.

Argyris, C./*Schön*, D.A. (1978): Organizational Learning. A theory of action perspective. Reading 1978.

Arnold, R. (1990): Betriebspädagogik. Berlin 1990.

— (1995): Bildungs- und systemtheoretische Anmerkungen zum Organisationslernen. In: Arnold, R./Weber, H. [Hrsg.]: Weiterbildung und Organisation: zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin 1995, S. 13-29.

Arnold, R./*Weber*, H. (1995): Zwischen „Organisationslernen" und „Lernenden Organisationen" - Einführung in die Thematik und Fragestellungen des Readers. In: Arnold, R./Weber, H. [Hrsg.]: Weiterbildung und Organisation: zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin 1995, S. 9-11.

Auer, M./*Gorbach*, S./*Laske*, S. u.a. (1993): Mikropolitische Perspektiven der Personalentwicklung. In: Laske, S./Gorbach, S. [Hrsg.]: Spannungsfeld Personalentwicklung: Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden 1993, S. 153-169.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Aumayr, K. (1995): Top-down oder Bottom up. In: Personalwirtschaft, Heft: 4/1995, S. 11-15.

Bardeleben, R.v./*Böll*, G./*Kühn*, H. (1986): Strukturen betrieblicher Weiterbildung - Ergebnisse einer empirischen Kostenuntersuchung, Berichte zur beruflichen Bildung. Berlin, Bonn 1986.

Bartölke, K./*Grieger*, J. (1993): Defizitabbau oder Potentialproduktion als Perspektiven von Personalentwicklung: Grundlagen und Probleme zweier Orientierungen. In: Laske, S./Gorbach, S. [Hrsg.]: Spannungsfeld Personal-entwicklung: Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden 1993, S. 93-110.

Beck, M. (1991): Strategische Personalentwicklung. Dargestellt am Beispiel des Vertriebsbereichs von Automobilherstellern in der Bundesrepublik Deutschland. Bamberg 1991.

Beck, U. (1993): Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt a. M. 1993.

Becker, F.G. (1988): Personalentwicklung im Rahmen einer strategischen Führung. In: Zeitschrift für Personalforschung, Heft: 3/1988, S. 197-213.

— (1991): Potentialbeurteilung - eine kafkaeske Komödie!? In: Zeitschrift für Personalforschung, Heft: 1/1991, S. 63-78.

— (1992): Selbstentwicklung. In: Personalwirtschaft, Heft: Sonderheft 1992, S. 37.

Becker, M. (1993): Personalentwicklung: Die personalwirtschaftliche Herausforderung der Zukunft. Bad Homburg 1993.

— (1996): Schöne neue Welt. In: Personalwirtschaft, Heft: 7/1996, S. 27-30.

Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen (1989): Qualifikation 2000. Wien 1989.

Bergmann, B. (1993): Lernen in der Arbeit. In: Friede, Ch./Sonntag, Kh. [Hrsg.]: Berufliche Kompetenz durch Training. Heidelberg 1993, S. 71-84.

Bertels, Th. (1996a): Strukturmerkmale der lernenden Organisation. In: Gablers Magazin, Heft: 11-12/1996, S. 53-55.

— (1996b): Die Lernende Organisation: Management im Wissenszeitalter. In: Gablers Magazin, Heft: 10/1996, S. 36-38.

Berthel, J. (1983): Zur Ermittlung betrieblichen Fortbildungsbedarfs. In: *Weber*, W. [Hrsg.]: Betriebliche Aus- und Weiterbildung. Paderborn u.a. 1983, S. 39-52.

— (1985): Zukunftsperspektiven für betriebliche Personal-Fortbildung. In: Bühler, W. [Hrsg.] (1985): Die ganzheitlich-verstehende Betrachtung der sozialen Leistungsordnung. Wien, New York 1985, S. 319-329.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

— (1990): Strategien zur Förderung der Selbstentwicklung. In: Haller, M./Hauser, H./Zäch, R. [Hrsg.]: Ergänzungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Tagung anläßlich der Einweihung des Ergänzungsbaues der Hochschule St. Gallen. Bern, Stuttgart 1990.

— (1995): Personalmanagement: Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 4. Auflage, Stuttgart 1995.

Berthel, J./*Becker*, F.G. (1986): Strategisch-orientierte Personalentwicklung. In: Das Wirtschaftsstudium, Heft: 11/1986, S. 544-549.

Berthel, J./*Lewandowski*, C. (1989): Wertewandel in der Bundesrepublik. In: Personalführung, Heft: 3/1989, S. 268-273.

Beuermann, G. (1992): Zentralisation und Dezentralisation. In: Frese, E. [Hrsg.]: Handwörterbuch der Organisation. 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 2611-2625.

Beutel-Wedewardt, K. (1996): Multiplikatorenkonzepte: Ein Einstieg in die lernende Organisation? In: Sattelberger, Th. [Hrsg.]: Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 3. Auflage, Wiesbaden 1996, S. 245-259.

Bilitza, U. (1994): Unternehmen als lernende Organisationen. In: Personalführung, Heft: 7/1994, S. 581-582.

Bleicher, K. (1978): Unternehmensentwicklung und organisatorische Gestaltung. Bern, Stuttgart 1978.

— (1985): Interview zur Führung und Organisation der Philips-Gruppe mit dem Präsidenten Dr. Wisse Dekker. In: Zeitschrift für Führung und Organisation, Heft: 7/1985, S. 379-386.

— (1986a): Die Rolle von Unternehmern und Managern bei der Entwicklung von Unternehmenskulturen. In: Arbeitsgemeinschaft zur Förderung der Partnerschaft in der Wirtschaft (AGP): Unternehmenskultur in Deutschland - Menschen machen Wirtschaft. Gütersloh 1986, S. 38-46.

— (1986b): Strukturen und Kulturen der Organisation im Umbruch: Herausforderung für den Organisator. In: Zeitschrift für Führung und Organisation, Heft: 2/1986, S. 97-106.

— (1988a): Veränderte Anforderungen von Organisation und Führung an das Personalwesen in strategischer Sicht. In: Zink, K. J. u.a. [Hrsg.]: Personalstrategien der Zukunft: wie Unternehmen den technisch-kulturellen Wandel bewältigen. Hamburg 1988, S. 300-314.

— (1988b): Zum Verhältnis von Kulturen und Strategien der Unternehmung. In: Dülfer, E. [Hrsg.]: Organisationskultur: Phänomen - Philosophie - Technologie, Stuttgart 1988, S. 95-111.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

— (1992): Unternehmenskultur. In: Gaugler, E./Weber, W. [Hrsg.]: Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart 1992, Sp. 2241-2252.

— (1996): Das Konzept integriertes Management. 4. Auflage, Frankfurt a. M., New York 1996.

Blomberg, P. (1987): Personalentwicklung - eine unternehmenspolitische Aufgabe der Qualitätssicherung. In: Pullig, K.-K./Schäkel, U. [Hrsg.]: Weiterbildung im Wandel. Hamburg 1987, S. 68-86.

Böhm, H. (1995): Personalentwicklung als unternehmerische Herausforderung der Zukunft. In: Deutsche Gesellschaft für Personalführung [Hrsg.]: Personalmanagement in der Praxis. Köln 1995, S. 115-137.

Böhnisch, W./*Putz*, P. (1993): Wertewandel im Personalmanagement: Individualisierung und Selbstbestimmung. In: Zeitschrift für Organisationsentwicklung, Heft: 2/1993, S. 50-57.

Boyett, J.H./*Conn*, H.P. (1992): Workplace 2000: The Revolution Reshaping American Business. New York 1992.

Bredtmann, L. (1995): Personalentwicklung/Betriebliche Bildung - Initiativen zu einem Lernenden Unternehmen. In: Geißler, H. [Hrsg.]: Lean Management und Personalentwicklung, Frankfurt a. M. 1995, S. 165-174.

Breilmann, U. (1995): Dimensionen der Organisationsstruktur: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Zeitschrift für Führung und Organisation, Heft: 3/1995, S. 159-164.

Brewster, Ch./*Larsen*, H. (1992): Human Resource Management in Europe: Evidence from Ten Countries. In: The International Journal of HRM. Heft: 12/1992, S. 409-434.

Brommer, U. (1992): Lehr- und Lernkompetenz erwerben: ein Weg zur effizienten Persönlichkeitsentwicklung. Wiesbaden 1992.

Bronner, R./*Schröder*, W. (1983): Weiterbildungserfolg. Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung. München, Wien 1983.

Bühner, R. (1994): Personalmanagement. Landsberg a. L. 1994.

Bullinger, H.-J. (1996) [Hrsg.]: Lernende Organisationen. Konzepte, Methoden und Erfahrungsberichte. Stuttgart 1996.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1986) [Hrsg.]: Schlüsselqualifikationen und Weiterbildung. Dokumentation des Dritten BMBW-Kolloquiums zur Weiterbildung am 26. September 1985 in Bonn. Bonn 1986.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (1988) [Hrsg.]: Möglichkeiten zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs im Betrieb. Köln 1988.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

— (1993) [Hrsg.]: Unternehmerische Personalpolitik: Analyse der Arbeitsbedingungen und personalpolitische Schwerpunktaufgaben. 4. Auflage, Köln 1993.

Chrobok, R. (1996): Organisationales Lernen. In: Zeitschrift für Führung und Organisation, Heft: 1/1996, S. 52-53.

Comelli, G. (1985): Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung. München, Wien 1985.

Conradi, W. (1983): Personalentwicklung. Stuttgart 1983.

De Geus, A.P. (1988): Planning as Learning. In: Harvard Business Review, Heft: 1/1988, S.70-74.

Dehnbostel, P. (1995): Auf dem Weg zur hochentwickelten Arbeitsorganisation: Organisationslernen, Gruppenlernen, dezentrale Weiterbildung. In: Geißler, H: [Hrsg.]: Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995, S. 477-495.

Deutsche Gesellschaft für Personalführung (1995) [Hrsg.]: Personalmanagement in der Praxis. Köln 1995.

Diederichs, C.-J. (1994): Personal- und Organisationsentwicklung in Bauunternehmen: Ziele, Modelle, Trends und Methoden. In: Gesellschaft zur Förderung des Deutschen Baugewerbes mbH [Hrsg.]: Personal- und Organisationsentwicklung in Bauunternehmen. Bonn 1994, S. 7-64.

Diedrich, A. (1988): Effizienz betrieblicher Weiterbildung: betriebliche Weiterbildung als einzelwirtschaftliches Entscheidungsproblem. Köln 1988.

Doktor Wieselhuber und Partner [Hrsg.] (1997): Handbuch Lernende Organisation: Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschliessen. Wiesbaden 1997.

Domsch, M. (1983): Partizipative Bildungsplanung im Betrieb. In: Weber, W. [Hrsg.]: Betriebliche Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse der betriebswirtschaftlichen Bildungsforschung. Paderborn u.a. 1983, S. 97-110.

— (1993): Coaching - Spezialbehandlung für schwere Fälle. In: Management Zeitschrift, Heft 10/1993, S. 56-58.

Domsch, M./*Reinecke*, P. (1982): Partizipative Personalentwicklung. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Sonderheft: 14/1982, S. 64-81.

Dörner, D. (1982): Lernen des Wissens- und Kompetenzerwerbs. In: Treiber, B./Weinert, F.E. [Hrsg.]: Lehr-Lern-Forschung: Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München, Wien, Baltimore 1982, S. 134-148.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Drosten, S. (1995): Integrierte Organisations- und Personalentwicklung in der lernenden Unternehmung: Ein zukunftsweisendes Konzept auf der Basis einer Fallstudie. Bielefeld 1995.

Drumm, H.-J. (1992): Personalplanung. In: Gaugler, E./Weber, W. [Hrsg.]: Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart 1992, Sp. 1758-1770.

— (1995): Personalwirtschaftslehre. 3. Auflage, Berlin, Heidelberg, New York u.a. 1995.

Dubs, R. (1990): Lernprozesse in Unternehmen beschleunigen. In: Die Unternehmung, Heft: 3/1990, S. 154-163.

Duncan, R.B. (1979): What's the right organization structure?. In: Organizational Dynamics. Heft: 4/1979, S. 59-80.

Duncan, R.B./*Weiss*, A. (1979): Organizational Learning: Implications for Organizational Design. In: Staw, B.M. [Hrsg.]: Research in Organizational Behavior, Vol. 1, Greenwich 1979, S. 75-123.

Dybowski, G. (1994): Arbeit und Lernen in innovativen Organisationsstrukturen - Aspekte einer integrierten Verknüpfung von Bildungsfragen und Organisationsentwicklung. In: Peters, S. [Hrsg.]: Lernen im Arbeitsprozeß durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien. Opladen 1994, S. 20-27.

Eberle, W./*Hartwich*, E. (1996): Die wertneutrale Persönlichkeitseinschätzung. Eine Voraussetzung für die systematische Personalentwicklung. In: Personalführung, Heft: 3/1996, S. 220-223.

Eckardstein, D.v./*Schnellinger*, F. (1978): Betriebliche Personalpolitik. 3. Auflage, München 1978.

Eichenberger, P. (1992): Betriebliche Bildungsarbeit: return on investment und Erfolgskontrolle. Wiesbaden 1992.

Eiff, W.v. (1991): Vorwort des Herausgebers. In: Eiff, W.v. [Hrsg.]: Organisation - Erfolgsfaktor der Unternehmensführung. Landsberg a. L. 1991, S. 11-16.

Einsiedler, H. (1986): Werthaltungen von Führungskräften zu partizipativen Veränderungsstrategien. Frankfurt a. M. 1986.

Ertinger, G. (1994): Die lernende Organisation - prozessuale Personal- und Organisationsentwicklung. Taufkirchen 1994.

Ertl, K. (1996): Wie lernen Organisationen bei Inanspruchnahme 'Systemischer Beratungsfirmen'? Linz 1996.

Etzioni, A. (1975): Die aktive Gesellschaft. Opladen 1975.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Evers, A./*Nowotny*, H. (1987): Über den Umgang mit Unsicherheiten. Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1987.

Faix, W.G. (1991): Skill-Management: Qualifikationsplanung für Unternehmen und Mitarbeiter, Wiesbaden 1991.

Fatzer, G. (1995): Die lernende Organisation und die Rolle des Organisationsberaters. In: Arnold, R./Weber, H. [Hrsg.]: Weiterbildung und Organisation: zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin 1995, S. 159-173.

Felsch, A. (1996): Personalentwicklung und Organisationales Lernen: Mikropolitische Perspektiven zur theoretischen Grundlegung. Hamburg 1996.

Figge, H./*Kern*, M. (1982): Konzeptionen der Personalentwicklung: Anspruch, Wirklichkeit, Perspektiven. Frankfurt a. M. 1982.

Fiol, C.M./*Lyles*, M.A. (1985): Organizational Learning. In: Academy of Management Review, Heft 4/1985, S. 803-813.

Fisch, R./*Daniel*, H.D./*Beck*, D. (1991): Kleingruppenforschung - Forschungsschwerpunkte und Forschungstrends. In: Zeitschrift für Angewandte Sozialpsychologie, Heft: 3/1991, S. 273-361.

Fischer, H. (1995): Das lernende Unternehmen mit Konzept. In: Zeitschrift für Führung und Organisation, Heft: 3/1995, S. 191-192.

Flöck, G. (1989): Qualifikatorische Über- und Unterforderung von Personal: Betriebliche Wirkungen und Handhabung. Göttingen 1989.

Flohr, B./*Niederfeichtner*, F.(1982): Zum gegenwärtigen Stand der Personalentwicklungsliteratur: Inhalte, Probleme und Erweiterungen. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Sonderheft: 14/1982, S. 11-49.

Franke, G. (1993): Training und Lernen am Arbeitsplatz. In: Friede, Ch./Sonntag, Kh. [Hrsg.]: Berufliche Kompetenz durch Training. Heidelberg 1993, S. 85-99.

Frei, F./*Hugentobler*, M./*Alioth*, A. u.a. (1993): Die kompetente Organisation: Qualifizierende Arbeitsgestaltung - die europäische Alternative. Stuttgart, Zürich 1993.

Freimuth, J. (1997): Projektmanagement - unterschätzte Chance für Personalentwicklung und Wissensmanagement. In: Freimuth, J./Haritz, J./Kiefer, B.-U. [Hrsg.]: Auf dem Weg zum Wissensmanagement: Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Göttingen 1997, S. 145-155.

Freimuth, J./*Hoets*, A. (1996a): Arbeitsplanung. In: Greif, S./Kurtz, H.-J. [Hrsg.]: Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996, S. 77-81.

— (1996b): Evaluationsmethoden. In: Greif, S./Kurtz, H.-J. [Hrsg.]: Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996, S. 211-222.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

— (1996c): Schlüsselqualifikationen. In: Greif, S./Kurtz, H.-J. [Hrsg.]: Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996, S. 141-147.

— (1996d): Feedbackregeln. In: Greif, S./Kurtz, H.-J. [Hrsg.]: Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996, S. 223-230.

Freimuth, J./*Meyer*, A. (1997): Evaluation und Personalentwicklungscontrolling - ein Eiertanz zwischen Legitimation, Wissenschaftlichkeit und Pragmatismus. In: Freimuth, J./Haritz, J./Kiefer, B.-U. [Hrsg.]: Auf dem Weg zum Wissensmanagement: Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Göttingen 1997, S. 179-189.

Freise, E.B. (1992): Personalentwicklung steckt in den Kinderschuhen. In: Personalwirtschaft, Heft: 8/1992, S. 41-43.

French, W.L./*Bell*, C.H. (1983): Organisationsentwicklung. Bern 1983.

Friederichs, P. (1991): Fach- und Führungskräfte: Auswahl, Integration und Entwicklung. In: Feix, W.E. [Hrsg.]: Personal 2000: Visionen und Strategien erfolgreicher Personalarbeit. Wiesbaden 1991, S. 111-147.

Friedrich, R. (1997): Strategische Überlegenheit durch eine lernende Organisation. In: Doktor Wieselhuber und Partner [Hrsg.]: Handbuch Lernende Organisation: Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschliessen. Wiesbaden 1997, S. 223-226.

Friedrichs, H. (1989): Personalforschung, Personalplanung, Personalentwicklung: Ein Leitfaden zur systematischen und rationellen Personalarbeit. 3. Auflage, Heiligenhaus 1989.

Friedrichs, J. (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Auflage, Opladen 1990.

Frieling, E./*Hoyos*, C. (1978) [Hrsg.]: Fragebogen zur Arbeitsplatz-Analyse (FAA), Fragebogen und Handbuch. Bern 1978.

Gabriel-Ritter, A. (1993): Personalentwicklung als Grundhaltung. In: Laske, S./Gorbach, S. [Hrsg.]: Spannungsfeld Personalentwicklung: Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden 1993, S. 111-129.

Gade, T./*Wilkening*, O.S. (1997): Projektmanagement mit selbststeuernden Projektteams. In: Zeitschrift für Führung und Organisation, Heft: 2/1997, S. 110-113.

Garrat, B. (1990): Creating a Learning Organization. A guide to leadership, learning and development. Cambridge 1990.

Garvin, D.A. (1994): Das lernende Unternehmen: Nicht schöne Worte - Taten zählen. In: Harvard Business Manager, Heft: 1/1994, S. 74-85.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Gaugler, E. (1989): Betriebliche Bildungsarbeit als Unternehmensinvestition. In: Gaugler, E./Schlaffke, W. [Hrsg.]: Weiterbildung als Produktionsfaktor. Köln 1989, S. 28-47.

Gaulhofer, M. (1989): Controlling und menschliches Verhalten. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Heft: 59/1989, S. 141-154.

Gebert, D. (1992): Kommunikation. In: Frese, E. [Hrsg.]: Handwörterbuch der Organisation. 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 1110-1121.

Geiger, P. (1992): Eine neue Form der Zusammenarbeit - Pilotprojekt zur Realisierung von Gruppenarbeit mit Zielvereinbarung bei der Carl Schenk AG. In: Wildemann, H. [Hrsg.]: Lean Management. Der Weg zur schlanken Fabrik. München 1992, S. 285-292.

Geißler, H. (1996): Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation. In: Sattelberger, Th. [Hrsg.]: Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 3. Auflage, Wiesbaden 1996, S. 79-96.

Gerpott, T.J. (1994): Lernprozesse im Zeitwettbewerb. In: Simon. H./Schwuchow, Kh. (1994): Management-Lernen und Strategie. Stuttgart 1994, S. 57-77.

Geschka, H./*Reibnitz*, U.v. (1983): Die Szenario-Technik - ein Instrument der Zukunftsanalyse und der strategischen Planung. In: Töpfer, A./Ahfeldt, H. [Hrsg.]: Praxis der strategischen Unternehmensplanung. 2. Auflage, Frankfurt a. M. 1983, S. 125-170.

Goldgräbe, A. (1993): Teamentwicklung in der Berufsbildung: Neue Ansätze bei der kaufmännischen Berufsausbildung bei der WMF AG in Geislingen. In: Personalführung, Heft: 11/1993, S. 920-928.

Goldstein, C. (1993): Bildungscontrolling: Ein Baustein auf dem Weg zur strategischen Personalentwicklung. In: Personalführung, Heft: 11/1993, S. 952-953.

Gomez, P./*Escher*, F. (1980): Szenarien als Planungshilfe. In: Management Zeitschrift, Heft 9/1980, S. 416-420.

Good, M. (1991): Potentiale nutzen: Die Mythen müssen weg! In: IO-Management, Heft: 12/1991, S. 67-70.

Gornschorrek, U./*Saul*, S. (1983): Ein Grundriß der betrieblichen Fortbildung von der Bedarfsermittlung bis zur Lernerfolgssicherung. Bonn 1983.

Grassl, G. (1996): Personalbeurteilung: Die Anerkennung ist wichtiger als perfekte Systeme. In: Personal, Heft: 12/1996, S. 652-657.

Greif, S. (1996): Teamfähigkeiten und Selbstorganisationskompetenzen. In: Greif, S./Kurtz, H.-J. [Hrsg.]: Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996, S. 161-177.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Greiner, L.E. (1972): Evolution and revolution as organizations grow. In: Harvard Business Manager, Heft: 7/1972, S. 37-46.

Greschner, J. (1996): Lernfähigkeit von Unternehmen. Grundlagen organisationaler Lernprozesse und Unterstützungstechnologien für Lernen im strategischen Management. Frankfurt a. M. 1996.

Grochla, E. (1978): Lernprozesse im Rahmen der Organisationsplanung und Organisationsentwicklung. In: Albach, H./Busse von Colbe, W./Sabel, H. [Hrsg.]: Lebenslanges Lernen. Wiesbaden 1978, S. 51-66.

Gruppe, G. (1984): Personalpolitische Zielsetzungen und Handlungsstrategien zur Steuerung des technologischen Wandels. In: Zeitschrift für Führung und Organisation, Heft: 5-6/1984, S. 335-338.

Güldenberg, S. (1997): Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen: Ein systemtheoretischer Ansatz. Wiesbaden 1996.

Güldenberg, S./*Eschenbach*, R. (1996): Organisatorisches Wissen und Lernen - erste Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Erhebung. In: Zeitschrift für Führung und Organisation, Heft: 1/1996, S. 4-9.

Gutenberg, E. (1976): Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Die Produktion, Bd. 1. 22. Auflage, Berlin 1976.

Hacker, V. (1976): Personalentwicklung und betriebliche Bildungsplanung. 1. Auflage, Frankfurt a. M. 1976.

Hally, H./*Pfriem*, R. (1994): Lernen zu lernen zu lernen... . In: IÖW/VÖW- Informationsdienst, Heft 3-4/1994, S. 1-3.

Hammer, M./*Champy*, J. (1995): Business Reengineering. 5. Auflage, Frankfurt a. M., New York 1995.

Hanft, A. (1995): Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und organsationalen Lernen: Eine strukturationstheoretische und machtpolitische Analyse der Implementierung von PE-Bereichen. München 1995.

Hanft, A./*Küpper*, W. (1992): Aufbruchstimmung in der Personalentwicklung: Ergebnisse einer Umfrage. In: Personalführung, Heft: 3/1992, S. 194-199.

Harris, P. (1985): Management in Transition. San Francisco 1985.

Harting, D. (1992): Führen mit strategischen Unternehmensplänen: Methoden, Instrumente und Entscheidungshilfen für die Praxis. Stuttgart 1992.

Hauke, CH. (1995): Innovative Arbeitsorganisation. In: Deutsche Gesellschaft für Personalführung [Hrsg.]: Personalmanagement in der Praxis. Köln 1995, S. 209-221.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Hauser, E. (1991): Coaching: Führung für Geist und Seele. In: Feix, W.E. [Hrsg.]: Personal 2000. Visionen und Strategien erfolgreicher Personalarbeit. Frankfurt a. M. 1991, S. 207-236.

Hax, K. (1977): Personalpolitik der Unternehmung. Reinbek 1977.

Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. 2. Auflage, Berlin u.a. 1989.

Hedberg, B. (1981): How Organizations Learn and Unlearn. In: Nystrom, P. C./Starbuck, W. H. [Hrsg.]: Handbook of Organizational Design. London 1981, S. 3-37.

Heeg, F.J./*Jäger*, C. (1992): Konzeption und Einführung einer Bildungscontrolling-Systematik. In: Landsberg, G.v./Weiss, R. [Hrsg.]: Bildungs-Controlling. Stuttgart 1992, S. 263-281.

Heeg, F.J./*Karowski*, V./*Walter*, U. u.a. (1996): Theorie- und erfahrungsgeleitete Organisationsgestaltung und Personalentwicklung: Vorgehensweise, Methoden und Werkzeuge zur integrativen Gestaltung von Organisation und Qualifikation. Aachen, Mainz 1996.

Heeg, F.J./*Münch*, J. [Hrsg.] (1993): Handbuch Personal- und Organisationsentwicklung. 1. Auflage, Stuttgart 1993.

Hehl, G. (1991): Personalentwicklung: Neue Ziele und Strategien. In: Feix, W.E. [Hrsg.]: Personal 2000. Visionen und Strategien erfolgreicher Personalarbeit. Frankfurt a. M. 1991, S. 79-109.

Heibutzki, H.J. (1992): Alles nur Fassade. In: Management Wissen, Heft: 2/1992, S. 8-10.

Heidack, C. (1993a): Kooperative Selbstqualifikation in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Führung und Organisation, Heft: 6/1993, S. 376-383.

— (1993b): Kooperative Selbstqualifikation als geistige Wertschöpfungskette im Prozeß eines ganzheitlichen, wechselseitigen Lernprozesses in der Organisationsentwicklung. In: Heidack, C. [Hrsg.]: Lernen der Zukunft: Kooperative Selbstqualifikation - die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2. Auflage, München 1993, S. 21-42.

— (1996): Lernstrategien für die Zukunft: Selbstqualifikation. In: Gablers Magazin, Heft: 6-7/1996, S. 24-27.

Heimerl-Wagner, P. (1995): Strukturen, Prozesse und Personal in schlanken, lernenden Organisationen. In: Geißler, H. [Hrsg.]: Lean Management und Personalentwicklung. Frankfurt a. M. 1995, S. 15-49.

Heinen, E. (1987): Unternehmenskultur als Gegenstand der Betriebswirtschaftslehre. In: Heinen, E. [Hrsg.]: Unternehmenskulturelle Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. München, Wien 1987, S. 1-48.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Heinl, M. (1995): Ultramoderne Organisationstheorien: Management im Kontext des sozial- und naturwissenschaftlichen Paradigmenwechsels. Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a. 1995.

Heintel, P. (1993): Personalentwicklung in der Spannung von Organisation, Funktion und Person. In: Laske, G./Gorbach, S. [Hrsg.]: Spannungsfeld Personalentwicklung. Wiesbaden 1993, S. 19-40.

Helbich, B. (1994): Systematische Weiterbildung im Verbund mittelständischer Unternehmen. In: Personal, Heft: 11/1994, S. 519-523.

Hentze, J. (1991): Personalwirtschaftslehre: Grundlagen, Personalbedarfsermittlung, -beschaffung, -entwicklung, -bildung und -einsatz. 5. Auflage, Bern, Stuttgart 1991.

Hermann, S. (1994): Lernoberflächen des Unternehmens. In Simon. H./Schwuchow, Kh. (1994): Management-Lernen und Strategie. Stuttgart 1994, S. 149-158.

Heymann, H.-H./*Müller*, K.G. (1982): Betriebliche Personalentwicklung. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium, Heft: 4/1982, S. 151-156.

Hilb, M. (1994): Integriertes Personal-Management: Ziele-Strategien-Instrumente. Neuwied, Kriftel, Berlin 1994.

Hinterhuber, H.H. (1992): Strategische Unternehmensführung: I. Strategisches Denken. 5. Auflage. Berlin, New York 1992.

Hirschbrunn, H.W. (1993): Personalentwicklung in einem veränderten Umfeld. In: Personalführung, Heft: 11/1993, S. 909-910.

Hofbauer, H. (1980): Statusmobilität in den siebziger Jahren. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft: 4/1980, S. 521-530.

Hofbauer, W. (1991): Organisationskultur und Unternehmensstrategie: Eine systemtheoretisch-kybernetische Analyse. München 1991.

Hoffman, G.M. (1994): Technology Payoff: How to Profit with Empowered Workers in the Information Age. New York 1994.

Hofmaier, R. (1993): Personal- und Organisationsentwicklung: ernüchternde Daten. In: Management Zeitschrift, Heft 8/1993, S. 61-65.

Hofmann, L. (1993): Weiterbildungscontrolling als Erfolgsgarant der Personalentwicklung. In: Personalführung, Heft: 5/1993, S. 386-400.

Hofstätter, P. (1965): Gruppendynamik. Reinbek 1965.

Hofstede, G. (1993): Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen-Organisationen-Management. Wiesbaden 1993.

Höhler, G. (1990): Neue Führungsstrategien. In: Zahn, E. [Hrsg.]: Europa nach 1992. Wettbewerbsstrategien auf dem Prüfstand. Stuttgart 1990, S. 187-199.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Hohmann, R./*Gollnick*, R. (1993): Von lernenden Individuen zur lernenden Organisation. In: Personalwirtschaft, Heft: 6/1993, S. 18-23.

Hollinger, H./*Liepmann*, D. (1992): Personalentwicklung. In: Schuler, H. [Hrsg.]: Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern 1992, S. 285-316.

Hölterhoff, H./*Becker*, M. (1986): Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. München, Wien 1986.

— (1992): Personalentwicklung bei der Adam Opel AG. In: Riekhof, H.-Ch. [Hrsg.]: Strategien der Personalentwicklung: Beiersdorf, Bertelsmann, BMW u.a. 3. Auflage, Wiesbaden 1992, S. 117-140.

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M /New York 1993.

Huber, G.P. (1991): Organizational Learning: The contributing processes and the literature. In: Organization Science, Heft 2/1991, S. 88-115.

Hungenberg, H. (1990): Planung eines Führungskräfteentwicklungssystems: Eine konzeptionelle Untersuchung der Gestaltung des Führungskräfteentwicklungs-systems einer Unternehmung auf system- und entscheidungsorientierter Grundlage. Gießen 1990.

— (1994): Managerial Obsolescence und Lernen. In Simon. H./ Schwuchow, Kh. (1994): Management-Lernen und Strategie. Stuttgart 1994, S. 131-146.

Imai, M. (1992): Kaizen - der Schlüssel zum Erfolg der Japaner im Wettbewerb. München 1992.

Inderst, F.X. (1995): Die Evaluierung der Personalförderung: eine betriebspersonalökonomische Analyse. Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a. 1995.

Inglehart, R. (1989): Kultureller Umbruch: Wertwandel in der westlichen Welt. Frankfurt a. M., New York 1989.

Jeserich, W. (1989): Top-Aufgabe: Die Entwicklung von Organisation und menschlicher Ressource. München, Wien 1989.

— (1996): Personal-Förderkonzepte: Diagnose - und was kommt danach? München, Wien 1996.

Jochmann, W. (1992): Von der Personalentwicklung zur Unternehmensentwicklung. In: Personal, Heft: 9/1992, S. 410-413.

Johannsen, U. (1971): Das Marken- und Firmen-Image: Theorie, Methodik, Praxis. Berlin 1971.

Jones, A.N./*Cooper*, C.L. (1980): Combating Managerial Obsolescence. Oxford 1980.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Kaiser, A. (1991): Organisiertes Lernen oder Bildung Erwachsener. In: Grundlagen der Weiterbildung, Heft: 5/1991, S. 239-243.

Kaiser, F.J. (1983): Die Fallstudie: Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik. Bad Heilbrunn 1983.

Kappler, E. (1972): Systementwicklung: Lernprozesse in betriebswirtschaftlichen Organisationen. Wiesbaden 1972.

Kern, P. (1994): Supervisionsorientiertes Lernen in der Organisation. In: Personalführung, Heft: 7/1994, S. 630- 635.

Kettgen, G. (1989): Moderne Personalentwicklung in der Wirtschaft: Anspruch, Modell, Realisierung. Ehningen 1989.

Kick, Th./*Scherm*, E. (1993): Individualisierung der Personalentwicklung. In: Zeitschrift für Personalforschung, Heft: 1/1993, S. 35-49.

Kienbaum, J. [Hrsg.] (1994): Visionäres Personalmanagement. 2. Auflage, Stuttgart 1994.

Kieser, A. (1981): Die Bedeutung internationaler Forschung auf dem Gebiet der Organisationstheorie. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Ergänzungsheft: 1/1981, S. 107-117.

Kieser, A./*Kubicek*, H. (1983): Organisation. 2. Auflage, Berlin, New York 1983.

Kintsch, W. (1996): Lernen aus Texten. In: Birbaumer, N. u.a. [Hrsg.]: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 7: Lernen. Göttingen u.a. 1996, S. 503-528.

Kirkpatrick, D.C. (1987): Evaluation of Training. In: Craig, R.L. [Hrsg.]: Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development. 3. Auflage, New York 1987, S. 301-319.

Kirsch, J. (1991): Personalentwicklung im Ost-West-Vergleich. Wiesbaden 1991.

Kirsch, W. (1990): Unternehmenspolitik und strategische Unternehmensführung. München 1990.

Kitzmann, A./*Zimmer*, D. (1982): Grundlagen der Personalentwicklung. Weil der Stadt 1982.

Klages, H. (1984): Wertorientierungen im Wandel. Frankfurt a. M. 1984.

Klein, U. (1989): Determinanten des Lern- und Anwendungserfolges in der betrieblichen Fortbildung. München 1989.

Klimecki, R./*Probst*, G.J.B./*Eberl*, P. (1991): Systementwicklung als Managementproblem. In: Staehle, W.H./Sydow, J. [Hrsg.]: Managementforschung 1. Berlin, New York 1991, S. 103-162.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

— (1994): Entwicklungsorientiertes Management. Stuttgart 1994.

Klinger, H. (1993): Die Lernende Organisation: Integration von Mensch-Technik-Organisation. In: Office Management, Heft: 11/1996, S. 8-13.

Klöfer, F. (1996): Informierte Mitarbeiter leisten mehr. In Personalwirtschaft, Heft: 11/1996, S. 30-32.

Klötzl, G. (1996): Personalentwicklung. Wiesbaden 1996.

Kobi, J.M./*Angst*, H. (1993): Potentialerfassung und -entwicklung in der Praxis. In: IO-Management, Heft: 3/1993, S. 30-33.

Kolb, D.A. (1984): Experiential learning. Englewood 1983.

Kolb, M. (1996): Mitarbeiterbeurteilung in Trend. In: Personal, Heft: 9/1996, S. 472-477.

Kolb, M./*Bergmann*, G. (1997): Qualitätsmanagement im Personalbereich. Konzepte für Personalwirtschaft, Personalführung und Personalentwicklung. Landsberg a. L. 1997.

Kolvenbach, H. (1975): Personalentwicklung. In: Gaugler, E. [Hrsg.]: Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart 1975, Sp. 1545-1556.

König, E. (1992): Soziale Kompetenz. In: Gaugler, E. [Hrsg.]: Handwörterbuch des Personalwesens. 2. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 2046-2056.

Koontz, H./*Weihrich*, H. (1988): Management. 9. Auflage, New York 1988.

Krebsbach-Gnath, C. (1996): Organisationslernen: Theorie und Praxis der Veränderung. Wiesbaden 1996.

Kreikebaum, H. (1991): Strategische Unternehmensplanung. 4. Auflage, Stuttgart u.a. 1991.

Krüger, W./*Bach*, N. (1997): Lernen als Instrument des Unternehmungswandels. In: Doktor Wieselhuber und Partner [Hrsg.]: Handbuch Lernende Organisation: Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschliessen. Wiesbaden 1997, S. 23-31.

Kruse, C.-H. (1995): Das 'lernende Unternehmen' als strategische Antwort auf den Strukturwandel. In: Diepold, P. [Hrsg.]: Lernen im Aufbruch: Strukturwandel und Weiterbildung in Europa. Frankfurt a. M. 1995, S. 15-31.

Krystek, U. (1995): Entwicklungsrichtungen eines zukunftsorientierten Controllings: Auf dem Weg zum Selbst-Controlling? In: Gablers Magazin, Heft: 9/1995, S. 26-30.

Kübel, R. (1990): Ressource Mensch - Erfolg durch Individualität. München 1990.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Kubicek, H. (1980): Bestimmungsfaktoren der Organisationsstruktur. In: RKW-Handbuch Führungstechnik und Organisation. Berlin 1980, S. 1-62.

Kufer, G. (1990): BMW Lernstatt - Integraler Bestandteil der Personal- und Organisationsentwicklung im Werk Dingolfing. In: Grundlagen der Weiterbildung, Heft: 3/1990, S. 139-145.

Kupsch, P.U./*Marr*, R. (1990): Personalwirtschaft. In: Heinen, E. [Hrsg.]: Industriebetriebslehre: Entscheidungen im Industriebetrieb. Wiesbaden 1991, S. 623-767.

Kurtz, H.-J. (1996a): Transfer in die Praxis. In: *Greif*, S./*Kurtz*, H.-J. [Hrsg.]: Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996, S. 179-182.

— (1996b): Anwendungsverträge und Transfercontrolling. In: Greif, S./Kurtz, H.-J. [Hrsg.]: Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996, S. 185-188.

Laatz, W. (1993): Empirische Methoden: Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler. Frankfurt a. M. 1993.

Laske, S. (1987): Personalentwicklung als Führungsmittel. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. [Hrsg.]: Handwörterbuch der Führung. Stuttgart 1987, Sp.1656-1668.

Laukamm, Th./*Walsh*, I. (1986): Strategisches Management von Human-Ressourcen - Die Einbeziehung der Human Ressourcen in das Strategische Management. In: Little, A.D. [Hrsg.]: Management im Zeitalter der Strategischen Führung, 2. Auflage, Wiesbaden 1986, S. 77-100.

Laux, H./*Liermann*, F. (1993): Grundlagen der Organisation. Die Steuerung von Entscheidungen als Grundproblem der Betriebswirtschaftslehre. Berlin 1993.

Lawler, E.E. (1988): Human Resources Management: Meeting the New Challanges. In: Personnel, Heft 1/1988, Vol. 65, S. 22 - 27.

Leiter, R./*Runge*, T./*Burschik*, R. u.a. (1982): Der Weiterbildungsbedarf im Unternehmen. Methoden der Ermittlung. München, Wien 1982.

Lempert, W. (1977): Industriearbeit als Lernprozeß ?. In: Soziale Welt, Heft: 3/1977, S. 306-327.

Levitt, B./*March*, J.G. (1988): Organizational learning. In: Annual Review of Sociology, Heft 14/1988, S. 319-340.

Lewin, K. (1963): Feldtheorie in der Sozialwissenschaft. Bern, Stuttgart 1963.

Liebel, H.J. (1992): Personalentwicklung durch Verhaltens- und Leistungsbewertung. In: Liebel, H.J./Oechsler, W.A. (1992): Personalbeurteilung: neue Wege zur Bewertung von Leistung, Verhalten und Potential. Wiesbaden 1992, S. 103-191.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Lieber, B. (1995): Personalimage: explorative Studien zum Image und zur Attraktivität von Unternehmen als Arbeitgeber. München 1995.

Ling, B. (1989): Zusammenhänge zwischen strategischer Personalplanung und Unternehmensstrategie - aus Sicht des Personalwesens. In: Weber, W./Weinmann, J. [Hrsg.]: Strategisches Personalmanagement. Stuttgart 1989, S. 49-62.

Littig, P. (1996): Die Klugen fressen die Dummen: das lernende Unternehmen: Ergebnisse einer Marktstudie; Weiterbildung und Personalentwicklung in der lernenden Organisation. Bielefeld 1996.

Little, A.D. [Hrsg.]: Management der Lernprozesse im Unternehmen. Wiesbaden 1995.

Lutz, Ch. (1991): Kommunikation - Kern der Selbstorganisation. In: Sattelberger, Th. [Hrsg.]: Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden 1991, S. 98-109.

Macharzina, K. (1993): Unternehmensführung. Das internationale Managementwissen: Konzepte, Methoden, Praxis. Wiesbaden 1993.

Maisberger, P. (1993a): Weiterbildung skeptisch beäugt. In: Grundlagen der Weiterbildung, Heft: 4/1993, S. 193-198.

— (1993b): Umbruch in der Personalentwicklung. In: Personalwirtschaft, Heft: 8/1993, S. 36-40.

Malcher, W. (1990): Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs. In: Schlaffke, W./Weiß, R. [Hrsg.]: Tendenzen betrieblicher Weiterbildung: Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln 1990, S. 20-35.

Malik, F. (1989): Strategie des Managements komplexer Systeme. Ein Beitrag zur Management-Kybernetik evolutionärer Systeme. Bern, Stuttgart 1989.

March, J.G./*Olsen*, J.P. (1976): Ambiguity and choice in organizations. Bergen, Oslo 1976.

Marr, R./*Stitzel*, M./*Strube*, A. (1979): Instrumente der Stellenbesetzung. In: Marr, R./Stitzel, M. [Hrsg.]: Personalwirtschaft - Ein konfiktorientierter Ansatz. München 1979, S. 293-357.

Maslow, A.H. (1977): Motivation und Persönlichkeit. Freiburg i. Br. 1977.

McGill, M.E./Slocum, J.W. (1996): Das intelligente Unternehmen: Wettbewerbsvorteile durch schnelle Anpassung an Marktbedürfnisse. Stuttgart 1996.

Megginson, D. (1988): Instructor, Coach, Mentor. Three ways of helping for Managers. In: Management Education and Development, Heft: 1/1988, S. 33-46.

Meier, H. (1991): Personalentwicklung: Konzept, Leitfaden und Checklisten für Klein- und Mittelbetriebe. Wiesbaden 1991.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

— (1995): Handwörterbuch der Aus- und Weiterbildung: 425 Methoden und Konzepte des betrieblichen Lernens mit Praxisbeispielen und Checklisten. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995.

Meindl, R. (1996): Coaching. In: Bullinger, H.-J./Warnecke, H.J. [Hrsg.]: Neue Organisationsformen im Unternehmen. Ein Handbuch für das moderne Management. Berlin, Heidelberg, New York u.a. 1996, S. 889-894.

Mentzel, W. (1980): Personalentwicklung. Freiburg 1980.

— (1992): Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung - Mitarbeiter motivieren, fördern und weiterbilden. 5. Auflage, Freiburg/i.Br. 1992.

Meyer-Dohm, P. (1988): Bildungsarbeit im lernenden Unternehmen. In: Meyer-Dohm, P./Tuchtfeldt, E./Wesner, E. [Hrsg.]: Der Mensch im Unternehmen. Stuttgart 1988, S. 249-273.

— (1991): Lernen im Unternehmen - Vom Stellenwert betrieblicher Bildungsarbeit. In: Meyer-Dohm, P./Schneider, P. [Hrsg.]: Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Stuttgart, Dresden 1991, S. 195-211.

Milling, P. (1991): Strategische Planungs- und Kontrollsysteme zur Unterstützung betrieblicher Lernprozesse. Beiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Osnabrück. Osnabrück 1991, S. 1-23.

Miner, J.B. (1973): The Management Process. New York 1973.

Möhrle, M.G. (1996a): Betrieblicher Einsatz computerunterstützten Lernens: Zukunftsorientiertes Wissens-Management im Unternehmen. Wiesbaden 1996.

— (1996b): Computerunterstütztes Lernen als Instrument der Personalentwicklung. In: Zink, K.J. [Hrsg.]: Handbuch Organisation und Personalführung. Human Resource Management für zukunftsorientierte Unternehmen. Neuwied, Kriftel, Berlin 1996, Gruppe 2, Teilbereich 6, S. 1-14.

Morgan, G. (1986): Images of Organization. London 1986.

Müller, H.J. (1994): Was kann das Konzept des handlungsorientierten Lernens in der betrieblichen Weiterbildung leisten? In: Peters, S. [Hrsg.]: Lernen im Arbeitsprozeß durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien. Opladen 1994, S. 126-149.

Müller, H.-J./*Stürzl*, W. (1992): Dialogische Bildungsbedarfsanalyse - Eine zentrale Aufgabe des Weiterbildners. In: Geißler, H. [Hrsg.]: Neue Qualifikationen betrieblichen Lernens. Frankfurt a. M., Bern, New York 1992, S. 103-146.

Müller, W. (1971): Kaderentwicklung und Kaderplanung. Theoretische und instrumentelle Grundlagen. Bern, Stuttgart, Wien 1971.

Müller, W./*Wedding*, E. (1993): Event-Learning in Großgruppen. In: Personalführung, Heft: 12/1993, S. 1046-1048.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Müller-Stewens, G./*Pautzke*, G. (1991): Führungskräfteentwicklung und organisatorisches Lernen. In: Sattelberger, Th. [Hrsg.]: Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden 1991, S. 183-205.

Münch, J. (1984): Berufliche Qualifikation und soziale Kompetenz. In: Günter, J. [Hrsg.]: Quo vadis Industriegesellschaft. Heidelberg 1984, S. 131-150.

— (1995a): Die lernende Organisation - eine Weiterentwicklung des lernorttheoretischen Ansatzes?. In: Arnold, R./Weber, H. [Hrsg.]: Weiterbildung und Organisation: zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin 1995, S. 84-97.

— (1995b): Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld 1995.

Nadler, D.A./*Hackmann*, J.R./*Lawler*, E.E. (1979): Managing organizational behavior. Boston 1979.

Nagel, K. (1994): Weiterbildung als strategischer Erfolgsfaktor. 3. Auflage, Landsberg a. L. 1994.

Neuberger, O. (1994): Personalentwicklung. 2. Auflage, Stuttgart 1994.

Nicolai, C. (1990): Assessment-Center in der Personalentwicklung. Berlin 1990.

Nork, M. E. (1989): Management-Training: Evaluation - Probleme - Lösungsansätze. München 1989.

Nyham, B. (1993): Entwicklung der Lernfähigkeit. Europäische Beiträge zu Selbst-Lern-Kompetenz und Technologischem Wandel. Brüssel 1993.

Nystrom, P.C./*Starbuck*, W.H. (1984): To avoid organizational crisis: unlearn. In: Organizational Dynamics, Heft: 10/1984, S. 53-65.

Oberschulte, H. (1994): Organisatorische Intelligenz: Ein integrativer Ansatz des organisatorischen Lernens. München 1994.

Oechsler, W.A. (1982): Personalentwicklung - ein tätigkeitsfeldbezogener Ansatz. In: Manager-Forum, Heft 1/1982, S. 28-37.

Oechsler, W.A./*Strohmeier*, S. (1993): Widersprüche und Probleme von theoretischen Ansätzen zur Personalentwicklung. Auf dem Weg zu einer Theorie der Personalentwicklung. In: Laske, S./Gorbach, S. [Hrsg.]: Spannungsfeld Personalentwicklung: Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden 1993, S. 75-91.

Olesch, G. (1988): Personalentwicklung: Ziele, Funktion, Organisation. In: Zeitschrift für Führung und Organisation, Heft: 4/1988, S. 232-236.

— (1992): Praxis der Personalentwicklung. Weiterbildung im Betrieb. 2. Auflage, Heidelberg 1992.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Pautzke, G. (1989): Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis: Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens. München 1989.

Pawlowsky, P. (1992): Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen. In: Staehle, W.H./Conrad, P. [Hrsg.]: Managementforschung 2. Berlin, New York 1992, S. 177-237.

Pedler, M./*Boydell*, T. (1981): What is self-development? In: Pedler, M./ Boydell, T. [Hrsg.]: Management Self-development: Concepts and practices. Westmead 1981, S. 5-14.

Pedler, M./*Boydell*, T./*Burgoyne*, J. (1996): Auf dem Weg zum 'lernenden Unternehmen'. In: Sattelberger, Th. [Hrsg.]: Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 3. Auflage, Wiesbaden 1996, S. 57-65.

Pedler, M./*Burgoyne*, J./*Boydell*, T. (1994): Das lernende Unternehmen: Potentiale freilegen, Wettbewerbsvorteile sichern. Frankfurt a. M., New York 1994.

Perich, R. (1992): Unternehmensdynamik. Bern 1992.

Perwein, A./*Scharpf*, R. (1995): Führungspotentiale erkennen und bereitstellen: Das Entwicklungsseminar der Bayerischen Vereinsbank. In: Personalführung, Heft: 2/1995, S. 132-134.

Peters, T./*Watermann*, R. (1982): In search of excellence. New York 1982.

Pfeuffer, E. (1989): Mitarbeiterbefragung - Klagemauer oder Führungsinstrument? In: Cisek, U./Schäkel, U./Scholz, J. [Hrsg]: Instrumente der Personalentwicklung auf dem Prüfstand. Hamburg 1989, S. 239-253.

Pichler, O. (1992): Selbstentwicklung und Identität. In: Gaugler, E./Weber, W. [Hrsg.]: Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart 1992, Sp. 2011-2024.

Picot, A./*Maier*, M. (1992): Computergestützte Informationssysteme. In: Frese, E. [Hrsg.]: Handwörterbuch der Organisation. 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 923-936.

Picot, A./*Reichwald*, R. (1991): Informationswirtschaft. In: Heinen, E. [Hrsg.]: Industriebetriebslehre: Entscheidungen im Industriebetrieb. 9. Auflage, Wiesbaden 1991, S. 241-393.

Picot, A./*Reichwald*, R./*Wigand*, R.T. (1996): Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation und Management. 2. Auflage, Wiesbaden 1996.

Pieper, J. (1991): Schlüsselpersonen erwerben Schlüsselqualifikationen. In: Sattelberger, Th. [Hrsg.]: Innovative Personalentwicklung: Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen. 2. Auflage, Wiesbaden 1991, S. 70-79.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Pieper, R. (1990): Personalentwicklung in der Bundesrepublik - eine Übersicht. In: Pieper, R. [Hrsg.]: Personalmanagement: Von der Plan- zur Marktwirtschaft. Wiesbaden 1990, S. 272-291.

Posth, M. (1994): Gestaltung des Unternehmens als Learning Company. In: Kienbaum, J. [Hrsg.]: Visionäres Personalmanagement. 2. Auflage, Stuttgart 1994, S. 199-215.

Potthoff, E./*Trescher*, K. (1986): Controlling in der Personalwirtschaft. Berlin, New York 1986.

Prange, C./*Probst*, G./*Rüling* C.-C. (1996): Lernen zu kooperieren - Kooperieren, um zu lernen. Plädoyer für eine lernorientierte Betrachtung von Unternehmenskooperationen. In: Zeitschrift für Führung und Organisation, Heft: 1/1996, S. 10-16.

Preis, A. (1995): Strategisches Controlling: mit System Chancen und Risiken frühzeitig erkennen. Wiesbaden 1995.

Probst, G.J.B. (1987): Selbstorganisation und Entwicklung. In: Die Unternehmung, Heft: 4/1987, S. 242-255.

— (1992): Organisation: Strukturen, Lenkungsinstrumente und Entwicklungs-perspektiven. 1. Auflage, Landsberg a. L. 1992.

— (1994): Organisationales Lernen und die Bewältigung von Wandel. In: Gomez, P. u.a. [Hrsg.]: Unternehmerischer Wandel: Konzepte zur organisatorischen Erneuerung. Wiesbaden 1994, S. 295-320.

Probst, G.J.B./*Büchel*, B.S.T. (1994): Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden 1994.

Probst, G.J.B./*Gomez*, P. (1991): Die Methodik des vernetzten Denkens zur Lösung komplexer Probleme. In: Probst, G.J.B./Gomez, P. [Hrsg.]: Vernetztes Denken: ganzheitliches Führen in der Praxis. 2. Auflage, Wiesbaden 1991, S. 3-20.

Pümpin, C. (1982): Management strategischer Erfolgspositionen. Das SEP-Konzept als Grundlage wirkungsvoller Unternehmensführung. Bern, Stuttgart 1982.

Pümpin, C./*Geillinger*, U.W. (1988): Strategische Führung - Aufbau strategischer Erfolgspositionen in der Unternehmenspraxis. In: Die Orientierung. Heft 76/1988, Bern 1988.

Quiskamp, D. (1989): Möglichkeiten der Personalentwicklung in der alltäglichen Führungspraxis des Vorgesetzten: Ziele, Bereiche und Instrumente einer individuellen Mitarbeiterförderung. Reihe Wirtschaftswissenschaften, Band 53. Pfaffenweiler 1989.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Raffee, H./*Effenberg*, J./*Fritz*, W. (1994): Strategieprofile als Faktoren des Unternehmenserfolgs. In: Die Betriebswirtschaft, Heft: 3/1994, S. 383-396.

Reber, G. (1989): Lernen und Planung. In: Szyperski, N. [Hrsg.]: Handwörterbuch der Planung. Stuttgart 1989, Sp. 960-972.

Regenthal, G. (1992): Identität und Image: Corporate Identity - Praxishilfen für das Management in Wirtschaft, Bildung und Gesellschaft. Köln 1992.

Reichwald, R./*Koller*, H. (1996): Die Dezentralisierung als Maßnahme zur Förderung der Lernfähigkeit von Organisationen - Spannungsfelder auf dem Weg zu neuen Innovationsstrategien. In: Bullinger, H.-J. [Hrsg.]: Lernende Organisationen: Konzepte, Methoden und Erfahrungsberichte. Stuttgart 1996, S. 105-153.

Reichwald, R./*Nippa*, M. (1989): Organisationsmodelle für die Büroarbeit beim Einsatz neuer Technologien. In: Institut für angewandte Arbeitswissenschaften e.V. [Hrsg.]: Arbeitsgestaltung in Produktion und Verwaltung. Köln 1989, S. 423-443.

Reinecker, H. (1987): Einzelfallanalyse. In: Roth, E. [Hrsg.]: Sozialwissenschaftliche Methoden. München, Wien 1987, S. 277-291.

Reinhardt, R. (1993): Das Modell organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung lernfähiger Organisationen. Frankfurt a. M. 1993.

Reiß, M. (1996): Mit Netzwerkkompetenz zu virtuellen Strukturen. In: Gablers Magazin, Heft: 11-12/1996, S. 12-15.

Remer, A. (1978): Personalmanagement. Mitarbeiterorientierte Organisation und Führung von Unternehmen. Berlin, New York 1978.

— (1988): Das Managementsystem als Entscheidungsgegenstand: Möglichkeiten, Bedingungen und Tendenzen der Gestaltung. In: Das Wirtschaftsstudium, Heft: 11/1988, S. 559-563.

Revans, R.W. (1982): The Origins and Growth of Action Learning. Chartwell-Bratt 1982.

— (1983): The ABC of Action Learning. Chartwell-Bratt 1983.

Riekhof, H.-Ch. (1992a) [Hrsg.]: Strategien der Personalentwicklung: Beiersdorf, Bertelsmann, BMW u.a. 3. Auflage, Wiesbaden 1992.

— (1992b): Strategieorientierte Personalentwicklung. In: Riekhof, H.-Ch. [Hrsg.]: Strategien der Personalentwicklung: Beiersdorf, Bertelsmann, BMW u.a. 3. Auflage, Wiesbaden 1992, S. 49-75.

Rieser, J. (1978): Frühwarnsysteme. In: Die Unternehmung, Heft 1/1978, S. 51-68.

Ritter, A. (1990): Personalentwicklung - ein Ansatz zur Beeinflussung der Organisationskultur? Innsbruck 1990.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

— (1993): PersonalENTWICKLUNG als Grundhaltung. In: Laske, S./Gorbach, S. [Hrsg.]: Spannungsfeld Personalentwicklung: Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden 1993, S. 111-129.

Robl, K. (1994): Zur Einführung. In: Gesellschaft zur Förderung des Deutschen Baugewerbes mbH [Hrsg.]: Personal- und Organisationsentwicklung in Bauunternehmen. Bonn 1994, S. 5-6.

Rosenstiel, L.v. (1985): Messung des Betriebsklimas. In: Schuler, H./Stehle, W. [Hrsg.]: Organisationspsychologie und Unternehmenspraxis: Perspektiven der Kooperation. Stuttgart 1985, S. 25-44.

— (1992a): Grundlagen der Organisationspsychologie - Basiswissen und Anwendungshinweise. 3. Auflage, Stuttgart 1992.

— (1992b): Entwicklung von Werthaltungen und interpersonaler Kompetenz - Beiträge der Sozialpsychologie. In: Sonntag, K. [Hrsg.]: Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien. Göttingen 1992, S. 83-105.

Rother, G. (1996): Personalentwicklung und strategisches Management: eine systemtheoretische Analyse. Wiesbaden 1996.

Rückle, H./*Mutafoff*, A./*Riekehof*, R. (1994): Personalentwicklung: werte- und zielorientierte Auswahl und Förderung von Mitarbeitern. Düsseldorf, Wien, New York u.a. 1994.

Rüdenauer, M.R.A. (1996): Voraussetzungen für effiziente Weiterbildung: Der Nutzen der Qualifikation. In: Gablers Magazin, Heft: 6-7/1996, S. 16-19.

Ryf, B. (1993): Die atomisierte Organisation: Ein Konzept zur Ausschöpfung von Humanpotential. Wiesbaden 1993.

Sattelberger, Th. (1990): Ein Weg zur Lernenden Organisation. In: Gablers Magazin, Heft: 5/1990, S. 33-37.

— (1991a): Personalentwicklung als strategischer Erfolgsfaktor. In: Sattelberger, Th. [Hrsg.]: Innovative Personalentwicklung: Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen. 2. Auflage, Wiesbaden 1991, S. 15-37.

— (1991b): Kulturarbeit und Personalentwicklung: Ansätze einer integrativen Verknüpfung. In: Sattelberger, Th. [Hrsg.]: Innovative Personalentwicklung: Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen. 2. Auflage, Wiesbaden 1991, S. 239-258.

— (1993): Unternehmensentwicklung als Lernprozeß: Die lernende Organisation wagen. In: Gablers Magazin, Heft: 10/1993, S. 12-17.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

— (1995): Personalarbeit in der 'Lean Organization': Zwischen blinder Anpassung und Management of Chance. In: Geißler, H. [Hrsg.]: Lean Management und Personalentwicklung, Frankfurt a. M. 1995, S. 111-140.

— (1996a) [Hrsg.]: Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 3. Auflage, Wiesbaden 1996.

— (1996b): Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur. In: Sattelberger, Th. [Hrsg.]: Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 3. Auflage, Wiesbaden 1996, S. 11-55.

— (1996c): Klassische Personalentwicklung: dominant aber tot. In: Sattelberger, Th. [Hrsg.]: Human Resource Management im Umbruch: Positionierung, Potentiale, Perspektiven. Wiesbaden 1996, S. 232-251.

— (1996d): Strategische Lernprozesse. In: Sattelberger, Th. [Hrsg.]: Human Resource Management im Umbruch: Positionierung, Potentiale, Perspektiven. Wiesbaden 1996, S. 288-313.

— (1996e): Personalentwicklung neuer Qualität durch Renaissance helfender Beziehungen. In: Sattelberger, Th. [Hrsg.]: Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 3. Auflage, Wiesbaden 1996, S. 207-227.

Sauer, H. F. (1995): Die Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs als Voraussetzung einer systematischen Personalentwicklung: grundsätzliche Überlegungen und praktische Ansätze. Egelsbach u.a. 1995.

Schachter, St./*Ellertson*, D./*McBride*, D. u.a. (1951): An experimental study of cohesiveness and productivity. In: Human Relations 1951, S. 229-238.

Schanz, G. (1992): Organisation. In: *Frese*, E. [Hrsg.]: Handwörterbuch der Organisation. 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 1459-1471.

— (1993): Personalwirtschaftslehre: Lebendige Arbeit in verhaltenswissenschaftlicher Perspektive. 2. Auflage, München 1993.

— (1994): Flexibilisierung und Individualisierung als strategische Elemente der Preispolitik. In: Kienbaum, J. [Hrsg.]: Visionäres Personalmanagement. 2. Auflage, Stuttgart 1994, S. 285-310.

Schlicksupp, H. (1976): Kreative Ideenfindung in der Unternehmung - Methoden und Modelle. Berlin, New York 1976.

Schmidt, G. (1988): Methoden und Techniken der Organisation. 8. Auflage, Gießen 1988.

Schmidt, S. (1988): Rollenspiel, Fallstudie, Planspiel. München 1988.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Schmitz, G. (1993): Aktive strategisch orientierte Personalentwicklung: Qualifizierung von Führungskräften zur Integration in die strategische Unternehmensführung. Köln 1993.

Schneider, P. (1991): Selbstqualifizierung und Selbstorganisation: Zwei Leitideen einer neuen Berufsbildung. In: Meyer-Dohm, P./Schneider, P. [Hrsg.]: Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Stuttgart, Dresden 1991, S. 45-71.

Schneider, U. (1993): Die Evolution kennt kein Subjekt: "PE" scheint aber auf das Subjekt zu setzen. Zu den Widersprüchen in der PE-Theorie und Praxis. In: Laske, S./Gorbach, S. [Hrsg.]: Spannungsfeld Personalentwicklung: Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden 1993, S. 41-60.

Schnell, R. (1989): Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage, München, Wien, Oldenbourg 1989.

Scholz, Ch. (1993): Personalmanagement: Informationsorientierte und verhaltensorientierte Grundlagen. 3. Auflage, München 1993.

— (1994): Wettbewerbsvorsprung durch Personalentwicklung. Ziele und Umsetzung der Personalarbeit: Zehn Thesen in der Diskussion. In: Personalführung, Heft: 7/1994, S. 658-664.

Schön, D.A. (1975): Deutero-Learning in Organizations: Learning for Increased Effectiveness. In: Organizational dynamics, Heft: 1/1975, S. 2-16.

Schönfeld, H. (1967): Die Führungsausbildung im betrieblichen Funktionsgefüge. Theoretische und praktische Grundlagen. Wiesbaden 1967.

Schreyögg, G./*Noss*, Ch. (1995): Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation. In: Die Betriebswirtschaft, Heft: 2/1995, S. 169-185.

Schuler, H. [Hrsg.] (1993): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern u.a. 1993.

Schwarz, G. (1989): Unternehmenskultur als Element des strategischen Managements. Berlin 1989.

Schwarz, H. (1983): Betriebsorganisation als Führungsaufgabe: Organisation - Lehre und Praxis. 9. Auflage, München 1983.

Schwertfeger, B. (1994): Abschied von Taylor. In: Personalwirtschaft, Heft: 7/1994, S. 31-32.

Seewald, C. (1988): Zukunftssicherung durch systematische Personalentwicklung. In: Zink, K.J. u.a. [Hrsg.]: Personalstrategien der Zukunft: wie Unternehmen den technisch-kulturellen Wandel bewältigen. Hamburg 1988, S. 273-293.

Senge, P.M. (1990): The Leader's New Work: Building Learning Organizations. In: Sloan Management Review, Heft: 7/1990, S. 7-23.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

— (1996): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1996.

Shrivastava, P. (1983): A Typology of Organizational Learning Systems. In: Journal of Management Studies, Heft: 20/1983, S. 7-28.

Simma, E./*Hössinger*, P. (1996): Selbstorganisation - Wege zur lernenden Organisation. In: Hammer, R.M. [Hrsg.]: Technologie- und Innovations-Management. Tools und Strategien für Führungskräfte. Wien 1996, S. 71-90.

Simon, H. (1989): Lernen, Unternehmenskultur und Strategie. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Heft: Sonderheft 14/1989, S. 23-49.

Simon, H.A. (1969): Science's of the artificial. Cambridge 1969.

— (1991): Bounded Rationality and Organizational Learning. In: Organization Science, Heft: 1/1991, S. 125-134.

Sixtus, E.H. (1982): Führungskräfteplanung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Elektrizitätswirtschaft, Heft: 3/1982, S. 53-54.

Sommerlatte, Th. (1990): Organisatorisches Lernen als Unternehmensstrategie. In: Zahn, E. [Hrsg.]: Europa nach 1992. Wettbewerbsstrategien auf dem Prüfstand. Stuttgart 1990, S. 201-223.

Sonntag, K. (1989): Trainingsforschung in der Arbeitspsychologie. Berufsbezogene Lernprozesse bei veränderten Tätigkeitsinhalten. Bern 1989.

Specht, G./*Schmelzer*, H.J. (1991): Qualitätsmanagement in der Entwicklung. Stuttgart 1991.

Sprenger, R.K. (1997): Mythos Motivation: Wege aus einer Sackgasse. 13. Auflage, Frankfurt a. M. 1997.

Staehle, W.H. (1991): Redundanz, Slack und lose Kopplung in Organisationen: Eine Verschwendung von Ressourcen. In: Staehle, W.H./Sydow, J. [Hrsg.]: Managementforschung 1. Berlin, New York 1991, S. 313-345.

— (1992): Funktionen des Managements: Eine Einführung in einzelwirtschaftliche und gesamtgesellschaftliche Probleme der Unternehmensführung. 3. Auflage, Bern, Stuttgart 1992.

— (1994): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 7. Auflage, München 1994.

Stangel-Meseke, M. (1993): Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Praxis: ein Ansatz in der Psychologie. Wiesbaden 1993.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Staudt, E. (1989): Unternehmensplanung und Personalentwicklung - Defizite, Widersprüche und Lösungsansätze. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft: 3/1989, S. 374-387.

— (1990): Defizitanalyse betrieblicher Weiterbildung. In: Schlaffke, W./Weiß, R. [Hrsg.]: Tendenzen betrieblicher Weiterbildung: Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln 1990, S. 36-78.

— (1995): Technische Entwicklungen und betriebliche Restrukturierungen oder: Innovationen durch Integration von Personal- und Organisationsentwicklung. In: Geißler, H: [Hrsg.]: Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995, S. 21-64.

Staudt, E./*Hinterwäller*, H. (1982): Von der Qualitätssicherung zur Qualitätspolitik - Konzeption einer integralen unternehmerischen Qualitätspolitik. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Heft 52/1982, S. 1000-1042.

Staudt, E./*Kröll*, M./*Hören*, M.v. (1993): Potentialorientierung der strategischen Unternehmensplanung. Unternehmens- und Personalentwicklung als iterativer Prozeß. In: Die Betriebswirtschaft, Heft: 1/1993, S. 57-75.

Steininger, K. (1995): Einleitung. In: Steininger, K./Fichtbauer, S./Goeters, K.M.: Personalentwicklung für komplexe Mensch-Maschine-Systeme. Weinheim 1995, S. 15-34.

Steinle, C. (1992): Delegation. In: Frese, E. [Hrsg.]: Handwörterbuch der Organisation. 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 500-513.

Steinmann, H./*Hennemann*, C. (1993): Personalentwicklung und strategisches Management. In: Laske, S./Gorbach, S. [Hrsg.]: Spannungsfeld Personalentwicklung: Konzeptionen, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden 1993, S. 131-151.

Steinmann, H./*Schreyögg*, G. (1993): Management. 3. Auflage, Wiesbaden 1993.

Stiefel, R.Th. (1979): Überbetriebliche Weiterbildung besser nutzen - Schnellerer Lerntransfer in den Betrieb, Berlin 1979.

— (1991a): Innovationsfördernde Personalentwicklung in Klein- und Mittelbetrieben: Lernen vom Großbetrieb oder eigene Wege. Berlin 1991.

— (1991b): Strategieumsetzendes Lernen. In: Sattelberger, Th. [Hrsg.]: Innovative Personalentwicklung: Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen. 2. Auflage, Wiesbaden 1991, S. 38-41.

Stiefel, R.Th./*Belz*, O. (1987): Lernen als strategischer Erfolgsfaktor. In: Jahrbuch der Absatz- und Verbrauchsforschung GfK, Heft: 1/1987, S. 47-66.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Stölzl, M. (1996): Instrumente für Bildungsberater. In: Loebe, H./Severing, E. [Hrsg.]: Klein- und Mittelbetriebe als lernende Unternehmen: Formen der Zusammenarbeit von Bildungsträgern und KMU. Bielefeld 1996, S. 207-292.

Stoner, G.H. (1988): Partizipation der Mitarbeiter und die Kurzsichtigkeit der Manager. In: Meyer-Dohm, P./Tuchtfeldt, E./Wesner, E. [Hrsg.]: Der Mensch im Unternehmen. Stuttgart 1988, S. 201-223.

Strombach, M.E. (1992): Personalentwicklung. Würzburg 1992.

Strombach, W.E. [Hrsg.] (1984): Qualitätszirkel und Kleingruppenarbeit als praktische Organisationsentwicklung. Frankfurt a. M. 1984.

Teuchert, R. (1995): Personalentwicklung und Beratung. Stuttgart 1995.

Thielenhaus, J.P. (1981): Strategische Personalentwicklungsplanung. Frankfurt a. M. 1981.

Thom, N. (1987): Personalentwicklung als Instrument der Unternehmensführung. Stuttgart 1987.

— (1992): Personalentwicklung und Personalentwicklungsplanung. In: Gaugler, E./Weber, W. [Hrsg.]: Handwörterbuch des Personalwesens. 2. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 1676-1690.

Thom, N./*Zaugg*, R. (1995): Konzeptionen und neuere Tendenzen der Personal- und Organisationsentwicklung. In: Berthel, J./Groenewald, H. [Hrsg.]: Personal-Management. 19. Nachlieferung 8/1995, Landsberg a. L. (1995), S. 1-23.

Tichy, N.M./*Fombrun*, C.J./*Devanna*, M.A. (1984): The Organizational Context of Strategic Human Resource Management. In: Tichy, N.M./Fombrun, C.J./Devanna, M.A. [Hrsg.]: Strategic Human Resource Management. New York u.a. 1984, S. 19-31.

Tuckmann, B.W. (1965): Development sequence in small groups. In: Psychological Bulletin, 1965, S. 384-369.

Türk, K. (1989): Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung: Ein Trend Report. Stuttgart 1989.

Uhlmann, L. (1978): Der Innovationsprozeß in westeuropäischen Industrieländern. Bd. 2: Der Ablauf industrieller Innovationsprozesse. Berlin, München 1978.

Ulich, E. (1972): Arbeitswechsel und Aufgabenerweiterung. In: REFA-Nachrichten. Bd. 25/1972, S. 265-278.

Ulrich, P. (1993): Unternehmenskultur. In: Wittmann, W. u.a. [Hrsg.]: Handwörterbuch der Betriebswirtschaft. 5. Auflage. Stuttgart 1993, Sp. 4351-4366.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Vetter, R./*Wiesenbauer*, L. (1996): Projektorientierte Unternehmensführung als Weg aus der Krise (1). In: Office Management, Heft: 5/1996, S. 51-55

Voigt, B. (1993): Team und Teamentwicklung. In: Organisationsentwicklung, Heft: 3/1993, S. 34-39.

Volk, H. (1988): Lernziel Sozialkompetenz - Das neue Bild vom Vorgesetzten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft: 3/1988, S. 222-229.

Vonderau, W. (1992): Schlüsselpersonal 2000. In: Geißler, H. [Hrsg.]: Neue Qualifikationen betrieblichen Lernens. Frankfurt a. M., Bern, New York 1992, S. 15-30.

Wächter, H. (1995): Vom Personalwesen zum Strategic Human Resoucre Management. Ein Zustandsbericht anhand der neueren Literatur. In: Staehle, W.H./Conrad, P. [Hrsg.]: Managementforschung 2. Berlin, New York 1992, S. 314-340.

Wagner, D./*Krause*, A. (1991): Einsatz aktiver Lehr- und Lernmethoden in der Hochschulausbildung - Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für die berufliche Praxis. In: Grundlagen der Weiterbildung, Zeitschrift für Weiterbildung und Bildungspolitik im In- und Ausland, Heft 6/1996, S. 317-322.

Wagner, H. (1992): Perspektiven der Führungskräfteentwicklung. In: Wissenschaftliche Gesellschaft für Marketing und Unternehmensführung e.V. [Hrsg.]: Dokumentation des Workshops vom 1. Juni 1992 in Bonn. Bonn 1992, S. 9-23.

Wagner, H./*Wehling*, M./*Weingärtner*, M. (1995): Stand und Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Schreyögg, G./ Sydow, J. [Hrsg.]: Managementforschung 5. Berlin, New York 1995, S. 361-396.

Wagner, P. (1996): Vom Lerntransfer zum Bildungscontrolling. In: Personalwirtschaft, Heft: 9/1996, S. 30-33.

Wahren, H.-K.E. (1996): Das lernende Unternehmen: Theorie und Praxis des organisationalen Lernens. Berlin, New York 1996.

Walz, H./*Bertels*, Th. (1995): Das intelligente Unternehmen: Schneller lernen als der Wettbewerb. Landsberg a. L. 1995.

Wanner, M. (1997): Den Wandel erfolgreich gestalten - Strategische Organisationsentwicklung bei sozialen Dienstleistern, Krankenhäuser und Rehakliniken. In: Doktor Wieselhuber und Partner [Hrsg.]: Handbuch Lernende Organisation: Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschliessen. Wiesbaden 1997, S. 265-273.

Weber, H. (1994): Lernende Organisationen: Die neuen Wettbewerber. Kaiserslautern 1994.

Weber, W./*Klein*, H. (1992): Strategische Personalplanung. In: Gaugler, E./Weber, W. [Hrsg.]: Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart 1992, Sp. 2142-2154.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Wenk, M. (1993): Die Beurteilung des Potentials von Führungskräften durch Linienvorgesetzte. St. Gallen 1993.

Wexley, K.N./*Latham*, G.P. (1994): Ressourcen in Organisationen. Stuttgart 1994.

Wildemann, H. (1995a): Ein Ansatz zur Steigerung der Reorganisationsgeschwindigkeit von Unternehmen: Die Lernende Organisation. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Ergänzungsheft: 3/1995, S. 1-23.

— (1995b): Wie gelangt man zu einer lernenden Organisation?. In: DSWR, Heft: 8/1995, S. 231-234.

— (1996) [Hrsg.]: Schnell lernende Unternehmen: Quantensprünge im Wettbewerb. Frankfurt a. M. 1996.

Wimmer, R. (1992): Was kann Beratung leisten. In: Wimmer, R. [Hrsg.]: Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte. Wiesbaden 1992, S. 59-111.

Wirth, H. (1994): Ansatzpunkte zur Optimierung der Personalentwicklung. In: Kienbaum, J. [Hrsg.]: Visionäres Personalmanagement. 2. Auflage, Stuttgart 1994, S. 45- 69.

Witte, E. (1973): Organisation für Innovationsentscheidungen: Das Promotorenmodell. München 1973.

Wittlage, H. (1993): Unternehmensorganisation: Einführung und Grundlegung mit Fallstudien. 5. Auflage, Herne, Berlin 1993.

Wohlgemuth, A.C. (1989): Unternehmensdiagnose in schweizer Unternehmungen. Untersuchungen zum Erfolg mit besonderer Berücksichtigung des Humanpotentials, Bern u.a. 1989

Womack, J.P./*Jones*, D.T./*Roos*, D. (1992): Die zweite Revolution in der Autoindustrie. 7. Auflage, Frankfurt a. M., New York 1992.

Wunderer, R. (1988): Neuere Konzepte der Personalentwicklung. In: Die Betriebswirtschaft, Heft: 4/1988, S. 435-443.

Wunderer, R./*Grunwald*, W. (1980): Führungslehre, Bd. 1, Grundlagen der Führung, Bd. 2, Kooperative Führung. Berlin, New York 1980.

Wunderer, R./*Kuhn*, Th. (1993): Unternehmerisches Personalmanagement. Konzepte, Prognosen und Strategien für das Jahr 2000. Frankfurt a. M., New York 1993.

Wunderer, R./*Sailer*, M. (1987): Instrumente und Verfahren des Personal-Controlling. In: Controller Magazin, Heft: 6/1987, S. 287-292.

Zahn, E./*Greschner*, J. (1996): Strategische Erneuerung durch organisationales Lernen. In: Bullinger. H.-J. [Hrsg.]: Lernende Organisation: Konzepte, Methoden und Erfahrungsberichte. Stuttgart 1996, S. 41-74.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Zander, E./*Knebel*, H. (1993): Praxis der Leistungsbeurteilung: Leistung wieder gefragt. Heidelberg 1993.

Zimmer, D. (1994a): Personalentwicklung - zentrale Aufgabe erfolgreicher Unternehmensführung. In: Deutsches Steuerrecht, Heft: 15/1994, S. 551-555.

— (1994b): Systematische Personalentwicklung - unternehmensinternes Konzept zur Qualifikation. In: Deutsches Steuerrecht, Heft: 22/1994, S. 800-804.

Zimmermann, P. (1979): Innerbetriebliche Weiterbildung von Führungskräften: Eine Systematisierung der betriebswirtschaftlichen Probleme anhand eines integrierten Lösungsansatzes. Bern und Stuttgart 1979.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Sachwortverzeichnis

Action-Learning 122
Anforderungsprofil 85 – 86, 131
Anpassungslernen 44 – 46
Anpassungs- und Reaktionszeit 57 – 58
Anreiz- und Belohnungssysteme 120, 157, 208, 218
Anspruchsgruppen 23, 197
Anwendungsvertrag 245 – 246
Arbeitsstrukturierung 96 – 98, 128, 153 – 157
Aufstiegsbedarf 88 – 89

Bedürfnisbefriedigung 40, 66, 82 – 83, 133, 246
Beförderungspolitik 207
bottom-up-Prinzip 60, 250, 283

Chaos 36 – 37
Coach 99, 205 – 206, 237 – 238
Coaching 99, 192,196, 236 – 239, 284, 288

Delegation von Verantwortung 68 – 69, 72, 120 – 121, 239 – 240
Dezentralisation 36, 68 – 69, 176, 262
Dynamik, Auswirkungen zunehmender 36 55 – 58, 63, 68, 109, 114 – 115, 150, 174, 198, 255

Entrepreneur 123
Ergänzungsbedarf 89, 90

Fachpromotor 132
Fallstudie
– zentrale Forschungsentscheide 169
– Zielstellung der 169
– Bestandteile der Voruntersuchung 171 – 173
– Bestandteile der Hauptuntersuchung 173
– Vorgehen bei der Ergebnisauswertung 173
Feedback, Bedeutung von 64, 143, 182, 247 – 248
Fremddeterminiertheit, Probleme der 108, 117, 119, 128, 200
Früherkennung, Möglichkeiten der 135, 191
Funktionsfeld, Bedeutung des 96 – 97, 102, 105, 147, 159 – 164, 186, 201, 211, 241, 244

Gebrauchstheorien 43 – 44, 46, 50, 54, 214
Gruppenarbeit, Nutzen der 40, 139, 154 – 155, 157, 212, 243

Handlungsspielraum, Vergrößerung des 153 – 154, 157
Humanpotential
– Analyse und Entfaltung des 126 – 128, 157
– Bewußtseinsebenen des 123 – 124

Imageanalyse 226, 228 – 230
Information Distribution 49 – 50, 215, 219
Information Interpretation 49 – 50, 219
Integration von Wissen 51 – 55, 120, 141, 197, 241
Intrapreneur 123
Ist–Qualifikationen 85, 106, 111 – 113

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Job–rotation 97 – 98, 122, 139, 154, 168, 183 – 184, 195, 201

Karriereplanung, individuelle 92, 94 – 97, 149 – 151, 153
Knowledge Acquisition 49 – 50, 217
Kommunikation 51 – 54, 73, 133, 155, 200, 220, 223, 231, 241, 248
Kommunikationsforen 228
Komplexität 25, 37 – 38, 56 – 61, 64, 68, 74, 77, 107, 110, 115, 124, 141, 151, 167, 172 – 173, 175, 200, 211, 250, 252, 256
Kostenkontrolle 103 – 104, 106, 197 – 198

Leistungsbeurteilung 86, 152, 181, 195, 201
Leitbildentwicklung 225, 228
Lernbarrieren 136, 222
Lernebenen 44 – 48
Lernen
– arbeitsplatznahes 185, 240 – 242
– Begriff 35 – 36
– inkubativ-individuelles 38
– organisationskontextuell entfaltetes 39
– problemorientiertes 123
Lernerfolgskontrolle 104 – 106, 159, 161, 183, 202
Lernfeld 105, 160, 161, 164
Lernformen 44, 76, 185
Lernstatt 121, 242
Lerntagebuch 245 – 246
Lerntransfer 160 – 164
Lernziele 37, 144, 160, 205, 243 – 246

Machtpromotoren 132
Marktattraktivität 135
Mentoring, Einsatz des 99, 196, 237, 239 – 240
Methodenkompetenz 93, 118, 183, 186, 192, 204, 244
Modell, Lernende Organisation als 30
Multiplikatoren, Einsatz von 210

Netzwerkmodelle 220, 223 – 224

Offizielle Handlungstheorien 44
On/Off the job training 94
Organisationsentwicklung 77, 79 – 80, 130
Organisationsführung, Anforderungen an die 23
Organisationskultur 59, 69 – 75, 77,138 – 142, 149, 165 – 169, 174, 206, 218, 225 – 228
Organisationsspiele 215 – 217
Organisationsstrategie 55, 59 – 64, 76, 110, 134 – 136, 138, 164, 167, 225
Organisationsstruktur 64 – 66, 69, 76, 88, 110, 127, 130, 137 – 138, 150 – 154, 165, 176, 188 – 190, 220, 229, 250
Organisatorischer Kontext 32, 55, 56, 134
Organizational Memory 49, 50 – 51
Organizational slack 44

Personalentwicklung
– Bedeutung 25
– Differenzierungsmerkmale 165 – 166
– erweiterter Begriff 129 – 130
– Experten, Anforderungen an 91, 199
– Funktionen 102
– naiv-technokratische 149
– Phasen der 85
– reaktive 116
– rechtliche Aspekte der 144
– traditioneller Begriff 78 – 79
– Zielkategorien der 82 – 84
Personalentwicklungsabteilung 91, 130, 140 – 141, 153, 173, 175, 177, 179 – 180, 183, 186, 188, 194, 205
Plandeterminierte Organisationsführung 109
Projektarbeit, Einsatz der 98, 145, 246

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Projektorganisation 219 – 223
Potentialbeurteilung 101, 112 – 113, 153, 183, 186, 192, 196, 198
Potentialentfaltung 125, 167, 170, 213
Promotorenmodell, Funktionsweise des 132, 236
Prozeßlernen 44, 47 – 48, 79, 127

Qualifikationen, funktionale und extrafunktionale 94, 113, 149 – 150
Qualitätszirkel 99, 121

Reaktionszeit 57 – 58
Rentabilitätskontrolle 103 – 105, 158, 196, 201

Schlüsselqualifikationen 98, 113, 149, 167, 183
Selbstentwicklung
– Ansätze zur Beeinflussung der 120 – 123
– Begriff der 118 – 119
– Zielorientierung der 119 – 120
Selbstentwicklungspostulat 212
Selbstorganisation 37, 41, 145
Soll-Qualifikation 111
Sozialkompetenz 93, 99, 148, 157, 183, 186, 193
Stellenbeschreibung 26, 86, 173, 181, 194, 207
Strategische Kontrolle 215, 217 – 219
Subsidiaritätsprinzip 67, 145, 212
Szenario-Technik 232 – 235

Teamarbeit 188 – 189, 192 – 193, 264
Top-down-Prinzip 60, 177, 186, 250, 283
Transfer 39, 93, 139, 158 – 161, 200, 210
Transferplan 163
Transmission von Lernergebnissen 32, 203, 214, 228, 249
Transparenz des Wissens 51, 53, 68, 79, 120, 139, 186, 199, 225, 230

Umweltanalyse 231 – 232
Umweltsignale 231

Veränderungslernen 46 – 47
Visionen, Bedeutung von 36, 183, 185, 197, 226
Vorgesetztenspezifische Methoden 99

Wandel 23, 28, 43, 57, 80, 87, 131
Weiterbildung 26, 86, 92 – 94, 107, 130, 148 – 150, 177 – 180, 183, 190 – 201
Wertewandel 57, 234, 248
Wettbewerbsfähigkeit 23, 198, 264
Wettbewerbsvorteil 28, 31
Wissensbasis 146, 148

Zeitwettbewerb 57 – 58
Zielvereinbarungen 180, 192
Zentralisation 36, 68, 262

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-49515-3
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-31 06:01:27
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH