

### 3 Der klein- und mittelbetriebliche Weiterbildungsbedarf

#### 3.1 Kleine und mittlere Unternehmen

Kleine und mittlere Unternehmen – kurz KMU – sind durch eine weitreichende Heterogenität gekennzeichnet und es gibt nur wenige Merkmale, die sie eindeutig von Großbetrieben abgrenzen. Die Marktstellung, die Produktionsstruktur, die Lohn-/Kapitalintensität und die Produkt-/Verfahrens- oder Dienstleistungsvielfalt, Kunden-/Lieferantenbeziehungen u.v.a.m. eignen sich immer weniger bzw. nur bedingt dazu und haben lediglich vor dem Hintergrund zusätzlicher Informationen wie beispielsweise dem Wirtschaftsbereich<sup>97</sup> und/oder der Abhängigkeit/Rechtsform einen Aussagewert. (Vgl. BMWI 1997: 1; vgl. auch Meier 1991: 4f.)

##### 3.1.1 Quantitative Kriterien zur Abgrenzung von Großbetrieben

*Quantitativ* umfasst der Begriff KMU die Gesamtheit von Unternehmen über alle Branchen, Sektoren und Wirtschaftsbereiche hinweg, „soweit sie eine bestimmte Größe nicht überschreiten“ (BMWI 1997: 1). Zumeist werden Klein-, Mittel- und Großbetriebe nach Beschäftigtenzahlen und/oder nach den Umsätzen klassifiziert. Das Fehlen von verbindlichen Regelungen hierfür macht jedoch statistische Erhebungen und deren Interpretierbarkeit problematisch und lässt nur eine vereinfachte zweckorientierte Annäherung zu (vgl. ebd.: 2). Die quantitative Definition von KMU variiert schon national, international geht sie entsprechend noch weiter auseinander (vgl. ebd.: 12). Daher sollen hier nur einige Beispiele und Anhaltspunkte zur Orientierung aufgeführt werden. Eurostat – das Statistische Amt der EU – unterscheidet bei Unternehmen folgende Größenklassen:

Tab.: B.3.1: Betriebsgrößenklassen gemäß Eurostat

Mikro- o. Kleinstunternehmen	bis	9	Beschäftigte
Kleine Unternehmen	10 bis	49	Beschäftigte
Mittlere Unternehmen	50 bis	249	Beschäftigte
Großunternehmen	250 und mehr		Beschäftigte

Quelle: BMWI (1997: 12)

<sup>97</sup> Gemeint sind Industrie, Handel, Handwerk, Dienstleistungen, Freie Berufe mit ihren je spezifischen betriebs- und volkswirtschaftlichen Eigenheiten.

Das Institut für Mittelstandsforschung (IfM) in Bonn hingegen unterscheidet KMU nach Beschäftigtenzahlen (zusätzlich in Verbindung mit Jahresumsätzen)<sup>98</sup> wie folgt:

Tab.: B.3.2: Betriebsgrößenklassen gemäß IfM

Kleinunternehmen	bis	9	Beschäftigte
Mittlere Unternehmen	10	bis	449
Großunternehmen	500	und	mehr

Quelle: BMWI (1997: 15)

### 3.1.2 Qualitative Kriterien zur Abgrenzung von Großbetrieben

Im deutschen Sprachgebrauch – und zwar nur dort – implizieren die synonym verwendeten Bezeichnungen „wirtschaftlicher Mittelstand“ oder „mittelständische Unternehmen“ für KMU darüber hinaus noch ein *qualitatives* Kriterium. Hier sind „sowohl ökonomische als auch gesellschaftliche und psychologische Aspekte“ inbegriffen, „die für das Verständnis von Motiven, Bedingungen, Besonderheiten und Auswirkungen einer selbständigen wirtschaftlichen Tätigkeit von Bedeutung sind“ (BMWI 1997: 1). Insbesondere der Unternehmergeist, die Rolle und der direkte Einfluss des Unternehmers/Inhabers – einhergehend mit einer weitgehend persönlichen Beziehung zwischen Führung und Mitarbeitern – sind hierfür zentral. Daraus abgeleitet ist ein wichtiges qualitatives Kriterium zur Kennzeichnung von KMU eine weitgehende Konzernunabhängigkeit.<sup>99</sup>

„Mitunter wirken die qualitativen Kriterien so stark auf das Gesamtunternehmen ein, daß die quantitativen Aspekte nachrangigen Charakter erhalten. Dies kann dazu führen, daß selbst ein (Industrie-)Betrieb mit weit aus mehr [...als den oben angegebenen] Beschäftigten seiner Natur nach noch mittelständisch ist.“ (ebd.: 3; Ausl. u. Erg. RR)

### 3.1.3 Typische Stärken und Schwächen

Weiterhin findet man in Abgrenzung zu Großbetrieben – wenn dies sicherlich auch betriebs-, branchen- oder standortspezifisch differenziert werden muss – „regelmäßig zu verallgemeinernde Kennzeichen in un-

<sup>98</sup> Auf die Staffelung nach Wirtschaftszweigen, Jahresnettoumsätzen und/oder Jahresbilanzsummen wird hier aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet.

<sup>99</sup> Bei öffentlichen Förderungen wird „Konzernunabhängigkeit“ z.B. so definiert, dass das Unternehmen „nicht zu 25 % oder mehr im Besitz eines oder mehrerer Unternehmen stehen“ darf (BMWI 1997: 11).

terschiedlicher Häufigkeit und Ausprägung“, was die typischen Stärken und Schwächen von KMU angeht (Meier 1991: 5). Diese werden von Meier (ebd.) zusammenfassend so charakterisiert (Tab. B.3.3):

Tab. B.3.3: Typische Stärken und Schwächen von KMU

Typische Stärken	Typische Schwächen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- schnelle Reaktionsfähigkeit am Markt</li> <li>- unkomplizierte und überschaubare Organisation</li> <li>- persönliche Arbeitsatmosphäre</li> <li>- [leichter greifbare Erfolge]<sup>a</sup></li> <li>- persönliche Entfaltungsmöglichkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fehlentscheidungen in der Organisation sind schneller und intensiver wirksam</li> <li>- oft hautnahe Kontrolle</li> <li>- hohe Mitarbeiterverluste durch Fluktuation</li> <li>- [unsichere Arbeitsplätze]<sup>b</sup></li> <li>- ungeklärte Zuständigkeiten und Organisationsstruktur</li> <li>- keine systematische Planung</li> <li>- dauerhafte Liquiditätslücken</li> <li>- Wachstum geht vor Langfristsicherung</li> </ul>

Quelle: Meier 1991: 5; Texte in den Klammern a und b getauscht von RR

Hierzu gilt es mit Meier (1991: 5f.) jedoch festzustellen,

„daß die von außen betrachteten vermeintlichen Schwächen für den einzelnen Betrieb und seine Entwicklungsphase auch vorteilhaft sein können. So zwingen relativ knappe Budgets zu wirtschaftlicher Nutzung oder ist die unmittelbare Reaktionszeit bei Fehlentscheidungen oft auch ein vorteilhafter Indikator“. (Meier 1991: 6)

Andererseits können natürlich auch vermeintliche Vorteile durchaus nachteilig sein. So kann der geringe Organisationsgrad bzw. die flache Hierarchie beispielsweise dazu führen, dass relativ Unwichtiges zur Chefsache wird und damit dessen Zeit und Energie bindet (vgl. ebd.: 5).

Zu den wettbewerbsrelevanten Schwächen von KMU zählt jedoch insbesondere, dass sie in vielfältiger Hinsicht nicht immer in der Lage sind, notwendige Reorganisationsprozesse (Markt, Konkurrenz, Arbeitsorganisation, Unternehmenskultur, Qualität) durch Qualifizierung ohne externe Unterstützung zu bewältigen oder gar in eine integrierte und zukunftsgerichtete Personal- und Organisationsentwicklung zu überführen. Oftmals erkennen sie selbst nicht einmal ihre dahingehenden Bedarfe und sind entsprechend noch viel weniger in der Lage, prospektive Bedarfe zu antizipieren.

Wenn man darüber hinaus – (vgl. Becker 1999: 4f.) – zu den Aufgaben der betrieblichen Weiterbildung nicht nur den Erhalt und die Verbesserung der betrieblichen Leistungsfähigkeit zählt, sondern in den Anspruch und die Erwartungen an betriebliche Weiterbildung das Eingehen auf individuelle Bildungsbedürfnisse und einen Beitrag zum gesellschaftlichen Fortschritt einschließt, ist evident, dass KMU dem mit internen Ressourcen wohl kaum entsprechen können.

### 3.1.4 Gesamtwirtschaftliche und arbeitsmarktbezogene Bedeutung

Zur quantitativen Bedeutung des Mittelstandes in Deutschland heißt es in den Ausführungen des BMWI (1997: 16): Nach Angaben des IfM gab es in Deutschland im Jahre 1996 insgesamt rund 3,2 Millionen mittelständische Unternehmen mit rund 20 Millionen Beschäftigten.

„Das sind:

- 99,6 % aller umsatzsteuerpflichtigen Unternehmen. Diese tätigen
- 46,9 % aller steuerpflichtigen Umsätze. Sie beschäftigen rund
- 68 % aller Arbeitnehmer und bilden rund
- 80 % aller Lehrlinge aus.

Mittelständische Unternehmen tragen mit

- 53 % zur Bruttowertschöpfung aller Unternehmen und mit
- 44,7 % zur gesamten Bruttowertschöpfung (einschl. Staat) bei. Sie tätigen
- 45,4 % aller Bruttoinvestitionen.“ (ebd.)

Die Bedeutung des Beschäftigungspotenzials von KMU wird in einer BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 (vgl. Jansen 2000: 6f.) nach Betriebsgrößenklassen weiter so differenziert:

„Insgesamt arbeiten 15 Prozent der Erwerbstätigen in Deutschland in Betrieben mit weniger als fünf Beschäftigten. [...] Weitere 13 Prozent sind in Betrieben mit fünf bis neun Beschäftigten tätig. [...] In Betrieben mit einer Beschäftigtenzahl zwischen zehn und unter 50 [...] arbeiten derzeit 27 Prozent aller Erwerbstätigen in Deutschland.“ (Jansen 2000: 6; Ausl. RR)

55 Prozent aller Erwerbstätigen in Deutschland arbeiten also in Kleinbetrieben unter 50 Beschäftigten. Mittelbetriebe (50 bis unter 500 Beschäftigte) beschäftigen weitere 28 Prozent der Erwerbstätigen (vgl. ebd.).

Man bezeichnet daher sicher zu Recht den Mittelstand als „Rückgrat der deutschen Wirtschaft“ (ebd.). Europaweit sind sogar 93 % aller Unternehmen Kleinstunternehmen mit unter zehn Beschäftigten (vgl. BMWI 1997: 407).

### 3.2 Entstehung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs

Klein- und Mittelbetriebe haben nicht nur für die Beschäftigungssicherung und den regionalen Strukturwandel eine herausragende Bedeutung, sondern für sie ist vor dem Hintergrund der Globalisierung gleichzeitig auch die Bewältigung des technologischen und strukturellen Wandels mit seinen hohen Anforderungen an die Reorganisations-/Innovationsfähigkeit eine existenzielle Frage geworden.

#### 3.2.1 Entstehungsebenen

Weiterbildungsbedarf von Unternehmen kann auf unterschiedlichen Ebenen entstehen. So nimmt Reichart (vgl. 1991: 171ff.) beispielsweise eine Differenzierung von Bedarfstypen wie folgt vor:

- Bedarfe, die auf Grund der Veränderungen im Umfeld des Unternehmens entstehen. „Sie betreffen Entwicklungen in den Bereichen Demographie, Arbeitsmarkt, Marktsituation, Gesellschaft, Wissenschaft usw.“ (Reichart 1991: 171)
- Bedarfe, die auf Grund von Veränderungen in der Unternehmensplanung bzw. den Unternehmenszielen entstehen. „Sie beziehen sich auf die gesamte Unternehmensplanung und die Teilbereiche Personal-, Organisations-, System-, Produkt-, Produktionsplanung.“ (Reichart 1991: 171)
- Bedarfe, die auf Grund fachlicher bzw. fachbereichsspezifischer Anforderungen entstehen.
- Bedarfe, die auf der individuellen Mitarbeiterebene entstehen.

Für den betrieblichen Weiterbildungsbedarf können quer zu diesen Ebenen im Vergleich zwischen Branchen o.a. Merkmalen – und insbesondere auch nach Unternehmensgrößen – mehr oder weniger ausgeprägte qualitative und quantitative Differenzen angenommen werden.

Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass der globale Wettbewerb<sup>100</sup> „radikale Innovation“ (Kern 1998: 26) in immer kürzeren Zeiträumen verlange und somit eine Verstetigung von Innovationsprozessen zur Daueraufgabe – auch in KMU – werde und dort entsprechend nicht ohne Folgen für den Weiterbildungsbedarf bleiben kann. So erfahren nicht nur Innovationszyklen (Produkte, Dienstleistungen, Ablauf- und Aufbauorganisationen, Technik) eine Beschleunigung, sondern

<sup>100</sup> Der Zwang zur Wettbewerbsfähigkeit auf dem Weltmarkt ergibt sich selbst für KMU, da auch sie immer häufiger über internationale Kunden- und Lieferantenbeziehungen und Wettbewerber verfügen.

damit einhergehend ist auch der Weiterbildungsbedarf qualitativ und quantitativ gestiegen. Hinzu kommt, dass die neu zu erwerbenden Qualifikationen insgesamt immer rascher verfallen.

### 3.2.2 Entwicklungstendenzen

#### 3.2.2.1 Institutionalisierte Innovationsprozesse

Gravierende Veränderungen technischer oder administrativer Art bezeichnen Leiter u.a. (vgl. 1982: 261) als Innovation. Die Voraussetzung, um mit *technischen Innovationen* (Produkt-, Dienstleistungs- und/oder Verfahrensinnovationen) Marktanteile zu halten oder zu verbessern, sind verstärkt die eher als administrativ zu bezeichnenden strukturellen und personellen Neuerungen.

Zu den *Strukturinnovationen* zählen (nach Böhnisch, zit. n. Leiter u.a. 1982: 261) Veränderungen in den Bereichen

- Aufgabenverteilung,
- Autoritätsbeziehungen,
- Kommunikationssystem,
- Entlohnungssystem.

Von *personellen Innovationen* wird nicht nur gesprochen, wenn Personal eingestellt bzw. entlassen wird, sondern auch, „wenn es gelingt,

- durch Schulung oder Beeinflussung das äußere Verhalten von Mitarbeitern zu ändern“ (ebd.: 261).

Da strukturelle Innovationen durchweg durch personelle gestützt werden müssen, sind letztere notwendige Bedingung für betriebliche Innovationen schlechthin. Dazu reicht es nicht aus, wenn aktuelles Wissen und Erfahrungen beim einzelnen Mitarbeiter vorhanden sind. Ständige Neuerungen entstehen nicht mehr nur durch die kreative Leistung Einzelner, sondern müssen vielmehr als Ergebnis eines kollektiven Prozesses begriffen werden. Daher gilt es, Wissen und Erfahrung verstärkt in Arbeitsgruppen und unternehmensweit zu kollektivieren und zu verstetigen (vgl. Hennemann 1997) sowie für ihre ständige Bereicherung und Erneuerung zu sorgen.

Damit zeichnen sich innovative Betriebe nicht nur durch veränderungswillige und -fähige Mitarbeiter aus, sondern sie müssen als („lernende“) Organisationen selbst so flexibel sein, von diesen generiertes Wissen rasch und optimal zu integrieren.

### 3.2.2.2 Komplexe Reorganisationsprozesse

Die hochkomplexen, sinnvoll aufeinander abgestimmten und ineinander verzahnten Problemlöseprozesse im Bereich der drei Gestaltungsfaktoren *Technik*, *Organisation* und *Personal* - ausgelöst z.B. durch zu hohe Kosten, mangelnde Produktqualität, veränderte Nachfrage usw. - werden als Reorganisation bezeichnet. Bei Heeg (1994a: 5f.; vgl. auch Heeg 1994b: 43ff.) heißt es dazu u.a.:

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

Rollenzuschreibungen in sich verstetigenden Innovationsprozessen unterliegen heute einem grundlegenden Wandel: War bisher (vgl. z.B. Leiter u.a. 1982: 261f.) noch oft die Rede von dem „aktiv Innovierenden (Change Agent)“ als dem mit der Durchführung der Innovationen Beauftragten und von dem „passiv Innovierenden (Client System)“, der, direkt oder indirekt betroffen, als Folge daraus sein Verhalten zu ändern hat, so beginnt man heute allmählich dazu überzugehen, in kontinuierlichen Verbesserungsprozessen (KVP) „Betroffene“ zu „Beteiligten“ zu machen. Im Idealfall sollen die Veränderungsprozesse von den Betroffenen nicht nur mitgestaltet und -getragen, sondern selbst initiiert werden. Darüber hinaus erschöpfen sie sich nicht mit dem Erreichen eines bestimmten Innovationsniveaus. Derart institutionalisierte betriebliche Entwicklungsprozesse werden zu keinem Zeitpunkt mehr als statisch oder je abgeschlossen angesehen, sodass ein Sollzustand als „eindeutiges, über längere Zeit sinnvoll festhaltbares Ziel“ (Heeg 1994a: 5) gar nicht mehr festgeschrieben werden kann.

Zu den gravierendsten und problematischsten Veränderungen gehören *krisisbedingte* Reorganisationsprozesse. So kann hier unter Zeitdruck verhindert werden, dass individuelle und kollektive Selbstorganisationsprozesse sich entfalten können, was unter pädagogischem Blickwinkel zu der paradoxen Situation führen kann, dass eine Organisation,

„die aus ökonomischen Gründen ihre traditionelle Starrheit überwinden und flexibel werden will, [...gezwungen ist,] Selbstorganisation als Mittel zur Herstellung einer wünschenswerten marktsensiblen Flexibilität fremdorganisiert verordnen und durchsetzen zu müssen“ (Geißler 1996: 15).

### 3.2.3 Zwischenfazit

Deutlich wird, dass im Kontext solcher Entwicklungen Unternehmen nicht mehr nur auf sich verändernde berufsfachliche Qualifikationsprofile ihrer Mitarbeiter angewiesen sind, sondern vermehrt und in entscheidender Weise auf Schlüsselqualifikationen. Ebenfalls zeichnet sich ab, dass es hier nicht mehr nur um das Lernen Einzelner gehen kann, sondern dass nur kooperative und organisationale Lernprozesse (vgl. Kap. B.4) greifen können. Selbst kritische Stimmen (vgl. Büchter 1998: 227ff.), die den Bedeutungszuwachs und den Qualifikationsbedarf von KMU erheblich relativieren, sehen die Überlebensfähigkeit von KMU nicht nur in Abhängigkeit von ‚produktivitätsorientierten‘ „hard-facts“, sondern halten ‚innovationsorientierte‘ „Faktoren wie Unternehmensmentalitäten, Betriebsphilosophien und -strategien“ für entscheidend.

## 3.3 Strategien zur Festlegung und Deckung des Weiterbildungsbedarfs

Über die Weiterbildungsaktivitäten von Klein- und Mittelbetrieben liegen Ergebnisse aus verschiedenen Untersuchungen vor, die jedoch kaum vergleichbar sind oder sogar teilweise widersprüchliche Ergebnisse aufzeigen (vgl. Düll/Bellmann 1999: 73ff.).

„Nur fünf Prozent der Betriebe verfügen über eine eigene Weiterbildungsabteilung, drei Prozent der Betriebe beschäftigen hauptamtliches Personal für die Weiterbildung, nur zehn Prozent der Betriebe stellen für die Weiterbildung ein festes Budget zur Verfügung und fünfzehn Prozent erarbeiten regelmäßig einen Weiterbildungsplan.“ (Dobischat 1999: 8)

So fehlen i.d.R. bei KMU die Ressourcen und das Know-how für Weiterbildung – insbesondere in Sicht einer integrierten Personal- und Organisationsentwicklung. Weiterbildungsentscheidungen werden daher oftmals ad hoc getroffen und von Freistellungsproblemen sowie von



Befürchtungen begleitet, dass besser qualifizierte Mitarbeiter eher auf dem externen Arbeitsmarkt Chancen suchen und finden (vgl. Schönfeld/Stöbe 1995: 24).

„Diejenigen Betriebe (jedes dritte Unternehmen), die den zukünftigen Personal- und Qualifikationsbedarf ermitteln, realisieren zu 87 Prozent die Bedarfsfeststellung allein über die Befragung von Führungskräften.“ (Dobischat 1999: 8)

„Von besonderem Interesse ist jedoch, daß, gemessen am Anteil von 38 Prozent aller Betriebe, die im ersten Halbjahr 1997 eine Weiterbildungsmaßnahme durchführten, der Anteil der Klein(st)betriebe (bis zu 9 Beschäftigte) mit 28 Prozent vertreten ist, Kleinbetriebe (10 bis 49 Beschäftigte) eine Beteiligungsquote von 56 Prozent aufweisen und mittlere Unternehmen (50 bis 499 Beschäftigte) bereits in 78 Prozent der befragten Fälle Weiterbildungsmaßnahmen veranlaßten. Dies kann durchaus als Indiz dafür gewertet werden, daß vor allem Kleinbetriebe ihre Aktivitäten in der beruflichen Weiterbildung in jüngster Zeit intensiviert haben, wobei dies branchenmäßig sicherlich differenziert zu betrachten wäre.“ (Dobischat 1999: 9)

Grundsätzlich unterscheidet Dobischat (1999: 9) KMU nach weiterbildungsaktiven und weiterbildungsabstinenten Betrieben, wobei er die Trennungslinie zwischen strategisch und reaktiv orientierten Betrieben sieht.

„Wenn auch [...] das Bewußtsein für die Notwendigkeit von Weiterbildung [...] gestiegen ist, so wird doch deutlich, daß nach wie vor erhebliche, von der Betriebsgröße abhängige Diskrepanzen bestehen, und zwar sowohl hinsichtlich der Quantität als auch in bezug auf die Struktur der Weiterbildungsaktivitäten. [...] Daher kann man davon ausgehen, daß gerade in kleinen Betrieben Qualifizierung oft faktisch erfolgt, ohne daß sie in den Rahmen von besonderen Maßnahmen eingebunden und als Weiterbildung deklariert würde.“ (Schönfeld/Stöbe 1995: 25; Ausl. RR)

Nachfolgend werden idealtypische Strategien zur Festlegung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs und seiner Deckung skizziert.

### 3.3.1 Reaktiv-defizitorientierte Herangehensweisen

In einer reaktiv-defizitorientierten, statischen Sichtweise wird der Bedarf als Lücke zwischen dem IST- und dem SOLL-Zustand angenommen. D.h. Weiterbildung reagiert lediglich auf ein festgestelltes Defizit bei Beschäftigten, deren Qualifikationen den veränderten betrieblichen Anforderungen (Markt, Technik, Organisation) nicht mehr genügen. Sie bleibt damit schon zeitlich stets mehr oder weniger weit hinter dem jeweils aktuellen Bedarf zurück („Feuerwehrprinzip“). Darüber hinaus lässt sich in diesem – nach Staudt (1995: 184) älteren – „einfachen

technokratischen Planungsmodell<sup>101</sup> mit entsprechenden Instrumenten/Methoden und dem notwendigen Know-how der IST-Stand auch nur annähernd ermitteln und – nur sofern der SOLL-Zustand klar definiert ist – der Bedarf als Differenz beider entsprechend grob bestimmen. D.h. letztlich, „Anforderungs- und Potenzialinformationen“ sind nur im Idealfall hinreichend, um erforderliche Weiterbildungsaktivitäten fehlerfrei daraus ableiten zu können (ebd. 1995: 185).

Die Beseitigung so aufgedeckter Defizite durch Weiterbildung unterliegt zusätzlich zwangsläufig noch dem Prinzip der chronischen Verspätung, weil die Weiterbildungsaktivitäten selbst auch eine entsprechende Zeit benötigen. Hinzu kommt, dass bedarfsgerechte Maßnahmen eher nur zufällig zu finden sind (Passungsproblematik) oder erst entwickelt werden müssen und darüber hinaus ein Transfer des individuell Erlernten vom Lernfeld ins Funktionsfeld (vgl. Götz 1998b: 13ff.) keineswegs sichergestellt ist.

Becker (1999: 124ff.) konstatiert in seinem Drei-Generationen-Modell der betrieblichen Weiterbildung für die ersten Phase ähnliches. Er jedoch verortet in seiner „Institutionalisierungsphase“ der betrieblichen Weiterbildung sogar nur „sporadisch durchgeführte, wenig systematische Bedarfsermittlung“ und i.d.R. einen völligen Verzicht auf eine Potenzialanalyse (ebd.). In dieser Sicht leben Weiterbildungsaktivitäten „in erheblichem Umfang von der Eigeninitiative der Mitarbeiter und der Vorgesetzten“, weil betriebsnotwendige Weiterbildung nur in dem Maße stattfinden kann, wie betroffene Mitarbeiter und ihre Vorgesetzten „intuitiv erkennen, was an Qualifikation zur Wahrnehmung der Aufgaben fehlt“ (Becker 1999: 125; vgl. auch Dobischat/Seifert 2001: 96).

### 3.3.2 „Just in time“ und „just enough“

In neueren, „erweiterten technokratischen Planungsmodellen“ gehen die Bemühungen dahin, durch Prognosen zukünftiger Anforderungen des Marktes mittels „marktorientierter Frühwarnsysteme“ einen daraus resultierenden Weiterbildungsbedarf soweit als möglich zu antizipieren, um damit die Lücke zwischen SOLL und IST erst gar nicht entstehen zu lassen (Staudt 1995: 185ff.). Becker (1999: 126ff.) stellt für seine zweite, die „Differenzierungsphase“, des Drei-Generationen-Modells fest, dass nun sowohl systematische Anforderungsanalysen, als auch sys-

<sup>101</sup> Technokratisches Planungsmodell I: Der Markt bestimmt Technik, Aufbau- und Ablauforganisation und das Personal muss entsprechend angepasst werden (vgl. Staudt 1995: 184).

tematische Adressatenanalysen durchgeführt werden. Er unterscheidet dabei nach reaktiven und proaktiven Verfahren sowie „nach dem Grad der Einbeziehung der Mitarbeiter in *individuelle*, *gruppenbezogene* und *allgemeine* Verfahren“ (ebd.: 127; Hervorh. i. O.).

Für solche u.ä. Vorgehensweisen bildet einerseits die Prognostizierbarkeit zukünftiger marktseitiger Anforderungen eine Schwachstelle. Andererseits ist ohnehin bereits die rein gegenwartsbezogene Weiterbildungsbedarfsermittlung eine der schwierigsten Aufgaben der betrieblichen Personalwirtschaft (vgl. BMBW 1990: 34f.). Dies, zumal schon „die Ermittlung der tätigkeitsbezogenen Anforderungen für neue, noch nicht bekannte Tätigkeiten ein schwieriges Unterfangen“ darstellt, und erst recht bezogen auf „die Erstellung von ‚Fähigkeitsbildern‘ der einzelnen Mitarbeiter“ kaum möglich ist (ebd.: 35).

Die zeitliche Synchronisation der Einführung von Neuerungen (Technik, Organisation) und der Qualifikationen der Beschäftigten versucht man zusätzlich dadurch zu verbessern, dass tendenziell nicht mehr in zeitintensiven Seminaren, auf deren Entwicklung/Beginn man erst noch warten muss, gelernt wird, sondern eher ständig, beiläufig, selbst gesteuert und im Prozess der Arbeit gelernt werden soll. Dadurch hofft man gleichzeitig den viel beklagten Passungs- und Transferproblemen kurs-/lehrgangsförmiger Maßnahmen außerhalb des Arbeitsprozesses zu entgehen. Der chronische Zeitmangel im Arbeitsalltag lässt dabei jedoch allenfalls ein „just enough“-Lernen zu. „Überschussqualifikationen“, die über den unmittelbaren Bedarf am aktuellen Arbeitsplatz hinausgehen, werden damit systematisch ausgeschlossen. Dies ist nicht nur für die persönliche Entwicklung und Beschäftigungsfähigkeit der davon betroffenen Mitarbeiter problematisch, sondern für den Betrieb selbst. Denn: Mit „Überschussqualifikation“ – so Lisop (1999: 18) – ist

„all jenes, auch berufsfachliches Wissen und Können gemeint, das nicht auf unmittelbare Verwertung abgerichtet ist. Nur durch solches Wissen entsteht so etwas wie ein ‚Rangierfeld‘, das es ermöglicht, Elemente des Wissens und Könnens in neuen Situationen zu reorganisieren und problemlösend einzusetzen.“

Komplexe Reorganisationsvorhaben und eine Verstetigung von Innovationsprozessen lassen sich also mit „passgenauer“ Weiterbildung kaum bewältigen. Darüber hinaus führt gerade erst „die Tendenz, diese Reserven kurzfristig wegzurationalisieren“ zu „Problemstaus“, die erst bemerkt werden, wenn sie „in kritischen Situationen die Wahrnehmungsschwelle“ übersteigen (Staudt 1995: 189).

### 3.3.3 Potenzialorientiert-dezentralisierte Herangehensweisen

Eine dezentralisierte, die Mitarbeiterpotenziale aktiv berücksichtigende Planung, *zusätzlich* zu und verschränkt mit einer am Markt orientierten Vorgehensweise, gehört noch zu den eher visionären Modellen. Hier setzt man ergänzend zur technokratischen Planungsfolge, zu festgefühten Hierarchien, Aufbau- und Ablauforganisationen auf die selbstregulierenden Problemlösekapazitäten und die Eigeninitiative der Beschäftigten. Diese benötigen dazu dann jedoch neben entsprechenden Handlungsspielräumen die Gelegenheit, persönliche Interessen und Stärken aktiv einzubringen sowie im Prozess der Arbeit und auch außerhalb hinzuzulernen und sich weiterzuentwickeln. (Vgl. Staudt 1995: 189ff.)

Allerdings lässt sich ein solches Modell – so Staudt (1995: 196) – nicht probeweise oder halbherzig, dem Wettbewerbsdruck gehorchend und dem Trend folgend, einführen. Es verlangt grundlegende Veränderungen der Unternehmenskultur, denen nicht nur auf Mitarbeiterebene, sondern insbesondere über alle Führungsebenen hinweg Rechnung getragen werden muss. D.h. erforderlich sind hier nicht nur neue Qualifikationsprofile bei den Mitarbeitern, sondern auch ein Umdenken in der Einschätzung und Nutzbarmachung des Mitarbeiterpotenzials und eine Überprüfung des Menschenbildes.<sup>102</sup> So konnten sich folgende Sichtweisen bisher kaum durchsetzen:

„Arbeitstätige sind fähig, durch organisationale Erfahrungen neue Motive zu lernen. Das heißt auch, dass das Gesamtmuster von Motiven und Zielen in einer bestimmten Karriere- oder Lebensphase ... aus einer komplexen Sequenz von Interaktionen zwischen anfänglichen Bedürfnissen und organisationalen Erfahrungen resultiert.“ (Schein; übersetzt von u. zit. n. Ulich 1998: 51f.; Ausl. Ulich)

„Ein und dieselbe Person kann in verschiedenen Organisationen oder in verschiedenen Teilen der gleichen Organisation durchaus unterschiedliche Bedürfnisse aufweisen; jemand, der in der formalen Organisation entfremdet ist, mag Erfüllung seiner bzw. ihrer sozialen und Selbstverwirklichungsbedürfnisse in der Gewerkschaft oder einer informalen Arbeitsgruppe finden. Wenn die Arbeitstätigkeit eine Vielfalt von Fähigkeiten verlangt, können viele verschiedene Motive zu verschiedenen Zeiten und für verschiedene Aufgaben aktiviert werden.“ (ebd.)

<sup>102</sup> Menschenbilder sind zwar auch nur Typologisierungen, dazu entworfen, „durch Abstraktion und Verallgemeinerung die Vielfalt von real existierenden Wesensmerkmalen, Wesensinhalten und Verhaltensmustern für die jeweilige Person überschaubarer zu machen, zu vereinfachen und zu ordnen“ (Weinert 1987: 1429). Damit verbunden sind jedoch gleichzeitig Zielvorstellungen und Leitbilder, die ihnen im Kontext organisatorischer Gestaltungen zentrale Bedeutung zuschreiben. Zu „Menschenbildern“ vgl. auch Heid (1999b: 234ff.).

„Beschäftigte können, abhängig von ihren eigenen Motiven und Fähigkeiten und der Art der Aufgabe, auf sehr verschiedene Arten von Managementstrategien reagieren; d.h. es gibt keine Managementstrategie, die für alle Menschen und alle Zeiten als sinnvoll und erfolgreich bezeichnet werden kann.“ (ebd.)

Auch Becker (1999: 139ff.) sieht in der „Integrationsphase“, der dritten Phase seines Drei-Generationen-Modells, die Motivation, die Informiertheit der Mitarbeiter und ihre aktive Einbeziehung in Entscheidungsprozesse als unabdingbar an.

D.h. ein oben beschriebener potenzialorientierter Umgang mit Weiterbildungsbedarf setzt eine Vertrauenskultur, und bei den Führungskräften ein Bild des Mitarbeiters als grundsätzlich lernmotiviert und lernfähig voraus. Im Idealfall stellen sich in dieser Sichtweise bei geeigneten Rahmenbedingungen die betriebsspezifisch benötigten Qualifikationen mehr oder weniger automatisch ein.

### 3.3.4 Zwischenfazit

Die Problematik eines reaktiv-defizitorientierten Umgangs mit dem Weiterbildungsbedarf steht ebenso außer Frage, wie diejenige eines Lernens „just in time“ und „just enough“. Ob visionäre Vorstellungen eines partizipativen und potenzialorientierten Umgangs mit Weiterbildungsbedarf eine brauchbare und rasch umsetzbare Lösung sind, um aus Unternehmen „lernende Organisationen“<sup>103</sup> zu machen und gleichzeitig die Beschäftigungsfähigkeit ihrer Mitarbeiter dauerhaft zu erhalten, muss sich erst noch zeigen. Möglicherweise wird diese Vorgehensweise – insbesondere in KMU – bereits implizit praktiziert.<sup>104</sup>

---

<sup>103</sup> Dem visionären Konzept der „lernenden Organisation“ kann in diesem Kontext nicht weiter nachgegangen werden. (Vgl. dazu u.a. Hennemann 1997, Arnold/Weber 1995, Witthaus/Wittwer 1997, Senge 1999, Albach u.a. 1999, Loebe/Severing 1996, Icking 2000.)

<sup>104</sup> So ergab beispielsweise eine Untersuchung von Sloane (vgl. 1997: 125f.) bei 100 Führungskräften aus Handwerksbetrieben mit bis zu 100 Beschäftigten, dass in KMU u.a. durch überwiegend offene Führung und geringe Organisationsvorgaben Partizipationsmöglichkeiten der Subjekte in hohem Maße gegeben sind, variable Aufgaben- und Problemstellungen improvisierend ermöglicht werden, der Gestaltungsspielraum sich durch einen hohen Autonomiegrad und situativen Entscheidungsraum auszeichnet.

### 3.4 Organisationale Dimensionen des Lernens

Die Diskussion um „Lernende Organisationen“ und „Organisationales Lernen“ soll hier zwar nicht entfaltet werden, darf jedoch im Hinblick auf Überschneidungsbereiche der individuellen und der institutionellen Dimensionen des Weiterbildungs-/Qualifikationsbedarfs und des Lernens nicht ausgeblendet werden. Dies, zumal sich dadurch eine weitere Entgrenzung des beruflichen Lernens in der Perspektive des lebenslangen Lernens ergeben kann.

Ob, inwieweit und wann es sinnvoll oder möglich ist, Unternehmen als „lernende Organisationen“ zu bezeichnen, wird in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen kontrovers diskutiert<sup>105</sup> und soll hier nicht thematisiert werden. Dass es Lernprozesse und Lernformen gibt, die im Hinblick auf ihre institutionsspezifische und/oder -weite Dimension als „organisationales Lernen“ begriffen werden können, darf hier jedoch nicht außer Acht gelassen werden.

#### 3.4.1 Annahmen über organisationale Lernprozesse

Organisationale Lernprozesse wurden – so Berthoin Antal (1998: 41) – zu Beginn ihrer Thematisierung betrachtet als

„Problemlösungsstrategie, die durch Gewinnung und Nutzung von Information realisiert wird. Dementsprechend gehen viele Autoren [...] von Phasenmodellen des Lernens aus, die zwischen der Gewinnung, der Diffusion, der Nutzung von Wissen und in der Folge dann seiner Speicherung im Organisationsgedächtnis unterscheiden.“

Diese Input-Output-Modelle blenden insbesondere kreative und innovative Lernleistungen aus und werden daher in späteren Modellen – z.B. in demjenigen Nonakas – nicht mehr *isoliert vom*, sondern *eingebettet in* den Arbeitsprozess betrachtet (vgl. ebd.) Hier wird

„die Kontinuität des Lernens [...] als spiralförmiger Prozeß der Konvertierung von ‚tacit knowledge‘ in ‚explicit knowledge‘ und wieder in ‚tacit knowledge‘ usw. dargestellt“. (Berthoin Antal 1998: 41; Ausl. RR)

#### 3.4.2 Annahmen über organisationale Lernformen

Nicht nur die Auffassungen über den Lernprozess gehen auseinander, sondern auch im Hinblick auf die Lernformen wird differenziert – und

<sup>105</sup> Einen knappen – wenn auch nicht vollständigen – Überblick darüber gibt z.B. Berthoin Antal (1998: 31ff.).

zwar nach „single loop learning“, „double loop learning“ und „deutero learning“ (vgl. u.a. Geißler 1995b, Weber 1995: 37ff., Berthoin Antal 1998: 41ff.).

„Die erste Form stellt auf die Identifikation und Korrektur von Problemen innerhalb des bestehenden Denk- und Normsystems ab. Unter ‚double loop‘ werden tiefergehende Lernprozesse verstanden, die zu Änderungen im Gefüge der Organisationsnormen führen. [...] Die dritte Variante [...] geht noch weiter, sie beinhaltet eine Reflexion über die Lernprozesse selbst.“ (Berthoin Antal 1998: 41f.; Ausl. RR.)

Letztere ist allerdings wenig erforscht, weil problematisch in der Operationalisierung, und wird in der Literatur daher selten vertieft, sodass meist nur von zwei organisationalen Lerntypen gesprochen wird, die dazu noch keineswegs unumstritten sind (vgl. ebd.).

Für Geißler (1995b: 45) ist „Organisationslernen“ ein – wenn auch noch nicht sehr verbreiteter – betriebspädagogischer Grundbegriff. Er bezeichnet (1995b: 57) die drei oben genannten Qualitätsstufen des Organisationslernes als

- „Organisationelles Anpassungslernen (single-loop learning)
- Organisationsstrategisches Erschließungslernen (double-loop learning)
- Organisationskulturelles Identitätslernen (deutero learning).“

Sofern man zu jeder dieser drei Stufen noch diejenigen der stets ebenfalls ablaufenden betrieblichen Lernprozesse hinzunimmt, die „partikularistisch bleiben“, decken sich diese Vorstellungen – so Geißler (1995b: 57) – mit dem Drei-Generationen-Modell von Becker (1999). Geißler (1995b: 58) hält darüber hinausgehend aus pädagogischer Perspektive eine vierte, als „Transformationsphase“ bezeichnete Stufe, für notwendig/wünschenswert. In dieser gelte es, nicht nur organisationskulturelles Identitätslernen zu ermöglichen, sondern auch lebensgeschichtliche und gesellschaftliche Bezüge im Rahmen der betrieblichen Bildungsarbeit herzustellen (vgl. ebd.).

Nachfolgend wird hier – als Minimaldefinition – vom organisationalen Lernen dann gesprochen, wenn es sich um ein organisations- bzw. betriebsspezifisches Lernen im Schnittfeld von Arbeiten und Organisieren handelt, an dem nicht nur *einzelne* Organisationsmitglieder beteiligt sind.

### 3.4.3 Annahmen über kooperatives Lernen

Für *kooperatives Lernen von Individuen in Gruppen* gilt, dass „Gruppenmitglieder ihre Aktivitäten im Interesse gemeinsam zu lösender Auf-

gaben koordinieren und sich dabei wechselseitig unterstützen“, wobei sich im Arbeitsprozess dafür schon „gemeinsame Planung, gegenseitige Kontrolle und Gruppendiskussionen“ bewährt haben (Skell 1996: 33). Der Synergie-Effekt, der die kreative Gesamtleistung eines Teams höher ansiedelt als die Summe der Einzelleistungen (vgl. Bottenberg/Dalic 1994: 165), kann zwar in Versuchsgruppen nachgewiesen werden, findet jedoch in Realgruppen *nur* unter den von Gebert/Rosenstiel wie folgt gekennzeichneten Bedingungen statt:

„Die Gruppenmitglieder [müssen] *zunächst* unabhängig voneinander einen Lösungsansatz suchen [...], um so die Perspektivenvielfalt herzustellen, die zur Lösung des Problems erforderlich ist. Eine hinreichende Komplexität der Aufgabe unterstellt, muß darüberhinaus sichergestellt werden, daß die unabhängig voneinander ermittelten Lösungsansätze der Gruppe anschließend auch mitgeteilt werden [...], da anderenfalls der für die Lösung wichtige Informationsaustauschprozeß sowie die Chance zur Neukombination der ausgetauschten Informationen blockiert wird. Und schließlich muß weiterhin die irgendwann »gefundene« objektiv mehr oder weniger richtige Lösung bzw. Teillösung von der Gruppe auch als Lösung (bzw. Teillösung), also als »richtig«, akzeptiert werden.“ (Gebert/Rosenstiel 1996: 134f.; rek. a. Hofstätter; Hervorh. i. Orig., Ausl. u. Erg. RR)

Diese elementaren Voraussetzungen für eine Gruppenüberlegenheit werden dort weitgehend für Realgruppen als nicht gegeben angenommen, lassen sich aber durch eine entsprechende gruppeninterne Kommunikationsstruktur fördern (vgl. Gebert/Rosenstiel 1996: 137). Darüber hinaus lassen sich – so heißt es bei Arnold (1995b: 85; Ausl. RR) –

„auch vom einzelnen Individuum bestimmte Erkenntnisse nur erwerben im Kontakt mit denjenigen, mit denen diese angewendet oder umgesetzt werden sollen. [...] Aus diesem Grunde ist es vom Ansatz her sicherlich wesentlich erfolversprechender, das Lernen »für die Organisation« abzulösen bzw. weiterzuentwickeln zu einem Lernen »für die Entwicklung der Organisation«; und ein solches Lernen kann sich nur als ein in die Lebenswelt integrierter Lernprozeß »ereignen«, in dem nicht nur einzelne Mitarbeiter lernen, sondern die ganze Organisation.“

„Der ‚soziale Kontext‘, in dem 1. gelernt und 2. gehandelt, entschieden und nachgedacht wird, [ist] entscheidend dafür [...], ob und in welchem Maße Lernen stattfindet und sich in Veränderungen beim Lernenden, aber auch in seinem sozialen Kontext bemerkbar macht.“ (Weber 1995: 33f.)

Kooperatives Lernen lässt sich nicht einfach zu den bisher bekannten Formen des Lernens hinzuaddieren (vgl. Skell 1996: 33). Es setzt eigentlich schon – wie auch das „organisationale Lernen“ - eine Neudefinition des Lernbegriffs (vgl. Dehnbostel 1998a: 180) und des Weiterbildungs-/Qualifizierungsverständnisses voraus. Senge (1999: 295; Erg. RR) hält (rek. a. Bohm) „kollektives Lernen nicht nur [für] möglich, son-



dern für unerlässlich, damit wir die Möglichkeiten der menschlichen Intelligenz ausschöpfen können“.

### 3.5 Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Diskussionen um „organisationales Lernen“ oder „Organisationslernen“ implizit oder explizit davon ausgehen, institutioneller Entwicklungsbedarf sei nicht mehr ausschließlich über individuelles Lernen Einzelner abzudecken.

„Als Essentials und Zielorientierungen der lernenden Organisation werden im allgemeinen genannt: Innovationsfähigkeit und Wissensmanagement; gemeinsame Unternehmensziele und Visionen; ganzheitlich-systemisches Denken und Handeln; kontinuierliche Veränderungs- und Selbsttransformationsprozesse; Integration von Arbeiten und Lernen; Selbstorganisation und Eigenverantwortung der Mitarbeiter.“<sup>106</sup> (Dehnbostel 1998b: 18)

Hinzu kommt, dass gleichzeitig qualitative Verbesserungen für die beteiligten Individuen angenommen werden, z.B. im Hinblick auf Möglichkeiten der Partizipation, der Gestaltung von und der Entscheidung über Lernen, Arbeit, Technik und Organisation. Organisationslernen erfordert und ermöglicht gleichzeitig Schlüsselqualifikationen.

Arnold (1995c: 19) konstatiert sogar, dass mit den Konzepten der Schlüsselqualifikationen und des Organisationslernens „die traditionellen Entweder-Oder-Gegensätze zwischen Bildung und Qualifikation bzw. zwischen Bildung und Organisation“ tendenziell aufgehoben werden.

---

<sup>106</sup> „Diese Merkmale sind in den jeweiligen Ansätzen zum lernenden Unternehmen unterschiedlich gewichtet, vornehmlich in Abhängigkeit vom Grad ihrer Praxisbezogenheit und vom Bezug auf bestimmte Fachdisziplinen und Wissenschaftstheorien.“ (Dehnbostel 1998b: 18)