

Joachim Münch (Hrsg.)

Status und Rolle der Corporate University
zwischen betrieblicher Bildungsabteilung
und öffentlicher Hochschule

Ein Workshop der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung
e.V. Berlin am 18./19. November 2002

Status und Rolle der Corporate University zwischen betrieblicher Bildungsabteilung und öffentlicher Hochschule

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.
Storkower Straße 158 • 10402 Berlin

Vorsitzender • Prof. Dr. Dr. h. c. Peter Meyer-Dohm • Wolfsburg
Stellvertretender Vorsitzende • Prof. Dr. Ekkehart Frieling • Kassel

Universität Kaiserslautern 2003

Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by Die Deutsche Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available in the Internet at <http://dnb.ddb.de>.

Inhaltsübersicht

Liste der Teilnehmer(innen) und Autor(inn)en

Einleitung

Joachim Münch

Status und Rolle der Corporate University zwischen betrieblicher Bildungsarbeit und öffentlicher Hochschule

Rudolf Wimmer und Alexander T. Nicolai

Strategische Lernarchitekturen in der deutschen Unternehmerlandschaft

Hermann-Peter Weicht

Das Konzept der Merck University

Alexander T. Nicolai und Heiko Hilse

Die Bedeutung von Corporate Universities für das Strategische Management deutscher Unternehmen

Rupert M. Huth

Kooperation zwischen Corporate University (CU) und öffentlicher Hochschule

Walther Ch. Zimmerli und Stefan Wolf

Die Volkswagen AutoUni – Mehr als eine Corporate University

Norbert Kailer und Marcus Kottmann

Innovationsorientierte Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften in Kooperation von Unternehmen und Hochschulen – Eine Alternative zur Corporate University –

Rolf Praml

Virtuelle Konzepte von Corporate Universities – das Beispiel der Telekom Business Academy

Volker Mayer und Dagmar Wilbs

Bildungscontrolling und Corporate University

Liste der Teilnehmer(innen) und Autor(inn)en

Name und Funktion	Anschrift
Prof. Dr. h.c. Johann Wilhelm Gerlach Institut für Zivilrecht	Freie Universität Berlin Boltzmannstr. 1 14195 Berlin
Dipl.-Psych. Ronald Henne MBA Leiter des Robert Bosch Kollegs	Robert Bosch GmbH, RK Postfach 30 02 20 70442 Stuttgart
Dr. Heiko Hilse Leiter der Infineon University	Infineon Technologies AG Rosenheimer Str. 116b 81669 München
Prof. Dr. h.c. mult. Rupert Huth	Lessingstr. 8 75175 Pforzheim
Prof. Dr. Norbert Kailer Lehrstuhl Personal und Qualifikation	Ruhr-Universität Bochum Institut für Arbeitswissenschaft Universitätsstr. 50, Geb. NB 02/32 44780 Bochum
Dipl.-Chem. Dipl.-Arbeitswiss. Marcus Kottmann Geschäftsführer	Ruhr-Universität Bochum Institut für Arbeitswissenschaft Universitätsstr. 50, Geb. NB 02/32 44780 Bochum
Dipl.-Kff. Karen Loris	Bewag AG Berlin Bereich FK Puschkinallee 52 12435 Berlin
Dr. Volker Meyer Manager	PwC Deutsche Revision AG Olof-Palme-Str. 35 60439 Frankfurt am Main
Prof. Dr. Achim Mehlhorn Rektor der Technischen Universität Dresden	Technische Universität Dresden Mommsenstr. 13 01069 Dresden
Prof. Dr. Joachim Münch	Universität Kaiserslautern Paffenbergstr. 95 67663 Kaiserslautern
Dr. Alexander T. Nicolai Juniorprofessor	Bauhaus Universität Weimar Lehrstuhl für Strategisches Management und digitale Ökonomie Bauhausstr. 11 99423 Weimar
Rolf Praml Staatssekretär a. D. Leiter der Telekom Business Academy	Deutsche Telekom AG Godesberger Allee 150 53175 Bonn
Martin Roeckner Marienburger Seminare Executive Management Education	Gerling-Konzern Norbertstr. 22 50670 Köln
Dr. Lothar Schneider Projektservice Schneider	Yorckstr. 71 10965 Berlin

Elviera Tiedemann Tagungsassistentin	Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. Storkower Str. 158 10402 Berlin
Dr. Hermann Peter Weicht Training u. Personnel Development	Merck KgaA Frankfurter Str. 250 64293 Darmstadt Postfach 64271 Darmstadt
Dr. Dagmar Wilbs Partner Human Resource-Beratung	PWC Deutsche Revision AG Emil-von-Behring-Str. 4 60439 Frankfurt/Main
Prof. Dr. Rudolf Wimmer Lehrstuhl für Führung und Organisation	Universität Witten/Herdecke Alfred-Herrhausen-Str. 50 58448 Witten
Dr. Stefan Wolf Forum Manager	Volkswagen AutoUni Brieffach 1057/6 38436 Wolfsburg
Prof. Dr. Walther Ch. Zimmerli Präsident der AutoUni	Volkswagen AutoUni Brieffach 1057/6 38436 Wolfsburg

Einleitung

Die seit Ende des letzten Jahrzehnts einsetzende Gründung und Entwicklung von Corporate Universities auch in Deutschland - in den USA gibt es diese seit langem – erweist sich als eine äußerst spannende, sowohl unternehmenspolitische als auch bildungspolitische Innovation. Gleichzeitig kann man sich die Bandbreite der unterschiedlichen Konzepte kaum groß genug vorstellen. Ungeachtet dessen kann man übergreifend konstatieren, dass Corporate Universities die herkömmliche und schon immer wichtige betriebliche Bildungsarbeit sehr wahrscheinlich stark beeinflussen und verändern werden.

So lag es für die *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. Berlin* nahe, sich dieses Themas – zunächst eher informativ – anzunehmen. Gleichzeitig bot die Arbeitsgemeinschaft mit dem von ihr in Berlin veranstalteten Workshop eine Plattform für einen Gedanken- und Erfahrungsaustausch zwischen renommierten Großunternehmen, die inzwischen über eine Corporate University verfügen oder die Einrichtung einer solchen planen. Bei allen Unterschieden im Einzelnen ist die angestrebte und zum Teil schon realisierte Kooperation mit öffentlichen (staatlichen wie privaten) Hochschulen ein für die weitaus meisten Corporate Universities wichtiger Fokus. Aus diesem Grunde war es besonders erfreulich und nützlich, dass in Fragen der Kooperation besonders kompetente Vertreter der Hochschulrektorenkonferenz an diesem Workshop teilgenommen haben. Ein glücklicher Umstand war es überdies, dass noch kurz vor dem Veranstaltungsdatum des Workshops ein im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführtes Forschungsprojekt zur gegenwärtigen Verbreitung und Situation der Corporate Universities veröffentlicht worden war und der Leiter dieses Projektes, Professor Dr. Rudi Wimmer von der Universität Witten/Herdecke, die Kernergebnisse dieser repräsentativen Untersuchung vortragen konnte.

Die unglaubliche Komplexität des Themas ließ es geboten erscheinen, eine gänzlich offene Diskussion möglichst zu vermeiden, in der erfahrungsgemäß Alles über Nichts oder/und Nichts über Alles gesagt wird! Eine nach Einzelfragen strukturierte Abfolge von längeren Referaten mit Diskussion hätte dem Konzept eines Workshops ebenfalls nicht Rechnung getragen. Aus diesem Grund wurde im Vorfeld des Workshops gemeinsam mit potentiellen Teilnehmern der folgende Katalog mit besonders wichtigen und problemhaltigen Fragestellungen erarbeitet und allen Teilnehmern als Vorbereitungs- und Diskussionsplattform zugesandt:

1. In allen bekannten CU-Konzepten wird mehr oder weniger die *strategische und internationale Dimension* von Personal- und Organisationsentwicklung betont. Was ist damit genau gemeint, wie kann sie wirksam entwickelt und operationalisiert werden, und welche Ausprägungen erfährt sie im weiterhin wichtigen Tagesgeschäft betrieblicher Bildungsarbeit?
2. CUs werden teilweise oder ganz als *virtuelle Institutionen* geführt. Welche Möglichkeiten und Probleme sind damit verbunden, welcher Rahmenbedingungen und Voraussetzungen bedarf es zu ihrer wirkungsvollen Ausgestaltung und inwiefern und wodurch sind sie in der Lage, auch einen Beitrag zur Entwicklung von „weichen“ Qualifikationen zu leisten?
3. Wegen in der Regel anderer Rahmenbedingungen und Aufgabenstellungen sind CUs keine wirklichen Konkurrenten der öffentlichen Hochschulen, suchen aber deren *Partnerschaft* und kooperieren mit diesen. Welche *Formen der Kooperation* sind denkbar, mit welcher Zielorientierung werden sie realisiert. Welcher Regelungsinstrumente bedarf es, um Synergieeffekte zu bewirken?
4. Es gibt Tendenzen, nach dem Beispiel mancher amerikanischer CUs auch *akademische Grade* zu verleihen. Daraus resultiert das Problem der *Zertifizierung* und *Akkreditierung*. Wie kann das geschehen, sollte es überhaupt geschehen? Was bedeutet dies für die Kernaufgaben der CUs, welche Vorteile erwartet man sich davon, welche Voraussetzungen müssten erfüllt sein?
5. *Bildungscontrolling* und *Transfersicherung* werden als wichtige Teilaufgaben betrieblicher Bildungsarbeit in den Betrieben gesehen, wenn auch längst noch nicht in überzeugender Weise realisiert. Welche Rolle kommt Bildungscontrolling und Transfersicherung in den CUs zu? Welche Instrumente und Methoden gibt es bereits oder müssten entwickelt werden, welche Probleme sind auf welche Weise zu lösen?

In Verbindung mit inhaltlich zugeordneten „Impulsstatements“ ergab sich daraus eine stringente Diskussions- und Arbeitslinie, die in den hier vorgelegten Arbeitspapieren ihren Niederschlag gefunden hat. Der Beitrag von Norbert Kailer, der als Mitglied der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung an dem Workshop teilgenommen hat, wurde zwar im Workshop nicht vorgetragen und ausdrücklich diskutiert, aber als wichtige Ergänzung zu den anderen Materialien in den Berichtsband mit aufgenommen. Der Überblicksbeitrag von Joachim Münch ist Teil eines Sammelbandes des Bildungsökonomischen Ausschusses der Gesellschaft für Wirtschafts- und

Sozialwissenschaften („Verein für Socialpolitik“) und war nicht nur „Namensgeber“ des Workshops, sondern auch Mitauslöser für seine Durchführung.

Ich danke der Arbeitsgemeinschaft für Betriebliche Weiterbildungsforschung dafür, dass sie mir Planung und Durchführung des Workshops übertragen, diesen finanziert und organisatorische Hilfe geleistet hat. Danken möchte ich auch meiner Tagungsassistentin, Frau Elviera Tiedemann, für ihre Mitarbeit.

Mein besonderer Dank gilt jedoch allen Teilnehmern und insbesondere denjenigen Damen und Herren, die ein Impulsstatement vorgetragen und dieses als erweiterte schriftliche Fassung in den Tagungsband eingebracht haben. Ich hoffe sehr, dass der Workshop allen Teilnehmern wertvolle Informationen vermittelt und Anstöße für die weitere Entwicklung von Corporate Universities gegeben hat.

Joachim Münch

Joachim Münch

Status und Rolle der Corporate University zwischen betrieblicher Bildungsabteilung und öffentlicher Hochschule

Gliederung

1. Ziel- und Wegmarkierung
2. Erste (vorläufige) Annäherung an das Phänomen „Corporate University“
3. Personalentwicklung als Fokus betrieblicher Bildungsabteilungen
4. Neue Tendenzen im öffentlichen Hochschulsystem
 - 4.1 Tendenz der Privatisierung
 - 4.2 Tendenz der Internationalisierung
 - 4.3 Tendenz der Utilisierung
5. Historische und zahlenmäßige Entwicklung der Corporate University
6. Aufgaben und Strukturmerkmale von Corporate University
7. Organisation und Finanzierung der Corporate University
8. Corporate Universities und öffentliche Hochschulen – Konkurrenten oder Partner?
9. Thesen und (Forschungs-)Fragen

Literaturverzeichnis

Joachim Münch

Status und Rolle der Corporate University zwischen betrieblicher Bildungsabteilung und öffentlicher Hochschule¹

1 Ziel- und Wegmarkierung

Corporate Universities („Firmenuniversitäten“) gibt es in Deutschland, anders als in den Vereinigten Staaten, erst seit wenigen Jahren. Soweit darüber berichtet wird, ihre Aufgaben und Ziele reflektiert und diskutiert werden, handelt es sich um Selbstdarstellungen und/oder zumeist um wenig systematische Versuche, ihre besonderen Merkmale und die daraus resultierenden (neuen?) Möglichkeiten und Grenzen betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung auszuloten. Manche auf dem Markt befindlichen Publikationen haben den Charakter von „Best Practice“-Sammlungen (*Neumann/Vollath 1999*) oder Rezeptbüchern (*Meister 1998*). Dabei fällt überdies auf, dass zumeist nicht ausdrücklich und systematisch auf die herkömmliche Bildungsarbeit der Unternehmen mit ihren unterschiedlichen Ausprägungen und Organisationsformen Bezug genommen wird. Auch werden die gegenwärtigen und durchaus dramatischen Entwicklungen im System der deutschen Hochschulen kaum in den Blick genommen, obwohl es doch nahe liegt oder nahe liegen könnte, dass es einen gewissen Zusammenhang mit der gegenwärtigen Gründungswelle von Firmenuniversitäten gibt. Es stellt sich überdies die Frage, ob die Gründung von Corporate Universities (CUs) lediglich ein weiteres Glied in der langen Kette zumeist kurzlebiger Managementansätze (*Gonschorrek/Gonschorrek 1999, S 14ff.*) ist oder ob es sich um einen Modetrend handelt, der von Gegebenheiten und Entwicklungen der USA und ihren Auswirkungen auf die deutsche Hochschullandschaft in Gang gesetzt wurde. Oder ist es vielleicht doch so, dass CUs ein seriöses Signum für einen begründeten Paradigmenwechsel mit dem Ziel eines strategisch ausgerichteten Human Resources Development sind?

Mit Blick auf diese Fragestellungen zielt der folgende Beitrag nicht lediglich darauf ab, das Konzept der CUs mit seinen wesentlichen Varianten nachzuzeichnen und kritisch zu hinterfragen. Die Kernintention ist vielmehr, Schnittmengen und Schnittstellen mit herkömmlicher Personal- und Organisationsentwicklung in den dafür zuständigen Abteilungen der Unternehmen auszumachen und zu verdeutlichen. Auf diese Weise läßt sich

¹ Aus: Backes-Gellner, U. / Schmidtke, C. (Hrsg.): Ökonomie der Hochschulen – von internen Steuerungsproblemen bis zu gesamtwirtschaftlichen Effekten. Berlin 2003 (Duncker und Humblot).

dann z. B. klarer erkennen, so die Annahme des Autors, ob CUs lediglich „Modeerscheinung oder strategischer Erfolgsfaktor“ (*Deiser 1998*) sind.

Als zweites Bezugssystem der CUs werden die öffentlichen Hochschulen fokussiert. Zwar gibt es kaum Schnittmengen, wie später noch zu erläutern sein wird, aber doch Schnittstellen zwischen diesen und den CUs. Daraus ergibt sich z. B. die Frage, welche Rolle die öffentlichen Hochschulen, die staatlichen wie die privaten, im Rahmen einer CU (*Stauss 1999a*) spielen, aber auch, inwiefern die Gründung von CUs in Deutschland möglicherweise eine Reaktion auf ein Hochschulsystem ist, das zumindest aus der Sicht der Wirtschaft dem Globalisierungstrend und der dadurch bedingten weltstrategischen Ausrichtung der Unternehmen mit seinen Studienangeboten nicht mehr zu folgen vermag.

Unter Beachtung dieser Problemkonstellation und Fragestellungen ist es geboten, die Deskription der CU mit Hilfe von Grundmerkmalen und Grundaspekten nicht direkt anzugehen, sondern gesonderte Überblickskapitel zur betrieblichen Bildungsarbeit einerseits und zu neueren Entwicklungen des Hochschulsystems andererseits vorzuschalten. Die vorgeschaltete „vorläufige Annäherung“ an den Hauptgegenstand der Darstellung, nämlich die CU, dient dazu, die Explikation der beiden Bezugssysteme – hier die betriebliche Bildungsabteilung und dort das Hochschulsystem – nicht aus dem Auge zu verlieren.

2 Erste (vorläufige) Annäherung an das Phänomen „Corporate University“

Es ist nicht ganz leicht, eine (an dieser Stelle nur vorläufige) Antwort auf die Frage zu geben, was eigentlich „Corporate Universities“ sind. Eines lässt sich allerdings schon jetzt mit einiger Sicherheit sagen: Sie haben entgegen ihrer Bezeichnung sehr wenig damit zu tun, was man bei sowohl historischer als auch systematischer Betrachtung unter Universitäten bzw., allgemeiner formuliert, unter Hochschulen versteht. Warum sie dennoch ähnliche Bezeichnungen tragen, wird in Kapitel 5 des Näheren ausgeführt.

Es ist aufschlussreich und wohl auch verständlich, dass in keiner der bekannten Definitionen ausdrücklich auf den Begriff „Universität“ Bezug genommen wird. Eine Analyse dieser Definitionen macht deutlich, dass jedes einzelne Unternehmen, das eine Corporate University gegründet hat und unterhält - gegenwärtig (Frühjahr 2002) gibt es davon in Deutschland mehr als 80 (mit steigender Tendenz) - eigene Vorstellungen davon hat und eigene Akzente setzt. Dennoch gibt es, wie später gezeigt werden wird, Merkmale, die allen Corporate Universities mehr oder weniger zu eigen sind. Zunächst werden jedoch kommentarlos mit Hilfe einer Zufallsstichprobe einige Definitionen vorgestellt: Vergleichsweise „eingängig“ und

umfassend ist eine Definition von *Meister (1998, S. 207)*: „A corporate university is the strategic umbrella for developing and educating employees, customers, and suppliers, in order to meet an organization’s business strategies“. Meister ist Amerikanerin, Präsidentin der Corporate University Xchange in New York und hat sich vor dem Hintergrund amerikanischer Verhältnisse intensiv mit dem Problem der CUs befasst. So ist es wohl auch kein Zufall, wenn man in einem Papier der McDonald’s Corporation, die zu den Pionieren der Gründung von CUs gehört, eine gleichlautende und lediglich verkürzte Definition findet. In einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung (6./7. März 1999, S. V 1) definiert Bernd Stauss Corporate Universities „schlicht und ergreifend“ als „Ausbildungsinstitutionen, die von Unternehmen errichtet und betrieben werden. Sie dienen in der Regel als strategischer Rahmen für Ausbildungsaktivitäten sämtlicher Mitarbeiter, bisweilen auch für Zulieferer, Kunden und andere externe Teilnehmer“. *Deiser (1989, S. 37)* zitiert das Magazin „The New Yorker“, wonach Corporate Universities „unternehmensinterne Bildungsakademien“ sind. Die Allianz Group verwendet nicht den Begriff der University, sondern die Bezeichnung „Allianz Management Institute“ und versteht darunter „ein integriertes Qualifizierungskonzept für die Führungskräfte aller Ebenen im Innendienst und im Vertrieb“ (*Allianz Group o. J., S. 4*). Michael Heuser, der Leiter der „Lufthansa School of Business“, stellt in seiner sehr differenzierten und begrifflich anspruchsvollen Selbstdarstellung CUs als strategiegetriebene und kulturtreibende „Schulen des Geschäftes“ (*1999, S. 221 ff.*) dar und hebt folgende Merkmale zur Kennzeichnung von CUs hervor:

- „Antikörper oder auch Profilierungshebel gegen Kulturerosion in virtuellen Netzwerken
- Nuklei für grenzüberschreitende Lernarchitekturen in Netzwerken
- Geburtsstätten attraktiver Lernprozesse, die intellektuelles Kapital bilden und binden helfen
- ’Tempel’ für Wissensgenerierung und -diffusion in organisationaler Tiefe und Breite
- In Analogie zur griechischen Polis Marktplätze für strategischen Dialog und Bürgerdiskurs
- Durchlauferhitzer, um Kompetenzen für Veränderungsprozesse aufzubauen und zu kapitalisieren sowie
- Symbol der Kernkompetenzen des Unternehmens selbst“ (*ebenda, S. 224*).

Lässt man die vorgestellten expliziten und impliziten Definitionen noch einmal Revue passieren und fokussiert man die Kernaussagen, so kommt man zu dem Ergebnis, dass es bei

den Corporate Universities um Aufgaben und Aspekte geht, die schon immer in den Unternehmen eine Rolle gespielt haben und noch spielen und zumeist unter den Begriffen „Personalentwicklung“ und „Organisationsentwicklung“ subsumiert werden. Zieht man weitere Beispiele (z.B. Daimler Chrysler CU) von Corporate Universities zu Rate, wird aber auch deutlich, dass in Deutschland (mit Ausnahmen) anders als in den USA vorrangige, zum Teil ausschließliche Zielgruppe der Aktivitäten von Corporate Universities die Führungskräfte sind. Die anerkannt zentrale Rolle der Führungskräfte für die Unternehmensentwicklung findet ihre Entsprechung in der Betonung der strategischen Dimension, wie sie etwa in Formulierungen wie „strategischer Rahmen“ und „strategic umbrella“ zum Ausdruck kommt. Ob ein solcher, im Zeichen der Globalisierung und Internationalisierung berechtigter, Ansatz nur unter dem Signum der „University“ umgesetzt werden kann, ist noch zu prüfen. Bevor dies geschieht und weitere Aspekte der Corporate Universities einer kritischen Analyse unterzogen werden, ist jedoch, wie bereits angedeutet wurde, in einem Zwischenschritt ein Überblick über Theorie und gegenwärtigen Stand der Personalentwicklungsarbeit in deutschen Unternehmen zu geben. Die (hier nur knappe) Darstellung der Personalentwicklungsarbeit in den Unternehmen ist gewissermaßen Grundlage für die Beantwortung der Frage, ob es sich bei den CUs um etwas substantiell Neues handelt oder lediglich ein „altes Thema“ mit „neuem Namen“ (*Gloger 2001, o. S.*) versehen wird. Lässt sich also der Vorwurf aufrecht erhalten (*ebenda*), dass deutsche Unternehmen vor einigen Jahren lediglich begonnen haben, „die Weiterbildungsabteilung mit dem klingenden Namen umzufirmieren“?

3 Personalentwicklung als Fokus betrieblicher Bildungsabteilungen

Bildungsökonomisch gesprochen geht es bei der betrieblichen Bildungsarbeit darum, betriebsspezifisches Humankapital auf der Grundlage von jeweils bereits vorhandenem allgemeinen und beruflichen Humankapital zu entwickeln und damit dessen Produktivität zu erhöhen (*vgl. Backes-Gellner u.a. 2001, S. 18 ff.*).

In Deutschland (und in anderen Ländern) hat die betriebliche Bildungsarbeit als Gestaltung formeller Lehr- und Lernprozesse in Aus- und Weiterbildung, aber auch als Ermöglichung und Förderung von Lernen im Prozess der Arbeit eine lange Tradition. Der Begriff der „Personalentwicklung“ ist dagegen vergleichsweise jung und hat erst Mitte der siebziger Jahre die Stichwortebene der einschlägigen Wörterbücher erreicht. Die betriebliche Bildungsarbeit (Ausbildung und Weiterbildung) ist das wichtigste Aktionsfeld der Personal-

entwicklungsarbeit, aber nicht mit ihr deckungsgleich. Insbesondere die pragmatische Prägung von Begriffen in der betrieblichen Praxis hat dazu geführt, dass es weder deutliche Abgrenzungen noch einheitliche Begriffe der Personalentwicklung und betrieblichen Bildungsarbeit gibt. Auch aus diesem Grunde findet sich in der einschlägigen Literatur eine Fülle unterschiedlicher Definitionen (*Aufzählungen bei Becker 1993, S. 23-33 oder bei Neuberger 1994, S. 4 f.*). Dies ist auch deshalb so, weil der Begriff der Personalentwicklung kein Etikett einer einfach vorzufindenden und abzubildenden Wirklichkeit ist, sondern Sollensforderungen enthält und insoweit auch normativen Charakter hat. Bei den folgenden Ausführungen stütze ich mich auf meine eigene Definition (*Münch 1997b, S. 8*): Danach ist Personalentwicklung das „Insgesamt derjenigen Maßnahmen, die geeignet sind, die Handlungskompetenz der Mitarbeiter weiterzuentwickeln, zu erhalten und ständig zu erneuern, und zwar mit dem Ziel, den Unternehmenserfolg unter weitestgehender Berücksichtigung der Potentiale und Interessen der Mitarbeiter zu sichern“.

Es ist hier nicht der Ort, den Kernbegriff der „Handlungskompetenz“ im einzelnen zu erläutern. Nur soviel: er verdrängt in der Personalentwicklungsarbeit zunehmend die Begriffe „Bildung“ und „Qualifikation“ und meint „die Fähigkeit, aufgabengemäß, zielgerichtet, situationsbedingt und verantwortungsbewusst betriebliche Aufgaben zu erfüllen und Probleme zu lösen, und zwar – je nach arbeitsorganisatorischen Gegebenheiten und Erfordernissen – entweder allein oder in Kooperation mit anderen“ (*Münch 1997b, S. 11*).

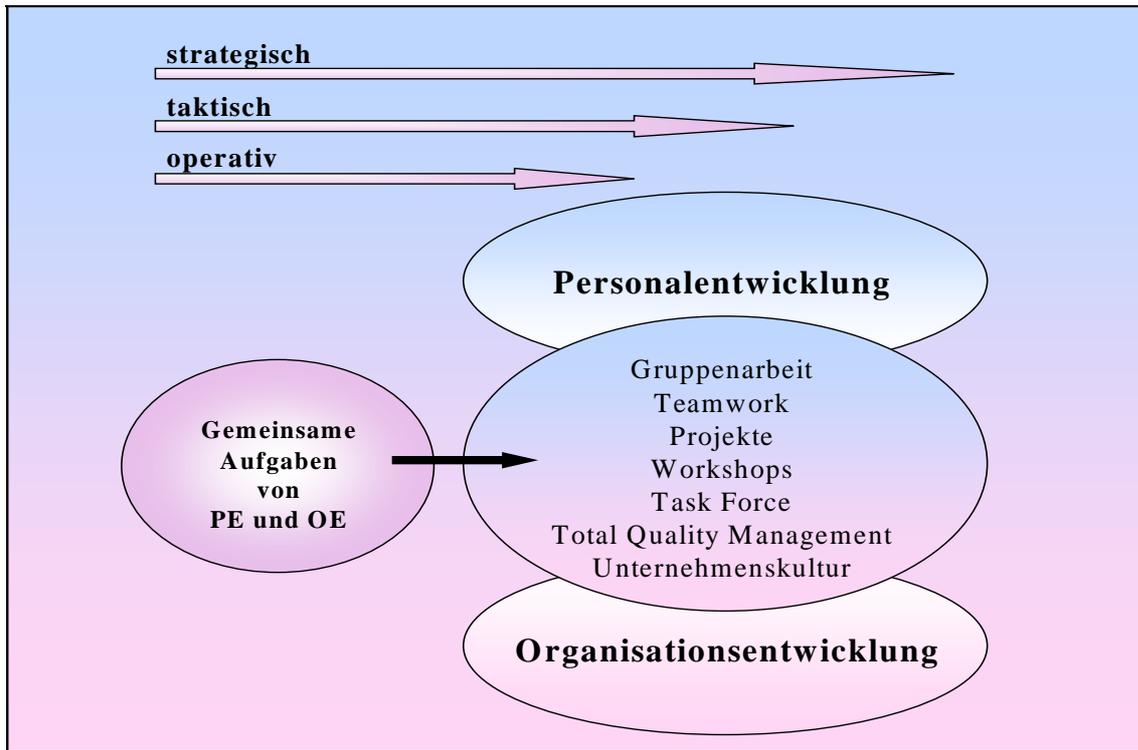
War früher nicht selten die Personalentwicklung „nachhinkender Erfüllungsgehilfe“ der Organisationsentwicklung, so haben wir es heute – bei positiver Ausprägung der Personalentwicklungs- und Organisationsentwicklungsarbeit – mit einem Ansatz zu tun, den man als „Integrationskonzept“ bezeichnen kann. Die Zahl der Definitionen dessen, was Organisationsentwicklung ist oder sein soll, ist noch größer als bei der Personalentwicklung; es gibt deren mehr als 50 (*Neuberger 1994, S. 238*). Ausgesprochen oder unausgesprochen stützen sich die folgenden Ausführungen auf eine Definition der Deutschen Gesellschaft für Organisationsentwicklung (in Anlehnung daran). Danach ist Organisationsentwicklung ein längerfristig angelegter Entwicklungs- und Veränderungsprozess von Organisationen und der in ihnen tätigen Menschen. Der Prozess beruht auf Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung. Ziel ist die gleichzeitige Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens (Humanität).

Personalentwicklung und Organisationsentwicklung sind vernünftigerweise keine getrennten und nebeneinander oder nacheinander verlaufenden Prozesse, sondern idealerweise „symbiotisch“ verknüpft. PE verläuft zumindest parallel, aber auch antizipatorisch zu organisatorischen Entwicklungen. Dabei kann man mit Bezug auf Scholz (1993, S. 48 ff.) von einer operativen Ebene (arbeitsplatzbezogen und eher kurzfristig), einer taktischen Ebene (betriebsbezogen und eher mittelfristig) und einer strategischen Ebene (unternehmensbezogen und eher langfristig) sprechen. Dass CUs, und dies sei schon an dieser Stelle angemerkt, vor allem die strategische Dimension im Fokus haben, ist sicherlich nicht überraschend.

Die operative Ebene ist z. B. angesprochen, wenn es um die Einführung von Gruppenarbeit oder Teamwork geht, die taktische Ebene, wenn in einem Betrieb das Total Quality Management zur Geltung gebracht werden soll, die strategische Ebene, wenn z. B. mit Hilfe einer Task Force neue Geschäftsfelder erschlossen werden sollen.

Schaubild 1

Integrationskonzept von Personal- und Organisationsentwicklung

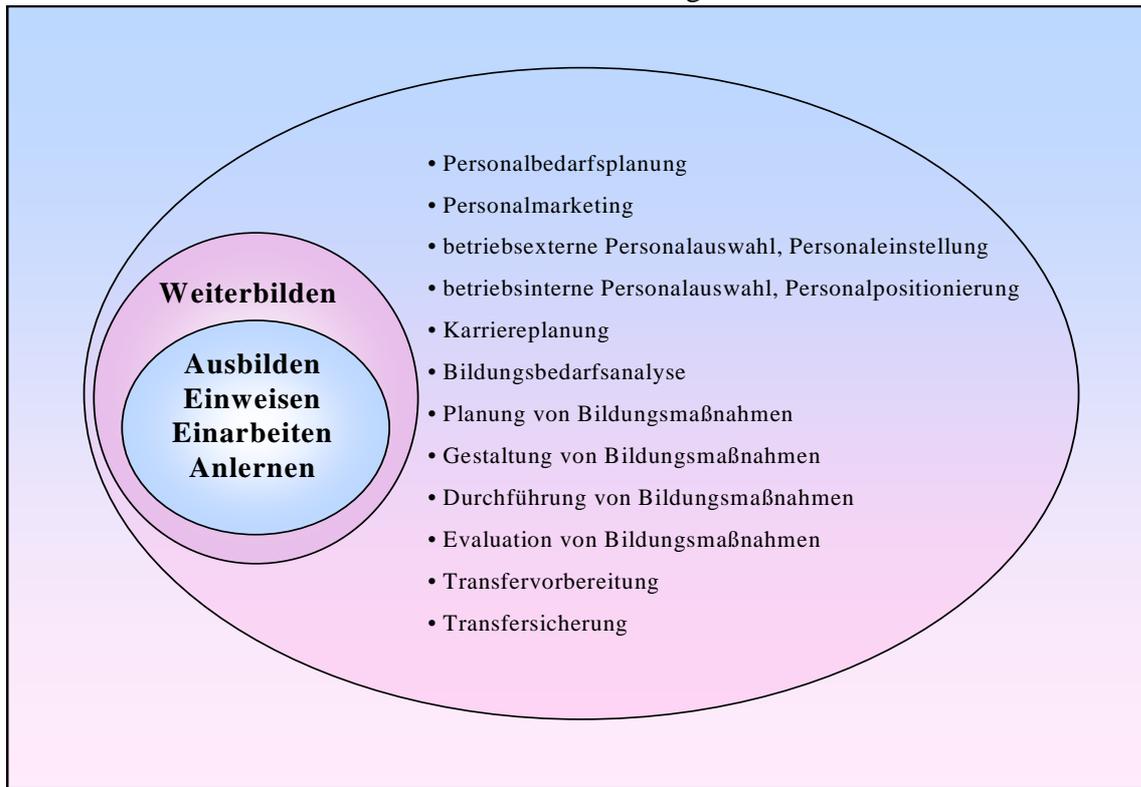


Quelle: In Anlehnung an Münch 1997b, S. 10.

Betrachtet man die Maßnahmen und Aktivitäten der Personalentwicklung im engeren Sinne, so ergibt sich bei großen Unternehmen mit eigenen Bildungsabteilungen folgendes Bild:

Schaubild 2

Maßnahmen und Aktivitäten der Personalentwicklung



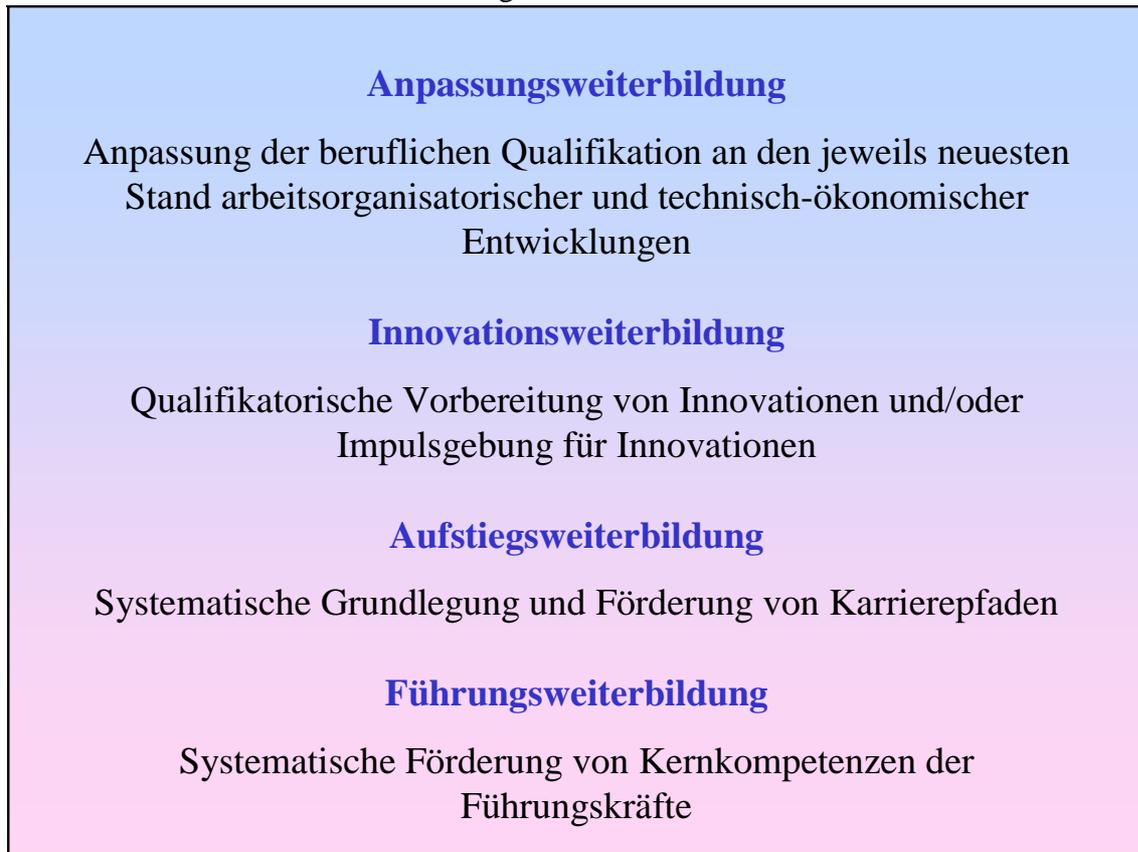
Quelle: Münch 1995b, S. 53.

Nicht ohne Grund wird in der vorstehenden Abbildung die „Weiterbildung“, und zwar die betrieblich-berufliche Weiterbildung, besonders hervorgehoben. Sie ist die Kernkomponente jeglicher Personalentwicklungsarbeit, und nicht selten wird Weiterbildung mit Personalentwicklung gleichgesetzt. Die Unternehmen sind gewissermaßen die Schaltstellen permanenter technologischer und ökonomischer Entwicklungen, aber auch sozialer und kultureller Veränderungen, auf die sie mit Weiterbildung reagieren, die sie aber auch mit Hilfe von Weiterbildung initiieren und steuern. Nicht von ungefähr sind die Betriebe unter allen Weiterbildungsanbietern die wichtigsten Träger beruflicher Weiterbildung, und zwar sowohl gemessen an der Zahl der Teilnahmefälle als auch am Weiterbildungsvolumen (Alt/Sauter/Tillmann 1994, S. 87). Überdies: Sind die Betriebe in der Berufsausbildung an das Berufsbildungsgesetz mit seinen Vorgaben gebunden, so verfügen sie in der beruflichen Weiterbildung über einen fast unbegrenzten Gestaltungsspielraum, der lediglich durch das Betriebsverfassungsgesetz und - in wenigen Teilbereichen der Wirtschaft -, durch tarifvertragliche Vereinbarungen begrenzt ist.

Versucht man die Vielfalt betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen zu typisieren, so lassen sich die folgenden Zielformen unterscheiden:

Schaubild 3

Zielformen betrieblicher Weiterbildung



Quelle: Eigene Erstellung

Reagiert man mit der Anpassungsweiterbildung auf Veränderungen an den Arbeitsplätzen und in den Arbeitsbereichen und ist diese eher auf der operativen Ebene angesiedelt, so geht es demgegenüber bei der Innovationsweiterbildung, der Führungsweiterbildung und der Aufstiegsweiterbildung eher um taktische und strategische „Reichweiten“. Zielgruppe dieser Weiterbildungsmaßnahmen sind vor allem die Führungskräfte. War früher die Weiterbildung in den Betrieben ein Privileg vorwiegend für Führungskräfte, so hat sich dies zwar geändert, aber immer noch sind die Führungskräfte die wichtigste Zielgruppe. Dieser Tatbestand findet seinen Niederschlag auch in den Beschreibungen und Konzepten der meisten CUs. Die Anpassungsweiterbildung spielt in ihnen so gut wie keine Rolle; und auch der Bereich der Berufsausbildung ist zumeist nicht Teil ihres Ziel- und Aktivitätenhorizontes. Dies ist anders bei den CUs der USA, und zwar vor allem auch deshalb, weil es die in Deutschland gegebene strenge Unterscheidung von Ausbildung und Weiterbildung dort nicht gibt, aber auch, weil der Begriff der Universität bzw. der „University“ in den USA „offener“ ist als in Deutschland. Ist die betriebliche Weiterbildung ohne Zweifel das wichtigste Teilsegment im Rahmen von Lernprozessen Erwachsener und ein herausragender „Wettbewerbsfaktor“ (Weiß 2000) für die Unternehmen, so haben sich aber Ziele, Strukturen und organisatorische Gestaltung der

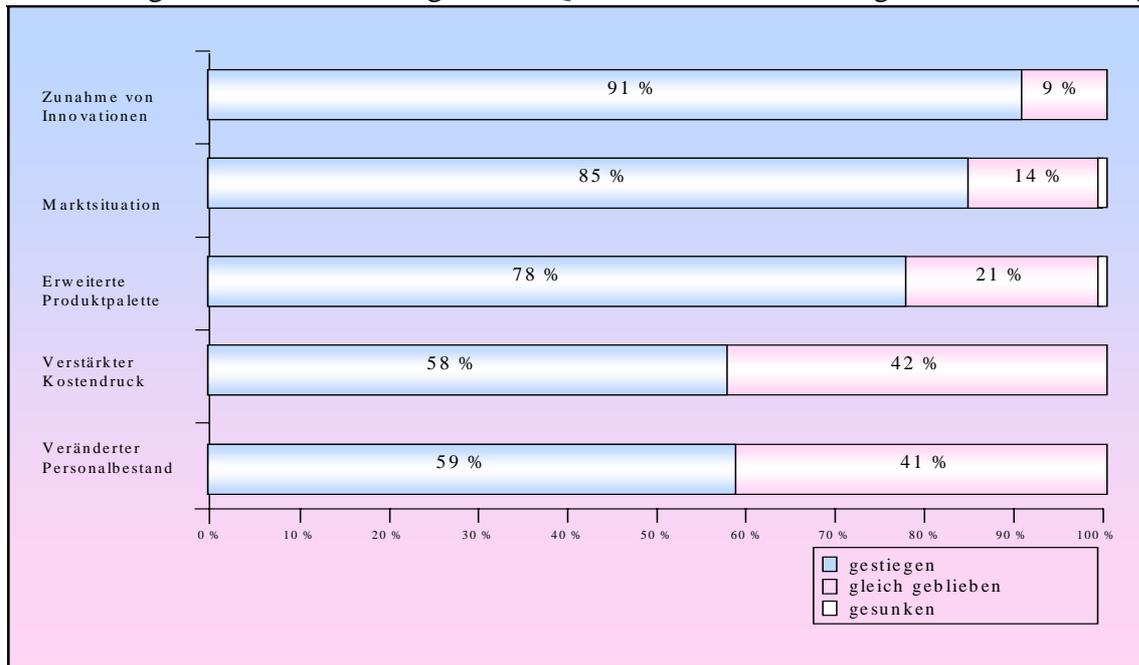
betrieblichen Weiterbildung im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte erheblich verändert. Für die „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ (1974) bestand die Weiterbildung ausschließlich aus internen und externen Lehrveranstaltungen. „On-the-job“-Maßnahmen waren für sie weder unter inhaltlichen Gesichtspunkten noch unter Kostenaspekten untersuchungsrelevant. Inzwischen nimmt die berufliche Weiterbildung im „weiteren Sinne“ (Unterweisungen durch Führungskräfte, Einarbeitung neuer Mitarbeiter am Arbeitsplatz, Einarbeitung bei technischen oder organisatorischen Umstellungen, Job-Rotation, Qualitätszirkel und selbstgesteuertes Lernen usw.) einen größeren Raum ein, und zwar gemessen am Anteil der anbietenden Unternehmen, als die klassischen Weiterbildungsmaßnahmen (Grünewald, U. / Moraal, D. 1995, S. 7; Weiß 2000, S. 10). Es ist einigermaßen evident, dass die betrieblich-berufliche Weiterbildung „im weiteren Sinne“ nur sehr bedingt in ein Portfolio der Maßnahmen von Corporate Universities hineinpasst.

Die erheblichen Aufwendungen der Unternehmen für die berufliche Weiterbildung sind gemäß des in diesem Beitrag vorherrschenden erkenntnisleitenden Interesses hier nicht zu präsentieren und zu diskutieren. Nur soviel: Die Erfassung der Kosten betrieblich-beruflicher Bildung, insbesondere der beruflichen Weiterbildung, ist durchaus von bildungsökonomischer und bildungspolitischer Brisanz. Berechnungsgrundlagen und Kostenangaben sind in aller Regel mit bildungspolitischen Interessen eng verknüpft und variieren sehr stark (Grünewald, U. / Moraal, D. 1995; Weiß 2000, S. 40).

Die Unternehmen mit einer CU sind in der Regel weltweit operierende Großunternehmen und Konzerne. Sie sind sowohl Akteure als auch Betroffene der Globalisierung, und es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, welche Auswirkungen die Globalisierung auf die Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten hat. Die Antwort lautet, dass insbesondere die starke Zunahme der Innovationen (1995-2000) im Tätigkeitsfeld der Unternehmen zu steigenden Qualifikationsanforderungen geführt hat.

Schaubild 4

Auswirkungen der Globalisierung auf die Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten

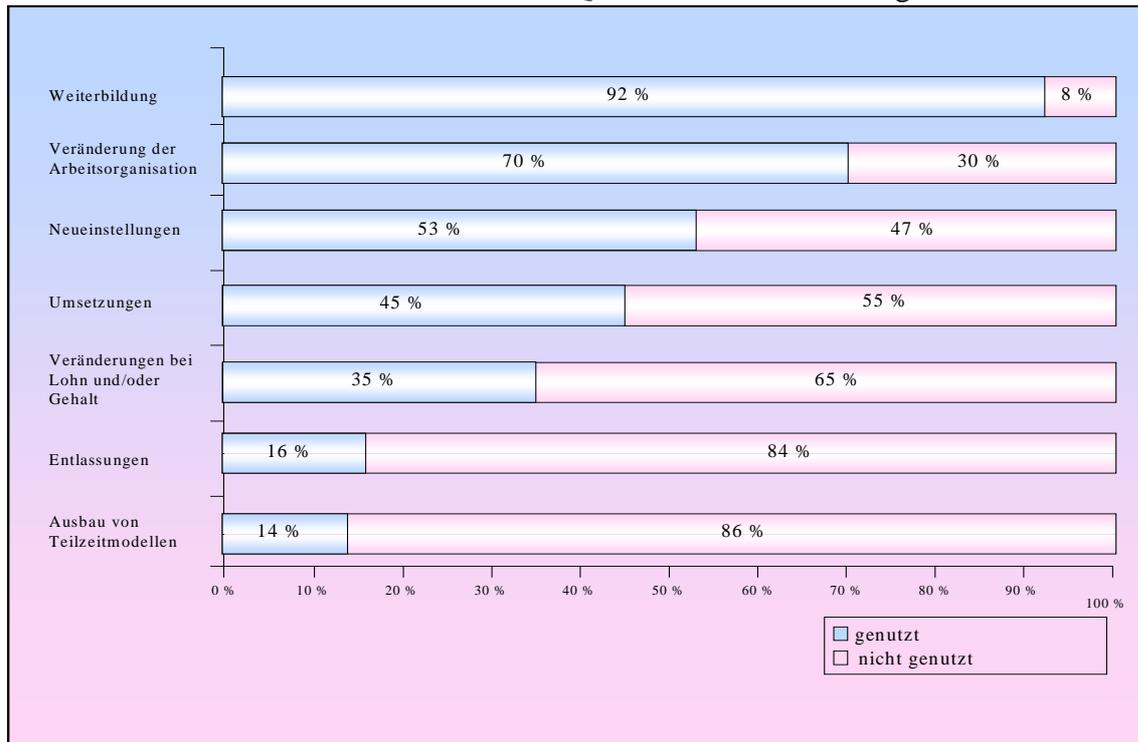


Quelle: Grünewald/Moraal 2001, S. 29.

Fragt man nach den Reaktionen der Unternehmen bei veränderten Qualifikationsanforderungen, und zwar bei den in der vorhergehenden Abbildung ausgewiesenen fünf Globalisierungsfolgen, ergibt sich folgendes Bild.

Schaubild 5

Reaktion der Unternehmen bei veränderten Qualifikationsanforderungen



Quelle: Grünewald/Moraal 2001, S. 30.

Es bestätigt sich also, dass die Weiterbildung für das „Human Resources Development“ in höchstem Maße Handlungspriorität genießt.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Unternehmen bei der Gestaltung ihrer Weiterbildung fast unbegrenzten Gestaltungsspielraum haben. Aufgrund der von Betrieb zu Betrieb unterschiedlichen betriebsexternen und betriebsinternen Rahmenbedingungen (*Münch 1995b, S. 23 ff.*) und der ebenfalls divergierenden unternehmenskulturellen Ausprägungen (*Arnold 2000, S. 75 ff.*; *Gonschorrek/Gonschorrek 1999, S. 398 ff.*; *Münch 1995b, S. 31 ff.*) ist es auch aus diesem Grunde kaum möglich, allgemeingültige Weiterbildungsstrukturen und -philosophien auszumachen. Es gibt jedoch Entwicklungstendenzen in der betrieblich-beruflichen Weiterbildung, die sich mehr oder weniger stark in der Mehrheit der Unternehmen zeigen. Sie werden im Folgenden in knapper Form kommentarlos aufgelistet.

- Es wächst die Bedeutung von anwendungsorientierten, dezentralen, arbeitsintegrierten bzw. arbeitsplatznahen Entwicklungskonzepten sowie von telematischen und multimedialen Lernansätzen (*Arnold/Bloh 2001, S. 8*).
- Im Zuge einer Dezentralisierung der Weiterbildungsarbeit gewinnen die Führungskräfte der „shop floors“ zunehmend als „zentrale Personalentwickler“ und „Weiterbildner“ an Bedeutung.

- Personalentwicklungs-/Weiterbildungsabteilungen werden als Profit-Center unter dem Aspekt eines verstärkten Kosten- und Ertragsbewusstseins ausgelagert und/oder als Bildungs-GmbH geführt.
- Der Erfolg betrieblicher Weiterbildung wird immer weniger lediglich im Sinne des Lernerfolges gemessen, sondern daran, ob es zu einem anhaltenden Transfer der gewonnenen Kompetenzen in die Unternehmenspraxis gekommen ist. Damit gewinnen in der betrieblichen Weiterbildung Transfervorbereitung, -ermöglichung und -sicherung besondere Relevanz (*Arnold 1996, S. 251 ff.; Münch 1995b, S. 142 ff.; Ulbrich 1999, S. 40 ff.*).
- Für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wird den Mitarbeitern tendenziell mehr Eigeninitiative und „Entrepreneurship“ abverlangt (*Münch 1999c, S. 118; Arnold/Bloh 2001, S. 29*).
- Die Angebotsorientierung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung weicht zunehmend einer Bedarfs- und Prozessorientierung (*Baethge/Schiersmann 1998, 15 ff.*).

Sofern man die hier aufgezeigten Tendenzen für richtig und wichtig erachtet, stellt sich die Frage, ob die Gründung und Unterhaltung einer Corporate University eine unerlässliche Bedingung für ihre weitere Verstärkung und Umsetzung ist. In einem Papier der McDonald's Corporate University findet sich in Anlehnung an *Sunoo (1998)* und *Meister (1998)* die folgende Gegenüberstellung.

Schaubild 6

Traditional Training Department versus Corporate University

Traditional Training Department	Corporate University
Reactive	Proactive
Decentralized	Centralized
Wide Audience	Customized, strategic focus for specific audiences
Functional information with little depth	Relevant information linked to business strategy
Tactical scope	Strategic scope
Classroom environment	Variety of formats – virtual classroom, computer-based, web-based, distance learning
Does not address company culture	Shapes corporate culture
Structured format clear start and finish	Lifelong learning approach
Skills based	Develops intangible skills like leadership, creative thinking, problem solving
Little or no „Buy-in“	Management and employee support
Increase in job skills outcome	Increase in performance on the job
Operates as a staff function operation	Operates as a business unit
Image of „Go get trained“	Image of „University as a metaphor for Learning“

Quelle: Sunoo 1998, Meister 1998.

Diese Gegenüberstellung erweist sich als äußerst problematisch, und zwar aus folgendem Grunde. Einerseits unterstellt sie dem Training Departement eine Realität, die es in dieser Form immer weniger gibt bzw. so nicht geben muss, und andererseits erweckt sie den Eindruck, als wäre mit dem Label „Corporate University“ gewissermaßen automatisch eine neue Qualität der Personalentwicklung und Weiterbildung verbunden. Aber – so meine These – die der Corporate University zugeschriebenen Vorteile und Verbesserungen lassen sich bei entschiedenem Gestaltungswillen auch unter dem Dach eines „Training Departement“ verwirklichen. Einer solchen Entschiedenheit bedarf es ebenfalls, wenn die CU das halten soll, was sie gemäß ihren Konzepten und Ansprüchen zu sein verspricht. Damit soll keineswegs der Stab über die CU gebrochen werden, schon gar nicht im Vorfeld der Erkundung, in dem wir uns noch befinden.

4 Neue Tendenzen im öffentlichen Hochschulsystem

Nur vorsorglich sei daran erinnert (vgl. Kap. 1), dass sowohl das Kapitel zur Personalentwicklung (4) als auch die nun folgende Darstellung neuerer Tendenzen im

öffentlichen Hochschulsystem vor allem, aber auch lediglich, der besseren Verortung der CUs in diesem Beziehungsgeflecht dienen.

Die Gründung von CUs in Deutschland beruht ohne Zweifel wenigstens zum Teil auf einem „Nachahmungseffekt“ amerikanischer Entwicklungen (Schwertfeger 1998, S. 168). Im Folgenden sollen zunächst Entwicklungen im deutschen Hochschulsystem skizziert werden, die ebenfalls von den USA induziert wurden und möglicherweise nicht ohne Einfluss auf die Gründung von CUs in Deutschland geblieben sind. Die deutsche Hochschullandschaft ist im Begriff, ihr bis in die jüngere Zeit bestehendes „Blockmuster“ aufzugeben: hier Universitäten, dort Fachhochschulen (*Münch 1999c, S. 135-143; Münch 2000a*). Der institutionelle „Zerfaserungsprozess“ des deutschen Hochschulsystems ist vor allem durch folgende Tendenzen in Gang gekommen.

- Tendenz der Privatisierung
- Tendenz der Internationalisierung
- Tendenz der Utilisierung

4.1 Tendenz der Privatisierung

Noch immer haben die weitaus meisten Hochschulen in Deutschland staatlichen Charakter. Aber: Es hat insofern einen Paradigmenwechsel gegeben, als die Gründung und Unterhaltung privater Hochschulen nicht mehr etwas Exzeptionelles oder Orchideenhaftes ist, sondern einem neuen, zwar nicht generell, aber weithin akzeptierten Leitbild der Autonomisierung und Ökonomisierung in der Bildungspolitik entspricht. Die Gründung der International University in Bremen (2001), einer privaten Hochschule mit amerikanischer Organisationsstruktur und einer angestrebten wirtschaftsnahen Campus-Community, als einem Modellfall des Nebeneinanders von staatlichen und privaten Hochschulen, signalisiert in besonderem Maße die Priorisierung von privaten Hochschulen. Was vor wenigen Jahren nicht einmal angedacht werden durfte, ist nun Realität. Ein Bundesland wie Bremen, das hochverschuldet ist und das seine staatliche Universität permanent unterfinanziert, hat der neuen privaten Universität eine Anschubfinanzierung von 230 Millionen DMark gewährt!

Eine Internet-Abfrage hat ergeben, dass es 45 private Hochschulen gibt (Stand vom 27.11.01), und zwar ohne die nichtstaatlichen Hochschulen mit kirchlichem Charakter, die mit wenigen Ausnahmen ausschließlich theologische Studiengänge anbieten. Rund die Hälfte dieser privaten Hochschulen wurden nach 1990 gegründet. Sie sind überwiegend im Fachhochschulbereich angesiedelt und repräsentieren in der Regel ein sehr enges und

spezialisiertes Angebotsspektrum. Die einzige private Hochschule, die gemäß ihres Fächerspektrums den Anspruch erheben kann und auch erhebt, „Universität“ zu sein, befindet sich in Witten/Herdecke.

Die Privatisierungstendenz im Hochschulbereich findet ihren Niederschlag auch in Überlegungen und Ansätzen (z.B. in Niedersachsen), staatlichen Hochschulen den Rechtscharakter von Stiftungen zu verleihen. Zimmerli und Kopp diskutieren am Beispiel ihrer eigenen Hochschule, nämlich der Universität Witten/Herdecke, die Frage „Privathochschulen – Unternehmen oder Universitäten?“ (2000, S. 119 ff.). Sie konstatieren einen Veränderungsprozess im deutschen Hochschulsystem (in Richtung Privatisierung, d. V.), der in vollem Gange ist, „wenn auch vergleichsweise verspätet“, und schauen dabei, wie die Protagonisten der CUs, auf die USA. Private Trägerschaft und überwiegend private Finanzierung sind in dieser Sicht Voraussetzungen und Modellfall für Hochschulen, die sich nicht nur nach unternehmerischem Vorbild entwickeln, sondern selber Unternehmen sind. CUs werden von Unternehmen getragen sowie finanziert und sind insofern private Einrichtungen, allerdings mit dem entscheidenden Unterschied, dass sie für das Trägerunternehmen tätig und damit „Unternehmen im Unternehmen“ sind!

Anders wiederum liegen die Dinge bei den „Hochschulunternehmen“. Als Hochschulunternehmen „wird ein Unternehmen definiert, das nicht gemeinnützig ist und an dem sich eine Hochschule als Körperschaft beteiligt hat“ (Konegen-Grenier/Winde 2002, S. 8). Die beteiligten Hochschulen sind also unternehmerisch tätig, und zwar vor allem, in den Bereichen

- Wissens- und Technologietransfer,
- Existenzgründungsförderung,
- Patentierung und Verwertung von Forschungsergebnissen und
- wissenschaftliche Weiterbildung.

Gemäß der Befragungsergebnisse von Konegen-Grenier/Winde beginnen die Hochschulen erst, „in der Bildung ein marktfähiges Produkt zu sehen“ (*ebd.*, S. 23). So oder so wird deutlich, dass die in Deutschland seit 1998 einsetzende Welle von CU- Gründungen von fast chaotischen hochschulpolitischen Entwicklungen und Privatisierungstendenzen begleitet wird. Nimmt man schließlich noch in den Blick, dass eine Reihe finanzstarker Unternehmen in Berlin eine „European School for Management and Technology“ gründen wollen (Onkelbach 2002), und zwar auch solche, die bereits über eine CU verfügen, dann mag es begründet sein,

der Gründung und Entwicklung von CUs eine ruhigere und mehr zielgerichtete Hand zu wünschen.

4.2 Tendenz der Internationalisierung

Die zunehmende Internationalisierung des deutschen Hochschulsystems mit immer stärker international ausgerichteten Hochschulen und zahlreichen internationalen Studiengängen ist die unter allen anderen Entwicklungsrichtungen der Hochschulreform am wenigsten umstrittene. Nicht nur die ökonomische, sondern auch die politische und kulturelle Globalisierung fördert und erzwingt grenzüberschreitende und weltweite Aktivitäten der Hochschulen und Unternehmen. Die damit verbundene internationale Mobilität von Unternehmern und Mitarbeitern, die internationale Konkurrenz, aber auch die internationale Kooperation lassen es geboten erscheinen, in Ausbildung, Studium und Forschung verstärkt die internationale Komponente zur Geltung zu bringen. Dies ist im übrigen auch ein häufig gebrauchtes Argument für die Gründung und Unterhaltung von CUs.

Immer mehr Hochschulen lassen ihre internationale Orientierung schon im Namen erkennen. Beispiele sind:

- die 1972 als private Fachhochschule in Offenbach und 1991 als wissenschaftliche Hochschule „umgegründete“ European Business School in Oestrich-Winkel,
- die 1990 gegründete International School für Management in Dortmund,
- die 1991 gegründete Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder),
- die 1998 gegründete „International University in Germany“ in Bruchsal,
- die 1999 gegründete International University in Bremen.

Diesen und ähnlichen Hochschuleinrichtungen ist zu eigen, dass ihr Fokus auf die Vermittlung internationaler Qualifikationen gerichtet ist und Studenten sowie Professoren viel stärker als an „normalen“ Hochschulen eine internationale Lehr-, Lern- und Forschungsgemeinschaft darstellen (sollen).

Auch an den nicht ausdrücklich als „international“ gekennzeichneten Universitäten und Fachhochschulen gibt es immer mehr international ausgerichtete Studiengänge. Beispiele sind:

- Internationales Immobilienmanagement (Fachhochschule Biberach),
- International Forest Eco System Management (Fachhochschule Eberswalde),

- Europäische Medienwissenschaft (Universität Potsdam),
- European Economic Studies (Universität Bamberg).

Der zunehmende internationale „Touch“ der deutschen Hochschullandschaft erhält zusätzliche Impulse durch grenzüberschreitende Hochschulkooperationen mit gemeinsamen Studiengängen und internationalen Diplomen.

Im „3. Folgebericht an die Regierungschefs von Bund und Ländern“ vom 6.12.2001, erstellt durch den BMBF und die KMK, wird unter dem Titel „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland“ hervorgehoben, dass die Internationalisierung nicht nur zur Triebfeder einer grundlegenden Studienreform geworden ist, sondern auch Voraussetzungen schaffen soll, in internationalem Wettbewerb der Hochschulen zu bestehen. In dem vom BMBF geförderten DAAD/HRK-Programm „International ausgerichtete Studiengänge“ werden 52 internationale Studiengänge insbesondere in den Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften gefördert. In diesem Zusammenhang weisen BMBF/KMK (2001, S. 12) auf folgende Einrichtungen ausdrücklich hin:

- „Die Einrichtung des Internationalen Universitätszentrums ‚Alexander von Humboldt‘ (IUS) an der TU Bergakademie Freiberg als zentrale Einrichtung, zu deren Aufgaben insbesondere die Unterstützung und Beratung von Studierenden, Mitarbeitern sowie wissenschaftlichen Einrichtungen der Universität in allen internationalen Angelegenheiten gehört.
- Die Errichtung einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung ‚International School of Advanced Technology‘ (ISAT) an der Universität Kaiserslautern, die der Unterstützung und Beratung aller Fachbereiche und anderen Einrichtungen der Universität in Fragen der Internationalisierung dient.
- Die Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung (WHU) – Otto-Beisheim-Hochschule – in Koblenz-Vallendar, die mit über 70 Partnerhochschulen in aller Welt kooperiert. Während des Studiums verbringen die Studierenden zwei Semester in verschiedenen Sprach- und Kulturkreisen im Ausland, und es besteht die Möglichkeit eines Doppel-Diploms mit verschiedenen ausländischen Universitäten.“

Es ist sicherlich kein Zufall, dass die Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung (WHU) in Koblenz-Vallendar eine der wenigen deutschen Hochschulen ist, die von Corporate Universities als Kooperationspartner akzeptiert werden.

Schaubild 7

Lernallianzen deutscher Corporate Universities

Corporate University	Kooperationspartner
Allianz Management Institute	<ul style="list-style-type: none"> ➤ INSEAD ➤ Universität St. Gallen ➤ Universitätsseminar der deutschen Wirtschaft (USW)
Bertelsmann University	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Harvard Business School ➤ International Institute for Management Development (IMD)
DaimlerChrysler University	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Harvard Business School ➤ INSEAD ➤ International Institute for Management Development (IMD)
Deutsche Bank University	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fuqua School of Business (Duke University)
Lufthansa School of Business	<ul style="list-style-type: none"> ➤ London Business School ➤ Indian Institute of Management Bangalore ➤ INSEAD ➤ Mc Gill University ➤ Hitotsubashi University
Merck University	<ul style="list-style-type: none"> ➤ WHU Koblenz ➤ Hong Kong University of Science and Technology ➤ Kellogg Graduate School of Management ➤ London Business School
mg academy	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Management Zentrum St. Gallen ➤ Universitätsseminar der deutschen Wirtschaft (USW) ➤ Duke University ➤ Universität Mannheim ➤ Universität Köln

Quelle: Kraemer/Müller 2001, S. 35.

Zu den unumstrittenen Pluspunkten der CUs gehört ihre strategische und internationale Ausrichtung. Kein Wunder, dass man sich Partner mit nicht nur hoher internationaler Reputation, sondern auch mit starkem und vielfältigem Engagement aussucht. Insofern könnte die „Gründungswelle“ von Corporate University sowohl einen Impuls- als auch einen Synergieeffekt in Richtung einer sich weiter verstärkenden Internationalisierung auslösen.

4.3 Tendenz der Utilisierung

Es ist eine alte, von den Unternehmen immer wieder vorgetragene Klage, dass die Hochschulen zu praxisfern ausbilden und nicht das vermitteln, was die Unternehmen „eigentlich“ von den Absolventen der Hochschulen erwarten. Dies gilt insbesondere für die Wirtschaftswissenschaften (im weitesten Sinne), die Ingenieurwissenschaften und für die Informatik, also für jene Disziplinen, für die vor allem Unternehmen „Abnehmer“ sind. Unabhängig davon, ob diese Klagen und Forderungen nach mehr Praxisnähe berechtigt sind oder nicht, lässt sich konstatieren, dass unser Hochschulsystem sich in einer Art „Utilisierungsphase“ befindet, aber auch, dass es genau besehen schon seit längerem

strukturelle Ansätze dazu gibt. So haben die Fachhochschulen schon immer und mit Hilfe ihrer zweisemestrigen Praktikumsphasen, anwendungsbezogen gearbeitet, und sind die oberhalb des „klassischen“ Systems der dualen Berufsausbildung (Arnold/Münch 2000) angesiedelten Berufsakademien (*Münch 1999c, S. 142 f.*) mit ihren großen betrieblichen Praxisanteilen ein Musterbeispiel eines praxis- und betriebsbezogenen Studiums. Dieses Studium an den Berufsakademien hat lange Zeit, gemessen an der Zahl der Studenten, merkwürdigerweise ein Schattendasein in der deutschen Bildungslandschaft geführt, ist aber in den letzten Jahren vom „Mutterland“ Baden-Württemberg in andere Bundesländer mit insgesamt steigenden Studentenzahlen diffundiert. Dieser ohne Zweifel schon vorhandene Utilisierungsansatz erfährt eine weitere Verstärkung durch duale Studiengänge auch an Hochschulen (*Konegen-Grenier 1994; Zedler 2000*).

Wenn auch die Zahl der dualen Studiengänge insgesamt noch vergleichsweise gering ist, so sind sie dennoch ein Indikator für ein neues, utilitaristisches Paradigma in der Hochschulpolitik. Diese Tendenz wird zusätzlich durch die Einrichtung von Studiengängen verstärkt, die mit einem Bachelor oder/und Master abschließen. Insbesondere die kurzen, mit einem Bachelor abschließenden Studiengänge sind, sofern sie nicht lediglich als Grundstufe für einen Master-Studiengang angeboten werden, tendenziell praxis- und anwendungsorientiert. Die in diesem Zusammenhang zunehmende Kooperation mit Firmen, ein in den USA seit langem verbreitetes Phänomen, ist ein weiterer Ansatz zur Verstärkung der Utilisierungstendenz.

Ob man eine zunehmende Spezialisierung und Utilisierung von Studiengängen begrüßen mag oder nicht, eines ist klar: Sie werden niemals den Bedarf an betriebsspezifischem Humankapital unmittelbar und ausreichend abdecken können. Die betrieblichen Bildungsabteilungen, in welcher Form auch immer und wie man sie auch nennen mag, erfüllen seit jeher eine unerlässliche „Brückenfunktion“ zwischen wissenschaftlich-theoretischer Grundlegung und betriebsspezifischen Praxisanforderungen. Ob diese und warum diese unter dem Dach einer Corporate University besser erfüllt werden kann, ist eine durchaus offene Frage. Ferner: Gibt es Interdependenzen von Entwicklungen im öffentlichen Hochschulsektor einerseits und der Gründung von Corporate Universities andererseits? Vor dem Versuch, diese Fragen zu beantworten, sind zunächst die Entstehungsgeschichte und das Konzept der Corporate University näher zu erläutern.

5 Historische und zahlenmäßige Entwicklung der Corporate Universities

Das „Mutterland“ der CUs ist ohne Zweifel die USA. Dabei ist es mehr als fragwürdig, in der „Corporation School“ oder „Factory School“ des 19. Jahrhunderts einen Vorläufer der amerikanischen CU zu sehen, wie dies *Domsch/Andresen (2001, S. 525)* tun. Immerhin legen die genannten Autoren insofern eine richtige Fährte, als man Entstehung und Entwicklung von Corporate Universities in den USA mit speziellen Bedingungen und Gegebenheiten des amerikanischen Bildungssystems (*Münch 1989*) erklären kann. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang an die Tatsache, dass die auch zahlenmäßig bedeutsamen zweijährigen Community Colleges in den USA (*Münch 1989, S. 68 ff.; Münch 1999c, S. 92 ff.*) aus deutscher Sicht im strengen Sinne keine Hochschulen sind, sondern Einrichtungen der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung. Sie sind die wichtigsten außerbetrieblichen Träger beruflicher Qualifizierungsprozesse in den USA. Aus diesem Grunde und in Verbindung mit dem Tatbestand, dass in den USA, anders als in Deutschland, der Begriff „Universität“ nicht gesetzlich geschützt ist und damit von jeder Bildungsinstitution, ob wissenschaftlich oder nicht, verwendet werden kann (*Rothfuß 1997, S. 40*), hatten insbesondere große amerikanische Unternehmen traditionell keine Berührungängste mit dem Begriff der University bzw. keine Probleme damit, das Label „University“ für solche Departements zu verwenden, die sich schwerpunktmäßig mit „Training and Development“ beschäftigen.

Eine gewisse terminologische Unbekümmertheit, wie sie bei den erwähnten Community Colleges anzutreffen ist, findet sich auch bei den Corporate Universities. So gibt es Bildungseinrichtungen, die dem Charakter nach Community Colleges sind, aber nicht so heißen, wie z. B. das Morrison Institute of Technology in Morrison, Illinois und das Columbus Technical Institute in Columbus, Ohio (*Münch 1989, S. 69*). In ähnlicher Weise gibt es Corporate Universities, die diese Bezeichnung nicht tragen, aber dennoch von *Meister (1998, S. 255 ff.)* in ihrer Monographie über die amerikanischen CUs in einer „List of 50 companies who share a common goal: the all look at training as a process of lifelong learning rather than a place to 'get trained'“ (*ebenda, S. 255*) aufgeführt werden. Da gibt es zum Beispiel das SBC Center for Learning der Southwestern Bell Corporation, das Whirlpool Brandywine Performance Centre der Whirlpool Corporation, die Xerox Management Institutes der Xerox Corporation usw. Auch unter den deutschen Corporate Universities gibt es solche mit anderem Namen, z. B. das Allianz Management Institut (AMI), die Lufthansa School of Business und die Audi-Akademie.

Das im Jahre 1956 gegründete General Electric Management Development Institute gilt als erste Corporate University. Zu den frühen Corporate Universities zählt auch die Hamburger University der McDonald's Corporation, die im Jahre 1961 gegründet wurde und in England, Japan, in Deutschland und Australien Zweigunternehmen unterhält. In den 80er Jahren gab es in den USA bereits rund 400 Unternehmen mit einer Corporate University (Watkins 1983), die unter verschiedenen Namen, wie bereits aufgeführt, firmierten. Ihre Anzahl ist nach Schätzungen Ende der 90er Jahre auf 1200 gestiegen.

Erwartungen gehen dahin, dass in absehbarer Zeit die Zahl der Corporate Universities in den USA die Zahl der „klassischen“ Colleges und Universities (rund 3500) übersteigen wird! In Deutschland sind die ersten beiden Corporate Universities, die Lufthansa School of Business und die Daimler Chrysler Corporate University, im Jahre 1998 gegründet worden. Wie bereits erwähnt, gibt es nun, nur 4 Jahre später, bereits über 40 CUs!

Im Zusammenhang mit der späten Gründung von Corporate Universities in Deutschland und der nun offenbar einsetzenden „Gründungswelle“ stellt sich die Frage nach den Gründen. Haben die großen deutschen Unternehmen geschlafen? Haben die Bildungsabteilungen bzw. die Abteilungen für „Training and Development“ (Siemens), die „Human Resources Development Departements“ und wie sie alle heißen, im wesentlichen schon alle die Aufgaben erfüllt, die man nun ausdrücklich den Corporate Universities zuweist? Oder hat die in Deutschland (im Vergleich zu den USA) engere und strengere Definition von Hochschulen die Unternehmen zunächst davon abgehalten, sich des Etiketts „University“ zu bedienen? Oder ist es einfach so, dass es schlicht und einfach ebenso wie bei der Hochschulreform einen auf die USA gerichteten Nachahmungseffekt gibt?

6 Aufgaben und Strukturmerkmale von Corporate Universities

Obwohl, wie gezeigt wurde, die ersten Corporate Universities in Deutschland erst im Jahre 1998 gegründet wurden, gibt es inzwischen eine stattliche Anzahl von Veröffentlichungen zu diesem Thema, sei es aus der Sicht der Unternehmen, die selbst eine solche CU gegründet haben, sei es aus der Sicht der Wissenschaft. Wird darin einerseits die Vorreiterrolle der USA deutlich, so vermisst man andererseits einen ausdrücklichen Fokus auf die bisherige und immer noch vorherrschende Bildungsarbeit und Bildungsorganisation der Unternehmen und zu neueren Entwicklungen im deutschen Hochschulsystem. Dies wurde im Rahmen dieses Beitrages in zwei besonderen Kapiteln wenigstens ansatzweise „nachgeholt“. Mit den folgenden Ausführungen soll deutlich gemacht werden, dass das Konzept der Corporate

University stark in die bisherige Bildungsarbeit der Betriebe hineinreicht, und gleichzeitig der Frage nachgegangen werden, ob es sich bei ihnen um eine „innovative“ und notwendige Weiterentwicklung handelt oder ob lediglich alter Wein in neuen Schläuchen verkauft wird. Ein facettenreiches, ja „farbenprächtiges“ Bild von Konstruktion und Existenz der Corporate Universities in Deutschland ergibt die folgende, einer Zufallsstichprobe entsprungene Auflistung von Titelüberschriften einschlägiger Veröffentlichungen.

- „Corporate Universities. Lessons in Building a World-Class Workforce“ (*Meister 1998*)
- „Rosinen picken“ (*Schwertfeger 1998*)
- „Corporate Universities – Modeerscheinung oder strategischer Erfolgsfaktor?“ (*Deiser 1998*)
- „Corporate University: Nukleus für individuelle und organisationale Wissensprozesse“ (*Heuser 1999*)
- „Corporate Universities oder interne Akademien können als strategische Drehscheibe für innovative Qualifizierungsansätze im Unternehmen dienen“ (*Maier/Westermann 1999*)
- „Corporate University ist in Deutschland auch eine Art Nachhilfeprogramm für Topmanager“ (*Stauss 1999a*)
- „Corporate Universities als Intellectual Capital“ (*Töpfer 1999*)
- „Corporate University. Strategische Unternehmensentwicklung durch maßgeschneidertes Lernen“ (*Neumann/Vollath 1999*)
- „Corporate Universities sind schillernde Gebilde der betrieblichen Personalentwicklung mit einer großen Bandbreite“ (*Töpfer 2000, S. 26*)
- „'Ein Himmelszelt in der Online-Welt': Der Beitrag von Corporate Universities zum unternehmensweiten Wissensmanagement“ (*Hilse 2001, S. 169*)
- „Altes Thema, neuer Name“ (*Gloger 2001*)
- „Ihr Weg zur Spitzenleistung – Daimler Chrysler Corporate University“ (*Daimler Chrysler o.V. und o. J.*)
- „AMI hat die Aufgabe, konkrete Potentialförderungs-Maßnahmen zu planen und umzusetzen. Alle Aktivitäten werden in enger Anbindung an die strategischen Ziele des Unternehmens konzipiert“ (*Allianz Group o. J., S. 5*)
- „SAP-University ist die globale Weiterbildungsorganisation der SAP AG“ (*Internes Papier*)

- „Rockwool University is a centre for learning“ (o. V. 1999)

Die vorstehende Übersicht lässt erkennen, dass Konzept und Realität der Corporate Universities offenbar nicht unumstritten sind. Außerdem scheinen sich kritische Einstellungen gegenüber den Corporate Universities zu bestätigen, die besagen, dass es sich bei ihnen im Wesentlichen um die herkömmliche betriebliche Bildungsabteilung handelt, der man ein wohlklingendes Etikett aufgeklebt hat.

Zu einem ähnlichen, immer noch vorläufigen, Ergebnis kommt man, wenn man die Prinzipien unter die Lupe nimmt, die *Meister (1998, S. 30 f.)* als konstituierend für das Konzept der CU nennt. Jeanne C. Meister ist Präsidentin der (Bildungs- und Beratungs-) Corporate University Xchange in New York. Sie führt mit ihrer Corporate University laufend Befragungen bei Corporate Universities durch und verfügt deshalb über einen besonders guten Informationsstand über die CUs in den USA. Sie hat ihre Kenntnis und Auffassungen in einem als Standardwerk geltenden Buch (*Corporate Universities – Lessons in building a World-Class Workforce*) veröffentlicht. Dieses Buch hat auch einen (für die Idee der CU) stark werbenden und demgemäß wenig kritischen Charakter. Dennoch mag es nützlich sein, Meister noch einmal zu Wort kommen zu lassen. Nachdem sie darauf hinweist, dass Corporate Universities sich in vielen „surface aspects“ unterscheiden, aber doch nach ähnlichen Prinzipien agieren, nennt sie für die CUs folgende Ziele:

- „Provide learning opportunities that support the organization’s critical business issues.
- Consider the corporate university model a process rather than a place of learning.
- Design a curriculum to incorporate the three C’s: Corporate citizenship, Contextual framework, and Core competencies.
- Train the value chain, including customers, distributors, product suppliers, and the universities that provide tomorrow’s workers.
- Move from instructor-led training to multiple formats of delivering learning.
- Encourage leaders to be involved with and facilitate learning.
- Move from a corporate allocation funding model to one ‘self-funded’ by the business units.
- Assume a global focus in developing learning solutions.
- Create a measurement system to evaluate outputs as well as inputs.

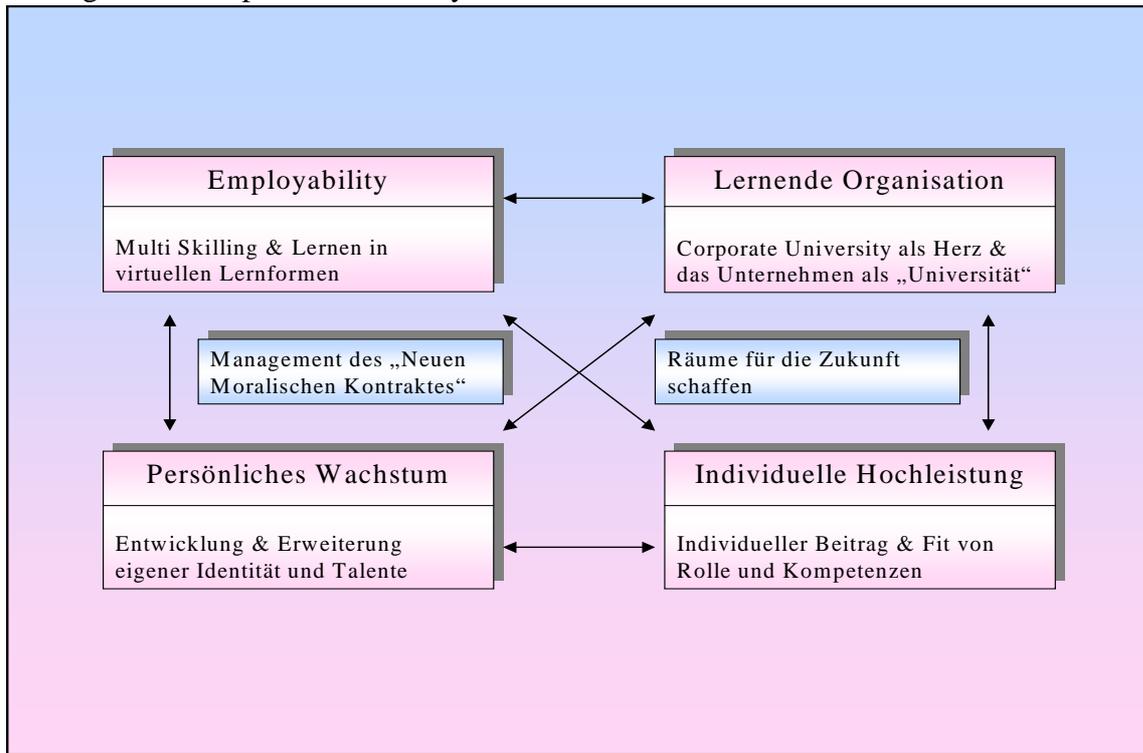
- Utilize the corporate university for competitive advantage and entry into new markets”
(*Meister 1998, S. 30 f.*).

Analyse und Reflexion dieser „goals“ lassen erkennen, dass die meisten von ihnen auch mit „Bildungsabteilungen“ (Training and Development) erreicht werden können bzw. könnten, sofern ihrer Arbeit moderne und zukunftsorientierte Ansätze der Personalentwicklung und Organisationsentwicklung zugrunde gelegt werden.

Aber wie sehen deutsche Unternehmen Konzept und Aufgaben der CU? *Heuser (1999, S. 222)*, der Leiter der Lufthansa Business School, hebt für diese den „strategisch-konzeptionellen Fokus der gleichzeitigen Förderung von individuellem und organisationalem Humankapital“ hervor. Dadurch „verwischen klassische Grenzen zwischen Unternehmens- und Personalentwicklung, zwischen individuellem und kollektivem Management of Change“ (*ebenda*). Unter dieser Prämisse verdeutlicht Heuser die „Beiträge“ einer (und wohl auch seiner) CU mit folgender Abbildung.

Schaubild 8

Beiträge einer Corporate University



Quelle: Heuser 1999, S. 222.

In deutlich schlichterer Form, aber auch wesentlich konkreter gibt uns der „Leistungskatalog“ der Allianz Management Institute einen Überblick über ihre „Produkte und Leistungen“.

Schaubild 9

Produkte und Leistungen der Allianz Management Institute

Allianz Management Institute			
Führungskräfte-qualifizierung	Überregionale Fachqualifizierung	Organisations-entwicklung	Institutionelle Qualifikation
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Seminarangebote für alle Führungsebenen E3 bis E1 ➤ Personalentwicklungsseminare und Potentialförderungsmaßnahmen ➤ Internationale Führungskräftequalifizierungskonzepte 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Spezielle zielgruppenorientierte Qualifizierungsangebote, zum Beispiel <ul style="list-style-type: none"> ○ Fachliche Fortbildung für Führungskräfte ○ Informationstechnologie für Führungskräfte 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Beratung und Unterstützung in großflächigen Veränderungsprozessen ➤ Konzeption und Begleitung von regionalen Implementierungsprozessen ➤ Qualitätssicherung für Beratung in OE-Projekten 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Förderung von externer Forschung und Lehre, z. B. über die Stiftungslehrstühle an Universitäten ➤ Intensivierung der Kooperationsbeziehungen mit externen Forschungseinrichtungen

Quelle: Allianz Group o. J., S. 6.

Betont wird, dass alle Veranstaltungen in das Allianz System der Führungskräfte-Entwicklung eingebunden sind, und hingewiesen wird auf die enge Zusammenarbeit von Professoren und Dozenten international renommierter Institute und Universitäten, die eine laufende Aktualisierung des Angebots garantieren. Mit anderen Worten: Allianz Management Institute sind, was nicht selbstverständlich ist, mit ihrer Arbeit auf *eine* Zielgruppe, nämlich die Führungskräfte gerichtet. Dies ist anders bei der SAP University, wie die folgende „Learning Map“ dieser Corporate University erkennen lässt.

Schaubild 10

Learning Map der SAP-Corporate University

All employees	SAP Start	SAP Products	Business Know-how	Competency Development	Office Know-how	Language Training	Performance Feedback
Development	Getting Started	Software Development	Quality Management	Product Management	Information Development		
Sales & Presales	Getting Started	Basic Selling Skills	Selling SAP Industry Solutions	Product Sales Knowledge	Product Knowledge Programs	Sales Master class Program	Presales Skills
Consulting	Getting Started	Consultants	Project Management	Global Support Management			
Service & Support	Getting Started	Services	Support	Customer Care	Managing Customer Information		
Management	Getting Started	All Managers	Functional Managers	General Managers	Other Services		
Others	Vocational Training	Instructors	Admin. Support				
Teams & Organization	Customized Services	Team Development	Corporate Culture	SAP Employee Survey			

Quelle: SAP-Corporate University-Broschüre, o. S.

Eine (ausschnitthafte) weitere Präsentation der Aufgaben- und Zielstrukturen der CUs würde zu dem Ergebnis führen, dass nicht zwei CUs wenigstens annäherungsweise einander gleichen, ein Tatbestand übrigens, der auch für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung betrieblicher Bildungsarbeit gilt. Die im Folgenden vorgestellten Versuche einer Charakterisierung und Typisierung von CUs mit Hilfe von Strukturmerkmalen sind verdienstvoll, aber im einzelnen nicht unproblematisch. *Töpfer (1999, S. 37)* unterscheidet drei Entwicklungsstufen der CUs und führt dazu Beispiele auf.

Schaubild 11

Drei Entwicklungsstufen der Corporate University



Quelle: Töpfer 1999, S. 37.

Danach repräsentieren die Corporate Universities von McDonalds, Disney und Anderson Consulting schlichte Weiterbildungsabteilungen, und zwar im Vergleich zu deren besseren Ausprägungen in einer defizitären Form. Denn nicht „Wissensvermittlung“ ist heute das Ziel, sondern Kompetenzentwicklung. Wenn für die CUs von Bertelsmann, Lufthansa und Motorola immerhin der organisatorische Wandel als Zielobjekt betont wird, so geht dies ebenfalls nicht über das bekannte Integrationskonzept von Personalentwicklung und Organisationsentwicklung hinaus. Demgegenüber stellen insbesondere die projektorientierte Unterstützung des strategischen Wandels sowie Partnering und Netzwerkorganisation sicherlich Aspekte dar, die der Bildungs- und Organisationsarbeit eine neue Qualität verleihen.

Einen anderen Versuch, im „Chaos der Erscheinungen“ Grundstrukturen zu entdecken und daraus idealtypische Modelle von Corporate Universities zu entwickeln, hat Deiser (1998, S. 44) unternommen.

Schaubild 12

Idealtypische Modelle von Corporate University

Typus	Kernfunktion	Business-Logik	Rolle des Top-Managements	Beispiel
Profit Center	positiver Deckungsbeitrag	unabhängiges Geschäftsfeld	Aufsichtsrat	outgesourcte Trainingsabteilungen
Qualifikationszentrum	Vermittlung wettbewerbskritischen Wissens	Innovation, Qualität	Bereitstellung der Ressourcen	Motorola
Standardisierungsmotor	Transfer von Core Practices	Economies of Scale	Definition der Standards	Andersen Consulting, McDonalds, Disney
Drehscheibe strategischen Wandels	Unterstützung von Transformationsprozessen	Kerninstrument der Unternehmensführung	Architekt und Change-Leader	General Electric

Quelle: Deiser 1998, S. 44.

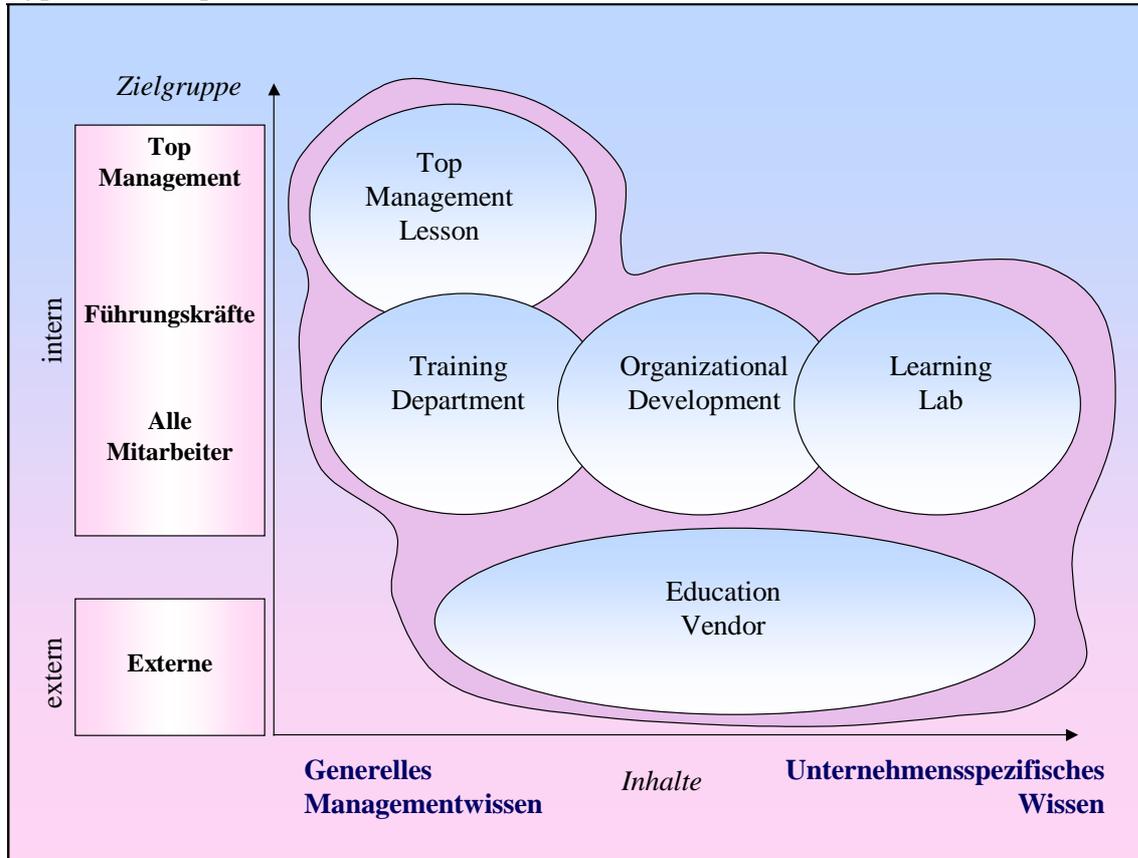
Aber auch bei diesem Versuch stellen sich Fragen. Haben ausgesourcte Trainingsabteilungen wirklich die Kernfunktion, einen positiven Deckungsbeitrag zu erbringen? Und rechtfertigt die Umwandlung eines Cost Center in ein Profit Center das neue Etikett „CU“? Schließlich: Auch das „Qualifikationszentrum“ und der „Standardisierungsmotor“ lassen mit ihren Merkmalen kaum erkennen, warum dafür der Begriff „Corporate University“ herhalten muss. Und: Muss nicht auch ein Profit Center für Weiterbildung auf die „Qualität“ seiner „Produkte“ achten?

Fragen über Fragen, die letztlich auch ein Indikator dafür sind, wie schwierig es ist, die verschiedenen CUs systematisch zu erfassen und voneinander abzugrenzen.

Stauss (1999b, S. 132) kommt unter Verwendung der Merkmale „Zielgruppen“ und „Inhalt“ zur folgenden Typisierung von Corporate Universities.

Schaubild 13

Typen von Corporate Universities



Quelle: Stauss 1999b, S. 132.

Die eigentliche Zielsetzung des Typs „Top Management Lesson“ liege darin (so Stauss), die obersten und oberen Führungskräfte in die Weiterbildungsaktivitäten einzubinden. In der Tat: Haben diese einerseits eine Vorreiterrolle für die Entwicklung einer positiven Lern- und Unternehmenskultur inne, so sind sie andererseits (leider) am wenigsten bereit, sich organisierten Lernprozessen zu unterziehen. Sie wissen und können ohnehin alles, so glauben sie, und werden damit zum „Nadelöhr“ (Münch 1999b) für eine innovative, stetige und nachhaltige Unternehmensentwicklung.

Stauss erkennt, dass es sich bei dem Typ 2, „Training Departement“, im Grunde um eine in „Corporate University“ umgetaufte traditionelle Trainingsabteilung handelt. Er verweist darauf, dass darin das Ziel der fachlichen Weiterqualifikation eindeutig dominiert. Er fokussiert damit allerdings jene Ausprägungen von Trainings- und Bildungsabteilungen, die hinter einer innovativen Praxis betrieblicher Bildungsarbeit „herhinken“. Im Vordergrund steht in diesen die Entwicklung und Festigung einer Handlungskompetenz mit Betonung nicht nur der Fachkompetenz, der fachlichen Weiterqualifikation also, sondern auch der Methodenkompetenz, der Sozialkompetenz und der Persönlichkeitskompetenz als Basiskompetenzen.

Schaubild 14

Charakterisierung der fünf Typen von Corporate Universities

Kriterium/ Typ	Top-Management Lesson	Training Department	Organizational Development	Learning Lab	Educational Vendor
<i>Ziele</i>	Einbindung in den Weiterbildungsprozess	Fachliche Weiterqualifikation	Durchsetzung und Weiterentwicklung einer strategischen Unternehmenskultur	Unternehmerische Flexibilität, Innovations- und Anpassungsfähigkeit stärken	Vermarktung unternehmerischen Wissens
<i>Zielgruppen</i>	Top-Management	Führungskräfte/alle Mitarbeiter	Alle Mitarbeiter	Alle Mitarbeiter, Teams, Arbeitsgruppen	Externe Zielgruppen
<i>Inhalte</i>	Generelles und aktuelles Managementwissen	Allgemeines Managementwissen/Fachwissen	Unternehmensbezogenes Managementwissen	Aktuelle Themen und problemorientiertes Wissen	Unternehmensbezogenes und generelles Managementwissen
<i>Methodik</i>	Class Room, Diskussionsforen	Steigender Anteil an technologieunterstützten Selbstlernprogrammen	Betonung von „On-the-job“- und „Near-by-the-job“-Methoden	Betonung direkter Kommunikationsformen, auch durch IT	Class Room/technologieunterstützt
<i>Virtualitätsgrad</i>	Gering	Relativ hoch, steigender Anteil	Eher hoch	Mittel bis hoch	Gering bis hoch
<i>Kooperation mit realen Universitäten</i>	Einzelprogramme mit ausgewählten Elite-Universitäten	Mittel bis hoch	Gering bis mittel	Mittel bis hoch	Prinzipiell eher gering, bei Zertifizierung evtl. hoch
<i>Vergabe von Abschlusszertifikaten</i>	Nicht relevant	Relevant	Wenig relevant	Nicht relevant	Einige Zertifikate von Real Universities

Quelle: Stauss 1999b, S. 138.

Der Typ III, „Organizational Development“, ist nach Stauss durch eine stark binnenorientierte Zielrichtung charakterisiert. Es geht in ihm primär darum, „eine strategiegerechte Unternehmenskultur im Gesamtunternehmen zu verankern, zu stützen und zu stärken bzw. im Bedarfsfall anzupassen“ (ebenda, S. 135). Alle „internen Kunden“ (Münch 2001) gehören zur Zielgruppe. Dazu ist anzumerken, dass die Entwicklung und Stabilisierung einer unternehmens- und mitarbeiterförderlichen Unternehmenskultur permanente Aufgabe aller Akteure, auf allen Ebenen und in allen Bereichen ist, für die eine CU als „zentrales Kräftefeld“ eines Unternehmens nur stimulierend und modellhaft wirken kann. Der vierte Typus, „Learning Lab“, betont den lernkulturellen und lerntechnologischen Aspekt, weist einen hohen Virtualisierungsgrad auf und öffnet sich in besonderem Maße für eine Kooperation mit realen Universitäten. Typ V schließlich, der von Stauss sogenannte „Educational Vendor“, stellt eine Ausbildungs- und Weiterbildungsinstitution dar, „in der eigenes Wissen geschaffen und zusammen mit anderen Inhalten gegen Entgelt an interne und vor allem auch externe Kunden vermarktet wird“ (ebenda, S. 137). In dieser Sicht ist dann eine CU ein Profit Center, wobei sich in diesem Zusammenhang die Frage stellt, ob ein solcher Typus nicht lediglich eine „geschönte“ und eindrucksvoller aufgestellte Form einer outgesourcten Bildungsabteilung in der Rechtsform einer Bildungs-GmbH ist. Bei Bedenken

im einzelnen stellt die vorgestellte Typologie von Stauss dennoch ein geeignetes Orientierungsinstrument im Dickicht einer eher chaotisch ausufernden Entwicklung von CUs dar. Zur Charakterisierung der fünf Typen von Corporate Universities hat Stauss an anderer Stelle (*ebenda*, S. 138 ff.) auch die Kriterien „Kooperation mit Realuniversitäten“ und „Vergabe von Abschlusszertifikaten“ benutzt. Im Rahmen des Gesamtfokus dieses Beitrages ist auf dieses mögliche und zum Teil schon reale Beziehungsgeflecht von CUs und öffentlichen Hochschulen besonders und etwas ausführlicher einzugehen (Kap. 7). Vorher sind jedoch noch organisationale und finanzielle Aspekte der Corporate Universities zu beleuchten. Dabei ist zum besseren Verständnis die Frage zu klären, ob und welche Unterschiede es zur herkömmlichen Bildungsorganisation und zwar insbesondere der Weiterbildungsorganisation gibt.

7 Organisation und Finanzierung der Corporate Universities

Zunächst: Es gibt wohl keine Corporate University, die auf der grünen Wiese angesiedelt wurde, und es wird mit großer Wahrscheinlichkeit keine geben, die nicht auf „Vorleistungen“, Organisationsstrukturen und Aufgaben betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung aufbaut. Aus diesem Grunde und auch zur deutlicheren Positionierung der Organisations- und Finanzierungsvarianten der CUs wird im Folgenden ausdrücklich auf wichtige Ausprägungen betrieblicher Bildungsarbeit in organisatorischer und finanzieller Hinsicht Bezug genommen. Im Vordergrund steht dabei die betriebliche Weiterbildung mit ihren verschiedenen Formen (vgl. Abb. 3).

Hölterhoff/Becker (1986, S. 225 ff.) präsentieren eine systematische Darstellung „organisatorischer Varianten“ betrieblicher Weiterbildung. In mehr als zwei Dritteln der Unternehmen gibt es einen für Weiterbildung Verantwortlichen oder eine Weiterbildungsabteilung (*ebenda*, S. 225) oder eine zentrale Stelle für die Personalentwicklung (*Münch 1995b, S. 116*). Nicht ohne Bedeutung für die Wirkungstiefe der Personalentwicklung ist es, auf welcher Hierarchieebene die Bildungsabteilung bzw. die Personalentwickler angesiedelt sind. Die höhere oder niedrigere Positionierung dieser Stellen und Personen ist gleichzeitig Ausdruck dafür, welcher reale Stellenwert ihm von der Unternehmensleitung eingeräumt wird. Verbale Bekundungen der obersten Führungskräfte stehen nicht selten in einem eklatanten Widerspruch zur tatsächlichen Wertschätzung betrieblicher Bildungsarbeit. Das stark prozyklische Verhalten der Unternehmen im Bereich betrieblicher Bildungsarbeit – gehen die Geschäfte schlecht, wird zumeist überproportional im

Bildungsbereich gespart – ist nur ein Indikator dafür (*Sachverständigenkommission 1974, S. 357 ff; Scholz 1995, S. 869; Ulbrich 1999, S. 81*). Eine Befragung von *Münch / Weis (1991, S. 13)* in Großbetrieben hat zu dem Ergebnis geführt, dass die Personalentwicklung überwiegend auf einer vergleichsweise niedrigen Hierarchieebene angesiedelt ist. Dies hat einen langen Instanzen- und Berichtsweg zum Personalvorstand mit eher negativen Konsequenzen zur Folge. Mit Recht weist *Neumann (1999, S. 29)* darauf hin, dass die Einbindung einer CU in die etablierte Struktur der Personalentwicklung „sehr schnell zu einem Verlust des beabsichtigten und notwendigen Fokus auf die strategisch relevanten Inhalte führen“ dürfte.

Die organisatorische An- und Einbindung in die Unternehmens- bzw. Konzernspitze ist in der Tat eine entscheidende Voraussetzung für eine wirksame Verknüpfung unternehmensstrategischer Ziele mit allen nur denkbaren Qualifizierungs- und Change-Management-Prozessen. Dabei finden sich von CU zu CU unterschiedliche Lösungen. So wird die Deutsche Bank University von einem Geschäftsführer geleitet, der direkt an den Personalvorstand des Unternehmens berichtet. Die Daimler Chrysler University ist unternehmensintern in den internationalen Bereich EMD (Executive Management Development) integriert. Gesteuert wird sie durch einen interdisziplinären Beirat, dem auch der Vorstandsvorsitzende angehört. Für die Planung und Koordination aller angebotenen Programme der Allianz Management Institute ist eine Geschäftsleitung verantwortlich. Diese wird in strategischen Fragen durch einen Beirat, bestehend aus Vertretern der Unternehmensleitung sowie externen Mitgliedern aus Wissenschaft und Praxis, unterstützt und beraten. Die SAP-University hält ihre „solide Verankerung in der Führungsspitze der Firma“ für besonders wichtig. „Hier ist es sinnvoll, Topmanager als Sponsoren für Themenkreise zu gewinnen. Erst die Unterstützung von oben garantiert langfristigen Erfolg für eine Corporate University“ (*SAP-University-Papier o. J., S. 10*).

Für das „Funktionieren“ einer CU im Sinne ihrer sehr anspruchsvollen Zielsetzungen und Aufgabenstellungen ist aber nicht nur ihre hierarchische „Einbettung“ von Belang. Wie erreicht man es bei großen Unternehmen, insbesondere bei solchen mit zahlreichen Betriebseinheiten und Standorten im Inland und Ausland, die Philosophie, Kultur und strategischen Leitbilder auch in den operativen Bereichen der Personal- und Organisationsentwicklung zur Geltung zu bringen? Es liegen Konzepte und Erfahrungen herkömmlicher Bildungsarbeit und Bildungsorganisation großer Unternehmen vor, die wenigstens teilweise die Organisationsstrukturen von CUs mitbestimmen. Mit dem speziellen Fokus auf die betriebliche Weiterbildung in großen Unternehmen unterscheiden *Hölterhoff/Becker (1986, S. 225 ff.)* zwei Hauptvarianten, nämlich die funktionale und die

divisionale Organisation. Die funktionale Gliederung (hier des „Bildungswesens“) versucht mit Hilfe von Spezialisten oder/und Spezialabteilungen (z. B. Anpassungsweiterbildung, Führungsweiterbildung, Aufstiegsweiterbildung usw.) die Aufgabenerledigung zu optimieren. In großen und ganz großen Unternehmen hat die funktionale Organisation jedoch den Nachteil, dass die notwendige Nähe zur operativen Ebene und ihren Zielgruppen verloren geht. In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass die Gestaltung bedarfsorientierter Weiterbildungsmaßnahmen ein hochpartizipativer Prozess ist, in den soweit wie nur möglich auch Führungskräfte und Mitarbeiter einbezogen werden müssen (*Münch 1995b, S. 70 f.*) Mit anderen Worten: Von oben nach unten „durchgereichte“ Konzepte und Maßnahmen „versanden“ oder führen zu einer Angebotsorientierung, so dass damit den wahren Bedürfnissen der Unternehmensbereiche und Mitarbeiter nur sehr bedingt Rechnung getragen werden kann.

Im Gegensatz zum funktionalen Organisationsprinzip zeichnet sich die divisionale Organisationsstruktur durch eine ausgeprägte Tendenz zur „Delegation nach unten“ aus. Das divisionale System im Bildungsbereich bedeutet, dass alle damit zusammenhängenden Aktivitäten für einen zusammenhängenden Unternehmensbereich oder Betriebsteil jeweils von einer besonderen Stelle oder Abteilung wahrgenommen werden. Dieser Lösung werden gegenüber dem funktionalen Prinzip engere und wirksamere Kontakt- und Entscheidungslinien zugesprochen. Unter dem Aspekt allerdings, dass unternehmensstrategische und unternehmenskulturelle Vorgaben und Leitlinien in allen Unternehmensbereichen in gleicher Weise zur Geltung gebracht werden sollen, hat eine ausschließlich divisionale Gliederung erhebliche Nachteile. Die Devise heißt deshalb in der unternehmerischen Praxis: „Soviel Zentralismus wie unbedingt nötig, soviel Dezentralismus wie irgendwie möglich.“ Damit haben wir es dann mit einem föderativen System zu tun, das in den meisten CUs Platz gegriffen hat. Bemerkenswert ist dabei, dass in manchen Fällen, z. B. bei den Allianz Management Instituten, die alten Ausbildungs- und Weiterbildungsstrukturen weiter bestehen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn, wie in nicht wenigen CUs, ausschließlich die Führungskräfte Zielgruppe sind.

Lucchesi-Palli/Vollath (1999, S. 60 ff.) diskutieren ausdrücklich mit Blick auf die CUs die organisatorische Problemstellung „zentral, dezentral oder föderal“? „Die Stärke einer zentralisierten Einheit beruht darauf, alle Trainings- und Personalentwicklungsaktivitäten einem umfassenden Controlling unterwerfen zu können. Ferner sichert sie die Einheitlichkeit und Durchschlagskraft der Trainings“ (*ebenda, S. 60*). Die hier benutzten Formulierungen („umfassendes Controlling“ und „Durchschlagskraft der Trainings“) geben allerdings zu der

Vermutung Anlass, dass die Autoren neuere Entwicklungen in der Weiterbildungsarbeit und im Controlling nicht genügend beachtet haben (*Arnold 1996, S. 251 ff.; Ulbrich 1999, S. 39 ff.*). Die Stärke einer dezentralisierten CU sehen Lucechi-Palli-Vollath in dem „Empowerment der einzelnen Einheiten, auf der Freiheit der Divisions, ihre PE- und OE-Entwicklung selber zu bestimmen, auf der höheren Akzeptanz der Programme in ihrer Stammgesellschaft, auf der schlankeren und schnelleren Umsetzungsfähigkeit der Programme, auf der tiefen Kenntnis des eigenen Geschäftsfeldes“ (*ebenda S. 60 f.*) Die Autoren haben damit Recht, auch damit, dass die Schwäche einer dezentralisierten CU in der mangelnden Durchdringung der Konzernphilosophie besteht. „Oft sind dezentralisierte Einheiten nicht strategisch, sondern am Tagesgeschäft ausgerichtet“ (*ebenda*). In der Tat bemüht man sich mit Hilfe von föderativen Modellen, eine Balance von Freiheit und Kontrolle zu erreichen, „die es erlaubt, Konsens zu entwickeln, allen Meinungen und Methoden Raum zu geben, eine strategische Langzeitorientierung zu ermöglichen“ (*ebenda, S. 61*).

Als Hölterhoff/Becker vor über 15 Jahren über Vorteile und Nachteile verschiedener Organisationsstrukturen in der betrieblichen Weiterbildung nachgedacht haben, war „Outsourcing“ zumindest in Deutschland noch kein großes Thema. Aber noch vor der Gründungswelle von CUs haben große Unternehmen und Konzerne nicht nur Produktions- und Dienstleistungssparten outgesourct, sondern auch ihre Personal- und Organisationsentwicklungsarbeit. Ein herausragendes Beispiel ist die Volkswagen Coaching GmbH in Wolfsburg. Es handelt sich, wie der Firmenname erkennen lässt, um ein rechtlich und ökonomisch selbständiges Unternehmen, das nicht nur für VW gegen Entgelt „Full Service für Personalentwicklung und Unternehmensberatung“ bietet, sondern auch auf dem externen Markt als Anbieter in Konkurrenz zu mehr als 35 000 (!) Anbietern operiert. Die Vor- und Nachteile einer solchen Bildungs-GmbH - im Vergleich zu einer Non-Profit Center-Organisation und einer (betriebsinternen) Profit Center-Organisation, hat *Danker (2000)* im einzelnen referiert. Sie sollen und müssen hier nicht nachgezeichnet werden.

Es ist aber zu fragen, ob es Sinn machen würde, CUs als rechtlich und ökonomisch selbständige Unternehmen zu führen, und falls ja, welche Konsequenzen dies möglicherweise für die Relation von CUs einerseits und öffentlichen Hochschulen andererseits hätte. Dass es sich dabei nicht lediglich um theoretische Überlegungen handelt, zeigt ein Blick auf das Feld der CUs in den USA. Hier gibt es zunehmend CUs, die ähnlich wie eine Bildungs-GmbH als eigenständiges Geschäftsfeld ausgegliedert sind und ihre Programme auch außerhalb des Unternehmens anbieten. *Meister (1998, S. 207 ff.)* spricht in diesem Zusammenhang mit

euphorischem Unterton von einer „metamorphosis of the education market“ und von einer Zukunft des Weiterbildungssektors, der durch ein „market driven system“ bestimmt ist. Unabhängig von dieser bildungs- und hochschulpolitischen Perspektive, wie sie von Meister artikuliert wird, wird die Ausgliederung von Aufgaben der Personal- und Organisationsentwicklung durchaus kritisch gesehen: (Deiser 1998, S. 43; Neumann 1999; S. 29)

Schaubild 15

A sample of Degree Programs Offered by Corporate University/Higher Education Partnerships

Organization	Corporate University	University	Degree Program
T. Eaton Company	Eaton School of Retailing	Ryerson Polytechnic University	Retail Management/ Associate Level
Bell Atlantic	The NEXT STEP	Consortium of 23 Colleges in New England	Telecommunications Tech./ Associate Level
American Express	American Express Quality University	Rio Salado Community College	Customer Service/ Associate Level
Megatech Engineering	Megatech Academy	Central Michigan University	Vehicle Design/ Bachelor of Science
University of Chicago Hospital	University of Chicago Hospital Academy	Network of Learning Partners	Healthcare Management/ Associate Level
Arthur D. Little	Arthur D. Little School of Management	Fully Accredited	Management/ Masters Level

Quelle: Meister 1998, S. 201

Wenn CUs ausgegliedert sind, in ökonomischer Unabhängigkeit von „Mutterunternehmen“ agieren und noch dazu den Ehrgeiz entwickeln, akademische Grade zu verleihen, und zwar in Zusammenarbeit mit öffentlichen Hochschulen, nähern sie sich strukturell dem Charakter einer öffentlichen Hochschule. Beispiele dafür gibt es in den USA. In einem solchen Fall wird zumindest tendenziell der Fokus auf die unternehmensspezifische, strategische und kulturelle Ausrichtung aus dem Auge verloren. Dieser Gefahr sind alle Profit Center ausgesetzt, in welcher rechtlich-ökonomischen Form sie auch immer arbeiten. Wenn es auch nicht zu übersehende Vorteile eines Profit Centers (im Vergleich zum Cost Center) gibt (Scholz 1995, S. 75 f.), so ist doch ein gravierender Nachteil nicht zu übersehen, nämlich: Aus der Sicht des Zentralmanagements tendieren die Divisionen dazu, aus Kurzsichtigkeit oder kurzfristigen Ertragsproblemen heraus notwendige Fördermaßnahmen einzuschränken oder zu unterlassen

und so mittel- und langfristig Nachteile beim Strategiefaktor Mitarbeiter-Qualität in Kauf zu nehmen (vgl. *Weuster 1991, S. 50*). In diesem Zusammenhang ist zu fragen, ob es sich beim Zentralbereich Personal- und Managemententwicklung wirklich um ein mit anderen Unternehmensbereichen vergleichbares Profit Center handelt oder handeln kann. Diese Frage berührt selbstverständlich auch die Finanzierung von CUs. Sie wurde für den Fall selbständiger Wirtschaftseinheiten bereits andiskutiert. „Sollen Corporate Universities mehr als nur outgesourcte Trainingsabteilungen mit neuem Namen sein, können sie nicht als Profit Centers, sondern nur als Cost Centers mit einem klaren budgetären Bekenntnis konzipiert werden“ (*Deiser 1998, S. 48*). Obwohl CUs als Profit Center durchaus erfolgreich sein können, verlieren sie aber „durch die Logik der Marktmechanismen ihre Potenz als organisationsübergreifende Drehscheibe des strategischen Prozesses“ (*ebenda*). Es gibt Hinweise und Daten darüber, dass die meisten best-practice CUs in den USA als Cost Center organisiert sind (*Densford 2000*).

Wenn sich dennoch eine zunehmende Zahl von CUs in den Vereinigten Staaten selbst finanzieren bzw. sich der Anteil externer Einnahmen deutlich erhöht, so ist dies offenbar Ausdruck unterschiedlicher Zielorientierungen. „Sieht die Firmenuniversität ihre Hauptaufgabe in der Stärkung der Unternehmenskultur und in der Unterstützung von kulturellem Wandel, so werden die Programme immer einen starken Unternehmensbezug aufweisen, wodurch ihre Marktfähigkeit automatisch eingeschränkt wird. Spezialisiert sich die Corporate University hingegen auf die Vermittlung allgemeiner Fähigkeiten und universell einsetzbaren Wissens, so bietet sich eine Vermarktung der Kurse außerhalb des Unternehmens durchaus an.“ (*Kraemer/Müller 2001, S. 31*)

Meister (1998, S. 271) referiert Ergebnisse einer eigenen Befragung von hundert Corporate Universities. Danach betrug das durchschnittliche Jahresbudget 7 Millionen Dollar, was einem Aufwand von 2,2 Prozent der Gehaltssumme entspricht. Für die deutschen Corporate Universities liegen solche Daten noch nicht vor.

8 Corporate Universities und öffentliche Hochschulen - Konkurrenten oder Partner?

In Kapitel 4 wurden Entwicklungstendenzen unseres Hochschulsystems ausgemacht, die man auch als Paradigmenwechsel formulieren kann, nämlich von der eher nationalen zur internationalen Orientierung, vom Grundmuster staatlicher Hochschulen zu (auch) privaten Einrichtungen, vom Ansatz starker Theorieorientierung zum Leitbild verstärkter Praxisorientierung. Bei aller Verschiedenheit der CUs: Alle sind sie international orientiert,

alle sind private Einrichtungen, alle sind praxisorientiert. Dennoch: Lässt man die vorgestellten Strukturmerkmale (Abb. 16) noch einmal Revue passieren, so kann man kaum auf die Idee kommen, dass Corporate Universities Konkurrenten der öffentlichen Hochschulen sind oder sein werden, und zwar selbst für den Fall, dessen Eintreten nicht unwahrscheinlich ist, dass es eines Tages mehr CUs als öffentliche Hochschulen geben wird.

Schaubild 16

Corporate University versus öffentliche Hochschule – Strukturmerkmale

Corporate University	Strukturmerkmale	Öffentliche Hochschule
Unternehmen	Träger	Staat/Sonstige
Unternehmung/Sonstige	Finanzierung	Staat/Sonstige
Unternehmerische Entscheidungen	Rahmenregelungen	Gesetze
Nein	Forschung	Ja
Ja	Lehre	Ja
Führungskräfte/ Mitarbeiter	Zielgruppen	Studenten
Unternehmensbedarf/persönliche Eignung und Bewährung	Zugangskriterien	Schulabschlüsse (Hochschul-/ Fachhochschulreife)
Stunden/Tage/Wochen	Dauer der Bildungsmaßnahmen	Mehrere Jahre
Interne und Externe Trainer/Führungskräfte/ Experten/Gastwissenschaftler	Lehrpersonal	Wissenschaftler, Experten aus der betrieblichen Praxis
eher selten	Prüfungen	Hochschulprüfungen/Staatsprüfungen
Kollektiv (Unternehmenserfolg)	Erfolgskriterium	Individuell (Studienerfolg)

Quelle: Eigene Erstellung

Die CUs unterscheiden sich also bei genauer Betrachtung deutlich von dem, was eine Hochschule „im engen Sinne“ ist und sein soll. Dies gilt zumindest für Deutschland, weniger für die USA. Daraus ergibt sich aber dann auch die Frage, warum die Unternehmen ihren Bildungs- und insbesondere Weiterbildungsabteilungen das Etikett „University“ anhängen. Zur Erinnerung: Der Begriff „Universität“ ist gesetzlich geschützt! „Streng genommen“ sei

„die Wortwahl sicherlich irreführend“, so *Kraemer/Müller (2001, S. 5)*. Die genannten Autoren kommen zu ihrem Urteil „unter Beachtung der Tatsache, dass der Ausdruck 'Universität' auch die Zugrundelegung wissenschaftlicher Ansprüche impliziert“ (*ebenda*). Wie die Gegenüberstellung wichtiger Strukturmerkmale gezeigt hat, sind nicht nur aus diesem Grunde die Übereinstimmungen und Schnittmengen nur sehr marginal. *Krämer/Müller (ebenda)* versuchen gewissermaßen eine „Ehrenrettung“ für den Begriff der Corporate University, die sie quasi wie eine Universität „als eine Stätte des gemeinsamen Lernens und Lehrens“ definieren. Aber, so muss man fragen, wird nicht fast überall (in der Familie, in der Schule, in der Lehrwerkstatt usw.) gemeinsam gelernt und gelehrt?

Eindeutig negativ ist die Auffassung des Deutschen Hochschulverbandes zur universitären „Etikettierung“ betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten. „Prinzipiell begrüßen wir verstärkte Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen. Wir haben nur etwas dagegen, wenn sie das Wort Universität im Namen tragen. Das impliziert, dass ein gewisser Fächerkanon und Interdisziplinarität vorhanden sind. Wenn aber nur Leute dort zugelassen werden, die ein ganz bestimmtes Profil aufweisen und dort nur einseitig geschult werden, dann müssen wir uns gegen den Ausdruck Universität wehren“ (*zit. bei Kraemer/Müller, 2001, S. 5*).

Interessant ist, dass die Siemens AG in München sich ausdrücklich dagegen entschieden hat, ihre konzernweiten Management Development Programme mit dem Label „Corporate University“ zu versehen, und zwar aus folgenden Gründen:

- „Eine Universität wird als eine Institution angesehen, die durch die Integration von Lehre und Forschung gekennzeichnet ist. Die Siemens AG beschränkt sich jedoch auf die reine Vermittlung von Lehrinhalten. Somit entfällt eines der beiden zentralen Aufgabengebiete einer Universität.
- Des weiteren impliziert der Begriff 'Universität' den freien Fluss sowie die uneingeschränkte und nicht auf bestimmte Zielgruppen beschränkte Nutzung von Informationen. Diese Bedingung kann im Rahmen eines Unternehmens nie erfüllt sein, da gewisse strategische Informationen immer den Entscheidungsträgern vorbehalten sind“ (*ebenda*).

Ungeachtet dessen hat der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Klaus Landfried, Anfang 2001 ein Grußwort anlässlich des Starts einer neuen Corporate University geschrieben, und zwar eines Finanzdienstleisters (Marschollek, Lauterschläger & Partner, Heidelberg). Dieses Grußwort bewegt sich zwischen Distanzierung und dem Versuch eines Brückenschlages. Zuerst die Distanzierung: „Danach sollte klar sein, dass die 'Corporate

University' mit der weiterhin zentralen Aufgabe der 'klassischen Universität' nur in sozusagen lernender Beziehung stehen kann“, und zwar wechselseitig. „Nur die volle geistige Unabhängigkeit der durch Forschung, Lehre und Studium Lernenden erlaubt diesen und jene Offenheit wissenschaftlicher Erkenntnis, die stets in 'Erwartung des Unerwarteten' stattfindet und Grundlage der meisten echten Innovationen bleibt“ (ebenda). Insofern ist das „Kerngeschäft“ der Universität, so Landfried, weit genug weg von der „Unternehmensstrategie eines Finanzdienstleisters“.

Nun der Brückenschlag: „Dialog und vertraglich geregelte Kooperation können und sollten selbstverständlich werden. Die CU braucht, will sie nicht betriebsblind werden, erfahrene, aber auch junge Wissenschaftler(innen), die in den Hochschulen arbeiten, als mentale 'Sparringspartner' für ihre Lernorganisation“. Wünschbare und für beide Seiten fruchtbare Kooperationen bedürfen einer rahmenvertraglichen Regelung zwischen den beteiligten Institutionen. Unter diesen Voraussetzungen kann es zu einem fruchtbaren „Dialog-Netzwerk“ zwischen Unternehmen und Hochschule kommen.

9 Thesen und (Forschungs-) Fragen

Aus der Präsentation und Diskussion der verschiedenen Ansätze und Realisierungen von CUs mit dem speziellen Fokus auf ihre Positionierung zwischen betrieblicher Bildungsabteilung einerseits und öffentlicher Hochschule andererseits lassen sich eine Reihe von Thesen und offenen Fragen ableiten. Dabei ist in den Blick zu nehmen, dass CUs zwar in den USA auf eine lange Tradition zurückblicken können, aber in Deutschland - bei anderen ökonomischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen.- ein Novum darstellen.

- Nicht selten handelt es sich bei den CUs um betriebliche Bildungsabteilungen unter neuem Namen. Falls dies so ist: Welche Vorteile erwartet man sich davon, welche Rückwirkungen positiver oder negativer Art hat diese „Umfirmierung“ auf die Bedingungen und Qualität betrieblicher Bildungsarbeit insgesamt?
- Sofern es sich nicht nur um „Umfirmierungen“ handelt, lassen sich immerhin erhebliche Schnittmengen ausmachen. In diesen Fällen werden Bereiche und Funktionen der herkömmlichen betrieblichen Bildungsarbeit in die CUs integriert: Warum geschieht dies, mit welchen Gründen und Vorteilerwartungen?
- Wichtigste Zielgruppe sind bei allen CUs die Führungskräfte, insbesondere die oberen und obersten Führungskräfte: Was bedeutet die damit einhergehende Segmentierung der Förderung von oberen und obersten Führungskräften einerseits und die Förderung von mittleren und unteren Führungskräfte andererseits für die Entwicklung einer „konsistenten“ Unternehmenskultur?
- Bei allen CU-Konzepten wird betont die strategische Dimension von Personal- und Organisationsentwicklung fokussiert: Was ist damit genau gemeint, welche Ausprägungen erfährt sie im weiterhin wichtigen Tagesgeschäft betrieblicher Bildungsarbeit?
- Alle CUs heben mehr oder weniger stark die internationale Dimension der Unternehmenskultur hervor. Sofern dies nicht nur eine wohlklingende Forderung sein soll: Wie lässt sie sich entwickeln und in welchem Verhältnis steht sie zu den spezifischen Kulturen nationaler Unternehmensbereiche?
- Wegen anderer Rahmenbedingungen und Aufgabenstellungen sind CUs keine wirklichen Konkurrenten der öffentlichen Hochschulen. Sie werden sich aber zunehmend zu wichtigen Partnern entwickeln: Welche Voraussetzungen müssen jeweils erfüllt sein und welcher Regelungsinstrumente bedarf es, um die angestrebten kooperativen

Synergieeffekte zu bewirken? Welche Hilfestellung können öffentliche Hochschulen zur Optimierung von CUs leisten, inwiefern können CUs durch die Auswahl ihrer Partneruniversitäten zur Qualitätsverbesserung im Hochschulsystem beitragen?

- Gemäß ihrer anspruchsvollen Zielsetzung sind CUs zumeist „Chefsache“ und insofern „vorstandsnah“ positioniert. Es gibt jedoch sehr unterschiedliche Ansätze dazu: Welche optimalen Lösungen gibt es?
- CUs werden teilweise oder ganz als virtuelle Universitäten geführt: Was bedeutet dies für die Entwicklung einer Unternehmenskultur, in der insbesondere „weiche“ Qualifikationen wie Methoden- und Sozialkompetenz, Persönlichkeitskompetenz und emotionale Kompetenz zur Geltung kommen sollen?
- Es gibt Tendenzen, nach dem Beispiel amerikanischer CUs auch akademische Grade zu verleihen. Was bedeutet dies für die Kernaufgabe der CUs, welche Vorteile erwartet man sich davon, welche Voraussetzungen müssten erfüllt sein?
- CUs werden als Cost Center und (häufiger) als Profit Center geführt: Welche Vor- und Nachteile haben diese Finanzierungsformen und welche anderen Finanzierungsmodelle sind denkbar?
- CUs können nach dem funktionalen oder divisionalen Organisationsmodell in das Unternehmen eingebunden oder als ökonomisch selbständige Einheiten sowohl für das Unternehmen tätig sein als auch mit ihren Bildungsangeboten auf dem Markt agieren: Mit welchen Zielsetzungen, unter welchen Bedingungen, mit welchen Vor- und Nachteilen bieten sich welche Lösungen an?

Literaturverzeichnis

- Allianz Group (o. J.): Allianz Management Institute. Führungskräfte-Qualifizierung mit System. (Broschüre).
- Alt, C. / Sauter, E. / Tillmann, H. (1994): Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Strukturen und Entwicklungen. Bielefeld.
- Andersen, A. (2000): Studie zum europäischen und internationalen Weiterbildungsmarkt. Teil I: Studienergebnisse und Handlungsempfehlungen zur „Internationalisierung der beruflichen Weiterbildung“ für deutsche Akteure. Teil II: Länderrundschau. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Stuttgart.
- Arnold, R. (1996): Weiterbildung. München.
- Arnold, R. (1997a): Betriebspädagogik. 2. Auflage. Berlin.
- Arnold, R. (1997b): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97 Berlin u.a., S. 253-307.
- Arnold, R. (2000): Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln.
- Arnold, R. / Bloh, E. (2001) (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Baltmannsweiler.
- Arnold, R. / Münch, J. (2000): 120 Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung. Baltmannsweiler.
- Arnold, R. / Schüssler, I. (1998): Rolle der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.
- Backes-Gellner, U. / Lazaer, E. B. / Wolff, B. (2001): Personalökonomik. Fortgeschrittene Anwendungen für das Management. Stuttgart.
- Baethge, M. / Schiersmann, C. (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, S. 15-87.

- Bartz, W. J. u.a. (1997) (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Konzept und Erfahrungen. Köln.
- Becker, M. (1993): Personalentwicklung: Die personalpolitische Herausforderung der Zukunft. Bad Homburg v. d. H.
- Becker, W. (2000): Zur Ökonomie der Hochschulorganisation: Hochschulkooperationen und Innovationseffekte. In: Weizsäcker, R. K. von (Hrsg.): Schul- und Hochschulorganisation. Berlin, S. 135-163.
- Berufliche Fortbildungszentren der bayrischen Wirtschaft (1998) (Hrsg.): Telelernen im Betrieb. Ergebnisse aus dem ADAPT-Modelprojekt SPIRIT-IPRION. Bielefeld.
- Berufliche Fortbildungszentren der bayrischen Wirtschaft (2001) (Hrsg.): Zukunft der betrieblichen Bildung. Ökonomisierung – Selbstorganisiertes Lernen – Wissensmanagement – Neue Lernmedien. Bielefeld.
- BMBF / KMK (2001): Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. 3. Folgebericht an die Regierungschefs von Bund und Ländern vom 6.12.2001. Bonn.
- Brandsma, J. / Kessler, F. / Münch, J. (1995): Berufliche Weiterbildung in Europa. Stand und Perspektiven. Bielefeld.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 2000/2001.
- Daimler Chrysler (o. J.) (Hrsg.): Ihr Weg zur Spitzenleistung – Daimler Chrysler Corporate University. Broschüre.
- Danker, H. (2000): Organisationsformen betrieblicher Weiterbildung im Vergleich. Diplomarbeit im Fach Betriebspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Erfurt.
- Deiser, R. (1998): Corporate Universities – Modeerscheinung oder strategischer Erfolgsfaktor? In: Organisationsentwicklung, 17/1998, 1, S. 36-49.
- Densford, L. (2000): Learning from the best: APQC finds what makes a CU successful. [Http://www.traininguniversity.com/magazine/jan_feb98/apqc.html](http://www.traininguniversity.com/magazine/jan_feb98/apqc.html), 1.11.2000.
- Domsch, M. E. / Andresen, M. (2001): Corporate Universities – Eine bildungshistorische Standortbestimmung. Ursprung und Entwicklung in den USA und Deutschland. In: ZBW 4, S. 523-538.
- Faust, M. (2002): Karrieremuster von Führungskräften der Wirtschaft im Wandel – Der Fall Deutschland in vergleichender Perspektive. SOFI-Mitteilungen Nr. 30, S. 69-90.

- Gloger, A. (2001): Altes Thema, neuer Name. Die Welt, 6. Juli 2001, S. 1 von 4.
- Glötz, P. / Seufert, S. (2002) (Hrsg.): Corporate University. Wie Unternehmen ihre Mitarbeiter mit E-Learning erfolgreich weiterbilden. Frauenfeld u.a. 2002.
- Goleman, D. (1997): Emotionale Intelligenz. 2. Auflage München.
- Goleman, D. (2000): Der Erfolgsquotient. München.
- Gonschorrek, U. (2002): Emotionales Management. Erfolgsfaktoren sozial kompetenter Führung. Frankfurt am Main.
- Gonschorrek, U. / Gonschorrek, N. (1999): Managementpraxis von A bis Z. Leitfaden durch die aktuellen Managementkonzepte. Frankfurt am Main.
- Götz, K. (1999): Wissensmanagement. Zwischen Wissen und Nichtwissen. München u.a.
- Grünewald, U. / Moraal, D. (1995): Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse und kritische Anmerkungen. Berlin.
- Grünewald, U. / Moraal, D. (2001): Betriebliche Weiterbildung. Teil I: Statistik zur beruflichen Weiterbildung. Stand und Perspektiven in Deutschland und Europa. Teil II: Weiterbildung in deutschen Unternehmen – Reaktionen und Strategien vor dem Hintergrund neuer Herausforderungen. Bielefeld.
- Heuser, M. (1999): Corporate University: Nukleus für individuelle und organisationale Wissensprozesse. In: Sattelberger, Th.: Kapitalisten oder Söldner? Personalarbeit in Unternehmensnetzwerken des 21. Jahrhunderts. Wiesbaden, S. 221-246.
- Hilse, H. (2001): „Ein Himmelszelt in der Online-Welt“: Der Beitrag von Corporate Universities zum unternehmensweiten Wissensmanagement. In: Die Unternehmung 3/2001, S. 169-185.
- Hölterhoff, H. / Becker, M. (1986): Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. München, Wien.
- Jost, P. J. (2000): Organisation und Motivation. Eine ökonomisch-psychologische Einführung. Wiesbaden.
- Jülicher, A. / Hoffmann, U. (o. J.) (Hrsg.): Personalentwicklung im Verbund. Ein Leitfaden zur Initiierung und Gestaltung. Ein Projekt des Instituts der Deutschen Wirtschaft. Köln.

- Konegen-Grenier, C. / Schlaffke, W. (1994) (Hrsg.): Praxisbezug und soziale Kompetenz. Hochschule und Wirtschaft im Dialog. Köln.
- Konegen-Grenier, C. (1994): Hochschulen und Unternehmen im Ausbildungsverbund. Köln.
- Konegen-Grenier, C. / Winde, M.A. (2002): Hochschulunternehmen. Ergebnisse einer empirischen Befragung. Köln.
- Kraemer, W. / Müller, M. (2001) (Hrg.): Corporate Universities und E-Learning. Personalentwicklung und lebenslanges Lernen. Strategien – Lösungen – Perspektiven. Wiesbaden.
- Kraemer, W. / Klein, S. (2001): Klassifikationsmodell für Corporate Universities. In: Kraemer, W. / Müller, M. (2002) (Hrsg.): Corporate Universities und E-Learning. Personalentwicklung und lebenslanges Lernen. Strategien – Lösungen – Perspektiven. Wiesbaden, S. 3-53.
- Lucchesi-Palli, F. / Vollath, J. (1999): Sinn und Unsinn von Corporate Universities. In: Neumann, R. / Vollath, J. (1999), S. 57-70.
- Maier, G. / Westermann, F. (1999): Chancen und Risiken bei der Gründung interner Akademien. In: Personalführung, 1/1999, S. 68-70.
- Meister, J.C. (1998): Corporate Universities – Lessons in Building a World-Class Work Force. Überarbeitete und aktualisierte Ausgabe, New York u.a.
- Meister, J.C. (1999): Corporate University Future Directions. Hrsg.: Corporate University Xchange. New York.
- Meister, J. C. (2000): Learning from the CEO. How chief Executives Shape Corporate Education. Hrsg.: Corporate University Xchange. New York.
- Münch, J. (1989): Berufsbildung und Bildung in den USA. Bedingungen, Strukturen, Entwicklungen und Probleme. Berlin.
- Münch, J. / Weis, W. (1991): Weiterbildung des Personals der Personalentwicklung auf der Managementebene der Bundesrepublik Deutschland mit besonderer Betonung der Angebotsseite. Fallstudie. Durchgeführt im Auftrag des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung – CEDEFOP. Berlin.
- Münch, J. (1993): Die Weiterbildung als begriffliches und bildungspolitisches Problem. In: Sommer, K. H. / Twardy, M. (Hrsg.): Berufliches Handeln, gesellschaftlicher Wandel, pädagogische Prinzipien. Esslingen, S. 61-81.

- Münch, J. (1995a): Die lernende Organisation – Eine Weiterentwicklung des lerntheoretischen Ansatzes? In: Arnold, R. / Weber, H. (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin, S. 84-94.
- Münch, J. (1995b): Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld.
- Münch, J. (1996a): Nutzung von Qualifikationspotentialen. Theoretische Ansätze und praktische Erfahrungen im Rahmen der Personalentwicklung. Gutachten im Auftrage des Instituts der Deutschen Wirtschaft Köln. Typoskript Universität Kaiserslautern.
- Münch, J. (Hrsg.) (1996b): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Berlin.
- Münch, J. (Hrsg.) (1997a): Qualifikationspotentiale entdecken und fördern. Beispiele innovativer Personalentwicklung aus deutschen Unternehmen. Berlin.
- Münch, J. (1997b): Personal und Organisation als unternehmerische Erfolgsfaktoren. Hochheim.
- Münch, J. (1999a): Betriebliche Weiterbildung zur Förderung des internen Marketing. In: Bruhn, M. (Hrsg.): Internes Marketing. Integration der Kunden- und Mitarbeiterorientierung. Grundlagen – Implementierung – Praxisbeispiele. 2. Auflage Wiesbaden, S. 293-311.
- Münch, J. (1999b): Führungskräfte als Nadelöhr! In: BWP 4/1999, S. 46 f.
- Münch, J. (1999c): Qualifikation als Standortfaktor: Deutschland, USA und Japan im Vergleich. Hochheim am Main.
- Münch, J. (2000a): Die Hochschulsysteme Deutschlands, der USA und Japans im Vergleich. In: Weizsäcker, R. K. von (Hrsg.): Schul- und Hochschulorganisation. Berlin, S. 75-116.
- Münch, J. (2000b): Lernen im Netz – Eine Problemskizze. In: Dewe, B. (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft-Forschung-Reflexion. Bad Heilbrunn / Obb., S. 137-146.
- Münch, J. (2001): Kundenorientierung als Leitbild für ein lernendes Unternehmen. In: Arnold, R. / Bloh, E. (Hrsg.), S. 201-215.

- Münch, J. (2002): Zur Förderung der Sozialkompetenz an Hochschulen – Eine Problemskizze. In: Metzger, Ch. u.a.: Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Zürich, S. 589-602.
- Münch, J. / Eswein, M. (1992): Bildung, Qualifikation und Arbeit in Japan. Mythos und Wirklichkeit. Berlin.
- Neuberger, O. (1994): Personalentwicklung, Stuttgart, 2. Auflage.
- Neumann, R. (1999): Corporate University – Buzzword oder sinnvolles Konzept? In: Neumann R. / Vollath, J. (1999) (Hrsg.): Corporate Universities. Strategische Unternehmensentwicklung durch maßgeschneidertes Lernen. Zürich und Hamburg, S. 15-31.
- Neumann, R. / Vollath, J. (1999): Corporate University – Strategische Unternehmensentwicklung durch maßgeschneidertes Lernen. Zürich und Hamburg.
- Neuweg, G. H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. München u.a.
- Onkelbach, C. (2002): Die Schmieden für die Eliten. Konzernunions wollen die „Bildungslücken“ staatlicher Ausbildung schließen. WAZ 9.7.2002, o. S.
- Rothfuß, A. M. (1997): Hochschulen in den USA und in Deutschland. Ein Vergleich aus ökonomischer Sicht. Baden-Baden.
- Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (1974): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Bielefeld.
- Sadowski, D. / Decker, S. (1993): Vertragliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Berlin.
- Scholz, Ch. (1993): Personalmanagement. Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen. 3. Auflage München.
- Scholz, Ch. (1995): Runderneuern oder ausmustern? In: Personalwirtschaft, 6/1995, S. 30-34.
- Scholz, Ch. (2000) Personalmanagement: Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen. 5., neubearbeitete und erweiterte Auflage, München.
- Schwertfeger, B. (1998): Rosinen picken. In: Wirtschaftswoche 45, 29.10.1998, S. 168-175.

- Stauss, B. (1999a): Standpunkt: Corporate University ist in Deutschland auch eine Art Nachhilfeprogramm für Topmanager. In: Süddeutsche Zeitung, 6./7. März 1999, S. 5 / I.
- Stauss, B. (1999b): Die Rolle deutscher Universitäten im Rahmen einer Corporate University. In: Neumann, R. / Vollath, J. (1999), S. 121-156.
- Sunoo, B. P. (1998): Corporate Universities do more and better. Workforce, 77, 5, 16-17.
- Thom, N. (1987): Personalentwicklung als Instrument der Unternehmensführung. Stuttgart.
- Töpfer, A. (1999): Corporate Universities als Intellectual Capital. In: Personalwirtschaft 7, S. 32-37.
- Töpfer, A. (2000): Corporate University: Brücke zwischen Theorie und Praxis. In: Personalführung 1/2000, S. 26-31.
- Ulbrich, M. (1999): Transferprozeß-Management in der betrieblichen Weiterbildung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung in Industrie und Dienstleistung. In: Wittwer, W. (1999), S. 39-83.
- Watkins, B. E. (1983): Higher education now big business for big business. The chronicle of higher education, April 13, 1983, S. 1,6.
- Weiß, R. (2000): Weiterbildung in Eigenverantwortung. Ergebnisse einer telefonischen Befragung. Köln.
- Weuster, A. (1991): Profit-Center-Konzept gerät ins Abseits. In: Personalwirtschaft, 6/1991, S. 49-51.
- Wittwer, W. (1999) (Hrsg.): Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt am Main u.a.
- Zedler, R. (2000): Duale Studiengänge. iwd 26.10.2000, S. 4.
- Zimmerli, W. Ch. / Kopp, U.-Ch. (2000): Privathochschulen – Unternehmen oder Universitäten? In: Forschung und Lehre 3/2000, S. 119-121.

Rudolf Wimmer und Alexander T. Nicolai

Strategische Lernarchitekturen in der deutschen Unternehmenslandschaft: Kernergebnisse einer empirischen Studie

Gliederung

1. Einleitung
2. Methode der Befragung „Corporate Universities in Deutschland“
3. Kernergebnisse der Studie
 - 3.1 Corporate Universities sind mehr als traditionelle Weiterbildungsabteilungen
 - 3.2 CUs sind (noch) kein Massenphänomen
 - 3.3 Deutsche CUs unterscheiden sich deutlich von amerikanischen
 - 3.4 CUs sind keine Wettbewerber von klassischen Hochschulen
 - 3.5 Deutsche Hochschulen haben ihr Kooperationspotential noch nicht ausgeschöpft
4. Schlussbemerkungen

Rudolf Wimmer und Alexander T. Nicolai

Strategische Lernarchitekturen in der deutschen Unternehmenslandschaft: Kernergebnisse einer empirischen Studie

1. Einleitung

Wenn auch in der Praxis unterschiedliche betriebliche Ausprägungen mit dem Begriff „Corporate University“ versehen werden, besteht in der Literatur über die grundlegenden Elemente des Konzeptes weitgehende Einigkeit: Im Kern stellt die Corporate University eine innovative Lernarchitektur dar, die Personal- und Unternehmensentwicklung enger miteinander verzahnt und Lernprozesse in den Strategieprozess des Unternehmens integriert. Dies erfolgt häufig über neue Formen der Kooperation mit international ausgerichteten Universitäten und den Einsatz neuester Lerntechnologien (in Anlehnung an Deiser 1998, S. 37; Hilse 2001, S. 15).

Der Begriff und das Konzept der Corporate University stammen aus den USA. Hier gibt es einige Daten zu Ihrer empirischen Verbreitung (vgl. Meister 1998). Für die Situation in Deutschland existieren solche Daten hingegen bisher noch nicht. Dabei ist es gerade aufgrund der sehr unterschiedlichen Bildungssysteme interessante Frage, inwiefern sich dies in unternehmensintern in Unterschieden in den strategischen Lernarchitekturen niederschlägt. Basierend auf einem für das Bundesministerium für Bildung u. Forschung gefördertes Projekt enthält dieser Artikel die bisher ersten systematisch erhobenen empirischen Daten zu der Situation von Corporate Universities in Deutschland und geht der genannten Frage nach.²

2. Methode der Befragung „Corporate Universities in Deutschland“

Die Studie speist sich empirisch aus zwei Quellen. Zum einen wurden 1.000 Unternehmen im Oktober und November 2001 schriftlich zu ihren Corporate Universities befragt. Durch eine anschließende telefonische Nachfassaktion konnte ein Rücklauf von 326 Unternehmen erzielt werden.

² Für einen Einblick in die gesamte Datenbasis vgl. Wimmer/Emmerich/Nicolai (2001).

Zum anderen wurden Experteninterview mit den Leitern von den Corporate Universities einer Reihe von deutschen Unternehmen geführt. Dazu zählen u.a. Lufthansa, Bertelsmann, Siemens, ERGO und E.ON.

3. Kernergebnisse der Studie

Die Kernergebnisse der Studie lassen sich in fünf zentralen Aussagen zusammenfassen. Dies sind:

- Corporate Universities sind mehr als traditionelle Weiterbildungsabteilungen.
- CUs sind (noch) kein Massenphänomen.
- Deutsche CUs unterscheiden sich deutlich von amerikanischen.
- CUs sind keine Wettbewerber von klassischen Hochschulen.
- Deutsche Hochschulen haben ihr Kooperationspotential noch nicht ausgeschöpft

Diese Aussagen werden im Folgenden erläutert.

3.1 Corporate Universities sind mehr als traditionelle Weiterbildungsabteilungen

Diese Merkmale ließen sich im Rahmen der schriftlichen Befragung sowohl in den offenen als auch in den geschlossenen Fragen wiederfinden. Ein wesentlicher Unterschied zu traditionellen Weiterbildungsabteilungen wurden in der verstärkten Fokussierung auf die Leistungsträger des Unternehmens gesehen. Typische Aussagen auf die Frage nach den Unterschieden lautet: „stärkere strategische Orientierung“, „internationaler Level“, „Integration von individueller Entwicklung und Unternehmensentwicklung“ oder „Hohes Vorstands-Commitment“ oder „Fokus auf Leistungsträger und High Potentials“.

Die aggregierte Auswertung der geschlossenen Fragen führte zu den folgenden Ergebnissen:

Strategischer Wandel stellt bei über 40% der Befragten den primären Fokus dar.

Wenn die Befragten sich hinsichtlich des primären Fokus ihrer CU zwischen den drei Antwortalternativen „Training/Qualifizierung“, „Strategischer Wandel“ und „Kultureller/struktureller Wandel“ entscheiden müssen, geben 41% an, primär den strategischen Wandel zu fokussieren. Der Schwerpunkt innerhalb des strategischen Wandels liegt eindeutig auf der Strategieumsetzung. Nur in 14% der Unternehmen findet die originäre Strategieentwicklung auch in der Corporate University statt.

Ca. 60% der Unternehmen bieten Action Learning und/oder Change Workshops an.

Schulungen und längerfristige Curricula stellen zwar (neben Dialogveranstaltungen) die am häufigsten angebotenen Leistungsformate dar, diese eher traditionellen Weiterbildungsmaßnahmen werden jedoch häufig mit neueren Lernformen kombiniert. Die Durchführung von Action Learning und Change Workshops von ca. 60% der Unternehmen deutet darauf hin, dass nicht nur individuelle Lernprozesse im Vordergrund stehen, sondern unter dem Dach der CU Personalentwicklung und Organisationsentwicklung häufig ineinander greifen.

Knapp 80% kooperieren mit internationalen Universitäten, die Kooperation wird von über 50% als „enge Lernpartnerschaft“ beschrieben.

Internationale Universitäten stellen neben freien Trainern und dem eigenen Management die von den meisten Unternehmen herangezogenen Kooperationspartner dar. Vielfach werden die Teilnehmer der CU-Programme nicht mehr lediglich zu Seminaren der Business Schools entsendet, sondern CU und Business School entwickeln gemeinsam Veranstaltungen.

In mehr als 40% der CUs wird eine Beaufsichtigung durch den Vorstandsvorsitzenden vorgenommen.

Eine weitere Besonderheit der CU gegenüber traditionellen Weiterbildungsabteilungen kann in ihrer Vorstandsnähe gesehen werden. Diese zeigt sich sowohl in der Beaufsichtigung der Einrichtung durch den Vorstandsvorsitzenden als auch in der Wahrnehmung der Referenten- oder Teilnehmerrolle des Vorstands im Rahmen der CU (83 bzw. 52% der befragten Unternehmen).

3.2 CUs sind (noch) kein Massenphänomen

Im Gegensatz zu den USA, in denen die Anzahl der CUs inzwischen auf 1500 beziffert wird³, ist die Unterhaltung einer Corporate University in Deutschland ein Phänomen, das sich auf eine deutlich geringere Anzahl von Unternehmen bezieht.

³ Die Zahl bezieht sich auf ein Schreiben der Corporate University Xchange vom 12. April 2002. Es ist allerdings zu beachten, dass dieser Schätzung die folgende recht weite Definition des Konzeptes zugrunde liegt: „Corporate University Xchange defines a corporate university as the strategic umbrella for aligning, coordinating, and focusing all learning efforts for employees customers, and suppliers in order to meet an organizations’s business strategies and goals“ (ebenda).

Eine Klassifizierung der gesamten Rückläufe nach Unternehmensgröße (in Mitarbeiterzahl) lässt Rückschlüsse auf den Gesamtbestand an CUs in Deutschland zu. Es zeigt sich, dass der Besitz einer CU in hohem Maße von der Unternehmensgröße abhängt. Während bei den 100 größten Unternehmen noch mehr als jedes dritte Unternehmen im Besitz einer CU ist, dürfte es bei den Unternehmen auf den Rängen 301 bis 1000 nur noch jedes 35. sein (vgl. Abb. 2). Der Gesamtbestand an CUs innerhalb der 1000 größten Unternehmen wird auf ca. 80 geschätzt.⁴

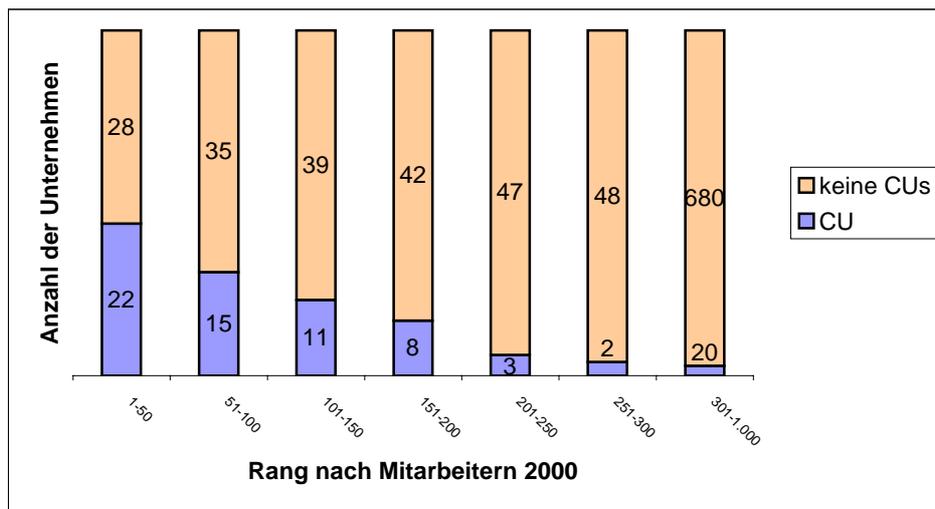


Abb. 2: Geschätzte Anzahl von CUs und ihre Verteilung nach Unternehmensgröße (in Rängen nach Anzahl der Mitarbeiter im Jahr 2000)

Zu der Tatsache, dass längst nicht jedes Unternehmen eine CU unterhält, kommt, dass in den meisten Unternehmen, die ein CU besitzen, nur relativ wenig Beschäftigte mit dieser Einrichtung in Berührung kommen. Zum einen ist der Teilnehmerkreis meist recht eingeschränkt: In der Regel gehören das Top-Management und Nachwuchsführungskräfte zur Zielgruppe und nur in 37% der Unternehmen wenden sich die CUs an alle Mitarbeiter des Unternehmens. Des Weiteren – und damit eng verknüpft – ist die Anzahl der fest angestellten Mitarbeiter in der Regel eher gering. So beschäftigen nur 20% der Einrichtungen 20 Mitarbeiter oder mehr.

3.3 Deutsche CUs unterscheiden sich deutlich von amerikanischen⁵

⁴ Diese Berechnungen gehen von keiner Rücklaufverzerrung für die Top-300 Unternehmen aus. Diese Annahme basiert auf der Struktur der Rückläufer aus der ersten Versendung der Bögen und den Ergebnissen aus der telefonischen Befragung. Hierbei wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt.

⁵ Die Angaben über amerikanische CUs beziehen sich hauptsächlich auf eine Studie der Corporate University Xchange (Corporate University Xchange 2002), in der 76 % von 131 betrachteten CUs aus den USA oder

Schon die Tatsache, dass die Anzahl der amerikanischen CUs auf mehr als 18 mal so hoch wie die der deutschen CUs geschätzt werden, deutet darauf hin, dass zwischen amerikanischen und deutschen CUs ein deutlicher Unterschied besteht. Maßgebliche Differenzen wurden insbesondere bei den folgenden Charakteristika festgestellt:

Zielsetzungen

Zentrale Ziele von CUs sind in Deutschland die Unterstützung von Veränderungsprozessen, die Kommunikation der Unternehmensstrategie und die Weiterentwicklung der Kernkompetenzen des Unternehmens. Es gibt Hinweise darauf, dass CUs in Deutschland stärker als in Nordamerika der Unterstützung des strategischen und organisationalen Wandels dienen. So wird der Vermittlung von Fähigkeiten für das Projektmanagement und strategische Management in Nordamerika nur eine vergleichsweise geringe Bedeutung zugemessen (vgl. Corporate University Xchange 2002, S. 48) und stattdessen steht die Effizienz- und Produktivitätserhöhung stark im Vordergrund (vgl. ebenda, S. 4 u. 23).

Zielgruppe

Deutsche CUs wenden sich an eine stärker eingeschränkte Zielgruppe als amerikanische CUs. Zum einen liegt der Anteil der CUs, die sich an *alle* Mitarbeiter des Unternehmens wenden, in Deutschland bei 37 % und in den USA und Kanada bei 56 %. Zum anderen zählen in Deutschland vor allem das Top Management und/oder Führungsnachwuchskräfte zur Zielgruppe, während es in Nordamerika vor allem Mitarbeiter ohne Führungsfunktion oder Manager der ersten Führungsebene sind (vgl. Corporate University Xchange 2002, S.112).

Größe

CUs in Deutschland sind in der Regel deutlich kleiner als amerikanische CUs. Die unterschiedlichen Größen lassen sich sowohl an der Anzahl der Beschäftigten als auch am durchschnittlichen Jahresbudget ablesen. So beschäftigen deutsche CUs – wie oben bereits erwähnt – durchschnittlich 17 Mitarbeiter und haben ein Jahresbudget von 5 Mio. Euro⁶ zur Verfügung. Im Gegensatz dazu wird in der internationalen Erhebung mit nordamerikanischen Schwerpunkt eine durchschnittliche Anzahl von 89 Mitarbeitern und ein Durchschnittsbudget von 19,5 Mio. Euro genannt (vgl. CU Xchange 2002, S. 78 u.40).

Kanada stammen. Differenzierende Aussagen über CUs in Nordamerika und in Europa wurden nur hinsichtlich weniger Aspekte getroffen, so dass sich einige der folgenden Aussagen nur auf die – amerikanisch dominierte – Gesamtstichprobe beziehen können. Ergänzend wurde die Vorgängerstudie (Corporate University Xchange 1999) herangezogen.

⁶Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen ist, dass sich zu dieser Frage nur 24 der 43 Befragten äußerten.

Alter

Einen weiteren Unterschied stellt schließlich noch das Alter der CUs dar. Während in Deutschland die eigentliche Gründungsphase der CUs erst 1997 begann, wurden in den USA die berühmten Vorbilder General Electric und Motorola bereits Anfang der 80er Jahre gegründet, so dass das Durchschnittsalter der amerikanischen CU um einiges höher ist als das der deutschen. Der Gründungsboom scheint in den USA allerdings noch keineswegs abgebrochen zu sein: In der Stichprobe mit nordamerikanischen Schwerpunkt sind über 50 % noch nicht älter als 2 Jahre (vgl. Corporate University Xchange 2002, S. 22).

Kooperationspartner

Die Zusammenarbeit mit Universitäten scheint in Deutschland eine größere Rolle als in den USA zu spielen. In Deutschland gehören internationale Business Schools sowie freie Trainer und Berater gleichermaßen zu den wichtigsten Kooperationspartnern. Im Gegensatz dazu stellen in der erwähnten amerikanischen Vergleichsstudie zwei Drittel der Kooperationspartner freie Trainer und Berater und nur ein Fünftel traditionelle Universitäten dar (vgl. Corporate University Xchange 2002, S. 72).

3.4 CUs sind keine Wettbewerber von klassischen Hochschulen

Eine der Schlüsselfragen zum Themengebiet der Corporate Universities ist, in welcher Beziehung diese Einrichtungen zu Business Schools bzw. „echten“ Universitäten stehen. Um dieser Frage nachzugehen wurden neben der angesprochenen Top 1000 Befragung zwischen Dezember 2001 und Februar 2002 zusätzlich Interviews die mit US-amerikanischen Experten wie Jeanne Bartunek (Boston College), James March (Stanford), John Van Maanen (MIT) und anderen geführt. So wurde neben der Unternehmensperspektive auch die der Business Schools oder, präziser, die Perspektive der Wissenschaftler, die sich mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis auseinandersetzen, dargestellt. Dabei wurden einige sehr relevante Unterschiede zwischen Corporate Universities und (in ein universitäres Umfeld eingebettete) Business Schools herausgearbeitet. Dies führte zu folgenden Ergebnissen:

Gelegentlich werden CUs als eine existenzbedrohende Konkurrenz für Business Schools und Universitäten betrachtet. Davis und Botkin (1994, S.66) geben etwa zu bedenken:

„Without taking over schools, business is an unwitting competitor to the education establishment. [...] Public school educators mistakenly define their competition as the not-for-profit private schools, missing the stronger competitor that is bypassing them entirely. Business school educator make the same mistake. Institutions like Stanford and Dartmouth

define their competitors as Wharton and Northwestern, but seldom as McDonald's and Motorola universities.“

Der genauere Blick zeigt indes, dass die Bedrohung für die Hochschulen nicht ganz so unmittelbar ist, wie es Davis, Botkin und andere darstellen.

Corporate Universities sind zu verschieden von „echten“ Universitäten als dass sie diese ersetzen könnten.

Es gib deutliche Hinweise darauf, dass die Substitutionsbeziehung zwischen CUs und Universitäten nicht so eng ist, wie es die ähnlichen Namen suggerieren. Gleiches gilt für die diversen Abschlüsse, die zwar angeboten werden, aber in der Regel kaum mit dem regulären Abschluss einer „echten“ Universität verglichen werden können. Bezogen auf die deutschen Universitäten ist nach Kraemer und Müller (1999, S. 503) klar ersichtlich, „dass vor dem Hintergrund der Zertifizierung in naher Zukunft keine Konkurrenzsituation zwischen staatlichen und firmenspezifischen Universitäten entsteht.“ Tatsächlich sind die Curricula zu verschieden, das gilt in besonderem Maße für die deutschen Hochschulen in der Tradition Humboldts (vgl. Küchler 2001). Freiheit der Lehre, Kritikfunktion von Wissenschaft und Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses sind nur einige von vielen Schlagwörtern, die Unterschiede und Konfliktlinien zwischen deutschen Hochschulen und CUs andeuten. Vielleicht am schwersten wiegt jedoch, dass CUs kaum an das eigentliche wissenschaftliche System angebunden sind. Dieses soziale System weist eine spezifische Eigenlogik auf, und gerade diese von außen nicht steuerbare Eigenlogik macht die Leistungsfähigkeit der Wissenschaft aus (Luhmann 1994). So wird zwar auch an anderen Orten der Gesellschaft Wissen generiert, aber keines in dem für die Wissenschaft spezifischen und evolutionär durchaus erfolgreichen Modus. Viele, die von einem direkten Wettbewerb zwischen CUs und Universitäten ausgehen, differenzieren nicht zwischen diesen sehr verschiedenen Formen der Wissenserzeugung. Insofern ist Küchler (2001, S. 141) zuzustimmen, wenn er resümiert:

„Nicht Substitution, sondern Subsidiarität, nicht Wettbewerb, sondern Komplementarität – dies sind wohl die Merkmale, die das Verhältnis von Hochschulen und Corporate Universities auch in Zukunft prägen werden. Dieses Fazit kann mit einiger Sicherheit gezogen werden: Denn in der Forschung wie in der Nachwuchsqualifizierung bieten Corporate Universities keinen Ersatz für das, was an Hochschulen geleistet wird – und sie wollen es auch gar nicht [...].“

Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangen Kraemer und Müller (1999). Es stelle sich für die deutschen Universitäten weniger „die Frage des Wettbewerbs zu den Corporate Universities, sondern vielmehr, ob es gelingt, eine Lernallianz zwischen diesen beiden Institutionen zu etablieren und zu den Business Schools bzw. Ivy League Universitäten, mit deren derzeitigen Führungspositionen in der Executive Education, aufzuschließen.“ (S. 505)

Unabhängig von der Frage, ob es für die Hochschulen und Business Schools tatsächlich erstrebenswert erscheint, in diese Dienstleisterrolle zu treten,⁷ stehen sie zunehmend in einem Wettbewerb zueinander.

Dies gilt bisher vor allem für die renommierten internationalen Universitäten. Der Wettbewerb dreht sich um Studenten, Forschungsgelder, qualifizierte Wissenschaftler und eben auch um Dienstleistungsaufträge von CUs. Im US-amerikanischen Markt übernehmen traditionelle Universitäten bereits 19% der outgesourcten Dienstleistungen (vgl. Abb. 3). Die in diesem Geschäft gut positionierten Business Schools werden von dem Aufkommen der CUs nicht bedroht, sondern sie profitieren von ihnen.

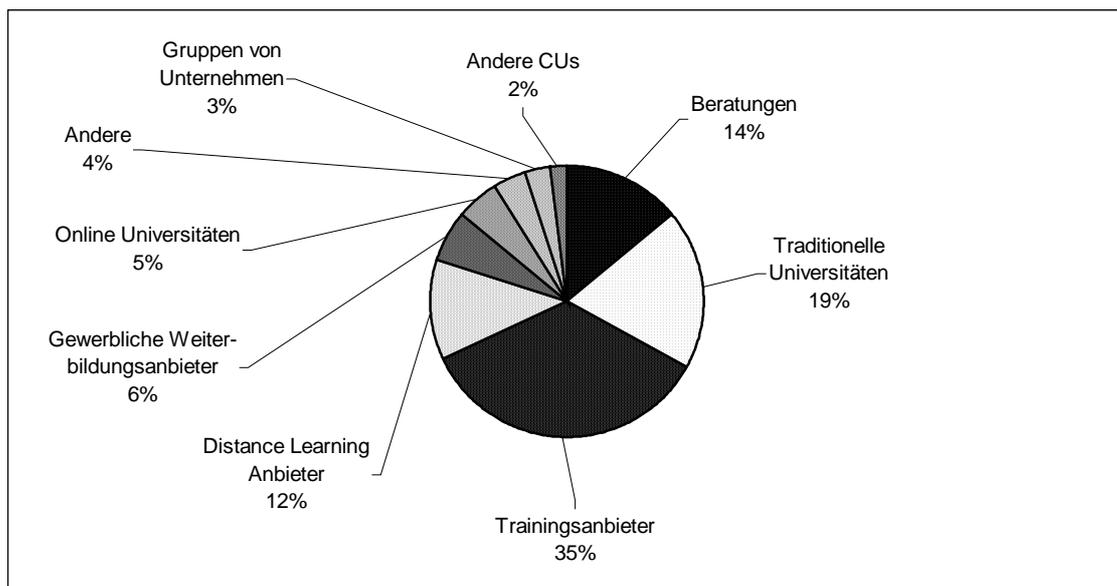


Abb. 3: Dienstleistungsanbieter für Corporate Universities

(Quelle: Corporate Universities Xchange 2002 S.72)

Der Wettbewerb um diese Dienstleistungen funktioniert nach anderen Spielregeln als der akademische Wettbewerb. Zum Teil widersprechen sich diese Regeln sogar und die

⁷ Es könnte beispielsweise kritisch angemerkt werden, dass die US-amerikanischen Business Schools zwar ohne Zweifel von ihrer wissenschaftlichen Autorität profitieren, doch ihre praktischen Dienstleistungen mit Wissenschaft sehr wenig zu tun haben. Dazu weiter unten mehr.

Anforderungen an eine hervorragende akademische Positionierung können in Konflikt zum Dienstleistungsgeschäft geraten und umgekehrt. Das hat was mit dem im in folgenden dargestellten Trade-off zwischen „rigour“ und „relevance“ zu tun.

Auch US-amerikanische Business Schools ringen mit dem Trade-off zwischen „Rigour und Relevance“

Nach dem Zweiten Weltkrieg bemühten sich die Business Schools um akademische Akzeptanz und versuchten, die Lehre vom Management als ernsthafte Wissenschaft zu betreiben. Ziel war es, über die bloße Systematisierung von Wissen hinaus zu gelangen und die anekdotische und einzelfallbezogene Form der Erkenntnisgewinnung durch ein an den etablierten Wissenschaften (und da zunächst vor allem an den Naturwissenschaften) ausgerichtetes Forschungsmodell zu ersetzen. Doch während diese Bemühungen immer stärker Platz griffen, schwand die praktische Relevanz. Heute wird quer durch die verschiedenen Subdisziplinen die mangelnde praktische Verwertbarkeit akademischen Managementwissens beklagt. Dies zeigte bereits 1988 eine groß angelegte empirische Studie, die Porter und McKibbin für die American Assembly of Collegiate Business (AACSB) durchgeführt haben:

„By and large, our data show that the business community knows relatively little about the kinds of research being carried out within business schools and the findings being obtained from that research“, heißt es da (S. 178) und weiter (S. 180): „Finally we come to the ultimate question: What is the impact of business school research on the practice of business management? The apparent answer – based on the data provided in earlier portions of this chapter – is: not much. If impact is measured in terms of whether managers are directly influenced in their day to day actions by the latest research articles and scholarly books, then one would have to conclude that such effects are virtually nil.“

Auch Wissenschaftler teilen diese Ansicht, so etwa Rumelt, Schendel und Teece (1991, S. 21f.):

„Business school deans like to argue that their research programs, though abstract, constitute the practices of tomorrow. The opposite is closer to the truth. Yesterday’s business strategies are the subject of today’s research in strategic management [...].“

Viele andere Forscher stimmten in diese Klagen mit ein. Der Effekt, dass zunehmende wissenschaftliche Akzeptanz offenbar mit einem Verlust an direkter praktischer Verwertbarkeit einhergeht, wird in der Literatur als der Trade-off zwischen „rigour“ und „relevance“ diskutiert (Nicolai 2000).

Die für eine akademische Karriere entscheidenden Diskussionen finden vor allem in Fachjournalen statt, in denen Wissenschaftler für Wissenschaftler schreiben. Wer in der Scientific Community akzeptiert werden will, muss in diesen Zeitschriften veröffentlichen. Über die Technik der Zitation sind die hier geführten Auseinandersetzungen mit anderen Diskussionen ähnlicher Prägung verhakt und daher von außen nicht ohne weiteres nachvollziehbar. Aus diesem Grund muss sich der Externe auf eine Ersatzorientierung verlassen. Dies ist Reputation.

Reputation ist entscheidend für Universitäten, die Dienstleistungen für CUs anbieten.

In der Tat, das zeigt die Studie, orientieren sich 50% der befragten Unternehmen an der Reputation der jeweiligen Business School, wenn sie nach einem Kooperationspartner für ihre CU Ausschau halten. „[D]ie Nachfrage orientiert sich auch an Namen“, erkennt Kuchler (2001, S.143), „und ‚eingekauft‘ wird nach Marke, was eine entsprechende Profilierung des Anbieters erforderlich macht“. Reputation ist dabei ein Wert an sich (sie unterstützt beispielsweise die interne Akzeptanz der CU), aber auch eine Selektionshilfe für Praktiker, die weder die Zeit noch das Interesse haben, die akademischen Diskussionen nachzuvollziehen. Auf der Außenfassade wird Wissenschaft daher vor allem durch Reputation sichtbar (Luhmann 1994).

Anders als in deutschen Hochschule gibt es in den US-Business Schools eine wissenschaftliche und Ratgeber-Kultur

Das, was von Personen, die im Namen einer renommierten Business School oder einer angesehenen Universität auftreten, in einem praktischen Kontext vermittelt wird, ist nicht zwingend das Produkt wissenschaftlicher Forschung. In diesem Punkt unterscheidet sich die marktliche Wahrnehmung der Business Schools von der internen Wahrnehmung der Wissenschaftler. Tatsächlich sind die auf Gewinnerzielung ausgerichteten Bereiche einer Business School, die für die externen Dienstleistungen zuständig sind, zu einem gewissen Grad von dem eigentlichen Wissenschaftsbetrieb entkoppelt. March und Sutton (1997) sprechen von einer „semi-permeablen Membran“, die durch die Business Schools läuft und die beiden Kulturen trennt. Wissenschaftliche und Ratgeberkultur sind schwer in Übereinstimmung zu bringen, da jeweils ganz andere Erfolgskriterien, Kommunikationsformen, zeitliche Horizonte und Ansprüche an Erkenntnis vorherrschen. In der wissenschaftlichen Kultur orientiert sich die Kommunikation (trotz aller auch hier anzutreffender Rhetorik) in letzter Konsequenz an der Leitunterscheidung wahr/nicht-wahr, im praktischen Kontext dominieren hingegen Unterscheidungen wie nützlich/nicht-nützlich

(Nicolai/Simon 2001). Das bedeutet, wer in der Wissenschaft zu hohen Ehren kommt, muss nicht zwingend ein geeigneter Inputgeber für eine CU sein, und umgekehrt gilt das Gleiche.

Wissenschaftliche und Ratgeber-Kultur lassen sich nicht so friktionslos zusammenführen, wie dies im allgemeinen dargestellt wird.

Aufgrund des beschriebenen Trade-offs wachsen diese Kulturen auch nicht langfristig zusammen, sondern neigen vielmehr dazu, sich voneinander zu entfernen. Niklas Luhmann (1994) erklärt diesen Effekt mit den jeweils unterschiedlichen Systemdynamiken. Aus diesem Grund könne der Annahme „je besser wissenschaftlich gemacht, desto brauchbarer“ auch nicht umstandslos gefolgt werden.

In deutschen Universitäten gibt es für gewöhnlich überhaupt keine institutionell verankerte Ratgeber-Kultur. Insofern kann es nicht überraschen, dass die mangelnde praktische Anschlussfähigkeit in der Wahrnehmung der Unternehmen der schwerwiegendste Grund ist, der einer Kooperation entgegensteht (s.u.). In den US-amerikanischen Business Schools werden die verschiedenen Kulturen hingegen üblicherweise arbeitsteilig von verschiedenen Personengruppen abgedeckt. Diejenigen, die dennoch in beiden Kulturen aktiv sind, zeigen oft ein „schizophrenes“ Verhalten (March/Sutton 1997). So werden bisweilen in der Management Education Inhalte als „best practice“ vermittelt, die von demselben Wissenschaftler im akademischen Diskurs vehement kritisiert oder erst gar nicht ernst genommen werden. Die wissenschaftliche und die praktische Kultur werden also nicht nur durch unterschiedliche Sprachen getrennt, sondern sind zwei vollkommen andere Welten, die nicht ohne weiteres – etwa allein durch Popularisierung – miteinander in Verbindung gebracht werden können.⁸

2.5 Deutsche Hochschulen haben ihr Kooperationspotential noch nicht ausgeschöpft

Deutsche Universitäten verfügen in der Regel weder über eine institutionalisierte Ratgeber-Kultur noch über international wahrgenommene Marken. Hier kristallisiert Reputation allenfalls an den Namen des Einzelforschers, weniger aber an dem Namen der Institution.

Allenfalls einzelne Wissenschaftler deutscher Universitäten werden als Dienstleister für CUs geschätzt, nicht aber die Universität als Organisation.

Das zeigen die Ergebnisse der Fragebogenauswertung deutlich. Es wird ein spezifischer Wissenschaftler angesteuert, der seine Dienstleistung dann auch häufig über Organisationsformen außerhalb der Universität anbietet. Insofern kann es nicht überraschen,

⁸ Diese Einsicht ist natürlich sehr folgenreich und berührt die Frage, welches Selbstverständnis für Managementwissenschaft als anwendungsorientiertes Feld überhaupt geeignet erscheint. Vgl. weiterführend dazu Nicolai (2000).

dass deutsche Universitäten im Ganzen sehr selten als Kooperationspartner für die CUs deutscher Unternehmen in Frage kommen.

In dem Feld der universitären Dienstleister für CUs dominieren renommierte internationale Business Schools.

Gemeint sind Institutionen wie INSEAD in Frankreich, die englische LBS bzw. Harvard, Stanford oder Duke aus den USA. Für die Auswahl der Lernallianzen sind neben den bereits gesammelten Erfahrungen mit den externen Partnern (79%) und den Inhalten, die diese verkörpern (69%), Internationalität (60%) und ihre Erfahrung in Training bzw. Beratung (62%) von Bedeutung. Weitere wichtige Faktoren stellen die kulturelle Passung (57%) und die Didaktik sowie der Methodeneinsatz (57%) dar. Das Renommee wird von knapp der Hälfte der Befragten als wichtiger Faktor angesehen. Den öffentlichen Bekanntheitsgrad sowie seine Unkonventionalität des externen Partners halten nur jeweils 19% der Befragten für ein relevantes Auswahlkriterium (vgl. Abb. 4).

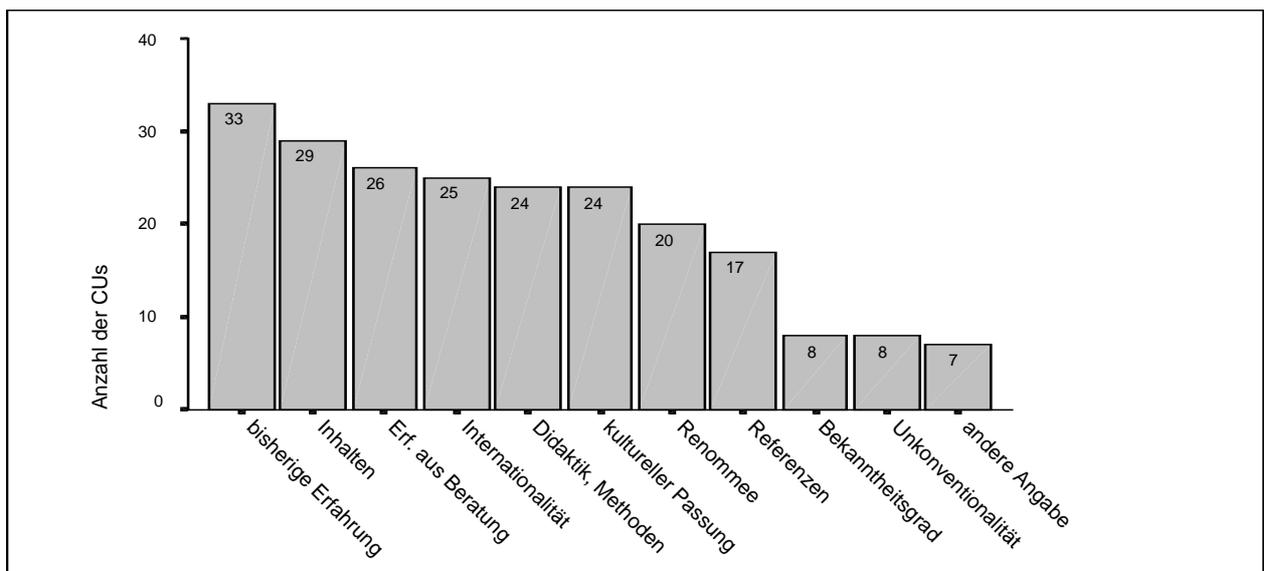


Abb. 4: Kriterien bei der Auswahl für Partner von Lernallianzen

Von deutschen Universitäten wird mehr Anwendungsorientierung und ein stärker maßgeschneidertes Angebot erwartet

Auf die Frage, wodurch deutsche Universitäten als Partner interessant würden, werden an erster Stelle eine stärkere Anwendungsorientierung (74% der befragten Unternehmen) und ein spezifischer Zuschnitt der Angebote auf das Unternehmen (70%) genannt. Eine verstärkte Aufnahme aktueller Managementthemen und –konzepte sowie der Einsatz moderner Lern- und Lehrmethoden stellen ebenfalls wichtige Kriterien dar (63% bzw. 61%). Entsprechend der hohen Bedeutung der Internationalität (vgl. Abb. 5) würden 54 Prozent der Befragten auch einen verstärkten internationalen Auftritt erwarten.

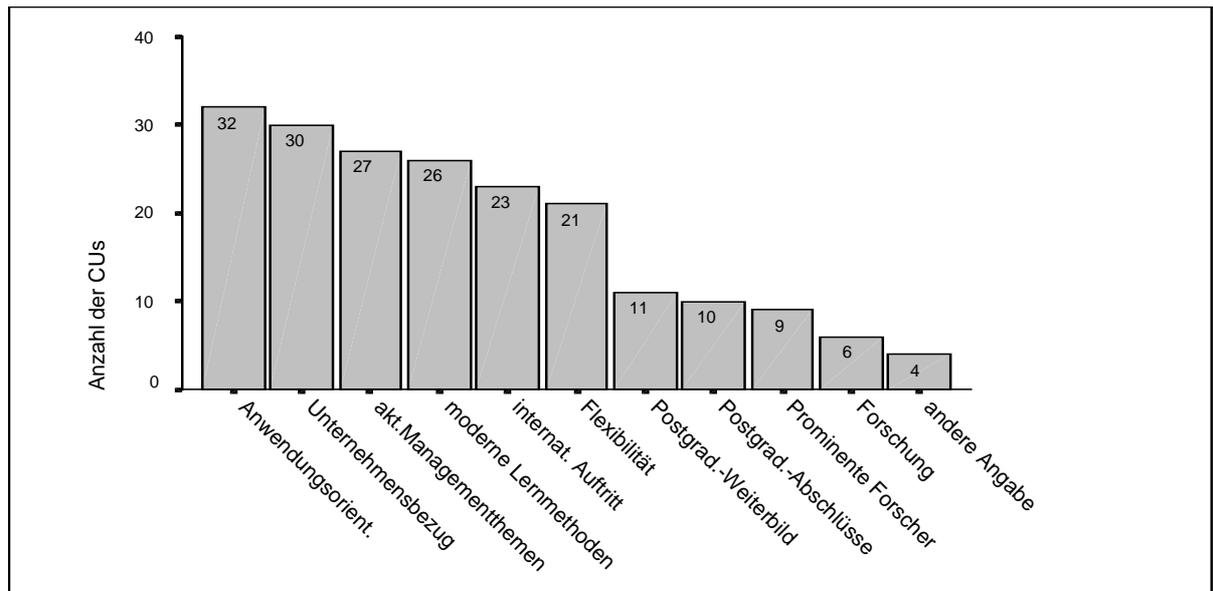


Abb. 5: Was von deutschen Universitäten gefordert wird

Von den Leitern der CUs wurden deutsche Hochschulen als ein weitgehend ungeeigneter Kooperationspartner eingestuft, auch wenn den US-amerikanischen Business Schools nicht in allen Fällen Vorbildcharakter zugewiesen wurden. Vor allem zeigte sich:

Je näher die Dienstleistungen an den strategischen Kernprozessen angesiedelt sind, desto weniger kommen derzeit deutsche Hochschulen als Partner in Frage.

Die im Rahmen der Studie durchgeführten Experteninterviews brachten dieses Ergebnis recht deutlich zu Tage. Durchaus typisch ist das Fallbeispiel der Lufthansa. Bei der Lufthansa wird mit deutschen Universitäten derzeit nur in der Basisausbildung zusammengearbeitet, nicht jedoch in komplexen Lernprozessen. Die diesbezügliche mangelnde Eignung deutscher Universitäten wird zunächst mit der mangelnden Internationalität begründet. Hinzu komme die fehlende institutionelle Stabilität und Professionalität. Durch den häufigen Wechsel des wissenschaftlichen Mittelbaus und seine zusätzliche Einbindung in die Forschung und klassische Lehraufgaben ist eine professionelle Betreuung der Unternehmen kaum realisierbar. Der Leiter der Business School der Lufthansa merkt an, dass im Gegensatz dazu amerikanische Business Schools „professionelle Truppen als Ansprechpartner [haben], die wissen, um was es geht und wie sie die Ressourcen hinter sich managen“. Wenn deutsche Universitäten stärker in der Managemententwicklung aktiv werden wollen, müssten sie also „eine Abteilung aufbauen von Profis, die verstehen, was in Unternehmen passiert“.

4 Schlussbemerkungen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es in Deutschland relativ weniger Corporate Universities als in den USA gibt. Das liegt zum einen daran, dass hier die Entwicklung dieser Lernarchitekturen später begann. Zum anderen wird in Deutschland der Corporate University-Begriff auf deutlich restriktiver gehandhabt. D.h. deutsche Corporate Universities versuchen deutlich stärker der Erwartung gerecht zu werden, eine echte Innovation im Bereich der Management Education zu sein. Dies gilt zumindest für die Top 100 Unternehmen in Deutschland. Inwieweit das tatsächlich nachhaltig gelingt, kann angesichts des noch sehr jungen Durchschnittsalters dieser Einrichtungen noch nicht gesagt werden. Möglicherweise führt die inflationäre Nutzung des Corporate University-Begriff dazu, dass sich dieser abnutzt und künftig nicht mehr verwandt wird. Die Idee jedoch, Strategieentwicklung mit organisationalem Lernen zu verknüpfen, wird Bestand haben.

Literatur

- Davis, S./ Botkin, J. (1994): *The Monster under the Bed*, New York et al., 1994.
- Deiser, R. (1998): Corporate Universities – Modeerscheinung oder strategischer Erfolgsfaktor?, in: *Organisationsentwicklung*, Nr. 1, 36-49.
- Hilse, H. (2001): The Schools of Business – the Business of Schools. Corporate Universities und traditionelle Universitäten in einem sich verändernden Bildungsmarkt, in: Kraemer, W./Müller, M. (Hrsg.): *Corporate Universities und E-Learning*, Wiesbaden, S. 149-194.
- Kraemer, W./ Müller, M. (1999): Virtuelle Corporate University – Executive Education Architecture und Knowledge Management, in: A.-W. Scheer (Hrsg.): *Electronic Business und Knowledge Management – Neue Dimensionen für den Unternehmenserfolg*, Heidelberg, S. 491-525.
- Küchler, T. (2001): Gespenst oder Realität? – Die hochschulpolitische Wirklichkeit der Corporate University, in: W. Kraemer/ M. Müller (Hrsg.): *Corporate Universities und E-Learning – Personalentwicklung und lebenslanges Lernen*, Wiesbaden, S. 135-148
- Luhmann, N., (1994): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, 2. Aufl. Frankfurt a.M.
- March, J.G /Sutton, R.I. (1997): Organizational Performance as a Dependent Variable, in: *Organization Science*, Vol. 8, No. 6, 1997, S. 698-706.
- Meister, J.C. (1998): *Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force*, New York et al.
- Nicolai, A.T. (2000): *Die Strategie-Industrie: Systemtheoretische Analyse des Zusammenspiels von Wissenschaft, Praxis und Unternehmensberatung*, Wiesbaden
- Nicolai, A.T./Simon, F.B. (2001): Kritik der Mode, Managementmoden zu kritisieren, in: H.A. Wüthrich/ W.B. Winter/ A. Philipp (Hrsg.): *Grenzen ökonomischen Denkens – Auf den Spuren einer dominanten Logik*, Wiesbaden, S. 499-524.
- Porter, L.W./McKibbin, L.F. (1988): *Management Education and Development, Drift or Thrust Into the 21st Century*, New York.
- Rumelt, Richard P./ Schendel, Dan/ Teece, David J.: Strategic Management and Economics, in: *Strategic Management Journal*, Vol. 12/ 1991, Special Issue (Winter), S. 5-29.
- Wimmer, R./Emmerich, A./Nicolai, A.T. (2001): *Corporate Universities in Deutschland – Eine empirische Untersuchung zu ihrer Verbreitung und strategischen Bedeutung*, Studie für das Bundesministerium für Bildung u. Forschung, Bonn.

Hermann-Peter Weicht

Das Konzept der Merck University

Der starke Wandel, den die Merck KGaA in den letzten 26 Jahre durchlaufen hat, lässt sich sehr deutlich allein an zwei Businessindikatoren ablesen. Zum einen ist der Umsatz von 779 Mio DM im Jahre 1975 auf 15,3 Mrd. DM im Jahre 2001 angewachsen; zum anderen – und hier zeigt sich die Veränderung noch deutlicher – betrug der Umsatz 1995 in der damaligen BRD 58%, während er heute nur noch ca. 10% beträgt. Würde man nur die letzten zehn Jahre betrachten, käme dieser dramatische Wandel noch klarer zum Ausdruck. Da es sich aber in diesem Beitrag um einen Aspekt des „Life-long Learning“ handelt, muss berücksichtigt werden, wie das Top Management – das im Durchschnitt 20-25 Jahre in verschiedenen Positionen bei Merck tätig war, aber auch die Mitarbeiter – auf die nun veränderten Herausforderungen vorbereitet werden.

Dies ist allerdings nur ein Aspekt, welcher die Kultur eines Unternehmens ausmacht. So können z.B. die Produkte eines Unternehmens und diese Produktstruktur einen zusätzlichen Einfluss ausüben. In den drei Geschäftsbereichen Pharma, Labor und Spezialchemie mit ihren 10 Sparten ist Merck mit ca. 30.000 Marken weltweit vertreten. Dies muss ebenso ein Weiterbildungskonzept berücksichtigen.

Als überwiegender Spezialitätenhersteller (highly sophisticated products) benötigt Merck Naturwissenschaftler und Ingenieure außer in der Forschung und Produktion auch in den marktnahen Bereichen (Vertrieb, Marketing, Service).

Nun weiß man, dass Naturwissenschaftler und Ingenieure während ihres Studiums zwar fachlich ausgezeichnet ausgebildet werden, marktbezogenes Wissen wie BWL oder General Management nicht Bestandteil ihres Studiums ist. Außerdem fehlte natürlich den schon länger im Unternehmen Arbeitenden gerade dieses theoretische Know How. Um es in der Fußballsprache zu verdeutlichen. Man hat vor 25 Jahren in der Landesliga gespielt und dafür trainiert, heute spielen wir zwar noch nicht in der Champions League, aber doch schon in der Bundesliga und dafür müssen die Trainingsmethoden drastisch geändert werden.

Wie nun diesen Gap möglichst schnell und weltweit schließen? Es entstand die Idee der Merck University, mit der Merck weltweit den Level des Managements in verhältnismäßig kurzer Zeit anheben wollte. Neben den Programmen für das Top Management mit dem Business Schools Kellogg, Northwestern University, Hongkong University, WHU Koblenz,

Insead Fontainebleau trat der Gedanke, MBA Programme in die Weiterbildungsaktivitäten aufzunehmen, um die Qualität der Organisation auch von der Basis her aufzurüsten.

So entstanden nach Regionen verteilt 3 vergleichbare MBA Programmideen.

1. German Partnership MBA in Darmstadt mit der FH Pforzheim
(im Rahmen dieses Artikels soll darauf nicht näher eingegangen werden)
2. European Partnership MBA
3. International Partnership MBA

European Partnership MBA

Diese Idee entstand in Zusammenarbeit mit der deutschen Lufthansa und der Deutschen Bank. Nachdem mit mehreren englischen Business Schools verhandelt worden war, entsprach die bekannte Business School Ashridge am ehesten den Bedürfnissen der drei Gründungsunternehmen.

Das Jahr 1996 war der Beginn dieses Konsortiums. Besonders hervorheben möchte ich die kollegiale und unkomplizierte Zusammenarbeit mit Herrn Dr. Heuser (LH), Herrn Dr. Möhrle (DB) und mir (Merck KGaA). Vorteilhaft war sicher auch, dass wir drei uns aus unterschiedlichen gemeinsamen Arbeiten bzw. Verbindungen kannten, so dass wir uns trotz teilweise unterschiedlichen Interessen auf eine gemeinsame Vorgehensweise einigen konnten. Nach kurzer Zeit und wenigen Gesprächen stand das Konzept, was auch an den Vorarbeiten der Lufthansa gelegen haben mag. Aber wichtiger war sicherlich, dass niemand den anderen übervorteilen wollte und immer alle möglichen Probleme offen angesprochen wurden.

Wie sah nun das Konzept aus:

- 13 Termine á 5 Tage in Ashridge (circa 40 km nordwestlich von London)
- In jedes der 13 Seminare ist ein Wochenende eingeschlossen
- Aufnahmebedingungen: GMAT, TOEFL und Persönlichkeitsinterview mit dem Programmdirektor von Ashridge
- Die Kosten (Unterkunft, Flüge, Bustransfer und Studiengebühr) in Höhe von circa 40.000 Euro werden zu $\frac{3}{4}$ vom Unternehmen und $\frac{1}{4}$ von den Teilnehmern selbst getragen.
- Arbeitszeit: Von den 65 Tagen Präsenzseminaren in Ashridge sind 26 Tage durch die Wochenenden abgedeckt; von den restlichen 39 Tagen werden 22 Tage zusätzlich durch den Urlaub eingebracht (verteilt über 3 Jahre, da das Programm sich über drei Kalenderjahre erstreckt). Die restlichen 17 Tage gibt das Unternehmen dazu.

Auf den ersten Blick scheinen die Kosten von fast 40.000 Euro verhältnismäßig hoch zu sein. Für das Unternehmen sind es dann 30.000 Euro. In unseren Kalkulationen hatten wir die Inhalte des MBA Kurses den Seminaren in BWL, Marketing und Strategie gegenübergestellt und dieses festgestellt: Die Ausgaben waren in vergangenen Jahren nicht viel geringer, nur die Effizienz. Dieses Approach ist um ein Vielfaches höher einzuschätzen. Dies hatte auch unsere Unternehmensleitung überzeugt.

Neben den allseits bekannten Themenblöcken wie BWL, Marketing, internationale Unternehmensführung, HR usw. wurden von den Teilnehmern folgende 4 Punkte als besondere Vorzüge von Ashridge hervorgehoben:

1. Sehr praxisbezogenes bzw. sogar unternehmensbezogenes Anwenden der gelernten „tools“ der Theorie (Instrumente werden nicht nur generell an praktischen Beispielen angewandt, sondern sogar an Beispielen des eigenen Unternehmens, was sicherlich zu einer besonderen Festigung des Stoffes beiträgt).
2. MasterThesis als „disziplinübergreifendes“ Beratungsprojekt (in der abschließenden Projektarbeit wird das gewählte Thema bspw. nicht nur aus Marketing- oder HR-Sicht betrachtet, sondern es sollen durchaus Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Themengebieten hergestellt werden, z.B. auch Betrachtung „Finance“ oder „Operations Management“, etc. Die Fähigkeit der „ganzheitlichen Manager-Sichtweise“ wird geprüft).
3. Dozenten in Ashridge vereinen exzellentes theoretisches Wissen und Praxiserfahrung.
4. Absolventen und Teilnehmer schätzen es außerdem, dass in Ashridge nicht nur Wert auf die fachliche Entwicklung gelegt wird, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Rolle spielt.

Von 1997 bis 2002 haben von Merck 41 Teilnehmer an den 6 Kursen teilgenommen bzw. befinden sich noch im Programm (von insgesamt 180). Neben den Deutschen hatten wir Teilnehmer aus 9 Ländern, wobei die außereuropäischen Länder wie Japan, Taiwan, USA und Brasilien besonders hervorgehoben werden sollten. Seit diesem Jahr beteiligt sich auch die Firma Bosch an dem Konsortium. Zwischendurch nahm an einem Kurs MCI Worldcom teil, was wir besonders begrüßten. Leider wurde die Teilnahme aus den jetzt nachvollziehbaren Gründen eingestellt.

Warum bemühen wir uns nun, noch ein drittes Programm, das International Partnership Programm, einzurichten? Hauptsächlich sind es 2 Aspekte, die wir mit den bisherigen Programmen nicht abdecken.

1. Ein long-life Learning Konzept fragt weniger nach Abschlüssen und Titeln als nach einem Konzept des lebenslangen Lernens, damit die Mitarbeiter sich immer auf dem „State of the art“ Level befinden.
2. Wie integriere ich Mitarbeiter bzw. Top Manager in solche Programme, die noch 20 Jahre arbeiten müssen, aber sich seit vielen Jahren nicht mehr in einem Lernprozess befunden haben? Wie werden sie auf ein 28 monatliches Weiterbildungsprogramm reagieren?
3. In der heutigen Zeit mit den bekannten Tendenzen zu immer weiterer Individualisierung einerseits und höheren Ansprüchen an die Mitarbeiter andererseits, muss ich Lernformen finden, die den unterschiedlichen Anforderungen und Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden.
4. Um die Internationalisierung im Management voranzubringen, muss ich den Mitarbeitern in den außereuropäischen Kontinenten die Chance geben, sich ohne großen organisatorischen und finanziellen Aufwand an solchen Programmen zu beteiligen.

Aus diesen Überlegungen ergab sich die Konzeptbedingung:

- a) möglichst die Lernzeit individuell bestimmen zu lassen
- b) ein modulartiges Programm, bei dem man nur an einzelnen Modulen teilnehmen kann, aber
- c) trotzdem auf die Vorteile des Aufbaus von internationalen Netzwerken während des Lernens nicht zu verzichten
- d) und dieses in ein akzeptiertes Preis-Leistungs-Verhältnis zu bringen.

So kamen wir auf die Idee, ein E-learning MBA Programm verbunden mit „Residential Seminaren“ international zu verbinden. In diesem Angebot ist die renommierte Business School Henley in UK unser Partner, die ein MBA Programm schon seit Jahren über E-learning anbietet. Zusätzlich bieten wir in den zweieinhalb Jahren noch 4 einwöchige Residential Kurse zusammen mit anerkannten Business Schools an, wie z.B. Financing and Accounting mit Wharton Philadelphia, Information Technology mit IIM Bangalore, China's market mit Shanghai Ceibs und cross cultural awareness Leadership mit Monterrey Mexiko.

Der Vorteil dieses Angebots liegt in der hohen Flexibilität. Man kann sich jederzeit in ein Programm einlocken, und selbst, im vorgegebenen Rahmen, seine Lernzeit bestimmen – je nach persönlichen Bedürfnissen. Alle Module werden mit einer Abschlussarbeit beendet. Nur diejenigen Inscibenten, die einen MBA Titel erwerben wollen, müssen an den 4 einwöchigen

„Residentials“ teilnehmen; allen anderen steht es frei, entweder an dem ausgewählten Thema ein Seminar „on site“ zu besuchen oder den gleichen Inhalt über E-learning durchzuarbeiten.

Da die Anmeldung anonym erfolgen kann, hoffen wir gerade älteren Mitarbeitern die Angst zu nehmen, sich an einem längerfristigen, systematischen Lernprozess zu beteiligen.

Außerdem bietet dieses System ein sehr breites Spektrum an Inhalten durch eine Vielzahl von „Elektives“ an, so dass der gesamte Umfang des General Management angeboten wird.

Besonderheiten, die nur z.B. bestimmte Märkte betreffen, können so in dieses Program aufgenommen werden.

Dadurch wird es möglich, internationale Firmen, die in sehr verschiedenen Branchen tätig sind, in dieses Programm zu integrieren. Auch darin zeigt sich die Flexibilität. Neben unseren bisherigen Partnern stehen wir mit großen Firmen in Verhandlung, um auch über diesen Weg „Residential“, chat rooms oder Foren cross cultural learning zu ermöglichen. Firmen, die an dieser Art des life-long Learning interessiert sind, laden wir herzlich ein, sich an diesem Programm zu beteiligen.

Alexander T. Nicolai und Heiko Hilse

Die Bedeutung von Corporate Universities für das Strategische Management deutscher Unternehmen

Gliederung

1. Einleitung
2. Gründungsmotive für CUs
3. Zielsetzungen und Leistungsformate
4. Zielgruppe
5. Organisation
6. Strategische Gesamtkonzeption

Alexander T. Nicolai und Heiko Hilse

Die Bedeutung von Corporate Universities für das Strategische Management deutscher Unternehmen

1. Einleitung

Unabhängig von der Verbreitung der Corporate Universities in der Unternehmenspraxis haben sich in der akademischen Strategieprozesslehre einige Erkenntnisse entwickelt, die eine hohe Affinität zur Corporate University-Idee aufweisen. Seit etwa 15 Jahren beschäftigen sich Managementwissenschaftler intensiv mit der Frage, auf welche Weise Strategien in Unternehmen empirisch zustande kommen (Schreyögg, 1999; Rühli und Schmidt, 2001). Eine sich wiederholende Erkenntnis dieser Forschungsströmung ist, dass die empirische beobachtbaren Muster der Strategieentwicklung deutlich vom Modell der synoptisch-rationalen Planung abweichen. Zunehmend wird diese Beobachtung auch präskriptiv gewendet, und viele Forscher empfehlen eine Loslösung vom Planungsmodell. Es liegen jedoch kaum konkrete Vorschläge vor, auf welche Weise anstatt dessen der Prozess der Strategieentwicklung gestaltet werden soll. Aus diesem Grund wird an der Strategieprozesslehre ihr mangelnder präskriptiver Gehalt bemängelt (Eisenhardt und Zbaracki, 1992, S.33). Vor diesem Hintergrund erscheint die Frage interessant, ob die Corporate University als ein praxisrelevantes Konzept interpretiert werden kann, dass sich im Einklang mit einigen zentralen Erkenntnissen der Strategieprozesslehre befindet.

Aussagekräftige empirische Studien existieren hierzu bislang nicht. Erste Evidenzen deuten jedoch darauf hin, dass sich gerade die Corporate Universities in Deutschland durch eine starke Fokussierung auf Strategie und Management auszeichnen (Andresen und Irmer, 1999). Im Folgenden wird dargestellt, welche Entwicklungen in Deutschland in diesem Bereich zu beobachten sind und inwiefern diese sich von den USA unterscheiden. Dabei stütze ich mich auf die Ergebnisse einer empirischen Befragung unter den 1000 nach Umsatz größten deutschen Unternehmen, die vom Bundesministerium für Bildung + Forschung gefördert wurde. (Vergleiche dazu den Beitrag von Wimmer/Nicolai in diesem Band).

Der Frage, welche Bedeutung Corporate Universities für den Strategieprozess besitzen, wurde im Rahmen der zitierten empirischen Untersuchung auf verschiedenen Ebenen nachgegangen. Zunächst wurde gefragt, welche Motive zur Gründung der Corporate Universities geführt

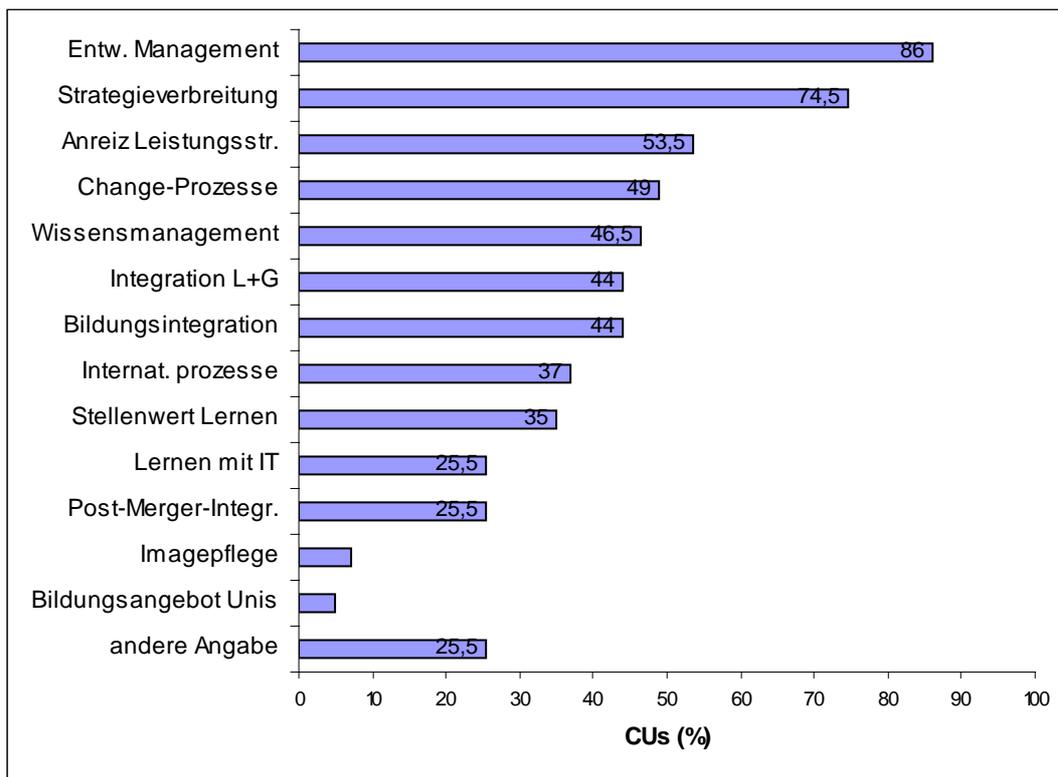
haben und welche Zielsetzungen diese Einrichtungen besitzen. Um die Konsistenz dieser Aussagen testen zu können, wurden darüber hinaus einige indirekte Indikatoren abgefragt. Derartige Indikatoren umfassen die Zielgruppen, Leistungsformate sowie die organisatorische Einbindung. Von Bedeutung ist ferner, in welche strategische Gesamtkonzeption des Unternehmens die Corporate University eingebettet ist. Dieser Punkt wurde abschließend untersucht.

2. *Gründungsmotive*

Das bedeutendste Gründungsmotiv, das 86% der Antwortenden nannten, ist die Entwicklung des Managementpotenzials. Dieses Motiv setzt an der Person an und steht allenfalls in einer indirekten Verbindung zu den unternehmerischen Strategieprozessen. Mit 74,5% steht jedoch bereits an zweiter Stelle die Absicht der Verbreitung um Umsetzung der Unternehmensstrategie. Dieser Befund deckt sich mit der Beobachtung von Moore (1997, S. 81): „Corporate Universities ... are focussed on implementing the strategic imperatives of their business“. In eine ähnliche Richtung deutet auch die Bedeutung der Corporate Universities im Rahmen der Post Merger Integration (25,5%), eine typische strategieumsetzende Aufgabe. Da sich nicht alle befragten Unternehmen in einer PMI-Situation befinden, ist die Zahl der Nennungen in diesem Bereich als relativ hoch zu bewerten. Demgegenüber war für nur 5% der Ausgleich für ein mangelhaftes Bildungsangebot an deutschen Universitäten ein Gründungsmotiv. Dies ist ein niedriger Wert, wenn man betrachtet, dass die Kompensation von Schwächen des nationalen Bildungssystems das Motiv der Corporate University von Motorola war und in der Literatur die zunehmende Verbreitung von Corporate Universities teilweise auf diesen Faktor zurückgeführt wird (Davis und Botkin, 1995).

Verglichen mit den USA, in denen die Corporate Universities deutlich stärker an den operativen Größen der unmittelbaren Effizienz- und Produktivitätssteigerung ausgerichtet sind (Corporate University Xchange, 2002, S. 23), spielen bei den deutschen Corporate Universities tatsächlich strategische Gründungsmotive eine stärkere Rolle.

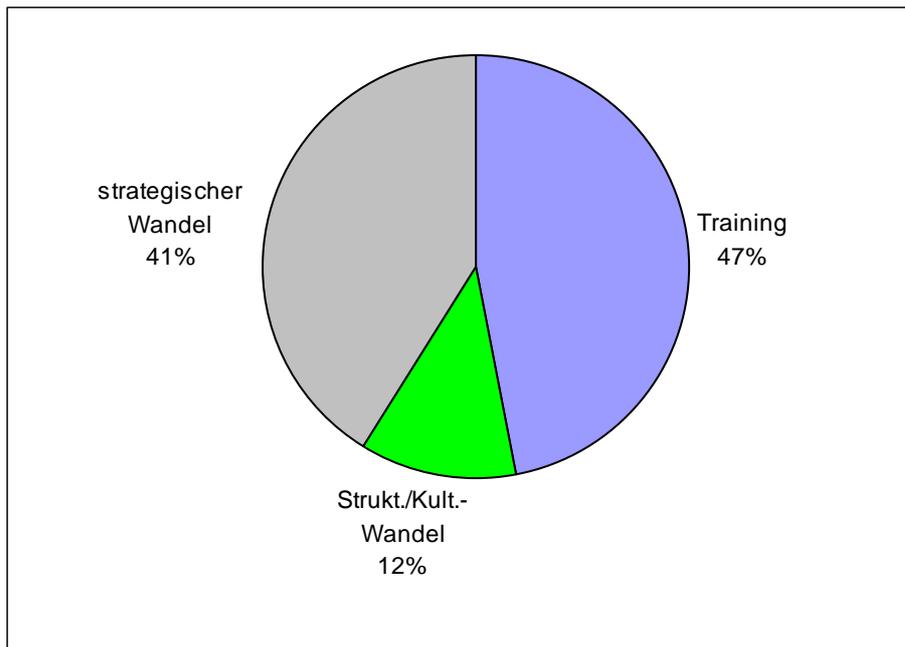
Abb. 2: Gründungsmotive (Mehrfachnennungen möglich)



3. Zielsetzungen und Leistungsformate

Legt man die oben dargestellte Typologie zugrunde, die zwischen den Schwerpunkten „individueller Qualifizierung“, „organisationaler Wandel“ und „strategischer Erneuerung“ unterscheidet, dominiert in der Selbstbeschreibung der Typ individuelle Qualifizierung bzw. das Leistungsformat Training mit 47%. Der Typus, der die These von der für den Strategieprozess relevanten Corporate University unterstützt, entspricht jedoch mit 41% der Nennungen fast dieser Zahl, während der Typus organisationaler Wandel bzw. struktureller/kultureller Wandel lediglich 12% der Nennungen erhielt.

Abb. 3: Primärer Fokus der Corporate Universities



Auch hier zeigt sich, dass die nach Umsatz großen Unternehmen den Typus „strategische Erneuerung“ favorisieren während die kleineren Unternehmen zu den an der Person orientieren Qualifizierungsmaßnahmen tendieren.

Das Spektrum der Leistungsformate, die Corporate Universities anbieten, entspricht den Selbstbeschreibungen. Klassische Schulungen als an der Person ansetzende Leistungsformate dominieren, sie werden in 83% der Corporate Universities eingesetzt. Gleichzeitig sind aber auch Förderprogramme (79%) Dialogveranstaltungen (76%), Change Workshops (62%) der Action Learning-Angebote (58%) verbreitet, die durchaus ein integraler Bestandteil des Strategieprozesses sein können. Ob dies tatsächlich in einer Weise der Fall ist, wie dies etwa Deiser (1998) mit dem Konzept des Strategie-Diskurses dargestellt hat, ist mit einer empirischen Befragung nur sehr bedingt zu ermitteln. Zumindest sind einige Einzelbeispiele bekannt, wo in Ansätzen derartige Ideen verfolgt werden. In Deutschland ist dies etwa bei DaimlerChrysler University, Bertelsmann University und die Lufthansa School of Business (vgl. auch Kraemer und Klein, 2001).

4. Zielgruppe

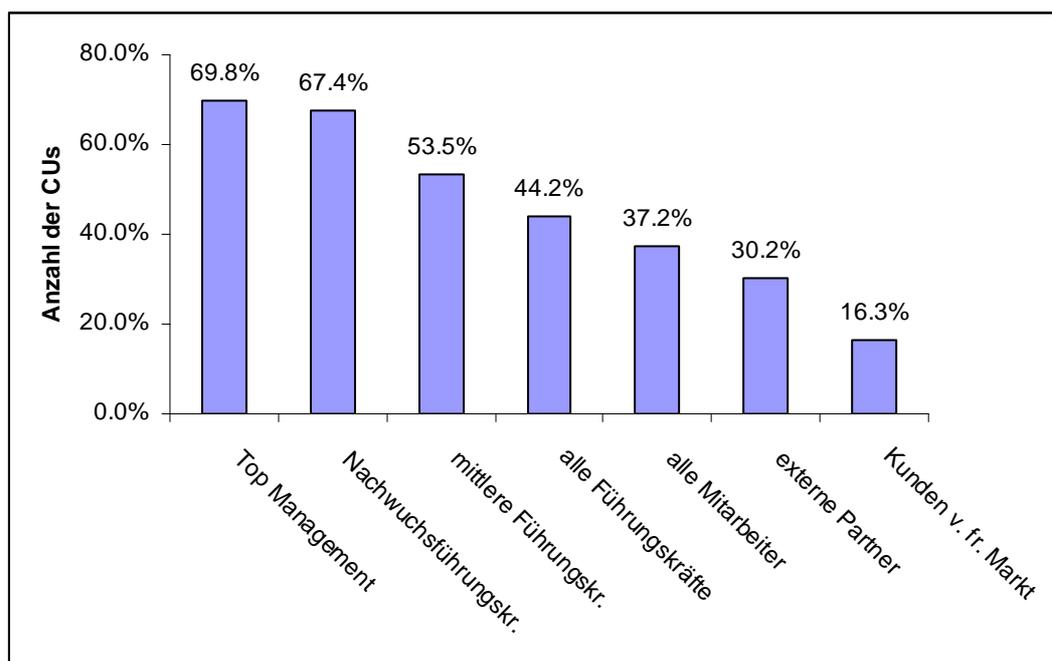
Die Zielgruppe einer Corporate University ist ein indirekter Indikator für die Strategierelevanz der jeweiligen Einrichtung. Beschränkt sich die Zielgruppe auf die unteren Hierarchieebenen, ist anzunehmen, dass die individuelle Qualifizierung im Vordergrund steht. Bei strategierelevanten Themen müssen Verbindungen zwischen unterschiedlichen

Unternehmensbereichen geknüpft und in eine Gesamtunternehmensperspektive gestellt werden. Dies ist ohne die Einbindung von oberen Führungskräften kaum möglich.

In mehr als zwei Dritteln aller Corporate Universities ist das Top Management Zielgruppe, gleiches gilt für Nachwuchsführungskräfte. In 37% der Corporate Universities zählen grundsätzlich alle Mitarbeiter des Unternehmens zur Zielgruppe. Das Beispiel der Trilogy University (Tichy, 2001) zeigt, dass auch externe Partner wie z.B. Zulieferer oder Kunden wichtige strategische Impulse liefern können. Immerhin 30% der Unternehmen beziehen auch diese Gruppe mit ein.

Zwar lässt sich aus den Zielgruppen nicht unmittelbar ablesen, welche Maßnahmen im Einzelnen durchgeführt werden, doch zumindest weisen deutschen Corporate Universities mehrheitlich ein Zielgruppenprofil auf, das den Corporate University-Typus des strategischen Innovators unterstützt.

Abb. 4: Teilnehmer an den Corporate University-Maßnahmen (Mehrfachnennungen möglich)



5. Organisation

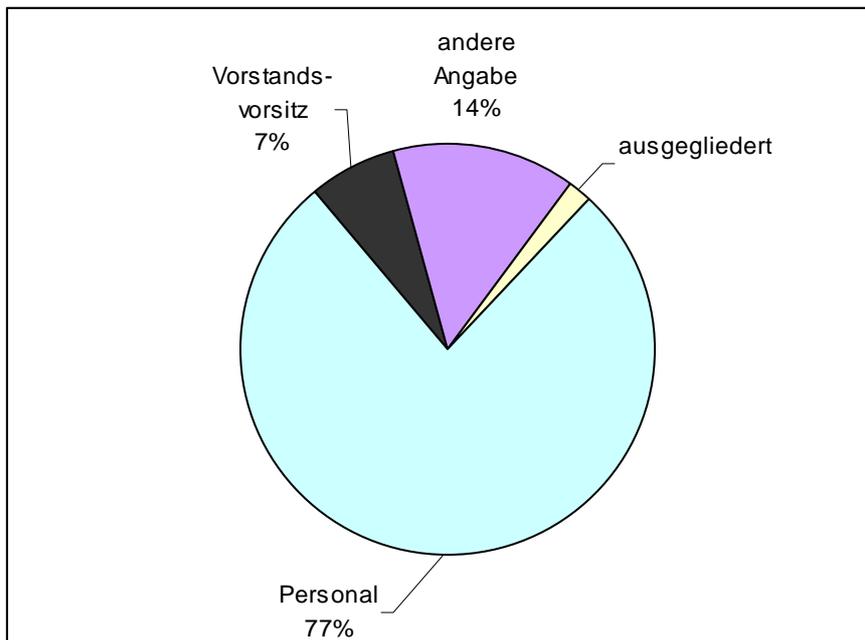
Ein weiterer wichtiger indirekter Indikator ist die organisatorische Aufhängung der Corporate University. Dies betrifft die Zuordnung zum Funktionsbereich, die Vorstandsbindung, die hierarchische Ebene, die Beaufsichtigung und die zugeordneten Gremien.

In den USA haben sich Corporate Universities historisch zwar aus der Personalfunktion heraus entwickelt, gehören heute jedoch nur noch in knapp unter 50 % der Fälle zum Human Resources Department (Corporate University Xchange, 2002, S. 26). Eine Corporate

University vom Typus „strategischer Innovator“ reicht über die klassische HR-Funktion hinaus. Insofern ist es nicht selbstverständlich, dass sie ihr zugeordnet ist. Dennoch zeigen die empirischen Ergebnisse, dass die Anbindung an die Personalfunktion in Deutschland der Regelfall ist (77%). Eine Direktanbindung an den Vorstandsvorsitzenden, die die strategische Ausrichtung unterstreichen würde, erfolgt lediglich in 7% der Fälle.

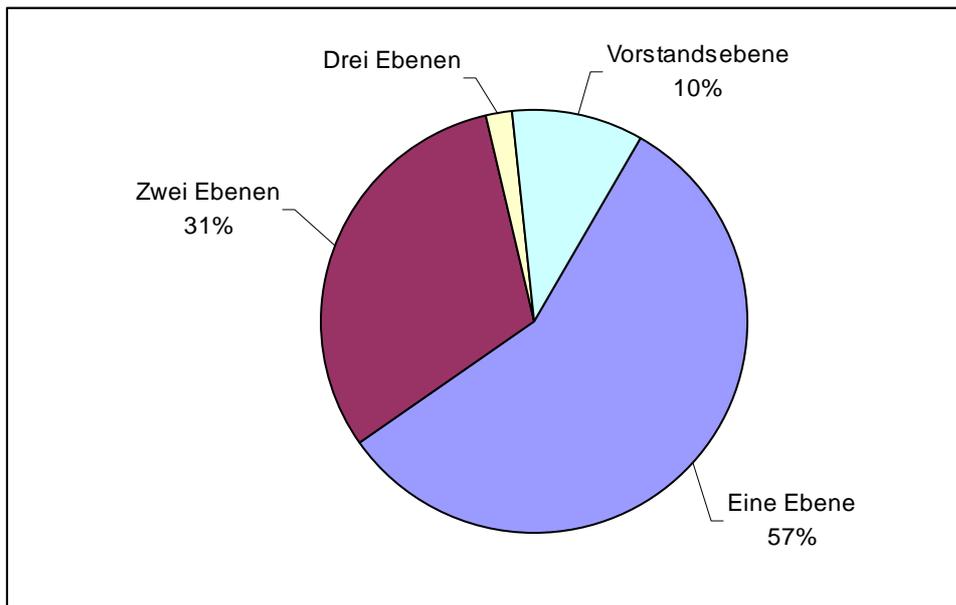
Dennoch spielt der Vorstand eine wichtige Rolle: In den meisten Corporate Universities ist er Sponsor bzw. Mentor der Einrichtung (86%) und/oder Referent (83%). In 43% der Fälle fungiert er als Aufsichtsinstanz. Die oben genannten Strategieprozessanalysen zeigen, dass strategische Initiativen zwar oft aus dezentralen Subsystemen stammen, die Rückbindung an den Vorstand aber von großer Bedeutung bleibt. Hier werden die einzelnen Initiativen zusammengeführt, Budgetentscheidungen getroffen usw. Insofern kann eine Corporate University strategisch nur dann folgenreich sein, wenn auch die Vorstände aktiv eingebunden sind. Dies scheint in den 52% der Einrichtungen der Fall zu sein, in denen die Vorstände selbst an den Angeboten der Corporate Universities teilnehmen.

Abb. 5: Organisatorische Verankerung im Unternehmen



Mit dem Thema der Vorstandsnähe ist unmittelbar die Frage verbunden, auf welcher hierarchischen Ebene die Corporate University angesiedelt ist. Im Vergleich zu den USA befinden sich die deutschen Corporate Universities auf einer hohen Ebene. Die Ergebnisse zeigen, dass in knapp 57% der Unternehmen die Leitung der Corporate University eine Ebene unter dem Vorstand ist (vgl. Abb. 6). In gut 30% der Unternehmen hingegen ist sie zwei Ebenen unter dem Vorstand angesiedelt.

Abb. 6: Hierarchieebene, auf der die Leitung der Corporate University verankert ist

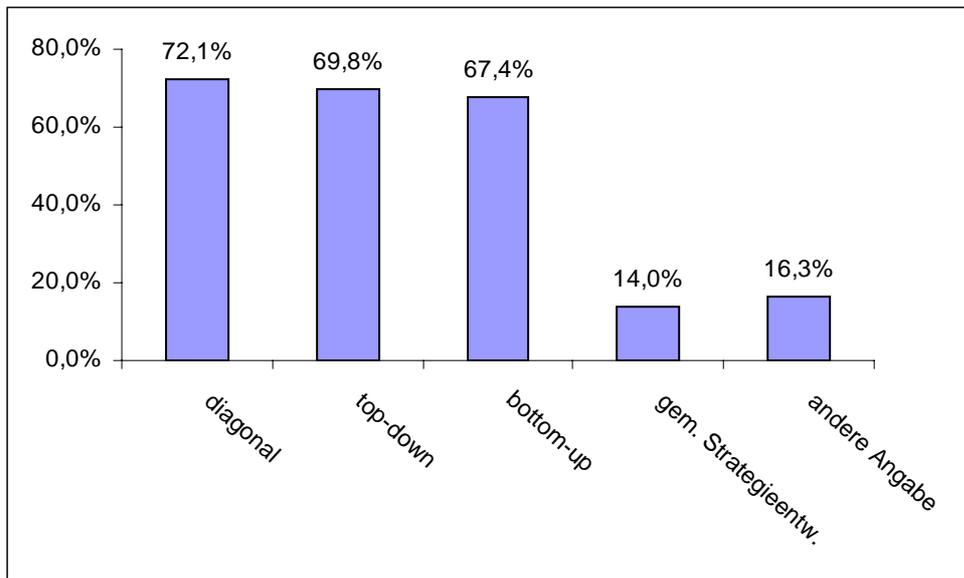


6. *Strategische Gesamtkonzeption*

Ein wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit der hier interessierenden Fragestellung ist, welche Konzeption im Einzelnen vorliegt, wenn die Corporate Universities eine strategische Bedeutung haben. Eine solche strategische Konzeption kann auf Strategie-/Veränderungskommunikation (top-down) ausgerichtet sein, im Zusammentragen von Einschätzungen und Expertise zu Einzelthemen (bottom-up) bestehen oder auf die gemeinsame Ideenentwicklung und Problembearbeitung (diagonal) abzielen.

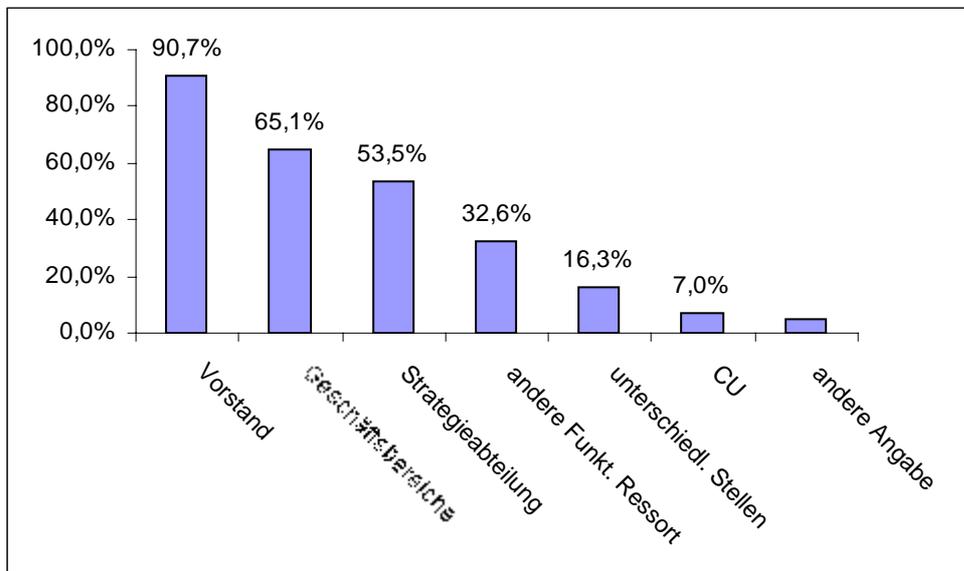
Die Untersuchung zeigt, dass eine top-down-Sicht in etwa genauso verbreitet ist wie eine bottom-up- und eine diagonale Konzeption. Dies trifft jeweils auf etwa zwei Drittel der Fälle zu. Ein Ort für die gemeinsame Neuentwicklung von Strategien ist die Corporate University lediglich in 14% der Fälle (vgl. Abb. 7).

Abb. 7: Rolle der Corporate University im Strategieprozess (Mehrfachnennungen möglich)



Wie die folgende Abb. 8 zeigt, findet die Strategieentwicklung stattdessen meist im Vorstand bzw. Management Board (91% der Unternehmen) und – schon sehr viel seltener – in den Führungsgremien der Geschäftsfelder/-bereiche (65% der Unternehmen) statt. Es folgen die Strategieabteilung (54%) und anderen Funktionalressorts (wie z.B. Finanzen/Controlling, IT, HR) mit 33%.

Abb. 8: Ort der Strategieentwicklung (Mehrfachnennungen möglich)



Um zu einem präziseren Bild über die Rolle der Corporate Universities zu gelangen, wurde ergänzend folgende offene Frage gestellt: „Worin besteht für Sie der vorrangige Unterschied zwischen der Funktion einer Corporate University und der Funktion einer qualifizierten

Weiterbildungsabteilung.“ Hier gaben die Corporate University-Verantwortlichen eine recht große Bandbreite von Antworten, was den Eindruck der recht uneindeutigen Verwendung des Corporate University-Begriff verstärkt. So wurde beispielsweise geantwortet:

- *„Es gibt keinen Unterschied!“*
- *„Klienten sind das Top-Management.“*
- *„Sponsort Forschung. Zertifiziert. Mehr Power und besseres Employer Branding.“*
- *„Zentralisierung über 6 unterschiedliche Unternehmensbereiche hinweg.“*

Bei den 100 größten Unternehmen wiesen jedoch 87% der Antworten einen Bezug zur Strategie auf, die meisten davon betonen die Unterstützung bei der Implementierung. Einige beispielhafte Aussagen aus dieser Gruppe lauteten:

- *“Strategieimplementierung als wesentlicher Faktor“*
- *„Umsetzung einer konzernweiten Qualifizierungspolitik und –strategie, um die Ziele und Strategien des Konzerns durch den notwendigen Wissenstransfer abzusichern ...“*
- *„Strategisches Alignment“*
- *„Verbesserte Verbreitung/Umsetzung der Unternehmensstrategie“*
- *„Bündelung/gemeinsame Ausrichtung auf U[nternehmens]-Strategie“*

Ein recht kleine Gruppe (14%) stellt bei der oben genannten Frage hingegen die explizite Verknüpfung von organisationalem Lernen und Strategieentwicklung heraus. Auch hier einige Beispiele:

- *„Verknüpfung von Unternehmensstrategie + Lernen im Geschäft.“*
- *„Individuelle Entwicklung und Unternehmensentwicklung als ineinander greifende Prozesse zu gestalten“*
- *„Die C[orporate] U[niversity] verbindet Strategie und Geschäft mit Lernen; sie dient nicht dem Aufbau von Skills und reinem Wissen.“*

3. Diskussion und Schlussbemerkungen

Bei der Interpretation der empirischen Ergebnisse sind einige Begrenzungen zu beachten:

- Die deutschen Corporate Universities sind noch sehr jung, sie sind im Durchschnitt 1,5 Jahre alt. Insofern handelt es sich in vielen Fällen um noch keine voll etablierten

Einrichtungen. Die Integration in den Strategieprozess benötigt jedoch Zeit; dies unter anderem deshalb, weil Strategieprozesse die Interessen vieler inner- und außerorganisationaler Akteure berühren und einen ausgeprägt mikropolitischen Charakter aufweisen (Narayanan und Fahey, 1982). Es ist daher zu erwarten, dass in einigen der befragten Unternehmen noch nicht klar abzusehen ist, ob die Konzeption der jeweiligen Corporate University voll implementiert wird.

- Es ist ferner in Betracht zu ziehen, dass die Personalfunktion, der die Corporate University in den meisten Fällen zugeordnet ist, in vielen Unternehmen unter einem gewissen Legitimationsdruck steht. Aus diesem Grund ist der bisweilen unscharf definierte, aber mit Bedeutsamkeit konnotierte Strategiebegriff (Leonitades, 1982) für die personalbezogenen Bereiche unter Umständen attraktiv. Es ist daher möglich, dass das Strategische in einigen Fällen eine größere Rolle auf der „talk“-Ebene spielt als auf der „action“-Ebene (Brunsson, 1992).
- Die vorgestellten drei Ausprägungsformen von Corporate Universities, inklusive des hier besonders interessierenden Typs „strategische Erneuerung“, sind Idealtypen. Unter den befragten Unternehmen dominierten Mischformen, die nicht immer eindeutig zuzuordnen sind.

Trotz der genannten Einschränkungen wird durch die empirische Untersuchung deutlich, dass die deutschen Corporate Universities in der Praxis durchaus einige Merkmale aufweisen, die sie über eine herkömmliche Human-Resources-Abteilung herausheben. Hier ist ein Unterschied zu den USA zu erkennen, wo der Begriff der Corporate University offenbar noch etwas inflationärer gebraucht wird. Die Ergebnisse zeigen, dass das Spezifische deutscher Corporate Universities in der Tat ihre strategische Orientierung ist. Darauf deuten der Top-Management-Fokus hin, die relativ hohe hierarchische Anbindung und die Tatsache, dass immerhin in 41% der Fälle der strategische Wandel explizit als primärer Fokus der Corporate University genannt werden. Vor allem in der Gruppe der 100 größten Unternehmen sind Einrichtungen zu finden, die konzeptionell den Typologisierungen von Fresina (1997), Deiser (1998), Töpfer (1999) oder Kraemer (2000) entsprechen und dem Typus „strategischer Innovator“ zugeordnet werden können.

Es wäre jedoch vorschnell, aus diesen Befunden zu schließen, dass deutsche Corporate Universities einige zentrale Erkenntnisse der Strategieprozesslehre verwirklichen, indem sie organisationales Lernen mit der Strategieentwicklung verknüpfen. In der Praxis, d.h. bei den Unternehmen selbst genauso wie bei deren Stakeholdern (z.B. Kapitalgeber,

Unternehmensberatungen, Wirtschaftspresse usw.) dominiert, von den Erkenntnissen der Strategieprozesslehre unberührt, nach wie vor die Vorstellung von der Strategieentwicklung als synoptisch-rationaler Planungsprozess (Mintzberg, 1994; Schreyögg, 1998).

Auch die Mehrzahl der Corporate Universities scheint in eine solche Vorstellung eingepasst zu werden. Letztlich doch einer klassischen Planungsphilosophie folgend besteht ihre Aufgabe darin, zum Funktionieren der Organisation als „Umsetzungsapparat“ beizutragen. Ort der Strategieentwicklung ist für 91% der befragten Unternehmen eine Angelegenheit der Unternehmensspitze. Nur in 14% der Fälle sind Corporate Universities ausdrücklich an dem Prozess der Strategieentwicklung beteiligt. Es herrscht das Bild von der Corporate University als Implementationshilfe vor. In zwei Drittel der Unternehmen entspricht dieses Bild sogar der expliziten Selbstbeschreibung. In dieser Hinsicht stützt die Corporate University unverändert eine herkömmliche planerische Vorstellung und keinen strategischen Lernprozess, wie ihn etwa Quinn beschrieben (1981) hat. Die zusätzlich gewonnenen qualitativen Aussagen bestätigen diesen Eindruck.

Gleichwohl – und auch dies wird ebenfalls sowohl durch die quantitativen als auch die qualitativen Ergebnisse gestützt – gibt es in Deutschland wie auch international zumindest einige dokumentierte Einzelfälle, in denen Corporate Universities den Modus der Strategieentwicklung zu verändern scheinen. Die Lufthansa School of Business oder GE's „Crotonville“ sind solche Beispiele.

Zudem deuten Ergebnisse der Untersuchung darauf hin, dass die Lernfunktion eine neue strategische Bedeutung in deutschen Großunternehmen erfährt. Sie kommt näher an strategische Akteure und Prozesse heran, und ihnen wird ein nicht unerheblicher Stellenwert eingeräumt. Das wird auch daran deutlich, dass nicht unerhebliche finanzielle Ressourcen für diese Einrichtungen eingesetzt werden (das durchschnittliche Jahresbudget beträgt 5 Mio. Euro) und daran, dass das Top Management selbst die Lernmaßnahmen mit ausrichtet und an ihnen teilnimmt.

Anmerkungen

- 1 Die Zahl bezieht sich auf ein Schreiben der Corporate University Xchange vom 12. April 2002. Es ist allerdings zu beachten, dass dieser Schätzung eine sehr breite Definition des Konzeptes zugrunde liegt.
- 2 Die Berechnungen gehen von keiner signifikanten Rücklaufverzerrung aus. Diese Annahme basiert auf der Struktur der Rückläufer aus der ersten Versendung der Bögen und den Ergebnissen aus der telefonischen Befragung. Hierbei wurden keine nennenswerten Unterschiede festgestellt.
- 3 Einen Überblick zu Corporate Universities vermitteln bspw. Deiser (1998), Hilse (2001), Jarvis (2001), Meister (1998), Moore (1997) oder Kraemer und Klein (2001).
- 4 Die Aufstellung der nach Umsatz 500 größten deutschen Unternehmen, 50 größten deutschen Banken und 20 größten deutschen Versicherungen geht auf eine jährliche Untersuchung der Wochenzeitung „Die Welt“ zurück ([http:// www.welt.de/wirtschaft/ranglisten/](http://www.welt.de/wirtschaft/ranglisten/) am 14.07.2001), wobei für die Studie die Daten aus dem Jahr 2000 herangezogen wurden. Die Daten zu den übrigen 430 Unternehmen wurden mithilfe der Schober Adressdatenbank gewonnen.

Literatur

- Andresen, M. und Irmer, A. (1999): Global Beat – Corporate Universities in Germany, in: Corporate University Review 7, Heft 6, http://www.traininguniversity.com/magazine/nov_dec99.html
- Becker, A., Küpper, W. und G. Ortmann (1992): Revisionen der Rationalität, in: Küpper, Willi und G. Ortmann (Hrsg.): 2., durchges. Aufl., Opladen, S. 89-113.
- Bresser, Rudi K. und R.C. Bishop (1983): Dysfunctional Effects of Formal Planning: Two Theoretical Explanations, in: Academy of Management Review, 8. Jg., 1983, S. 588-599.
- Brunsson, N. (1992): The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions, Chichester, NY.
- Corporate University Xchange (2002): Corporate University Xchange, Fifth Annual Benchmarking Report, New York.
- Davis, S. und J. Botkin (1995): The Monster under the Bed, How Business is Mastering the Opportunity of Knowledge for Profit, New York et al.
- Deiser, R. (1998): Corporate Universities – Modeerscheinung oder strategischer Erfolgsfaktor?, in: Organisationsentwicklung 17, Heft 1, S. 36-49.
- Eisenhardt, K.M. und M.J. Zbaracki (1992): Strategic Decision Making, in: Strategic Management Journal, 13 Jg., 1992, S. 17-37.
- Freeman, R. Edward und P. Lorange (1985): Theory Building in Strategic Management, in: Advances in Strategic Management, 3. Jg., 1985, S. 9-38.
- Fresina, A. (1997): The Three Prototypes of Corporate Universities, in: Corporate University Review 5, Heft 1, S. 3-6.
- Hilse, H. (2001): „Ein Himmelszelt in der Online-Welt“: Der Beitrag von Corporate Universities zum unternehmensweiten Wissensmanagement, in: Die Unternehmung, 55. Jg., S. 169-185.
- Jarvis, P. (2001): Universities and Corporate Universities, London.
- Kay, J. A. (1991): Economics and Business, in: The Economic Journal, 10. Jg., 1991, S. 57-63.
- Kraemer, W. und Müller, M. (2001). (Hrsg.): Corporate Universities und E-Learning: Personalentwicklung und lebenslanges Lernen, Wiesbaden.

- Kraemer, W. (2000): Corporate Universities – Ein Lösungsansatz für die Unterstützung des organisatorischen und individuellen Lernens, in: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Ergänzungsheft 3, 2000, S. 107-129.
- Kraemer, W. und S. Klein (2001): Klassifikationsmodell für Corporate Universities, in: W. Kraemer und M. Müller (Hrsg): Corporate Universities und E-Learning, Wiesbaden, S. 3-53.
- Leonitades, M. (1982): The Confusing Words of Business Policy, in: Academy of Management Review, 7 Jg., 1987, S. 45-48
- Lüer, C.U. (1998): Kognition und Strategie: Zur konstruktiven Basis des strategischen Managements, Wiesbaden.
- Luhmann, Niklas (1995): Organisation und Entscheidung, unveröff. Manuskript, Bielefeld.
- Meister, J.C. (1998): Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force, überarb. Aufl., New York et al.
- Mintzberg, H. (1979): Patterns in Strategy Formation, in: International Studies of Management und Organization, 9. Jg., 1979, S. 67-86.
- Mintzberg, H. (1990): The Design School: Reconsidering the Basic Premises of Strategic Management, in: Strategic Management Journal, 11. Jg., 1990, S. 171-195.
- Mintzberg, H. (1994): The Fall and Rise of Strategic Planning, in: Harvard Business Review, January-February 1994, S. 107-114.
- Mintzberg, H. (1995): Die Strategische Planung – Aufstieg, Niedergang und Neubestimmung, München/ Wien.
- Moore, T.E. (1997): The Corporate University: Transforming Management Education, in: Accounting Horizons, 11. Jg., H. 1, S. 77-85.
- Narayanan, V.K. und L. Fahey (1982): The Micro-Politics of Strategy Formulation, in: Academy of Management Review, 7. Jg, 1982, S. 25-34
- Neumann, R. und Vollath, J. (1999): Corporate Universities: Strategische Unternehmensentwicklung durch massgeschneidertes Lernen, Zürich.
- Quinn, J.B. (1981): Formulating Strategy One Step at a Time, in: Journal of Business Strategy, 1. Jg, 1981, S. 42-63.

- Rühli, E. und S.L. Schmidt (2001): Strategieprozessforschung, in: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 71. Jg., S. 531-549.
- Sattelberger, T. und Heuser, M. (1999): Corporate University: Nukleus für individuelle und organisationale Wissensprozesse, in: T. Sattelberger (Hrsg.). Wissenskapitalisten oder Söldner? Personalarbeit in Unternehmensnetzwerken des 21. Jahrhunderts, Wiesbaden, S. 221-246.
- Schreyögg, G. (1998): Strategische Diskurse: Strategieentwicklung im organisatorischen Prozess, in: Organisationsentwicklung, 17 Jg., H. 4, S. 32-43.
- Schreyögg, G. (1999): Strategisches Management – Entwicklungstendenzen und Zukunftsperspektiven, in: Die Unternehmung, 53. Jg, S. 387-407.
- Smircich, L. und G. Morgan (1982): Leadership: The Management of Meaning, in: Journal of Applied Behavioral Science, 18. Jg. 257-273
- Tichy, N.M. (2001): No ordinary boot camp, in: Harvard Business Review 79, H. 4, S. 63-70.
- Tichy, N.M. und Sherman, S. (1993): Control Your Destiny Or Someone Else Will: Lessons in Mastering Change – From the Principles Jack Welch is Using to Revolutionize GE, New York.
- Töpfer, A. (1999): Corporate Universities als Intellectual Capital, in: Personalwirtschaft, 26 Jg., H. 7, S. 32-37.
- Van de Ven, A.H.: Suggestions for Studying Strategy Process (1992): A Research Note, in: Strategic Management Journal, Summer Special Issue, 13. Jg. 1992, S. 169-188.
- Weick, Karl E. (1995): Der Prozeß des Organisierens, Frankfurt a. M.
- Wenger E. und Snyder WM. (2000): Communities of Practice: The Organizational Frontier, in: Harvard Business Review, Januar-Februar, S. 39-145.
- Wiggenhorn, W. (1992): The Motorola University – mit Bildung wettbewerbsfähig bleiben, in: Harvard Manager 1992, Heft 1, S. 56-67.

Rupert M. Huth

Kooperation zwischen Corporate University (CU) und öffentlicher Hochschule

Die makroökonomische Erkenntnis über die fundamentale Bedeutung des Faktor Mensch, seine Aus- und Weiterbildung zu Humankapital (HC), ist heute unbestritten und von allgemeiner, wenn auch graduell unterschiedlicher Gültigkeit, wenn es um die Wohlfahrtsteigerung vor allem rohstoffarmer Länder geht.

Durch den verstärkten internationalen Wettbewerb und die atemberaubende Globalisierung auf der Grundlage der Entwicklung der Kommunikationstechnologie hat sich inzwischen die Bedeutung des Produktionsfaktors HC auch microökonomisch dramatisch erhöht. Vor allem für international orientierte, wissensbasierte Unternehmen ergeben sich grundlegende Veränderungen. Auch setzt sich immer mehr die Erkenntnis durch, dass dieser Herausforderung nicht bzw. nicht in erster Linie durch Unternehmensfusionen begegnet werden kann, sondern dass man sich auf die eigene Kraft des Unternehmens besinnen und diese aktivieren muss. In diesem Prozess wird uns immer deutlicher vor Augen geführt, dass nicht der Produktionsfaktor Kapital zum Engpass, sondern der Faktor Menschen mit einer fundierten Grundausbildung und der Bereitschaft zu lebenslangem Lernen. Damit bekommt Aus- und Weiterbildung eine neue Dimension und Niveaulage.

Vor diesem Hintergrund haben viele Unternehmen die Frage der Mitarbeiter-Bildung neu gestellt. Eine Antwort auf diese Frage, die immer mehr Anhänger findet, lautet: Bildung von Corporate Universities. Seit Ende der 90er Jahre haben sie auch in Deutschland an Bedeutung gewonnen.

Ich selbst bin zur CU-Thematik gekommen nach meiner aktiven Zeit bei Staatlichen Hochschulen und in der Hochschulpolitik. Als langjähriger Rektor, Gründungsrektor und Mitbegründer bei der Neustrukturierung der Hochschulen in den neuen Bundesländern, vor allem aber als Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), hat man vor allem die staatliche Seite der klassischen Universitäten und Hochschulen der Bundesrepublik und großer Teile des Auslands kennen gelernt, mit all ihren Vorteilen, aber auch schweren Problemen und Nachteilen.

Da war die Mitwirkung bei der Gründung einer Unternehmensuniversität (CU) eine reizvolle Herausforderung, vor allem für ein Unternehmen wie die MLP-AG, Heidelberg, bei dem die zu schulenden Mitarbeiter überwiegend aus Akademikern bestehen und zwar aus den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen.

Die erste Phase der Arbeit bestand naturgemäß in der Analyse und Sammlung von Informationen über bestehende nationale und internationale Corporate Universities, vor allem in der Suche nach dem gemeinsamen Kern, nach der Klammer dieser in Deutschland jungen Einrichtung. Zentrale Erkenntnis aus dieser Informationsphase war die hohe Heterogenität der Erscheinungsformen der CU's. Diese Erkenntnis hat sich bis heute nicht geändert, sondern im Gegenteil verstärkt. Sowohl von der Grundstruktur wie von der Organisation, von der Aufgabenstellung, den Zielen der offenen oder geschlossenen Formen her, unterscheiden sich die einzelnen CU's auf nationaler wie internationaler Ebene erheblich.

Ein gemeinsamer Kernpunkt aller CU's lässt sich m.E. jedoch darin fokussieren, dass sie primär bzw. ausschließlich den Interessen des Unternehmens bzw. seinen Zielen zu dienen hat, dass die CU insbesondere die Lehre pflegt in der Aus- und Weiterbildung, aber durchaus auch unternehmensbezogene Forschungsarbeit leisten kann. Folgt man dieser These, dann steht die CU in grundsätzlichem Gegensatz zur klassischen (insbesondere deutschen) Universität, für die freie und unabhängige Lehre und Forschung essentiell sind. Zuweilen wird freilich auch diese Abgrenzung in Frage gestellt, insbesondere wenn es sich um offene Formen der CU's handelt, bei denen also auch Teilnehmer anderer Unternehmen partizipieren können. Ich halte jedoch die grundsätzliche Abgrenzung der genannten Art zwischen staatlicher Universität und CU auch unter diesem Öffnungsaspekt aufrecht.

Aus dieser Unterscheidung der beiden Grundphilosophien entsteht geradezu die Herausforderung an beide Systeme, aufeinander zuzugehen, in nützlichen Feldern zu kooperieren. Denn so wie der klassischen Hochschule vielfach ein höheres Maß an Praxis-Relevanz gut tut, ist der Kontakt zur Wissenschaft für die CU's notwendig.

Viele der Ziele, die mit der Gründung von CU's angestrebt werden, sind ähnlich, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Für die MLP-Corporate-University geht es vor allem um folgende Aufgabenstellungen und daraus abzuleitenden Zielsetzungen:

- Verknüpfung von Lehr- und Lernprogrammen mit den Strategien des Unternehmens und seinen Zielen.
- Formulierung des Leitbildes der nationalen und Internationalen MLP-Ausbildung
- Beschreibung der Schlüsselqualifikationen, die heute und in Zukunft für den Markt der Finanzdienstleistungen, speziell für MLP bestimmend sind.
- Entwicklung des Unternehmens zu noch mehr Innovations- und Servicementalität.
- Schaffung eines internationalen Netzwerks zum Austausch von Erfahrungen in der einschlägigen Aus- und Weiterbildung
- Die bereits für höchste Ansprüche der Praxis bestehende Ausbildung verstärkt wissenschaftlich zu untermauern
- Überprüfung und Fortschreibung der zu verleihenden Abschlussgrade für die bereits bestehenden und künftigen Ausbildungsgänge
- Einbindung bestehender und künftig zu erwartender Zwangsregulierungen für die Märkte der Finanzdienstleister auf internationalem Sektor

Die Entscheidung, das bereits bestehende Aus- und Weiterbildungsprogramm der MLP-AG unter das Dach einer CU zu stellen, fiel nach sorgfältiger Analyse relativ leicht wegen

- des fast 100%en Anteils von Akademikern, also Mitarbeitern die bereits einen ersten Abschlussgrad, zuweilen auch einen zweiten (Doktorgrad) haben
- der fundamentalen Bedeutung des Faktors HS für das Unternehmen
- der Zielsetzung der Optimierung von Theorie und Praxis.

Was galt es zu tun? Bisher bestand ja bereits eine hervorragende Ausbildung von höchster Qualität zum Finanzdienstleister. Ebenso ein darüber hinausgehendes Weiterbildungsprogramm. Die Mitarbeiter durchlaufen in den ersten zwei Jahren der Unternehmenszugehörigkeit eine Ausbildung zum Financial-Consultant mit deutlich über 600 Unterrichtseinheiten und zusätzlichen Einheiten, die zu Hause zu erbringen sind. Auch danach bilden sie sich an mehr als 25 Tagen pro Jahr in vorhandenen Aus- und Weiterbildungszentrum in Wiesloch weiter, einer nach modernsten Gesichtspunkten ausgestattete Ausbildungseinrichtung.

So kam es letztlich darauf an

- die bestehende zweijährige Ausbildung zu analysieren und zu evaluieren ggf. neu zu strukturieren.
- Weitere qualitätsfördernde Maßnahmen nach den zwei Jahren zu etablieren
- Gegebenenfalls Programme zu etablieren, die einen zusätzlichen akademischen Abschluss insbesondere einen MBA, ermöglichen.

Um dem hohen Anspruch an eine Corporate University gerecht zu werden, ist MLP noch einen Schritt weitergegangen und hat die Bildung eines **Wissenschaftlichen Beirats** neben dem Vorstand der CU als zweites Organ der MLP-CU gegründet.

Die Aufgaben des Wissenschaftlichen Beirats sind:

- wissenschaftliche Begleitung bei der Erstellung von Ausbildungskonzepten unter besonderen Berücksichtigung der spezifischen Anforderungen im Ausland
- Abgleichung mit den jeweiligen staatlichen Anforderungen
- Evaluierung von Inhalten, Lern- und Lehrmitteln, Prüfungsart und -inhalte sowie Fragenpools
- Zertifizierung
- wissenschaftliche Unterstützung bei der Konzeption der Führungskräfte-Ausbildung (fachlich und interkulturell)
- wissenschaftliche Begleitung bei der Entwicklung elektronisch unterstützter Lernprozesse.

Der Wissenschaftliche Beirat ist von renommierten Wissenschaftlern der einschlägigen Disziplinen international besetzt. Er spiegelt die fachliche Breite und die europäische Expansion des Finanzdienstleister-Konzerns wider. Auf diese Weise wird die Brücke zur Wissenschaft auf internationalem Niveau geschlagen, die Optimierung von Theorie und Praxis angestrebt.

Um den hohen Stellenwert und die Einbindung der CU in die Entscheidungsfelder des Unternehmens zu dokumentieren und sicherzustellen übernahm der Vorstandsvorsitzende der MLP-Holding AG auch den Vorsitz des Vorstands der MLP-CU.

Natürlich wird die Frage nach dem Beziehungsgeflecht zwischen CU und öffentlicher Hochschule immer wieder gestellt, vor allem die Frage, ob es sich dabei mehr um ein Konkurrenzverhältnis oder eines komplementärer Art handle. Nach meiner Auffassung und bisherigen Erfahrung besteht in den Kernaufgaben kein Wettbewerb zwischen den beiden Systemen: weder bei der Rekrutierung der Studenten noch bei der Gewinnung von Ressourcen und schon gar nicht bei den Arbeitsplätzen.

Aber gibt es nicht einen sog. Personalabsaugeffekt? Einen Effekt, wie ihn auch der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Prof. Landfried in einem DUZ-Spezial (6.10.2000) über die MLP-CU in einem Vorwort anfragte. Die MLP-CU bestreitet ihr Kerngeschäft der gestuften zweijährigen Ausbildung zum Senior-Consultant grundsätzlich mit eigenen Dozenten. Andere CU's arbeiten mit Hochschul-Mitgliedern, Fakultäten und Fachbereichen sowie Hochschulleitungen zusammen. Die Erfahrung zeigt, dass gute Professoren der Staatlichen Hochschulen auch begehrte Dozenten an den CU's sind. Also gibt es doch einen Absaugeffekt von Kapazitäten aus öffentlichen Hochschulen an die Unternehmensuniversitäten?

Sicher schon, aber den gab und gibt es auch ohne die Einrichtung Corporate University. Zu allen Zeiten und verstärkt im letzten Jahrzehnt entwickelten sich mannigfache Formen der Zusammenarbeit zwischen Mitgliedern der Hochschulen und Unternehmen auf dem Gebiete der Aus- und Weiterbildung bei besonders anspruchsvollen Programmen. So gesehen hat sich nichts verändert. Die Mitwirkung von Professoren und Dozenten öffentlicher Hochschulen an anspruchsvollen Programmen der Aus- und Weiterbildung von Unternehmen führt auch nicht zu einer Verknappung der Lehrkapazität an diesen Hochschulen, denn die Mitwirkung erfolgt in aller Regel in Form einer Nebentätigkeit. Im übrigen wurden im Lauf der Jahre in zahlreichen Gesprächen zwischen Vertretern der deutschen Rektorenkonferenz und Vertretern der Industrie und Wirtschaft eine verbesserte und verstärkte Form der Zusammenarbeit geradezu angemahnt.

Häufig wird auch die Frage gestellt, ob diese Kooperationen nicht einem klar definierten Regelnetzwerk gehorchen sollten. Diese Fragestellung hat etwas typisch Deutsches an sich, nämlich das Bedürfnis, möglichst alle Vielfalt einer Regelung zu unterziehen. Wer jedoch die oben beschriebene Heterogenität der CU's kennt und wer zu ihrer Existenz steht bzw. sie fördern möchte, muss von einem Regelwerk warnen, weil es gewöhnlich zu Verengungen und Bürokratisierungsformen führt. Erforderlich ist, einen Strauß von individuellen Möglichkeiten zwischen Einzelpersonen, bilateraler Vereinbarungen mit Fakultäten, Fachbereichen und/oder Hochschulleitungen zu binden. Diese Vielfalt sollte erhalten und nicht behindert werden, was Regelwerke in den allermeisten Fällen in Form von Gesetzen und Verordnungen tun.

Eine neue Situation entsteht, wenn eine Corporate University den wohlbegründeten Ehrgeiz entwickelt, bestimmten Mitarbeitern weiterqualifizierende akademische Abschlüsse anzubieten. Auch die MLP-CU ist diesen Schritt gegangen und bietet erstmals in diesem Jahr einen MBA-Abschluss für spezielle Mitarbeiter an. Da eine CU nicht in der Lage ist, anerkannte akademische Abschlüsse von sich aus zu verleihen, ist es zwingend notwendig, einen Hochschulpartner zu finden, der die internationale Kompatibilität solcher Abschlüsse und höchste Qualitätsansprüche in Wissenschaft und Praxis sicherstellt, der andererseits auch eine Studienstruktur findet, die das Programm vor allem zeitlich leistbar macht. MLP fand einen solchen Partner in der Privatuniversität Stuttgart (SIMT). Eine Reihe von ähnlichen Programmen zwischen "Unternehmens-Universitäten" und Hochschulen laufen seit Jahren recht erfolgreich

Norbert Kailer und Marcus Kottmann

Innovationsorientierte Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften in Kooperation von Unternehmen und Hochschulen – Eine Alternative zur Corporate University –

Gliederung

- 1 Kompetenzentwicklung als Ausgangspunkt von Innovationen
 - 1.1 Kompetenzentwicklung: Mehr als Weiterbildung
 - 1.2 Anforderungen an die Kompetenzentwicklung zur Steigerung der betrieblichen Innovationsfähigkeit
- 2 Die Corporate University – Lösungsmuster für eine innovationsorientierte Kompetenzentwicklung
 - 2.1 Anmerkungen zum Begriffsverständnis von Corporate Universities
 - 2.2 Anmerkungen zur (potentiellen) Leistungsfähigkeit von Corporate Universities
 - 2.2.1 Innovative Lernarchitektur
 - 2.2.2 Unterstützung durch das Top-Management
 - 2.2.3 Orientierung an der strategischen Ausrichtung des Unternehmens
 - 2.2.4 Kooperation mit etablierten Hochschulen/Business-Schools
- 3 Hochschulen als Dienstleister für Innovationen – Eine Alternative zur Corporate University?
 - 3.1 Der „Master of Organizational Management“ am Institut für Arbeitswissenschaften der Ruhr-Universität Bochum
 - 3.2 Problemfelder und Gestaltungsansätze bei Kooperationen zwischen Unternehmen und Hochschulen in der Kompetenzentwicklung
 - 3.2.1 Präzisierung der Zielgruppen und Zugangsvoraussetzungen
 - 3.2.2 Ausrichtung: handlungs- und umsetzungsorientiertes Lernen
 - 3.2.3 Klärung von Unternehmensbedarfen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen

3.2.4 Verknüpfung mit betrieblichem PE-Konzept, individueller
Laufbahnplanung und strategischen Unternehmenszielen

3.2.5 Transferfördernde Gestaltung der Lernarchitektur

3.2.6 Umfassendes Evaluierungskonzept

3.2.7 Programmkoordination und Lernbegleitung

3.2.8 Neue Kompetenzanforderungen an den Trainer- und Betreuerstab

Literaturverzeichnis

Kompetenzentwicklung als Ausgangspunkt von Innovationen

In den letzten Jahren ist der Druck zur Veränderung in weiten Bereichen der Wirtschaft gestiegen: Ausgelöst durch neue Technologien, die zur Anwendung drängen, und eine steigende Nachfrage nach Systemleistungen, die komplexe Kundenprobleme lösen, stehen gewachsene Funktionsaufteilungen zur Disposition. Das stellt traditionelle Aufgabenteilungen in Frage und führt zum Verschmelzen ehemals getrennter Strukturen. Klassische Fach- und Branchengrenzen weichen auf und Wettbewerbsfelder werden völlig neu definiert (Kerka 2002).

In Feldern wie Informations- und Kommunikationstechnik, Biotechnologie, Medienindustrie, Finanzdienstleistungen, Handel und Logistik bis hinein in weite Teile des Handwerks sind tiefgreifende Veränderungsprozesse zu beobachten, die etablierte Akteure in Marktnischen abdrängen oder ganz vom Markt verschwinden lassen. Alte Strukturen zerfallen dabei nicht nur wegen des zunehmenden Konkurrenzdruckes, sondern

- weil durch Funktionsübernahme und –wechsel völlig neue Mitwettbewerber in angestammten Feldern auftauchen,
- weil durch größere räumliche Reichweiten Aktions- und Wettbewerbssituationen anders dimensioniert werden,
- weil gewohnte Zeitabläufe hinfällig werden, wenn z.B. die Produktion durch Kunden gesteuert wird oder auch Dienstleistungen auf Vorrat erstellt werden können,
- weil neue Unternehmens-/Organisationsmodelle in Form neuer unternehmensinterner Arbeitsteilungen (flache Hierarchien), neuer Arbeitszeitmodelle (flexible Arbeitszeiten), neuer Entlohnungssysteme (Stock Options) etc. entstehen.

Aus dieser Entwicklungsdynamik resultiert ein hohes Maß an Verunsicherung über die Strukturen von morgen und die Frage, wie man sich mit neuen Verfahren, Produkten und Dienstleistungen in diesem dynamischen Umfeld einen Platz sichern kann. Innovationen werden also zum Schlüsselfaktor der Unternehmensentwicklung, und es fehlt nicht an Versuchen, den Problemen bei der Bewältigung und Gestaltung von Veränderungsprozessen beizukommen (Staudt & Kriegesmann 2002).

Wichtigste Voraussetzung und kritischer Erfolgsfaktor für Innovationen ist dabei nicht nur eigene Forschung und Entwicklung, sondern die rasche Diffusion technischer und organisatorischer Neuerungen in den einzelnen Unternehmen. Basis dafür ist die Kompetenz der Führungskräfte und Mitarbeiter. Innovationsschwächen resultieren daher nicht nur aus den besonderen Vorteilen der Wettbewerber, sondern vor allem aus eigenen Kompetenzdefiziten.

Ob es um die Erweiterung des Leistungsspektrums von Energieversorgern zu Multi-utility-Angeboten, den Versuch der Neuordnung bestehender Vertriebsstrukturen über E-commerce oder die schlichte Integration von High-Tech im Handwerksbetrieb geht, als zentraler Engpass erweist sich immer wieder die Kompetenz der Fach- und Führungskräfte (Foders 2000; DIHK 2001; Staudt & Kottmann 2001; Eichhorst & Thode 2002).

Wenn bspw. Unternehmen ihre Unternehmenssteuerung auf ein neues Softwaresystem umstellen und nach der Installation feststellen, dass die Software nicht bedient, gewartet, die Daten nicht gepflegt und der Leistungsstandard der alten EDV-Lösung nur sehr aufwendig und mit erheblichen Verzögerungen erreicht werden können, wird schnell deutlich, dass die technische Entwicklungsstufe aufwendig mit Investitionsrechnungen, Marktstudien etc. vorbereitet wird, ohne dass die Kompetenzbedarfe vorbedacht sind, die dann in einem krisenhaften Versuchs-und-Irrtums-Prozess aufgefüllt werden müssen. Kompetenzen werden zum limitierenden Faktor für Innovationen (Wunderer & Bruch 2000; ZEW et al. 2001; Kriegesmann & Kerka 2001).

Kompetenzentwicklung: Mehr als Weiterbildung

In dieser Situation wird Weiterbildung als ein, wenn nicht gar *das* entscheidende Instrument gehandelt, um

- Kompetenzdefizite abzubauen,
- Entwicklungsprobleme zu lösen,
- oder Potentiale zur Innovation aufzubauen.

Im Zuge der Diskussion um „wissensbasierte Wirtschaft“, „Wissensgesellschaft“ und „lebensbegleitendes Lernen“, wie sie z. B. auf EU-Ebene durch das Memorandum über lebenslanges Lernen der EU-Kommission oder durch den von den Europäischen Sozialpartnern 2002 verabschiedeten „Aktionsrahmen für die lebenslange Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung“ markiert ist (vgl. dazu CEDEFOP-Info 2002/2), entsteht zuweilen der Eindruck, als könnten Kompetenzentwicklungsbedarfe auf individueller, betrieblicher oder regionaler Ebene durch die Analyse und Vermittlung des „richtigen Wissens“ abgedeckt werden. Die Entwicklung der individuellen Handlungsfähigkeit ist aber schon in Routinebereichen kein einfaches Syntheseproblem, in dem Kompetenzen durch Wissensvermittlung beliebig aufgebaut werden können.

Vergleicht man etwa die Handlungsergebnisse von Personen, die identische Formalqualifikationen aufweisen oder den gleichen Kurs besucht haben, zeigen sich in der Regel deutliche Unterschiede, die offensichtlich nicht im vermittelten Wissensstand begründet liegen. Individuelle Handlungsfähigkeit basiert auf explizitem Wissen, in einem wesentlichen Ausmaß jedoch auf Praxiserfahrungen (implizitem Wissen) sowie Fertigkeiten, die auf spezifische Anwendungskontexte zu beziehen sind (siehe z.B. Gruber 2000; Argyris 1999, 123ff.). Zudem ist die hohe Bedeutung motivationaler Elemente zu berücksichtigen (Prenzel et al. 2000), welche in Verbindung mit Persönlichkeitsfaktoren die Handlungsbereitschaft von Individuen bestimmen. Last but not least können Mitarbeiter nicht kompetent handeln, wenn sie in ihrem Arbeitssystemzusammenhang nicht über einschlägige Zuständigkeiten respektive Freiräume verfügen bzw. notwendige Infrastrukturelemente bspw. in Form von technischer Ausstattung nicht vorhanden sind.

Diese verschiedenen Beschreibungsmerkmale wurden im Bochumer Kompetenzmodell zusammengefasst (Staudt et al. 1997): Die Kompetenz zur Handlung basiert dementsprechend auf individueller Ebene auf einem Zusammenspiel der

- Handlungsfähigkeit als *kognitive Basis*,
- Handlungsbereitschaft als *motivationale Basis* und
- *Zuständigkeit* als organisatorisch-technologische Einbindung in den Unternehmenskontext (vgl. Abb. 1).

Weiterbildung, die diese Grundzusammenhänge vernachlässigt, kann selbst in Routinebereichen nur partiell zur Kompetenzentwicklung beitragen (Staudt & Kriegesmann 1999; Bergemann & Schultz 2000).

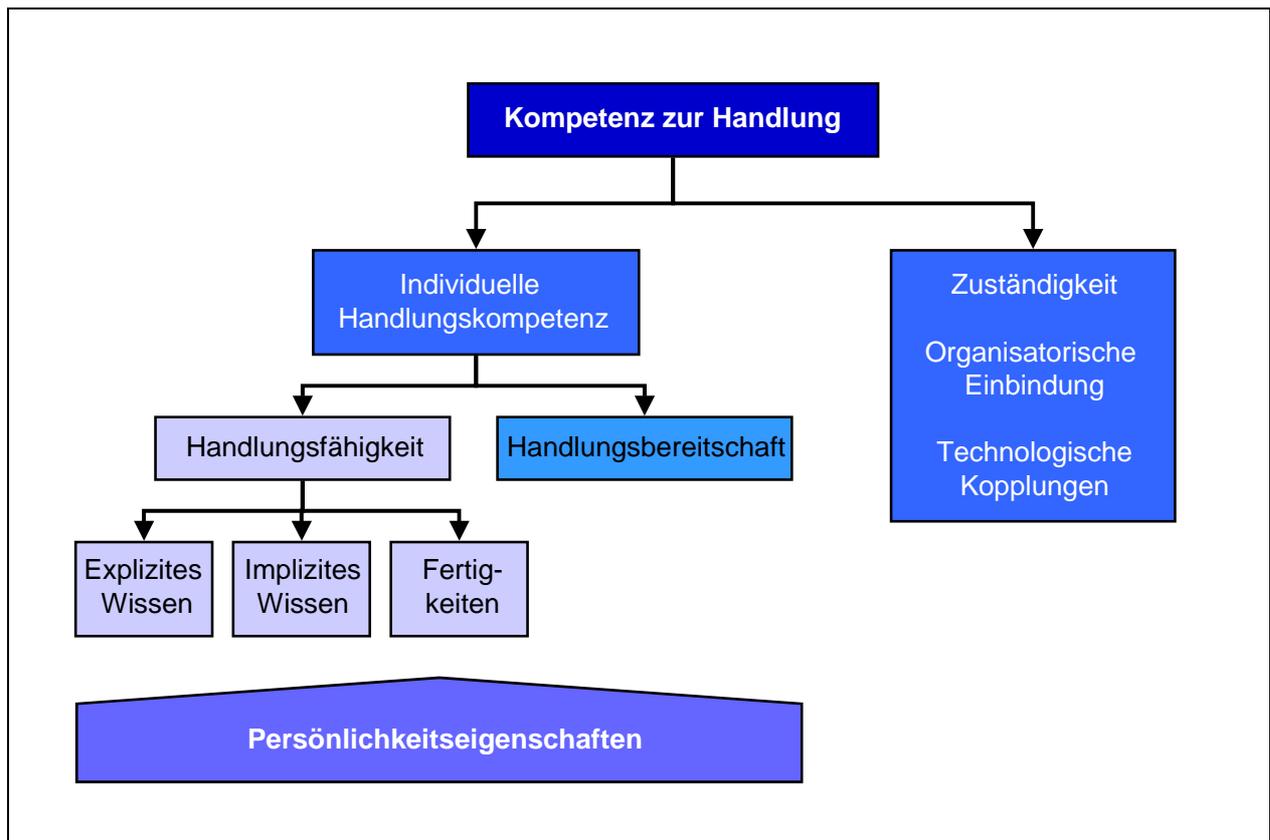


Abb. 1: Elemente der Kompetenz zur Handlung (Staudt et al. 1997)

In Nichtroutinebereichen kommt ein weiterer Problemkreis hinzu. Konventionelle Weiterbildung in seminaristischer Form setzt Vorerfahrungen im Sinne von validen Anforderungsprofilen als Basis der Entwicklung von Curricula voraus, die in entwicklungsoffenen Innovationsprozessen oft noch gar nicht vorliegen, sondern erst im Prozessverlauf aufgebaut werden. Die inhaltliche Treffsicherheit von Weiterbildungsmaßnahmen nimmt dadurch mit zunehmendem Innovationsgrad zwangsläufig ab. Daran haben auch ausgefeilte Früherkennungssysteme (Gidion et al. 2000) oder die Konzentration auf Schlüsselqualifikationen (vgl. die Übersicht in Arnold 1995, 69ff.) bislang wenig ändern können. Bis in dynamischen Entwicklungsprozessen Weiterbildungsangebote entwickelt sind, stimmen die Anforderungen damit schon nicht mehr überein (Mai 1993; Staudt et al. 2002).

Anforderungen an die Kompetenzentwicklung zur Steigerung der betrieblichen Innovationsfähigkeit

Diese Problemkreise erklären die begrenzte Reichweite von traditioneller Weiterbildung in Innovationsprozessen und weisen auf die notwendige Neukonzipierung einer auf die Generierung, Umsetzung und Anwendung von Innovationen ausgerichteten Kompetenzentwicklung hin. Wie aber kann Kompetenzentwicklung in Unternehmen gestaltet werden, um zur Steigerung der betrieblichen Innovationsfähigkeit beizutragen?

Empirische Befunde aus verschiedensten Disziplinen der Lehr- und Lernforschung weisen diesbezüglich auf eine hohe Wirksamkeit von Maßnahmen hin, die stark an der Arbeitsaufgabe orientiert und mit eigenen Handlungssequenzen verknüpft sind:

- Erfolgreiche Manager sehen Lernen aus Umbruchsituationen, aus dosierter projektorientierter Überforderung und aus der Bewältigung von Verlustsituationen, aber auch aus Lernfeldern außerhalb des Unternehmens als besonders effektiv an (Snell 1991, 140ff.; Gronwald & Sommer 1997).
- Unternehmensgründer geben an, dass sie sich den überwiegenden Teil des gründungsspezifischen Know-hows im „do-it-yourself-Verfahren“ im Verlauf der Unternehmensgründung selbst erwerben müssen. Wichtige Basis für die Gründung sind dabei Erfahrungen aus vorherigen beruflichen Tätigkeiten (Kriegesmann 2000, Kailer 2002).
- Eine empirische Studie zu Kompetenzbiographien erfolgreicher Unternehmer kommt zu dem Ergebnis: "Das formale Bildungssystem spielt hingegen eine relativ geringe Rolle, die im Berufsleben erfolgsentscheidenden Kompetenzen werden nach der initialen Ausbildung weitgehend außerinstitutionell und selbstorganisiert erworben." Zwar werden Lerneffekte auch aus organisierter beruflicher Weiterbildung nachgezeichnet, aber nur bedingt. Dabei sind vor allem "... nicht intendierte Lernprozesse wie durch den Erfahrungsaustausch, soziales Lernen in der organisierten Weiterbildung fast bedeutsamer ..." als die eigentlichen Lerninhalte (Erpenbeck & Heyse 1999, 444).
- In einer empirischen Studie bei 1.500 kanadischen Erwachsenen wurde die Bedeutung des informellen Lernens in vier Bereichen untersucht: arbeitsbezogen, ehrenamtsbezogen, haushaltsbezogen und interessenbezogen. Deutlich wurde dabei, dass diese Quellen informellen Lernens die Handlungsfähigkeit im Gegensatz zu formellem Lernen in Kursen dominant bestimmen. "But, in spite of increasing participation in courses, most workers say their important job-related knowledge comes from informal learning on their own." Weite Bereiche der Kompetenzentwicklung laufen ungeplant außerhalb "künstlich" geschaffener Lernarrangements ab. "The major conclusion from this survey is that our organized systems of schooling and continuing education and training are like big ships floating in a sea of informal learning. If these education and training ships do not pay increasing attention to the massive amount of outside informal learning, many of them are likely to sink in Titanic irrelevancy." (Livingstone 1998)
- Als wesentlichsten Aspekt für die Herausbildung individueller beruflicher Handlungsfähigkeit ergab eine Umfrage des Institutes für angewandte Innovationsforschung unter 304 Fach- und Führungskräften mit kaufmännischer akademischer Ausbildung den Faktor „hinreichender Freiraum, eigene Projektideen zu

entwickeln“. Dieser Befund verweist auf die zentrale Funktion der organisatorischen Kopplung für die Kompetenzentwicklung (Staudt & Kley 2001).

- Bei der Analyse von Quellen individueller Kompetenzentwicklung in 500 deutschen Unternehmen aller Größenklassen des Dienstleistungssektors und aus dem verarbeitenden Gewerbe konnte nachgewiesen werden, dass komplexe Arbeitsinhalte, Teamarbeit und die Möglichkeit zum informellen Erfahrungsaustausch die bedeutendsten Rahmenbedingungen für die individuelle Kompetenzentwicklung darstellen (Kriegesmann, Schwering & Lamping 2002).
- Eine Reihe von Studien zeigt signifikante Zusammenhänge zwischen Personalentwicklungsaktivitäten von Unternehmen und dem Ausmaß betrieblicher Innovationen auf (z.B. Kailer et al. 2001, 14; Becker 2002, 131ff.).

Fasst man diese sehr unterschiedlichen Einzelbefunde zusammen, so ist der Kompetenzaufbau in Innovationsprozessen weiter zu fassen als dies über traditionelle Formen der Wissensvermittlung abgedeckt wird. Zur Steigerung der betrieblichen Innovationsfähigkeit sind offensichtlich Ansätze der Kompetenzentwicklung erforderlich, die neben der Wissensvermittlung vor allem den praktischen Erfahrungsaufbau durch eigene Handlungen professionell organisieren. Das erfordert nicht nur die Schaffung von ausreichenden Handlungsspielräumen sowie Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb von Arbeitsprozessen, sondern auch die Einbettung in betriebliche Anreizsysteme, die auf die besonderen Bedingungen von Innovationsprozessen abheben (Kriegesmann 1993).

Die Entwicklung der „Kompetenz zur Innovation“ kann dementsprechend auch nicht losgelöst vom Systemzusammenhang, d. h. entkoppelt von der organisatorischen, technischen oder marktlichen Entwicklung, erfolgen. Eine Organisation, die sich selbst neu am Markt positioniert (z.B. durch Produktinnovation); hat gleichzeitig eine erhebliche interne Transformationsleistung zu erbringen. Hierbei sind die individuellen Lernschritte zwar von zentraler Bedeutung, aber sie sind (wie z.B. beim Lernen im Prozess der Arbeit) am effektivsten im Gleichschritt mit der Entwicklung der anderen Systembestandteile zu betreiben. Erst die Integration der individuellen Kompetenzen in das Arbeitssystem sowie die Verzahnung der individuellen Kompetenzentwicklung mit der jeweiligen Systementwicklung führen zu Systemtransformationen und damit zu Innovationen (Muschik 2002).

Folgt man derartigen Gestaltungsprinzipien einer "innovationsorientierten Kompetenzentwicklung", ist zudem antizipierbar, dass sich hierbei die Positionen und Rollen sowohl von "Lernenden" als auch "Lehrenden" gravierend verändern. Neben sich stärker selbst organisierenden, souveränen Lernenden steht in diesem Verständnis ein „Lehrpersonal“, das sich nachfrageorientiert in verschiedenen Rollen, wie bspw. als Fach-, Prozess- oder Beziehungspromotor (Folkerts & Hauschildt 2002), als Moderator, Coach,

Change Catalyst etc., aktiv in Problemlösungsprozesse einbringt (als Übersicht vgl. Wunderer & Bruch 2000).

Die Corporate University – Lösungsmuster für eine innovationsorientierte Kompetenzentwicklung

Vor dem Hintergrund der skizzierten Anforderungen an eine innovationsorientierte Kompetenzentwicklung werden in vielen Unternehmen neue Lernformen und –arrangements erprobt und eingesetzt (Roßberg, Dönmez & Lücke 2001; Schiersmann & Remmele 2002).

In diesem Zusammenhang erlebt auch der aus den USA kommende Ansatz der Corporate University (CU) seit einiger Zeit eine rasante Entwicklung. Gerade in den letzten Jahren ist ein wahrer *Gründerboom* bei CU's zu verzeichnen. Angeblich verfügen 40 % der 500 weltweit größten Unternehmen über eigene Firmenuniversitäten; die allein in den USA vorhandenen ca. 1600 CU's sollen das am raschesten wachsende Marktsegment im Bereich Higher Education & Corporate Training sein (Töpfer 2000, 26; Kraemer 2000, 108).

Für Deutschland wird die Zahl der CU's derzeit auf etwa 80 Einrichtungen taxiert (unter verschiedensten Bezeichnungen; vgl. Wimmer et al. 2002), wobei deren Zielsetzungen und Entwicklungsstände stark variieren (vgl. dazu die Typologien von CU's von Fresina 1997, Deiser 1998, 44; Stauss 1999, 132; Töpfer 2000, 29ff.).

Anmerkungen zum Begriffsverständnis von Corporate Universities

Um zu einer differenzierten Verständnis hinsichtlich der Lösungsbeiträge respektive -potentiale von CUs für eine innovationsorientierte Kompetenzentwicklung zu gelangen, ist es zunächst notwendig, die *sehr grosse Bandbreite des begrifflichen Verständnisses* zu berücksichtigen. Im Ursprungsland ist ein eher unbefangener Umgang mit dieser Bezeichnung festzustellen: „A corporate university is the strategic umbrella for developing and educating employees, costumers, and suppliers, in order to meet an organization's business strategies“ (Meister 1998, 207). Im wesentlichen stellt die CU hier eine neue Bezeichnung für die Gesamtheit aller Aus- und Weiterbildungsaktivitäten eines Unternehmens dar (vgl. z. B. Wiggenhorn 1992). Der Begriff wird als Metapher für Lernen verwendet. Die angeführten Abgrenzungskriterien zu „traditionellen“ Human-Resource-Development-Abteilungen, wie z. B. die Verzahnung von Personal-, Organisations- und Unternehmensentwicklung, die Parallelisierung von Wissensvermittlung und Erfahrungslernen bis hin zum Einsatz neuer Lerntechnologien etc. erscheinen wenig trennscharf.

Deutsche CUs werden demgegenüber durch eine stärker auf (Nachwuchs-)Führungskräfte eingeschränkte Zielgruppe, eine Konzentration auf Unterstützung des strategischen und

organisationalen Wandels sowie eine größere Rolle der Zusammenarbeit mit Universitäten und Business Schools beschrieben (Wimmer et al. 2002, 82ff.).

Anmerkungen zur (potentiellen) Leistungsfähigkeit von Corporate Universities

Korrespondierend mit der begrifflichen Bandbreite unterscheiden sich auch die Einschätzungen der (potentiellen) Leistungsfähigkeit von CU's sehr stark. Neben ausgesprochen kritischen Anmerkungen, wie „Etikettenschwindel“, „alter Wein in neuen Schläuchen“ oder „unternehmensinterne Volkshochschule“, lässt sich ein breites Spektrum positiver Stimmen ausmachen, welche Einzelaspekte wie etwa die Vorteile unternehmensweiter, IT-basierter Trainingssysteme betreffen, oder auch den Gesamtansatz als innovatives Instrument des Management Development und der Generierung und Umsetzung betrieblicher Strategien betrachten (Töpfer 2000, 26f.; Domsch & Andresen 2001, Dealy 2001; Münch 2003). Folgt man der einschlägigen Literatur (z.B. Deiser 1998, 37; Wimmer et al. 2002, 2; Simon 2002, 24; Münch 2003, 6), lassen sich die verschiedenen Ausprägungen von CU's idealtypisch durch folgende Elemente charakterisieren:

- Innovative „Lernarchitektur“
- Unterstützung durch das Top-Management
- Orientierung an der strategischen Unternehmensausrichtung
- Kooperation mit Hochschulen/Business-Schools etc.

Innovative Lernarchitektur

Die innovative Gestaltung der „Lernarchitektur“ zielt auf eine enge Verzahnung von Personal- und Organisationsentwicklung und die Integration von Lern- und Strategieprozessen des Unternehmens. Die Aktivitäten von CU's zielen teils auf individuelles, teils auf organisationales Lernen. Organisationales Lernen setzt jedoch individuelles Lernen voraus (Probst & Büchel 1994). Damit ist die Notwendigkeit der Aufhebung der (künstlichen) Trennung von Lernen und Arbeit angesprochen: Off-the-job-Maßnahmen stehen vor dem Problem erheblicher Umsetzungsverluste. Je mehr auf die Verzahnung von Arbeits- und Lernprozess und arbeitsintegrierte Kompetenzentwicklung (Kailer 2001) fokussiert wird, desto mehr Gewicht wird auch auf die Generierung und Weitergabe impliziten Wissens gelegt (Nonaka & Takeuchi 1997, Staudt et al. 1997, Gruber 2000). Zur Förderung der *Verknüpfung von individuellem und organisationalem Lernen* werden handlungsorientierte Lernansätze oder der auf dem Konzept des erfahrungsorientierten Lernens aufbauende und im Management Development schon seit langem etablierte Ansatz des Action Learnings (AL)

(Revans 1982, Donnenberg 1999) eingesetzt, bei dem mit Lernprojekten zur Lösung konkreter betrieblicher Aufgabenstellungen gearbeitet wird.

Hervorgehoben wird auch die Integration neuester Lerntechnologien, insbesondere die Schaffung einer unternehmensweiten IT-Plattform (Black & Bolduan 2001; Dealty 2001; zu Einsatzproblemen und -defiziten siehe Kailer 1998, Petrovic et al. 1998). CU's werden insbesondere in internationalen Großunternehmen gegründet. Damit gewinnt das virtuelle Leistungsangebot unter Rückgriff auf neue Informations- und Kommunikationstechnologien besonders an Bedeutung. Dabei stehen der Abbau zeitlich-örtlicher Barrieren, die individuelle Vorbereitung der Teilnehmer, die Entlastung von Präsenzphasen von reiner Wissensvermittlung, sowie die Nachbetreuung und Vernetzung und ein weltweit standardisiertes Angebot im Vordergrund. Die Palette reicht von zeit- und ortsunabhängig abrufbaren Daten, Programmunterlagen usw. über interaktive E-Learning-Sequenzen und – Module bis zu internetbasierten Konferenzen.

Unterstützung durch das Top-Management

Die Machtpromotorenrolle des Top-Management wird besonders hervorgehoben. Die obersten Führungskräfte sollen eine sichtbare und aktive Rolle in der CU übernehmen, z.B. in der Leitung, als Mitglied des Boards der CU, als Mentor und Auftraggeber von Lernprojekten oder auch als Dozent/Referent.

Orientierung an der strategischen Ausrichtung des Unternehmens

Herausgestellt wird die Rolle der CU als Plattform für strategische Initiativen und Aktivitäten. Die CU soll einen sichtbaren (und messbaren) Beitrag zum Unternehmenserfolg leisten. Die CU soll den *Strukturwandel* im Unternehmen (z.B. im Zuge von Reorganisationsprozessen) und *Kulturveränderungen* (z.B. durch Abbau von Kulturdifferenzen nach Unternehmenszusammenschlüssel) unterstützen. Bei anderen steht stärker die *Förderung des strategischen Wandels* im Vordergrund, z.B. durch Unterstützung des Aufbaues neuer strategischer Geschäftsfelder oder Festigung einer strategischen Position.

CU's sind somit im betrieblichen Strategieprozess verankert. Ihre Hauptaufgabe kann dabei in der Unterstützung der *Implementation erarbeiteter Strategien* bestehen (indem z.B. in einem Top-Down-Ansatz Entscheidungsträger mit den strategischen Neuorientierungen vertraut gemacht werden). Eine CU bietet auch Gelegenheit, strategisch relevante Informationen an die oberste Entscheidungsebene weiterzuleiten und damit die Formulierung der Strategien zu beeinflussen (Bottom-Up-Ansatz), bzw. die CU stellt selbst einen Ort dar, an dem *gemeinsam betriebliche Strategien (neu)formuliert* werden (Burgoyne 1990; Stiefel 1997).

Hinsichtlich der *Zielgruppen* unterscheiden sich CU's stark. Unter dem Gesichtspunkt der Strategieimplementation wird z.B. der *Teilnehmerkreis eher breit* gehalten, er umfasst neben den Unternehmensangehörigen ggf. auch Kunden, Zulieferer und andere Kooperationspartner. Dies schließt zielgruppenspezifische Zugangsbeschränkungen zu einzelnen Teilprogrammen nicht aus. Andere CU's legen dagegen auf die *Exklusivität* ihres Angebotes besonderen Wert („der deutsche Manager legt Wert auf einen closed-shop-Betrieb“) und sind nur für das Top-Management bzw. high potentials zugänglich.

Kooperation mit etablierten Hochschulen/Business-Schools

Der Aufbau von Lernallianzen mit möglichst international ausgerichteten Hochschuleinrichtungen und Business Schools und der Aufbau eines international ausgerichteten akademischen Netzwerkes wird in einer Reihe von CU's als zentrales Element hervorgehoben (Kraemer 2000).

Die Intensität und Form der *Lehr-Kooperation von CU's mit Hochschulen* ist jedoch differenziert zu betrachten: Verbreitet sind z.B. *Einzel-Entsendungen* zu universitären Lehrgängen (z.B. Junior oder Executive-MBA), oder im Rahmen eines von der CU konzipierten und organisierten Curriculums wird ein *Fachmodul* in Zusammenarbeit mit Experten aus dem Hochschulbereich durchgeführt. Es kann auch das gesamte Programm *outsourced* werden, wobei die Spannweite von der Durchführung eines Standard-Post-Graduate-Programmes bis zur gemeinsamen „Maßschneiderung“ reicht.

Demgegenüber ist die *Forschungs-Kooperation von CU's mit Hochschulen* bislang *eher gering* ausgeprägt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich gerade in Business Schools nur wenige Überschneidungen zwischen Forschung und Lehre ergeben: „Wissenschaftliche und Ratgeber-Kultur lassen sich nicht so friktionslos zusammenführen, wie dies im Allgemeinen dargestellt wird.“ (Wimmer et al. 2002, 83). Die Kooperationsformen reichen von der Anregung praxisrelevanter Forschungsthemen über Auftragsforschung bis zu gemeinsam von Unternehmen und Universität durchgeführten Forschungsvorhaben (z.B. im Rahmen von EU-Programmen). Die häufigste Kooperationsform stellen Graduierungsarbeiten dar, bei denen die Teilnehmer an betriebsrelevanten Projekten arbeiten.

Spiegelt man nun diese idealtypischen Charakteristika von CU's an den skizzierten Anforderungen an eine innovationsorientierte Kompetenzentwicklung, ergeben sich große Überschneidungsbereiche, so dass die Annahme gerechtfertigt erscheint, derartige Organisationsmuster als geeignete Plattform zur Steigerung der betrieblichen Innovationsfähigkeit zu betrachten.

Relativierend ist allerdings zu bemerken, dass zum praktischen Betrieb von CU-Programmen in Deutschland bislang erst wenige dokumentierte Beispiele vorliegen (z. B. o.V. 1999;

Gottwald 2000; Kraemer 2000; Preißing 2000; o.V. 2002). Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass

- nur ein kleiner Teil der derzeit unter dem Begriff CU subsummierten Einrichtungen die skizzierten idealtypischen Charakteristika in vollem Umfang erfüllt,
- es sich dabei vorwiegend um international tätige Großkonzerne handelt,
- Erkenntnisse aus Kosten-Nutzen-Analysen resp. Wirkungsanalysen insbesondere im Hinblick auf die Zielsetzung einer Steigerung der betrieblichen Innovationsfähigkeit bislang weitgehend ausstehen.

Insgesamt ist festzustellen, dass die breite Masse der Unternehmen – insbesondere auch im Bereich des Mittelstands – mit dem „Organisationsmuster CU“ bisher kaum Berührungspunkte aufweist. Neben dem relativen Neuigkeitsgrad dieses Ansatzes spielen hier sicherlich finanzielle Erwägungen eine bedeutende Rolle, aber auch weitere Hinderungsgründe, wie bspw. zu kleine Zielgruppen im Fach- und Führungskräftebereich, diskontinuierliche Kompetenzentwicklungsbedarfe etc.

Diese Bereiche bergen dementsprechend noch erhebliche Potentiale für die (Weiter-) Entwicklung von CU-Programmen, aber auch für alternative Ansätze, um mit passfähigen Leistungsbündeln innovationsorientierte betriebliche Kompetenzentwicklungsprogramme zu unterstützen.

Hochschulen als Dienstleister für Innovationen - Eine Alternative zur Corporate University? -

Im Folgenden soll dies für Hochschulen als „Dienstleister für Innovationen“ näher diskutiert werden. Im „Bericht zur technischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2001“ wird in diesem Zusammenhang explizit festgestellt, dass „eine Integration der Hochschulen in ein integriertes System der Weiterbildung wünschenswert“ ist (ZEW et al. 2001, 7). Demgegenüber wird jedoch bisweilen die Ansicht vertreten, dass „die öffentlich-rechtliche Bildung (...) den Vorsprung privater Anbieter im Bereich der postgraduellen Weiterbildung nicht mehr aufholen“ kann (Simon 2002, S. 23). Auch Wimmer et al. kommen zu dem Schluss (2002, 83): „Je näher die Dienstleistungen an den strategischen Kernprozessen angesiedelt sind, desto weniger kommen deutsche Hochschulen in Frage“.

Diese Aussagen mögen für die Institution Hochschule als Gesamtsystem zutreffend sein. Bei der Betrachtung der einzelnen Subsysteme von Hochschulen bzw. einzelner Personen (-gruppen) lassen sich jedoch vielfältige Leistungsbeiträge ausmachen, die betriebliche Kompetenzentwicklungsaktivitäten im Innovationsbereich unterstützen (können). Dies belegt

nicht zuletzt die Analyse von Kooperationsbeziehungen zwischen CU's und dem Wissenschaftssystem. Beispielhaft sei darauf verwiesen, dass

- Fachhochschulen nachgefragt werden, um Lehrgänge für bestimmte Zielgruppen von Fachspezialisten zu entwickeln,
- für high potentials und die Executive-Ebene internationale Business Schools (Wimmer et al. 2002, 83) oder universitäre Institute herangezogen werden,
- Wissenschaftler in Leitungsgremien und Beiräte von CU's bzw. einzelne Lehrgänge eingebunden sind (z.B. Huth 2000) etc.

Unserer Ansicht nach wird es den Entwicklungspotentialen von Hochschuleinrichtungen aber nicht gerecht, wenn man ihre Rolle ausschließlich als externes „Anhängsel“ bzw. Zulieferant für private CU-Programme betrachtet. Vielmehr erscheint es uns durchaus sinnvoll zu sein, offensiv der Frage nachzugehen, inwieweit sich nicht Hochschuleinrichtungen mit eigenständigen Leistungsbündeln auch als alternative Organisationsmuster zu CU's profilieren können.

Der „Master of Organizational Management“ am Institut für Arbeitswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum

Als Beitrag für eine dahingehend zu führende Diskussion ist der im folgende skizzierte Ansatz des „Master of Organizational Management“ zu verstehen, der vom Institut für Arbeitswissenschaft (IAW) der Ruhr-Universität Bochum als praxis- und umsetzungsorientiertes postgraduales Programm entwickelt wurde.

Die methodisch-didaktische Konzeption des „Master of Organizational Management“⁹ wurde bewusst

- auf die Zielgruppe von berufstätigen Fach- und Führungskräften der mittleren Managementebenen im Alter zwischen ca. 30 - 50 Jahren ausgerichtet,
- als voll berufsintegrierte Kompetenzentwicklungsmaßnahme strukturiert
- und mit konkreten betrieblichen Entwicklungsprojekten verzahnt, also nicht als reine Personalentwicklungsmaßnahme, sondern als integrierter Personal- und Organisationsentwicklungsansatz positioniert.

⁹ Nähere Informationen zum Studiengang „Master of Organizational Management“ finden sich unter <http://www.iaw.ruhr-uni-bochum.de>

Um dieses spezifische Klientel im Unternehmen optimal adressieren zu können, mussten neue Gestaltungsformen der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Wirtschaft konzipiert und umgesetzt werden (Kailer & Kröll 1997; Kröll & Kailer 1998; Staudt & Kottmann 2002/2003). Einige Aspekte dieses Programms mögen die dabei zu bewältigenden Herausforderungen illustrieren:

- Der inhaltliche und methodische Support von 4 Lehrstühlen aus den Ingenieur-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften¹⁰ wurde modular aufbereitet und mit einem Wahlmodus versehen, der eine flexible Verzahnung mit konkreten betrieblichen Innovationsprojekten ermöglicht. Das Unternehmen wählt als Vertragspartner des Masterprogramms aus einem Spektrum von 16 Modulen fünf Themenkomplexe aus, die den spezifischen Entwicklungsabsichten des Unternehmens sowie der beteiligten Fach- und Führungskräfte entsprechen. Um eine möglichst große Kongruenz mit betrieblichen Kompetenzbedarfen zu realisieren, wird ein breites Spektrum an Modulen angeboten, die Themenkomplexe wie „Entwicklung und Screening von Innovationsideen“, „Change-Management“, „Innovationscontrolling“, über „Qualitätsmanagement“, „Arbeits- und Gesundheitsschutz“, „Organisationsentwicklung und -beratung“, „Motivation und Führung“ bis hin zu „Kompetenzentwicklung für Fach- und Führungskräfte“ umfassen. Verbindendes Element des ständig aktualisierten Modulspektrums ist der gemeinsame Bezug auf organisatorische Entscheidungs- und Gestaltungsprobleme des Managements von Innovationen innerhalb betrieblicher Prozesse und Strukturen.
- Als durchgehende Veranstaltungsform wurden inhouse-coachings gewählt, d. h., alle Veranstaltungen sowie die Prüfungsleistungen (Klausuren) finden im Unternehmen statt und setzen aus ihren praktischen Tätigkeiten gespeiste inhaltliche Beiträge der Teilnehmer voraus. Die mit „trägem Wissen“ (Gruber, Mandl & Renkl 1999) verbundene Problematik der Nicht-Anwendbarkeit von Wissen wird durch die Verzahnung von aktuellem Wissen mit Erfahrungen und Fertigkeiten sowohl in der Anwendung von Managementinstrumenten als auch im Umgang mit mehrdimensionalen Aufgabenstellungen in der betrieblichen Praxis weitgehend vermieden. Eine wichtige Rolle kommt hierbei neben dem Dialog mit den Modulbetreuern vor allem dem Erfahrungsaustausch zwischen den Teilnehmern selbst zu, insbesondere auch dann, wenn diese aus unterschiedlichen fachlichen Professionen stammen und verschiedene Funktionalbereiche des Betriebes vertreten. Durch die an den zeitlichen Dispositionen der Teilnehmer ausgerichtete Terminplanung wird eine wichtige Kompetenz-

¹⁰ Hierbei handelt es sich um die Lehrstühle „Personal und Qualifikation (Prof. Dr. N. Kailer)“, „Arbeitsorganisation und Arbeitsgestaltung (Prof. Dr. H. Minssen)“, „Arbeitssystemplanung und -gestaltung (Prof. Dr.-Ing. H. Schnauber)“ sowie „Arbeitsökonomie (Prof. Dr. Dr. E. Staudt)“.

entwicklungsbarriere gerade bei im Arbeitsalltag hoch belasteten Fach- und Führungskräften überwunden.

- Im Anschluss an die erfolgreiche Teilnahme an den Modulen und einem Masterseminar mit methodischem Schwerpunkt bearbeiten die teilnehmenden Fach- und Führungskräfte ein konkretes Entwicklungsprojekt aus ihrem spezifischen Arbeitssystemzusammenhang. Diese Projektarbeit wird am Institut für Arbeitswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum durch die betreuenden Wissenschaftler im Rahmen eines Masterkolloquiums oder ggf. in Kooperation mit Partnerinstitutionen im Ausland begleitet.

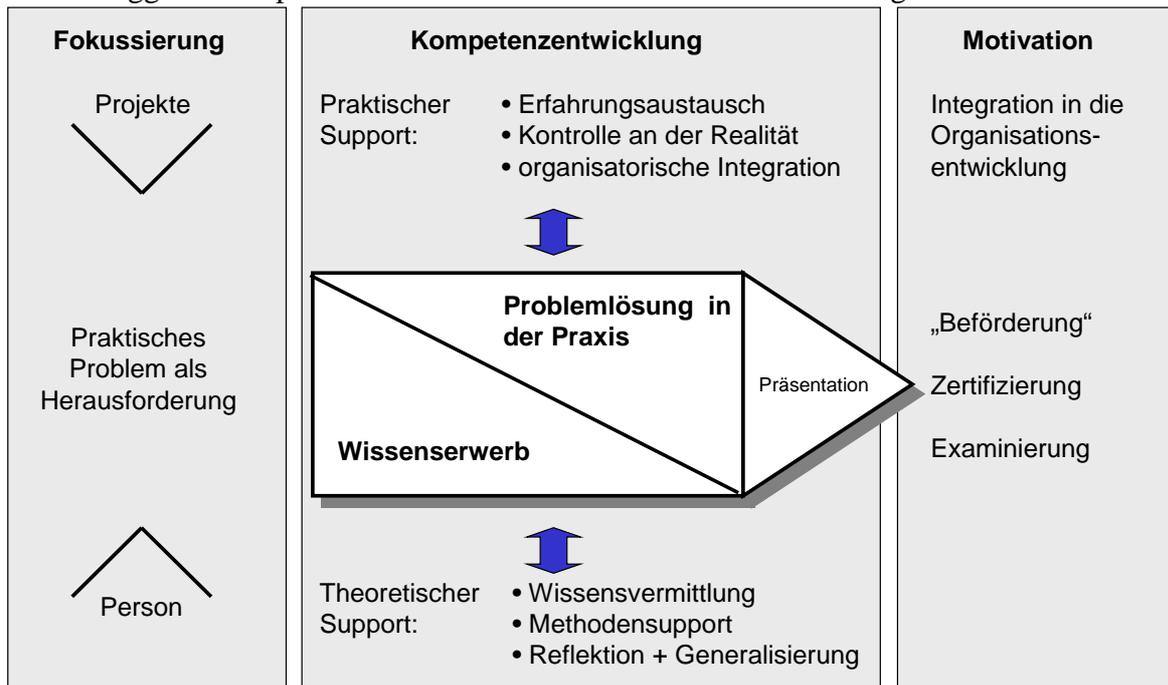


Abb. 2: Grundzüge des Bochumer Modells dualer Kompetenzentwicklung für Fach- und Führungskräfte des mittleren Managements (Staudt & Kottmann 2002/2003)

- Nach erfolgreicher schriftlicher Aufbereitung der Projektkonzeption und -ergebnisse im Rahmen einer Masterarbeit (Thesis), die abschließend in einer Disputation mündlich zu verteidigen ist, wird die Leistung der Teilnehmer mit dem akademischen Grad des „Master of Organizational Management“ zertifiziert. Die hohe Motivation der Teilnehmer wird aber nicht nur durch die Möglichkeit des Erwerbs einer universitären Formalqualifikation, sondern auch auf der betrieblichen Ebene durch individuelle Zielvereinbarungen mit den jeweiligen Vorgesetzten unterstützt (vgl. auch Abb. 2).

Erste Erfahrungen und Evaluierungsergebnisse aus einem Pilotstudiengang „Master of Organizational Management“ in Zusammenarbeit mit einem international tätigen Unternehmen zeigen, dass die Einbindung von aktuellen fachlichen und methodischen Erkenntnissen aus verschiedensten wissenschaftlichen Professionen in die

hochindividualisierten Anwendungszusammenhänge einzelner Arbeitssysteme wertvolle Beiträge für die Unternehmensentwicklung und den Ausbau der individuellen Employability liefert.

Darüber hinaus ist zu beobachten, dass zahlreiche innovationsfördernde Faktoren, wie z.B. die Etablierung stabiler bereichsübergreifender Austauschprozesse und Kooperationen bis hin zur gemeinschaftlichen Konzeption von Innovationsprojekten der Teilnehmer, quasi im Bypass mitadressiert werden.

Problemfelder und Gestaltungsansätze bei Kooperationen zwischen Unternehmen und Hochschulen in der Kompetenzentwicklung

Unsere Erfahrungen mit dem „Master of Organizational Management“ signalisieren, dass die Kooperation mit Hochschuleinrichtungen Unternehmen bei der innovationsorientierten Kompetenzentwicklung durchaus eine Alternative – wenngleich mit anderem Zuschnitt und unter bestimmten Voraussetzungen – zu einer Corporate University bieten kann. Dabei soll nicht unterschlagen werden, dass hierzu auf Hochschuleseite erhebliche Herausforderungen zu meistern sind, die vielfach eine „andere“ Professionalität erfordern, als man dies aus der Tradition und dem Selbstverständnis einer öffentlichen Bildungseinrichtung gewohnt ist.

Um diesen Professionalisierungsprozess weiter zu fundieren, werden im Folgenden einige (potenzielle) Problemfelder der Zusammenarbeit von Unternehmen und Hochschulen im Rahmen von In-Company-Programmen für berufserfahrene Fach- und Führungskräfte diskutiert. Diese Ausführungen mögen Hochschuleinrichtungen und Unternehmen, die sich mit der Konzeption bzw. Umsetzung derartiger Kompetenzentwicklungsprogramme auseinandersetzen, als grober Orientierungsrahmen dienen.

Präzisierung der Zielgruppen und Zugangsvoraussetzungen

Die Zielgruppe(n) für die Programmteilnahme sind in der Planungsphase zu präzisieren: Handelt es sich um ein Programm für Nachwuchskräfte, die durch Absolvierung eines strukturierten, fachlich an den Bedarfen des Unternehmens ausgerichteten Curriculums die Möglichkeit haben, einen (u.U. ersten) akademischen Grad zu erwerben, oder um ein berufsbegleitendes Kompetenzentwicklungsprogramm für middle manager mit langjähriger Fach- und Führungspraxis, die sich unter Bearbeitung eines strategisch relevanten Lernprojektes auf die Übernahme höherer Verantwortung vorbereiten? Aufgrund der unterschiedlichen Zielsetzungen sollten Junior- und Executive-Programme deutlich unterschieden werden. Ein Konfliktfeld kann zwischen universitären Zulassungsvoraussetzungen und den Nominierungswünschen von Unternehmensseite entstehen. Hier ist vorab zu klären, ob und unter welchen Voraussetzungen qualifizierte

Praxis- und Führungserfahrung das Fehlen formaler Zugangsvoraussetzungen ausgleichen kann.

Ausrichtung: handlungs- und umsetzungsorientiertes Lernen

Die Prinzipien handlungsorientierten Lernens bzw. das Action Learning-Konzept (Donnenberg 1999) bilden eine geeignete Basis für die methodisch-didaktische Gestaltung der Lernprozesse. Insbesondere dem Erwerb und der Weitergabe von implizitem Wissen durch Reflexion eigener Praxiserfahrungen sowie durch fallbasiertes Lernen (Gruber 2000) ist besonderes Augenmerk zuzumessen. IT-basierte Lernplattformen können Lernpartnerschaften insbesondere bei örtlich verteilten Teilnehmern wirksam unterstützen. Allerdings setzt dies die Einplanung entsprechender Präsenzphasen voraus, um tragfähige Lerngruppenbeziehungen zu etablieren und um auch das oft dominierende Ziel der unternehmensweiten Ausweitung des persönlichen Netzwerkes der Teilnehmer (Staudt & Kley 2001) mit zu unterstützen.

Klärung von Unternehmensbedarfen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen

Basiert das Kooperationsprogramm auf bereits im Rahmen der universitären Erstausbildung oder Weiterbildung angebotenen Lehrveranstaltungen, ist insbesondere vor dem Hintergrund eines möglichst raschen Programmstartes oder unter Kostengesichtspunkten die Versuchung groß, bereits „bewährte“ Teilmodule als verbindliches Programm für alle Teilnehmer festzulegen. Einen wesentlichen Erfolgsfaktor stellt jedoch die Analyse des Unternehmensbedarfes dar. Insbesondere ist zu klären, inwieweit unternehmensspezifische Daten, Fallbeispiele, Fachinhalte oder Fachexperten eingebunden werden. Die Herausarbeitung teilnehmerindividueller Bedarfe kann im Rahmen der jeweiligen Entwicklungsvereinbarung unter Einbeziehung von Teilnehmern, Vorgesetzten und PE-Abteilung erfolgen. Für die Programmentwicklung ist die Einsetzung eines gemeinsamen Entwicklungsteams oder auch die Durchführung einer Pilotmaßnahme mit Begleitevaluation sinnvoll.

Verknüpfung mit betrieblichem PE-Konzept, individueller Laufbahnplanung und strategischen Unternehmenszielen

Entsprechend dem Bochumer Kompetenzmodell (Staudt et al. 1997) kommt neben der Erhöhung der Handlungsfähigkeit durch methodisch-didaktisch auf das Lernen von Erwachsenen abgestellte Lerndesigns und praxisrelevante, auf Unternehmens- und Teilnehmerbedarfe abgestellte Inhalte insbesondere der motivationalen Komponente und innovationsförderlichen Rahmenbedingungen hohe Bedeutung zu, um die Kompetenz zur Handlung zu verbessern. Die individuelle Kosten-Nutzen-Rechnung (Heid 1999) ist für die Teilnahme- und Umsetzungsmotivation von besonderer Bedeutung und kann durch

Maßnahmen wie z.B. detaillierte Abklärung von erforderlichem Zeit- und Kostenaufwand, von offenstehenden Laufbahnoptionen sowie durch Abschluß von individuellen Entwicklungsvereinbarungen verbessert werden. Damit kann auch der Gefahr des Programmabbruches oder erhöhter Austrittswahrscheinlichkeit nach Programmabschluß vorgebeugt werden. Durch Einbeziehung der Vorgesetzten und durch das Herausarbeiten des unternehmens- bzw. abteilungsspezifischen Nutzens der Bearbeitung bestimmter Projektthemen für die jeweilige Abteilung kann die Unterstützung durch Vorgesetzte erhöht werden.

Je nach Ausgestaltung des Programmes steht die Bereitstellung einer bestimmten Anzahl spezifisch ausgebildeter Fachkräfte zu einem bestimmten Zeitpunkt oder generell die Entwicklung der Innovations- und Umsetzungskompetenz (Wunderer & Bruch 2000) bei (Nachwuchs-)Führungskräften als Ziel im Vordergrund, wobei bewußt eine Ausstrahlungskraft für das gesamte Unternehmen zu erzeugen versucht wird. Die unternehmensstrategische Bedeutung des Programmes wird durch die nachhaltige Unterstützung seitens der Top-Ebene, durch Verknüpfung der Lern- und Entwicklungsprojekte der Teilnehmer mit strategischen Zielen des Unternehmens bzw. durch deren Nutzung zur Explorierung von zukünftiger Geschäftsfelder oder Handlungsoptionen besonders sichtbar. Dies zeigt auch die Bedeutung einer sorgfältigen, gemeinsamen Themenfestlegung unter Einbeziehung der Leitungsebene sowie einer anschließenden internen Verbreitung der Ergebnisse auf.

Transferfördernde Gestaltung der Lernarchitektur

Für In-Company-Programme ist der Einsatz transferfördernder Strategien im Programmdesign von zentraler Bedeutung, wie z.B. detaillierte Vorinformation aller Beteiligten, Bedarfsklärungen, Abschluss von Entwicklungsvereinbarungen. Besonders wichtig ist die sichtbare und aktive Unterstützung durch das Top-Management. Die Einbindung der direkten Vorgesetzten ist von zentraler Bedeutung zum Abbau transferhemmender Zeit- und Stellvertretungsprobleme sowie zur aktiven Unterstützung bei der Bearbeitung der Lernprojekte und der Umsetzung ihrer Ergebnisse.

Umfassendes Evaluierungskonzept

Da es sich bei diesen Programmen im Rahmen von CUs meist um „Flaggschiffprojekte“ mit entsprechend hohem Aufmerksamkeitsniveau handelt, ist auch der auf Teilnehmern, den ergebnisverantwortlichen Projektleitern und letztlich auch auf dem eingesetzten Lehr- und Betreuungspersonal lastende Erwartungsdruck hoch. Zur Unterstützung der Kosten-Nutzen-Schätzung seitens der Unternehmen ist es zentral wichtig, bereits in der Planungsphase ein detailliertes Konzept des Bildungs-Controlling zu erstellen. Dabei sind die relevanten stakeholder und deren Ansprüche an das Programm zu eruieren und gemeinsam

Evaluierungskriterien festzulegen. Die Evaluierung ist programmbegleitend zu konzipieren, um bei Bedarf Programmjustierungen vornehmen zu können.

Programmkoordination und Lernbegleitung

Zur reibungslosen Durchführung des Programmes in organisatorischer Hinsicht ist die Nominierung von *Programmkoordinatoren* essentiell. Dabei sollten jeweils für die Unternehmensseite sowie auch für die Hochschulseite Koordinatoren nominiert werden, die im Ablauf eng zusammenarbeiten müssen. Diese fungieren auch als Anlaufstellen für organisatorische Probleme der Teilnehmer (z.B. Inskriptionsformalitäten, Terminabstimmungen, oder mit bereits längere Zeit zurückliegender akademischer Ausbildung können Raumplanungen).

Innerhalb der Lernprogramme ist die Rolle eines „*Lernprozessbegleiters*“ von hoher Bedeutung. Diese kann (entsprechende Beratungskompetenz vorausgesetzt) auch von Programmkoordinatoren oder Fachvortragenden ausgeübt werden; es besteht jedoch dabei die Gefahr von Rollenunklarheiten und –konflikten. Die Teilnehmergruppe kann im Zuge des Entwicklungsprogrammes auch durch einen externen AL-Consultant, bei größerer Teilnehmerzahl durch weitere „*learning set advisers*“ begleitet werden (Donnenberg 1999).

Insbesondere bei Teilnehmern ohne zwei kritische Situationen auftreten und durch entsprechende Unterstützung entschärft werden:

- *Prüfungsvorbereitung*: Bei der ungewohnten Prüfungsvorbereitung können Probleme auftreten, die von Zeitproblemen aufgrund unvorhergesehenen betrieblichen Arbeitsanfalls oder Lerntechnikproblemen bis zur Prüfungsangst reichen und sich störend auf den Programmablauf auswirken können.
- *Technik des wissenschaftlichen Arbeitens*: Probleme treten häufig bei der Themenfindung für die Graduierungsarbeit und der zeitlich-inhaltlich angemessenen inhaltlichen und methodischen Strukturierung der Arbeit auf. Kompetenzdefizite reichen hier von der effizienten Literatursuche über das Zitieren bis zur Auswahl der adäquaten Erhebungsmethodik und Erstellung des Erhebungsinstrumentariums.

Eine kurze Einführung in wissenschaftliche Arbeits- und Lerntechniken oder entsprechende Literaturverweise reichen nicht aus. Während die Beratung bei Lernproblemen vorwiegend durch die Lernprozessbetreuer erfolgt, ist eine begleitende individuelle Betreuung der Projektarbeit durch die Hochschulseite sinnvoll.

Neue Kompetenzanforderungen an den Trainer- und Betreuerstab

Aus der Berücksichtigung der Fach- und Führungspraxis der Teilnehmer, der Miteinbeziehung der inhaltlich-zeitlichen Unternehmensperspektive sowie der Zusammenarbeit der Hochschullehrer mit anderen Personengruppen wie Top-Management, Vorgesetzte, Programmkoordinatoren, betrieblichen Fachexperten und Lernprozessbetreuern ergeben sich erhebliche neue Kompetenzanforderungen an alle Beteiligten. Dabei werden erhebliche Ausleseprozesse im Trainerstab prognostiziert (Simon 2002, 26).

Entwicklungsbedarfe bestehen meist hinsichtlich des Überganges von der Fachexperten- hin zur Moderatoren- und Beratungsrolle. Wichtig erscheint eine gemeinsame Abstimmung, Rollen- und Aufgabenklärung der beteiligten Personengruppen vor Programmbeginn.

Literaturverzeichnis

- Argyris C.: Tacit Knowledge in Management, in: Sternberg R.; Horvath J. (eds.): Tacit Knowledge in Professional Practice, Mahwah (N.J.) und London 1999, 123 – 140.
- Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung: Selbstorganisation – Unternehmenskultur – Schlüsselqualifikationen, in: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 3, Hohengehren 1995.
- Becker M.: Gestaltung der Personal- und Führungskräfteentwicklung – Empirische Erhebung, State of the Art und Entwicklungstendenzen, München und Mehring 2002.
- Bergemann, A.; Schultz, B.: Effizienz von Qualifizierungs- und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen in Ostdeutschland. Download-Version unter www.iwh-halle.de (Rubrik Wirtschaft im Wandel 9/2000, S. 243-252)
- Black J.; Bolduan C.: Die Bildungsoffensive: Corporate University, in: Schwuchow K.; Gutmann J.: Jahrbuch Personalentwicklung 2002, S. 75 – 79, Neuwied 2001.
- Burgoyne J.: A Six-Step-Model of Integration of Management Development and Corporate Policy, in: Kraus H.; Kailer N.; Sandner K. (Hrsg.): Management Development im Wandel, Wien 1990, S. 123 – 132.
- Dealty R.: Learning in good company, in: e-learning age, July/August 2001, pp. 20 – 23.
- Deiser R.: Corporate Universities – Modeerscheinung oder strategischer Erfolgsfaktor? In: Organisationsentwicklung, 1998/1, S. 36 – 49.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.): Fachkräftemangel-/Arbeitskräftemangel in der Industrie – Ergebnisse einer Unternehmensbefragung, Berlin 2001.
- Domsch M.; Andresen M.: Corporate Universities – ein neues altes Konzept? In: Uniforschung, 11. Jg. 2001, S. 48 – 57.
- Donnenberg O. (Hrsg.): Action Learning – Ein Handbuch, Stuttgart 1999.
- Eichhorst, W.; Thode, E.: Strategien gegen den Fachkräftemangel: Band 1: Internationaler Vergleich, Gütersloh 2002.
- Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie, Münster et al. 1999.
- Foders, F.: Demographie und Bildung: Gehen uns die Qualifizierten aus? Auswirkungen der Bevölkerungsentwicklung auf das deutsche Bildungssystem, in: Institut für Weltwirtschaft (Hrsg.): Kieler Arbeitspapier Nr. 1003, Kiel 2000.

Folkerts, L.; Hauschildt, J.: Personelle Dynamik in Innovationsprozessen, in: DBW, 62. Jg., Heft 1/2002, S. 7-23.

Fresina A.: The Three Prototypes of Corporate Universities, in: Corporate Business Review, Heft 6/97, S. 3-6.

Gidion, G.; Kuwan, H.; Schnalzer, K.; Waschbüsch, E.: Spurensuche in der Arbeit – Ein Verfahren zur Erkundung künftiger Qualifikationserfordernisse, hrsg. von H.-J. Bullinger, Bielefeld 2000.

Gottwald U.: Die mg academy setzt auf Führungskräfteentwicklung, in: Personalwirtschaft 4/2000, S. 45 – 50.

Gronwald, S.; Sommer, Ch.: Graue Theorie, in: Manager Magazin, Nr. 8/1997, S. 132-141.

Gruber H.: Erfahrung erwerben, in: Harteis C.; Heid H.; Kraft S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung, Opladen 2000, S. 121 – 130.

Gruber, H.; Mandl, H.; Renkl, A.: Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?, Bericht Nr. 101 des Instituts für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik der TU München, München 1999.

Heid H.: Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1999/2, S. 231 – 244.

Huth R. u.a.: MLP gründet Corporate University für junge Berater, DUZ Spezial, Beilage zur DUZ vom 6. Oktober 2000.

Kailer N.: Vom Seminarwesen zur arbeitsintegrierten Kompetenzentwicklung: Neue Anforderungen an Führungskräfte und PersonalentwicklerInnen, in: Bellmann L.; Minssen H.; Wagner P. (Hrsg.): Personalwirtschaft und Organisationskonzepte moderner Betriebe, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB) 252, Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 2001, S. 271 – 278.

Kailer N. (Hrsg.): Innovative Weiterbildung durch Computer Based Training – Ergebnisse einer europaweiten Studie, Wien 1998.

Kailer N.: Wie lernen GründerInnen und JungunternehmerInnen (und was lernen ihre Helfer daraus)?, in: Füglistaller U. et al. (Hrsg.): „Umbruch der Welt – KMU vor Höhenflug oder Absturz?/Radical Change in the world – will SME soar or crash?“, Rencontres de St.-Gall

2002, Schweizerisches Institut für gewerbliche Wirtschaft an der Universität St. Gallen (Hrsg.), Verlag KMU-HSG, St. Gallen 2002, S. 203 – 214.

Kailer N.; Eder K.; Flake C.; Mayrhofer J.: Betriebliche Kompetenzentwicklung in Österreich: Stand, Defizite, Entwicklungsperspektiven, in: Kailer N. (Hrsg.): Betriebliche Kompetenzentwicklung, Wien 2001, S. 11 – 54.

Kailer N.; Kröll M.: Kompetenzentwicklung durch gecoachtes Selbststudium, in: Auer M.; Laske S. (Hrsg.): Personalwirtschaftliche Ausbildung an Hochschulen – Erfahrungen und Konzepte, Sonderband 1997 der Zeitschrift für Personalforschung, München 1997, S. 225 – 238.

Kerka, F.: Strukturierung von Innovationsaufgaben – Ein Beitrag zur Beschreibung und Erklärung betrieblicher Veränderungsprozesse, Bochum 2002.

Kraemer W.: Corporate Universities – Ein Lösungsansatz für die Unterstützung des organisatorischen und individuellen Lernens, in: ZfB-Ergänzungsheft 3/2000, S. 107 – 129.

Kriegesmann, B.: Innovationsorientierte Anreizsysteme, Bochum 1993.

Kriegesmann, B.: Unternehmensgründungen aus der Wissenschaft – Eine empirische Analyse zu Stand, Entwicklungen und institutionellen Rahmenbedingungen in außeruniversitären Forschungseinrichtungen, in: Zeitschrift für Betriebswirtschaft (ZfB), Heft 4/2000, S. 397-414.

Kriegesmann, B.; Kerka, F.: Kompetenzentwicklung: Neue Aufgaben für die Gestaltung und Umsetzung von Innovationsprozessen, in: Bellmann, L.; Minssen, H.; Wagner, P. (Hrsg.): Personalwirtschaft und Organisationskonzepte moderner Betriebe, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB) 252, Nürnberg 2001, S. 133-162.

Kriegesmann, B.; Lamping, S.; Schwing, M. G.: Kompetenzentwicklung und Entwicklungsdynamik in KMU und Großunternehmen – Primärstatistische Ergebnisse zu Differenzen und Defiziten, in: Berichte aus der angewandten Innovationsforschung No 2002, Bochum 2002.

Kröll M.; Kailer N.: Infrastrukturen und eigeninitiierte Kompetenzentwicklung – Brückenbau zwischen Studium und Praxis, in: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung (ZiesF), 15. Jg., Heft 1/1998, S. 91 – 108.

Livingstone, D. W.: The Education Jobs Gap, Toronto 1998.

- Mai, M.: Inhalte und Formen der Weiterbildung unter den Bedingungen des industriellen Strukturwandels. Zur Planbarkeit von Qualifikationen am Beispiel der Ingenieure, in: W. Lenz; M. Schratz (Hrsg.): Bildung – Arbeit – Gesellschaft Band 15, München, Wien 1993.
- Münch J.: Status und Rolle der Corporate University zwischen betrieblicher Bildungsabteilung und öffentlicher Hochschule, in: Backes-Gellner U.; Schmidtke C. (Hrsg.): Hochschulökonomie, Berlin 2003 (in Druck).
- Muschik, C.: Organisationale Kompetenz – Ein Beitrag zur Strukturierung organisationaler Kompetenz und Kompetenzentwicklung –, Bochum 2002.
- Nonaka I.; Takeuchi H.: Die Organisation des Wissens, Frankfurt/Main, New York 1997.
- o.V.: Virtual Corporate University – DaimlerChrysler geht neue Wege in Executive Education und Knowledge Management, in: Information Management & Consulting, 3/1999, S. 94 - 96.
- o.V.: Unternehmens-Universitäten in Deutschland immer beliebter, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 155 vom 8. Juli 2002, S. 17.
- Petrovic O.; Kailer N.; Scheff J.; Vogel D.: Qualifizieren in der Informationsgesellschaft, München und Mehring 1998.
- Preißing D.: Corporate University der Genossenschaftsbanken, in: Personalwirtschaft, 4/2000, S. 36 – 44.
- Prenzel M.; Drechsel B.; Kliewe A.; Kramer K.; Röber N.: Lernmotivation in der Aus- und Weiterbildung: Merkmale und Bedingungen, in: Harteis C./Heid H./Kraft S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung, Opladen 2000, S. 163 – 174.
- Probst G.; Büchel B.: Organisationales Lernen, Wiesbaden 1994.
- Revans R.: The Origins and Growth of Action Learning, Bromley 1982.
- Roßberg, U.; Dönmez, C.; Lücke, C.: Lernen in dynamischen Unternehmen – neue Aufgabenfelder für die Qualifizierung, in: Angewandte Arbeitswissenschaft, Nr. 167/2001, S. 45-61.
- Schiersmann C.; Remmele H.: Neue Lernarrangements in Betrieben, QUEM-report Heft 75, Berlin 2002.
- Schnittker N.: Kaderschmieden für Führungskräfte – Corporate Universities als Alternative zur Personalentwicklung?, in: Personalmagazin, 1/2003, S. 70 – 73.

Simon W.: Sinn oder Unsinn von Firmenuniversitäten, in: Personal, 55. Jg., Heft 8/2002, S. 22 – 26.

Snell R.: Emotional Costs in Managerial Learning, in: Kailer N. (Hrsg.): Steuerung betrieblicher Weiterbildung, Schriftenreihe Nr. 83 des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien 1991, S. 139 – 167.

Staudt E.; Kailer N.; Kriegesmann B.; Stefan H.; Ziegler A.: Kompetenz und Innovation – Eine Bestandsaufnahme jenseits von Personalentwicklung und Wissensmanagement, Bochum 1997.

Staudt, E., Kailer, N. ; Kottmann, M.; Kriegesmann, B.; Meier, A. J.; Muschik, C.; Stephan, H.; Ziegler, A.: Kompetenzentwicklung und Innovation – Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung, Münster et al. 2002.

Staudt E.; Kley T.: Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen: Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften?, in: in: QUEM-report, Heft 69, März 2001, S. 227–275.

Staudt, E.; Kottmann, M.: Deutschland gehen die Innovatoren aus. Zukunftsbranchen ohne Zukunft?; FAZ-Verlag, Frankfurt am Main 2001.

Staudt, E.; Kottmann, M.: Personalentwicklung auf neuen Wegen, in: PERSONAL – Zeitschrift für Human Resource Management, Heft 12/2002, S. 40-43 (Teil I) und Heft 1/2003, S. 38-42 (Teil II).

Staudt, E., Kriegesmann, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht – Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99, Münster et al. 1999, S. 17-59.

Staudt, E.; Kriegesmann, B.: Innovationsmanagement – neue Wege bei der Umsetzung, in: Knauth, P.; Wollert, A. (Hrsg.): Human Resource Management, 35. Ergänzungslieferung, Neuwied 2002, Gruppe 8, Beitrag 8.30, S. 1-24.

Stauss B.: Die Rolle deutscher Universitäten im Rahmen einer Corporate University, in: Heumann R.; Vollath J. (Hrsg.): Corporate Universities. Strategische Unternehmensentwicklung durch maßgeschneidertes Lernen, Zürich und Hamburg 1999, S. 121 – 156.

Stiefel, R.: Strategieumsetzende Führungskräfte-Entwicklung im lernenden Unternehmen, in: Zeitschrift für Organisation (ZfO), Heft 5/1997, S. 260 – 263.

Töpfer A.: Corporate Universities: Brücke zwischen Theorie und Praxis, in: Personalführung, Heft 1/2000, S. 26 – 31.

Töpfer A.; Schütte S.: Oft nur Etikettenschwindel, in: Wirtschaft & Weiterbildung 1/2000, S. 50 – 52.

Wiggenhorn W.: The Motorola University – mit Bildung wettbewerbsfähig bleiben, in: Harvardmanager 1/1992, S. 56 – 67.

Wimmer R.; Emmerich A.; Nicolai A.: Corporate Universities in Deutschland – Eine empirische Untersuchung zu ihrer Verbreitung und strategischen Bedeutung, hrsg. durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2002.

Wunderer R.; Bruch H.: Umsetzungskompetenz – Diagnose und Förderung in Theorie und Unternehmenspraxis, München 2000.

Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung; Niedersächsisches Institut für Wirtschaftsforschung; Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung; Fraunhofer-Institut Systemtechnik und Innovationsforschung; Wissenschaftsstatistik im Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2001): Zur Technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands - Zusammenfassender Endbericht 2000, Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Mannheim et al.

Volker Mayer und Dagmar Wilbs

Bildungscontrolling und Corporate University

Bildungscontrolling ist nichts Neues. Bereits seit mehreren Jahren wird über dieses Thema geschrieben; vereinzelte Praxisfälle liegen bereits vor. Gleichwohl trägt die gegenwärtige Wirtschaftssituation dazu bei, sich auf längst geläufige Weisheiten wieder zu besinnen: Vor jeder Entscheidung für ein Weiterbildungsprogramm soll eine ausführliche Bedarfsanalyse stehen und die einzelnen Programme sollten einer Kosten-Nutzen-Analyse unterzogen und letztlich gründlich evaluiert werden.

Gründe, warum Bildungscontrolling trotzdem nur recht zögerlich angenommen und umgesetzt wird, liegen zum einen an methodischen Defiziten und zum anderen an der Fehldeutung des Begriffs Controlling, der eben nicht gleichzusetzen ist mit Kontrolle.

Erfahrungen von PwC Deutsche Revision haben gezeigt, dass gerade Unternehmen, die Bildungscontrolling institutionalisieren, letztlich die Investition in ihre Mitarbeiter fördern und fordern, speziell Führungskräfte und –nachwuchskräfte in neu eingerichteten Corporate Universities gezielt, das heißt strategiegerichtet, schulen und weiterbilden und Ansätze entwickeln, um ihr Humankapital zu messen und auszubauen. Bildungscontrolling dient damit nicht zur bloßen Kostenreduktion, sondern vor allem zur effektiven und auch effizienten Weiterbildung im Unternehmen.

Dass dringender Handlungsbedarf quer über alle Branchen hinweg besteht, zeigt eindrucksvoll die wirtschaftlich negative Entwicklung des Mitarbeitereinsatzes in den letzten Jahren auf Basis einer Studie von EP-First Saratoga. Zwischen 2001 und 2003 haben sich die schon damals sichtbaren Tendenzen hinsichtlich Umsatz, Kosten, Gewinn und Wertschöpfung pro MAK deutlich verschärft.

Die notwendigen Kennzahlen, um die Effektivität von Bildungscontrolling zu messen und den erkennbaren Tendenzen damit entgegenzuwirken, zielen zum einen auf die organisatorische Effektivität: Wertschöpfung pro MAK¹¹, Personalinvestitionsquote, Ertrag pro MAK, etc.; weniger auf tätigkeitsbasierte Kennzahlen: Trainingstage pro MAK, Trainingskosten pro MAK, etc. Zum anderen wissen wir jedoch, dass eine rein betriebswirtschaftliche Betrachtungsweise bei weitem nicht ausreichend ist; Lernen findet erst statt, wenn sich das Verhalten oder die Wahrnehmung aufgrund von Erfahrungen ändert. Der Rahmen von Bildungscontrolling umfasst also eine ökonomische und eine pädagogische Sicht der Dinge.

Vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Erkenntnisstandes zum Thema Bildungscontrolling – häufig in Verbindung mit der Einrichtung sog. Corporate Universities - hat PwC Deutsche Revision ein Thesenpapier erarbeitet. Dieses umfasst folgende Aussagen:

- Bildungscontrolling ist ein Element des Personalcontrolling und zielt auf die Effektivität der Weiterbildung ab – „Gate-keeper“-Funktion;

¹¹ MAK: Mitarbeiterkapazität.

- Bildungscontrolling ist Bestandteil der strategischen Unternehmensplanung; Zielklarheit und –konsens sind daher fundamental wichtig;
- Bildungscontrolling ist Prozessbegleitung und umfasst den gesamten Prozess der Weiterbildung;
- das Minimalziel von Bildungscontrolling ist die Transfersicherung;
- Bildungscontrolling liefert verlässliche Daten über die Effektivität einzelner Bildungsmaßnahmen, wenngleich die zugrundeliegenden Konzepte noch unfertig sind;
- Bildungscontrolling hat sowohl eine pädagogisch-psychologische als auch eine ökonomische Ausprägung („Dualität“ von Bildungscontrolling);
- Bildungscontrolling stellt eine Art Motor für die Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung dar mit dem Ziel der lernenden Organisation;
- Bildungscontrolling ist immer auch Qualitätssicherung von Weiterbildung (Zertifizierung steht leider noch am Anfang!);
- Bildungscontrolling motiviert mit seiner Steuerungskraft zum Self-Controlling und trägt zur eigenverantwortlichen Qualitätssicherung der Mitarbeiter bei.
- Renditeberechnungen scheiterten bisher, weil Bildungscontrolling nur indirekt über Indikatoren messbar ist und es keine Kausalverknüpfung zwischen Bildungsinvestition und –erfolg gibt;
- die Weiterbildung von Führungskräften muss den gesellschaftlichen Wertewandel einbeziehen und damit Veränderungsprozesse in der Gesellschaft sowie Veränderungsprozesse in der Wirtschaft.

Eine detailliertere Erläuterung der wesentlichen Thesen sowie eine kurze Chancen-Risiken-Betrachtung erfolgt im nachfolgenden Foliensatz.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass beim Thema Bildungscontrolling quantitative und qualitative Messungen zusammenspielen und z.B. anhand einer Balanced Scorecard visualisiert und zu Planungs- und Steuerungszwecken eingesetzt werden müssen.

Bildungscontrolling heißt nicht: weniger Budget für Weiterbildung, sondern intelligenterer, zielgerichteter Einsatz des Budgets in Verbindung mit neuen Lernformen. PwC Deutsche Revision ist sich sicher: die Kosten, welche durch solch eine Weiterbildung verursacht werden, spielen gut ausgebildete und motivierte Mitarbeiter in Windeseile wieder ein.

Nochmal: Bei dem Thema Bildungscontrolling geht es nicht primär darum, wie viel durch die eine oder andere Maßnahme jeweils an Kosten eingespart werden kann, sondern wie Mitarbeiter durch zielgerichtete Weiterbildung ihre Wertschöpfung im Unternehmen erhöhen. Dies ist ein wichtiger Beitrag zur Wertsteigerung des Humankapitals in Unternehmen.