

«Ein Himmelszelt in der Online-Welt»: Der Beitrag von Corporate Universities zum unternehmensweiten Wissensmanagement

Heiko Hilse

Wissensmanagement, Corporate Universities, Communities of Practice, Konstruktivistische Organisationstheorien, Unternehmensstrategie, Unternehmenskultur

Der vorliegende Artikel geht von der Beobachtung aus, dass viele Grossunternehmen im deutschsprachigen Raum Ende der 90er Jahre das Thema Wissensmanagement aufgegriffen haben und zugleich Corporate Universities gegründet haben. Ungeklärt erscheint jedoch die Frage nach dem Zusammenhang, der zwischen Corporate Universities und Wissensmanagement besteht bzw. sinnvollerweise hergestellt werden kann. Anhand von Erfahrungen aus der bisherigen Auseinandersetzung mit Wissensmanagement wird aufgezeigt, dass der hauptsächliche Beitrag von Corporate Universities darin liegt, einen unternehmensübergreifenden Wissens- und Wirklichkeitshorizont («Himmelszelt») aufzuspannen, innerhalb derer verschiedene fach- und funktionsspezifische Knowledge Communities ihren Platz und ihre Verbindung finden.



1. Einleitung

Ende der neunziger Jahre haben in deutschen Grossunternehmen sowohl Ideen und Konzepte des Wissensmanagements als auch die Einrichtung von Corporate Universities Einzug gehalten (siehe z.B. die Fallberichte in Hilse 2000, Kraemer/Müller 1999, Sattelberger/Heuser 1999). Zum Teil geschah dies in enger Verflechtung miteinander – forciert durch die Entwicklung virtueller Lern- und Kommunikationsplattformen («Virtual Universities») –, zum Teil wurden beide Themenkomplexe parallel zueinander aufgenommen und verfolgt. Obwohl beide Gestaltungskonzepte häufig im selben Atemzug genannt werden, ist deren Verbindung sowohl in wis-

senschaftlicher wie auch in angewandter Hinsicht weitestgehend ungeklärt.

Im vorliegenden Artikel wird die These vertreten, dass Corporate Universities potenziell eine wichtige Rolle innerhalb eines unternehmensweiten Wissensmanagements spielen können und dass es deshalb Sinn macht, bestimmte Formen des Wissensmanagements mit wiederum spezifischen Formen von Corporate Universities zu koppeln. Auf diesem Wege soll deutlich werden, dass zwischen den beiden «Trendthemen» Wissensmanagement und Corporate Universities nicht nur ein mehr oder weniger zufälliger Zusammenhang besteht, sondern dass sich dieser auch inhaltlich und theoretisch begründen lässt.

Ausgangspunkt ist ein kurzer Überblick über Verlauf und Ergebnisse der bisherigen Auseinandersetzung mit Wissensmanagement in Theorie und Praxis. Dabei wird der Übergang in eine «zweite Phase» des Wissensmanagements konstatiert, in der simplifizierende Vorstellungen zunehmend einem komplexeren Verständnis von organisationalem Wissen und dessen Gestaltung weichen. Im zweiten Teil wird der Frage nachgegangen, auf welche Art und Weise bestimmte Ausprägungen von Corporate Universities Wissensmanagement betreiben bzw. begünstigen. Auf der Basis einiger noch offenstehender Fragen und Probleme des Managements von Wissen wird schliesslich herausgearbeitet, wie eine sinnvolle und originäre Funktion von Corporate Universities in unternehmensübergreifenden Wissensarchitekturen aussehen könnte.

2. Zum Stand der Wissensmanagementbewegung

Blickt man auf die vergangenen Jahre der Auseinandersetzung mit dem Thema Wissensmanagement zurück, so fällt auf, dass sich zwischen der Anfangszeit des ersten Experimentierens und den jüngst zu verzeichnenden Anstrengungen ein qualitativer Sprung ereignet hat. Man kann sogar vom Übergang in eine Art «zweite Phase» des Managements von Wissen sprechen, die der Komplexität und Vielschichtigkeit des Gegenstandes mehr und mehr gerecht zu werden scheint. Im Folgenden möchte ich dafür einige Beobachtungen und Argumente anführen.

Die Zeit der Pioniere

Was wir vor einiger Zeit unter der Bezeichnung «Wissensmanagement» in den Unternehmen gesehen haben, waren vorwiegend

Initiativen, die unter starkem Einfluss klassisch betriebswirtschaftlicher und ingenieurwissenschaftlicher Ideen und Vorgehensweisen standen (siehe *Hilse 2000, 323ff.*). Der «Neuentdeckung» der Ressource Wissen und ihrer strategischen Bedeutung für heutige Unternehmen folgte der Rückgriff auf bekannte Praktiken des Ressourcenmanagements und des Informationsmanagements. Nach der Devise «Je mehr Wissen, desto besser» wurde versucht, sämtliches in der Organisation verfügbares «Wissen» aus den Köpfen und aus den Aktenschranken herauszuholen und für alle zugänglich zu machen. Klassische Phasenmodelle des Managements, welche auf die Ressource Wissen übertragen wurden (etwa *Probst/Raub/Romhardt 1997*), erweckten den Eindruck, als stünde organisationales Wissen einer solch direktiven, ziel- und planorientierten Steuerungspraxis offen. Verstärkend wirkte diesbezüglich die dominante IT- und Instrumentenorientierung: Inspiriert durch neue Technologien, insbesondere durch die Möglichkeiten von Internet und Intranet, war man auf der Suche nach jenem universellen Tool, das «Wissen» elektronisch repräsentiert und zu jeder Zeit an jedem Ort verfügbar macht. Im Unterschied zum reinen Daten- und Informationsmanagement sollten diese neuartigen Instrumentarien die – für Wissen charakteristischen – Bedeutungskontexte gleich mitabbilden. So manchem IT-Manager träumte es in diesem Zusammenhang vom grossen unternehmensweiten «Wissenspool», der das gesamte organisationale Wissen beinhaltet und zentral verwaltet wird (exemplarisch *Rehäuser/Krcmar 1996, Allweyer 1998*). Eine eingehendere Auseinandersetzung von Organisationen oder Organisationseinheiten mit ihren spezifischen Routinen und Anforderungen an die Wissensherzeugung und -verarbeitung blieb aus.

Die Folgen, die durch derartige Gestaltungsideen hervorgerufen wurden, sind bekannt: Datenbanken und Intranets waren entweder leer oder aber übervoll (letzteres dann, wenn es offiziell benannte, fleissige «Content»-Lieferanten gab). In beiden Fällen erreichten sie den ursprünglich anvisierten normalen Mitarbeiter jedoch nicht. Wie die Ergebnisse entsprechender Evaluationsstudien zeigen, fehlte die notwendige Akzeptanz und Nutzungsbereitschaft (*Hilse 2000, North/Papp 1999, Davenport/De Long/Beers 1998*). Zum Teil führten die offiziellen Massnahmen zum Wissensmanagement sogar dazu, dass die Attraktivität informeller Wissenszirkel, in die man sich nicht so einfach «einloggen» kann, weiter zunahm. Von Seiten der IT- und Wissensmanager erschallte in den Unternehmen der Ruf nach einer «mangelnden Wissenskultur» – Ausdruck einer gewissen Hilflosigkeit angesichts einer ganzen Reihe ungelöster Probleme: Man musste einsehen, dass die Abgabe von eigenem wie auch die Annahme von fremden Wissen keine Selbstverständlichkeit ist. Der Möglichkeit, in einen kollektiven Wissensaustausch einzutreten, sind offensichtlich Grenzen der Motivation, des Verstehens und der Aufnahmefähigkeit gesetzt (*Baecker 1998*). Wieder einmal war es das psycho-soziale Moment in Organisationen, welches den IT-Architekten einen Strich durch die Rechnung zu machen drohte.¹

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die skizzierte erste Phase der Wissensmanagementbewegung in vielen Fällen durch ein bestimmtes Verständnis von Wissen, von Organisation und von Intervention geprägt war: Wissen wurde als Gegenstand betrachtet, der von seinem Trägersystem lösbar und problemlos über verschiedene Medien wie etwa Kopf-Computer hinweg transferierbar ist (vgl. das «Paketmodell des Wissens» nach *Schneider 1996*). Organisa-

tionen galten als objektiv gegebene Gebilde bzw. gemäss der Maschinen- oder Computermetapher als triviale Input-Output-Systeme, die in vorhersehbarer Weise agieren und reagieren und die von aussen beherrschbar sind. Intervention war demgemäss als ziel- und plandeterminierter Eingriff mit der Erwartung verbunden, dass die Organisation und ihre Mitglieder sich im Hinblick auf den Umgang mit Wissen genau so verhalten würde(n), wie es in den diversen Gestaltungsmassnahmen vorgedacht und intendiert war.

Übergang zur zweiten Phase

Die oben angedeutete «zweite Phase» der Auseinandersetzung mit Wissensmanagement, die meinen Beobachtungen nach momentan sowohl in der Unternehmenspraxis wie auch im wissenschaftlichen Kontext beginnt, basiert auf der Beachtung und Betonung der bislang vernachlässigten «sozialen Seite» des Wissensmanagements. Stellvertretend für diese Position stehen beispielsweise die Arbeiten von *Brown (Brown/Duguid 2000, 1999, 1991)* und *Wenger (Wenger/Snyder 2000, Wenger 1998, Lave/Wenger 1991)* im anglo-amerikanischen Raum, die Arbeiten von *Willke (Willke 1998, 1997)* und *Baecker (Baecker 1998)* im deutschsprachigen Raum. Wissenserzeugung und Wissensverarbeitung in sozialen Systemen spielen sich nach spezifischen Eigenlogiken ab. Sie verlangen nach nichttrivialen Gestaltungsansätzen, die diese von aussen weithin undurchschaubaren systemeigenen Rationalitäten mit in ihre Überlegungen einbeziehen. Für ein erfolgsversprechendes Wissensmanagement reicht es eben nicht aus, von PC zu PC zu denken, sondern es muss von Kopf zu Kopf bzw. in Dimensionen eines kollektiven Gedächtnisses gedacht werden. Indirekte Kommunikation und digitaler Daten-

austausch werden überhaupt erst dann «sinnvoll» möglich, wenn über direkte kommunikative Prozesse die entsprechende kognitiv-motivationale Basis gelegt worden ist (zum Zusammenhang von Wissensmanagement und Sensemaking siehe *Hilse 1999*).

In der Gestaltungspraxis ist die beschriebene Veränderung vor allem daran abzulesen, dass Gestaltungsinitiativen zum Management von Wissen mittlerweile nicht mehr nur die Ebene von IT-Instrumentarien im Blick haben (obwohl diese weiterhin von Bedeutung bleibt); gleichzeitig setzen sie auf die Gestaltung von direkten Lern- und Kommunikationsprozessen. Hier werden jene kollektiven Relevanzkontexte (re)produziert, die für kollektive Motivation und kollektives Verstehen unerlässlich sind: Erst wenn ich ein Gefühl dafür entwickelt habe, was für andere und mich gemeinsam zu wissen wichtig ist, erst wenn ich sehe, dass sich alle zu einem kollektiven Wissensaufbau verpflichten und sich um denselbigen bemühen, kann ich mich sinn- und vertrauensvoll auf Massnahmen des Wissensmanagements einlassen. Ferner eröffnen Prozesse direkter Kommunikation die Möglichkeit, den Austausch impliziten Wissens zu befördern: Persönliche Erlebnisse und Erfahrungen lassen sich beispielsweise nur sehr schlecht digital übertragen; sie müssen vielmehr «live» über Beobachtungen und erzählte Geschichten nachvollzogen werden.² In gewisser Weise kann die skizzierte Entwicklung auch als ein Zusammenwachsen von Ideen und Methoden des Wissensmanagements mit denen des organisationalen Lernens betrachtet werden – eine Liaison, die von einigen Autoren bereits seit einiger Zeit gefordert und für unabdingbar erachtet wird.

Das Paradox des unmöglichen Informationsaustausches lässt sich durch das komplementäre Paradox des kollektiven Lernens auflösen. Wir sehen nun, dass kollek-

tives Lernen ... nur gelingen kann, wenn ein gemeinsamer Erfahrungskontext, eine «community of practice» dafür sorgt, dass sich die Kriterien der Bewertung von Daten, also die Prozedur der Konstruktion von Informationen, in einer gemeinsamen Praxis so annähern, dass eine annähernde oder hinreichende «Passung» von Informationen resultiert. Informationsaustausch wird dann möglich, wenn er in den noch anspruchsvolleren Kontext gemeinsamen Lernens eingebettet ist (*Willke 1998, 17*).

In diesem Zusammenhang kommt dem Konzept der «Community of Practice» eine tragende Bedeutung zu (siehe *Wenger 1998* sowie ursprünglich *Lave/Wenger 1991*). Communities of Practice sind dichte, selbstorganisierte Interaktionszusammenhänge in Organisationen, die auf der Basis gemeinsamer Themen und Interessen zu Stande kommen. *Wenger/Snyder (2000, 139)* bezeichnen sie als «groups of people informally bound together by shared expertise and passion for a joint enterprise». Als solche unterscheiden sie sich von Projektteams, Arbeitsgruppen und informellen Netzwerken. Communities of Practice sind gleichsam «natürliche Biotope des Wissens», da sie in der regelmässigen direkten Interaktion ein gemeinsames kognitiv-motivationales Bezugssystem ausbilden, welches kollektive(n) Wissensentwicklung und -transfer überhaupt erst möglich macht.

Verschiedene Grossunternehmen sind mittlerweile dazu übergegangen, derartige Wissens- und Lerngemeinschaften auf breiter Front einzurichten. Durch sie soll strukturell bedingten Blockaden des Wissenstransfers entgegengewirkt werden. So ist etwa die DaimlerChrysler AG im Begriff, die bei Chrysler bereits seit Jahren mit Erfolg eingeführten Communities auch auf der deutschen Seite zu implementieren. Hier treffen sich Experten aus unterschiedlichen Sparten und Fahrzeugprojekten, um wechselseitig ihr Know-how zu bestimmten Fachthemen zu erweitern und «Best Practices» auszutauschen. Neben den regelmässig stattfindenden

Face-to-face-Meetings werden auch gemeinsame Intranetplattformen zum Informationsaustausch genutzt (DaimlerChrysler University 1999).

In solchen und ähnlichen Weiterentwicklungen der Wissensmanagementbewegung deutet sich – wenn auch bislang nur in zarten Umrissen – ein verändertes Verständnis der zentralen Gestaltungsparameter an (siehe *Abbildung 1*): Die Trivialmodelle von Wissen, Organisation und Intervention sind vielfach gescheitert und «entzaubert» worden. Wissen und Organisation sind keine objektiv fassbaren Gegenstände, in die man direkt eingreifen und die man zielgenau steuern kann. Sie sind auch nicht so einfach voneinander abtrennbar wie manch klassische Konzepte glauben machen wollen. Wissen ist an sein Träger-

system und dessen Relevanzkontexte gebunden – in unserem Fall an ein kollektives Trägersystem wie beispielsweise eine Organisation oder eine Community of Practice (*Von Cra-nach 1995, 25*). Und Organisationen können als auf Prozessen der Kommunikation und der Wissens- und Wirklichkeitskonstruktion beruhende Systeme betrachtet werden (vgl. interpretativ-konstruktivistische Ansätze der Organisationstheorie, im Überblick bei *Kieser 1999*). Ein solches Verständnis von organisationalem Wissen und von (Wissens-)Organisationen erscheint den komplexen Gegenständen und Zielsetzungen von Wissensmanagement angemessener als die oben besprochenen Annahmen aus der Pionierzeit des Wissensmanagements. Dies zeigt sich auch an den vielfach veränderten Interventionsfor-

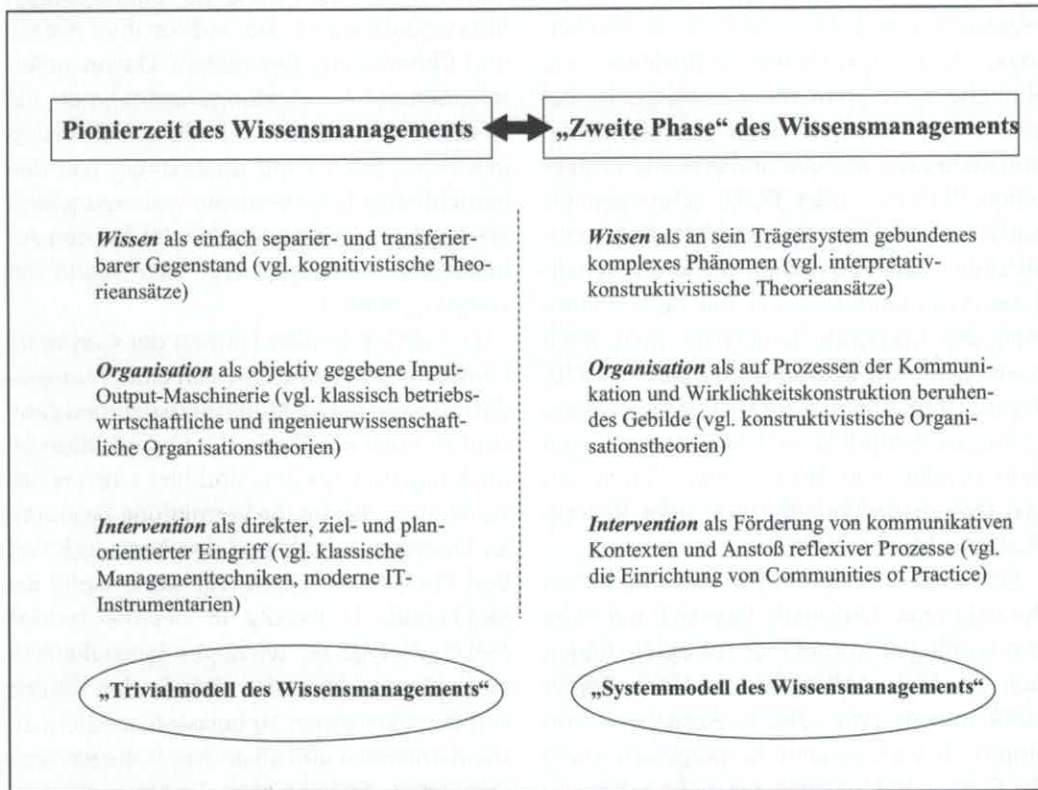


Abbildung 1: Pionierphase und «zweite Phase» des Wissensmanagements im Vergleich.

men, welche – zusätzlich zum Rückgriff auf modernste Informationstechnologien – darauf abzielen, selbstorganisierte Wissenskontexte zu fördern und wissensorientierte Reflexionsprozesse (Lernen) anzustossen.

3. Corporate Universities und Wissensmanagement

Corporate University als Institution

Während Corporate Universities in den USA verstärkt bereits seit den 80er Jahren eingeführt worden sind (vgl. Vorreiterfirmen wie etwa General Electric, Disney, Motorola und Xerox) und mittlerweile in grosser Anzahl bestehen, stellen sie in Deutschland und Europa eine noch relativ junge Erscheinung dar. Was sich hinter den Bezeichnungen «University», «Academy», «School of Business» und ähnlichem anderem mehr verbirgt, ist bei genauerem Hinsehen äusserst vielgestaltig. Von mehr oder weniger umbenannten klassischen Bildungs- oder PE-Einrichtungen bis hin zu innovativen strategischen Lernarchitekturen ist alles zu finden. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Corporate University steht noch weitgehend am Beginn (siehe *Deiser 1998*, *Töpfer 1999*, *Kraemer 2000*). Die meisten auf dem Markt befindlichen Publikationen tragen den Charakter von «Best Practice»-Sammlungen (*Neumann/Vollath 1999*) oder Rezeptbüchern (*Meister 1998*).

Eine erste Annäherung an das Phänomen der Corporate University lässt sich mit Hilfe von Typologien vornehmen (Beispiele finden sich bei *Deiser 1998*, *Stauss 1999*, *Töpfer 1999* und *Kraemer 2000*). Ausgehend von empirisch vorfindbaren Ausprägungsformen der Corporate University versuchen diese zu abstrahieren und allgemein unterscheidbare

Kategorien zu finden. *Deiser (1998)* unterscheidet auf ebensolchem Wege die folgenden vier Typen von Corporate Universities: Profit Center (Outgesourcte Trainingsabteilung), Qualifikationszentrum (Wissensvermittlung), Standardisierungsmotor (Vermittlung von Core Practices) und Drehscheibe strategischen Wandels (Unterstützung von Transformationsprozessen).

In Annäherung an diese Unterteilung soll im Folgenden ein 4-Felder-Schema herangezogen werden, das auf den beiden Achsen «personelle vs. organisationale Ebene» und «strategische vs. operative Ebene» aufbaut (siehe *Abbildung 2*). Klassische Bildungs- und PE-Massnahmen setzen auf der Ebene der Person an und versuchen, die Person auf deren operative Tätigkeit vorzubereiten bzw. immer wieder auf veränderte Anforderungen hin zu qualifizieren. Sie sind von ihrer Anlage und Orientierung her reaktiv. Davon unterscheiden sich Entwicklungsmassnahmen, die es dem Arbeitnehmer erlauben, sich bis zu einem gewissen Grad unabhängig von den betrieblichen Erfordernissen weiterzuqualifizieren und so seine Attraktivität für den Arbeitsmarkt zu steigern (vgl. den Begriff der «Employability»).

Von diesen beiden Formen der Corporate University unterscheiden sich Einrichtungen, die mit ihren Entwicklungsmassnahmen ganz explizit auch die Ebene der Organisation im Blick haben. Einerseits sind hier Universities zu nennen, die auf die Vermittlung bestimmter Prozessstandards und den Austausch von Best Practices abheben (vgl. als Beispiel die McDonalds University in *Skyrme/Amidon 1997*). Ziel ist es, wichtiges Spezialwissen und operative Expertise nicht in den Köpfen von Einzelpersonen zu belassen, sondern zu standardisieren und an andere Kollegen weiterzugeben. So kann etwa der Neuaufbau eines McDonalds-Restaurants in seinen Grund-

zügen an jedem Ort der Welt immer in derselben Art und Weise erfolgen und muss nicht jedes Mal komplett neu erfunden werden.

Der vierte und letzte Typus setzt schliesslich auf strategischen Wandel und strategisches Lernen. Hier sollen – häufig verbunden mit einer Konzentration aufs Top Management – breite Strategiediskurse geführt, strategisch wichtige Kompetenzen entwickelt sowie strategische Veränderungsprozesse durchgeführt werden. Die Strategie ist dabei *bestimmender* und gleichzeitig (immer wieder neu) *zu bestimmender* Faktor. Bekannt geworden ist hier aus der Praxis General Electric mit seinen Grossgruppen-Veranstaltungen («Work outs»), in denen multiple Perspektiven aus den jeweils involvierten

Unternehmensbereichen eingefangen und in unmittelbare Veränderungsentscheidungen verwandelt werden (siehe die Beschreibung in Tichy/Sherman 1993).

Neben den skizzierten Unterscheidungsmerkmalen können Corporate Universities auch danach unterteilt werden, welche Zielgruppe sie ansteuern (gesamte Belegschaft vs. Top Management), wo sie organisatorisch angesiedelt sind (Personal-, IT- oder Strategiebereich), welches Angebot sie vorlegen (intern vs. extern; Trainings, Dialogveranstaltungen, virtuelle Plattformen, Change-Projekte usw.) und ob sie mit ihren Massnahmen die Organisationsgrenzen überschreiten oder nicht (etwa Zulieferer oder Kunden miteinbeziehen). Dies soll an dieser Stelle jedoch nicht

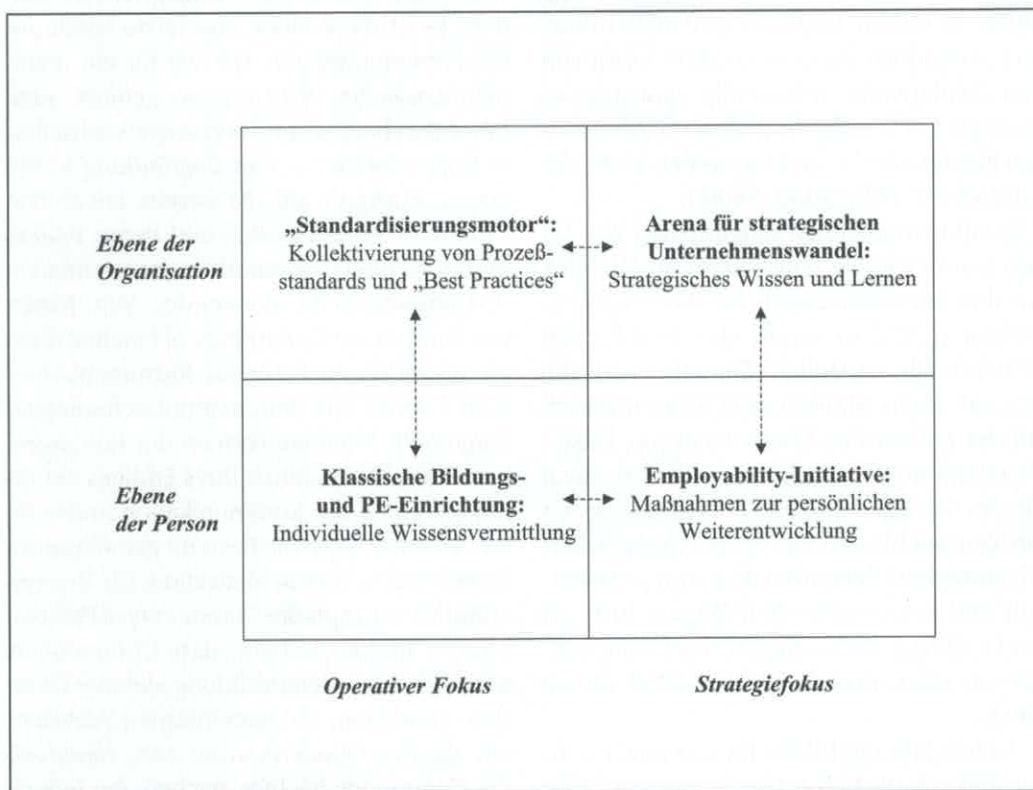


Abbildung 2: Typologie zu Corporate Universities.

vertieft werden, da uns im vorliegenden Beitrag insbesondere der Zusammenhang von Corporate Universities und Wissensmanagement interessiert.

Die bisherige Rolle von Wissensmanagement in Corporate Universities

Wissensmanagement hat an vielen Corporate Universities Platz gegriffen, allerdings nicht überall in derselben Art und Weise. Manche Universities sehen sich diesbezüglich als «Center of Competence», das Expertise zum Thema Wissensmanagement sammelt und diese bei Anfrage im Unternehmen zur Verfügung stellt (etwa in Form von Beratung). Auf der anderen Seite gibt es Versuche, von der Corporate University aus breit angelegte, direkte Massnahmen in die Geschäftsfelder hinein zu starten. Letzteres läuft nicht immer ohne Friktionen ab, insbesondere wenn von den mittlerweile selbständig gewordenen Business Units neue Zentralisierungstendenzen geortet oder befürchtet werden (siehe die Fallstudie in Hilse 2000, 249ff.).

Spielt man die oben dargestellten vier Typen von Corporate Universities im Hinblick auf ihre Voraussetzungen für Wissensmanagement durch, so lassen sich bedeutsame Unterschiede feststellen: Einrichtungen, die sich mit ihren Massnahmen ausschliesslich auf der personellen Ebene bewegen, bieten allgemein äusserst ungünstige Bedingungen für das Management von Wissen. Sie gehen am hauptsächlichen Ziel der beständigen Entwicklung und Rekombination von personellem und organisationalem Wissen bzw. an der Erhöhung der Intelligenz des Gesamtsystems geradewegs vorbei (Willke 1998, Quinn 1992).

Anders fällt die Bilanz für Corporate Universities aus, die sich auf der organisationalen Ebene bewegen. Zunächst zum Typus «Stan-

dardisierungsmotor»: Mit der Vermittlung von operativer Expertise und Prozessstandards wird die Pflege fachorientierter Wissensreservoirs in Organisationen vorangetrieben – ohne Zweifel ein wichtiges und lohnenswertes Teilunterfangen eines unternehmensweiten Wissensmanagements. Die Frage ist in diesem Fall nur, ob es dazu Corporate Universities braucht oder ob sich diese Wissensreservoirs – etwa in der Form der oben angesprochenen Communities of Practice – nicht besser selbst organisieren und fortentwickeln können. Einer Corporate University kann hier bestenfalls eine katalysatorische und integrative Rolle zukommen, die in ihrer Bedeutung jedoch vermutlich über die Zeit hinweg abnehmen dürfte.

Schliesslich bleibt noch die Form der University als Drehscheibe strategischen Wandels. Es ist diese vierte und letzte Spielform der Firmenuniversität, der wir für ein unternehmensweites Wissensmanagement eine besonders bedeutsame und unverwechselbare Rolle einräumen. Zur Begründung ist ein kurzer Rückgriff auf die bereits erwähnten Communities of Practice und deren Beitrag innerhalb einer organisationsübergreifenden Wissensarchitektur notwendig: Wir hatten das Konzept der Community of Practice oben als wichtiges ergänzendes Instrumentarium zum Einsatz von Informationstechnologien dargestellt. Indirekte Formen der Kommunikation sind hinsichtlich ihres Erfolges auf direkte Formen der Kommunikation angewiesen. Letztere legen die Basis für gemeinsames Lernen und kollektive Motivation. Die Begrenzung des Konzepts der Community of Practice besteht allerdings darin, dass Communities of Practice zur Herausbildung «lokaler Theorien» tendieren; zu gemeinsamen Weltsichten, die den Wissenstransfer zwar *innerhalb* der Community leichter machen, ihn jedoch über die Community hinaus erschweren.

Aufgrund seiner Wurzeln auf der sozialen Ebene bewegt sich Wissen innerhalb von Gemeinschaften anders als zwischen ihnen. Innerhalb ist das Wissen kontinuierlich in die Praxis eingebettet und daher leicht zu verbreiten. Die Mitglieder haben ein gemeinsames Verständnis davon, was die Praxis und die Kriterien für die Beurteilung ausmacht – das hält die Gruppe zusammen. Zwischen Gemeinschaften dagegen, wo definitionsgemäss keine gemeinsame Praxis geteilt wird, müssen Know-how, Fachkenntnis und Kriterien zur Verbreitung voneinander getrennt werden. Das sorgt für Probleme. Verschiedene Gemeinschaften haben unterschiedliche Standards und unterschiedliche Vorstellungen davon, was wichtig ist (Brown/Duguid 1999, 84).

Nun ist es ja auch gar nicht nötig, dass alles Wissen – insbesondere wenn es sich um Fach- und Expertenwissen handelt – zwischen allen Organisationsmitgliedern ausgetauscht wird; im Gegenteil, dies würde auf eine völlige Überflutung des einzelnen hinauslaufen (vgl. den Begriff des «Information Overload»). Allerdings gibt es abseits des spezifischen Fachwissens eine andere Form des Wissens in Organisationen, die tatsächlich für alle Mitglieder von Bedeutung ist und zu der alle einen wertvollen Beitrag leisten (können): Unternehmensstrategisches und unternehmenskulturelles Wissen. Diese Form des Wissens, ihre Verinnerlichung wie auch ihre kontinuierliche Hinterfragung und Fortentwicklung sind für die Unternehmenssteuerung und -entwicklung von vitalem Interesse.³ Die Frage ist, wo die Pflege und Gestaltung solcher Wissensformen stattfindet, welche in den lokal orientierten Communities, Teams und Fachabteilungen keinen fruchtbaren Boden finden. An dieser Stelle kommt unseres Erachtens die Corporate University ins Spiel, und zwar jene Form von University, die sich als Arena des strategischen Unternehmenswandels versteht. Ich möchte dies im folgenden Abschnitt ausführlich erläutern und theoretisch untermauern.

4. Wissensorientierte Unternehmensführung

Wissen als kritischer Faktor der Unternehmenssteuerung und -entwicklung

Die Steuerung und Entwicklung von Unternehmen erfolgte klassischerweise so, dass einzelne Manager (oder Managementteams) es kraft ihres Amtes als ihre Aufgabe betrachteten, die organisationale Wirklichkeit zu definieren und auf der Basis dieser Wissens- und Wirklichkeitsdefinitionen die gesamte Organisation in bestimmte, vorhersagbare Richtungen zu lenken (Hejl/Stahl 2000, insbesondere 24ff.). Diese teilweise bis in die heutige Zeit hineinwirkende Grundüberzeugung sah vor, dass Manager wegen ihres besseren Überblicks über die Markt- und Unternehmenssituation die strategische Stossrichtung für das Unternehmen vorzugeben haben; und dass sie wegen ihrer exponierten Rolle die Unternehmenskultur in besonderer Art und Weise prägen sollen, beispielsweise über die Entwicklung von Visionen und den Einsatz der eigenen charismatischen Persönlichkeit.

Diese Steuerungsphilosophie, die Idee des «great man» und damit verbunden der Glaube an die formvollendete Kraft der Hierarchie, ist in den vergangenen Jahren in doppelter Weise enttäuscht und entmystifiziert worden (Hilse/Götz/Zapf 1998): Zum einen stiess man relativ bald auf das Problem der Wissens- und Wirklichkeitsvermittlung: Die vom Management vorgegebene Realitätskonstruktionen (zum Beispiel in Form von Visionen, Strategien, Leitsätzen usw.) wurden – entgegen der ursprünglichen Vorstellungen – von der restlichen Organisation nicht eins zu eins übernommen, sondern in nur schwer entzifferbarer Art und Weise verändert und uminterpretiert. Dies führte zu der Erkenntnis, dass

man auf die Vermittlung hierarchischer Wirklichkeitssetzungen besondere Mühe und Aufmerksamkeit verwenden müsse. Als Folge erlebte in den 80er und 90er Jahren die nach innen gerichtete Unternehmens- und Strategiekommunikation ihre Blütezeit.

Hinzu trat jüngst eine weitere Erkenntnis, die auf dem Problem der mangelnden Komplexität von Wirklichkeitskonstruktionen einzelner Manager beruht: In den immer komplexer und veränderlicher werdenden Umwelten heutiger Unternehmen erscheinen Realitätsdefinitionen und Zukunftsvisionen, die – auf den Extremfall zugespitzt – nur auf dem Wissen eines einzelnen Managers beruhen, kaum mehr angemessen. Sie können der Umwelt nicht genügend Gegenkomplexität (Willke 1993, 128) entgegensetzen, um die Überlebensfähigkeit des Unternehmens abzusichern. Selbst Manager, die sich die Unternehmens- und Strategiekommunikation als wichtiges Managementinstrumentarium zu eigen gemacht haben, sie jedoch im wesentlichen als Einbahnstrasse (top-down) verstehen, verzichten auf den Nutzen der wechselseitigen Auseinandersetzung und damit auf den Aufbau von unternehmensinterner kognitiver Eigenkomplexität. Die Gestaltungsideen des organisationalen und strategischen Lernens, welche explizit auf solch kollektive Steuerungs- und Entwicklungsformen abzielen, sind in diesem Zusammenhang als wichtige Weiterentwicklung managerialen Denkens und Handelns zu betrachten (vgl. die Beiträge von Argyris/Schön 1996, Deiser 1994, Senge 1990 und anderen). Allerdings – und dies hat das Abebben der «Welle» des organisationalen Lernens in der Unternehmenspraxis gezeigt – fehlen immer noch die geeigneten Räume, Zeiten und Vorgehensweisen, die eine solche Form des Managements befördern helfen könnten (siehe hierzu auch Wimmer 2000).⁴

Die Rolle von Corporate Universities beim Management von Wissen

Die Rolle einer Corporate University innerhalb eines unternehmensweiten Wissens- und Lernprozesses könnte genau hier ihre besondere Gestalt annehmen (Hilse 2000, 331ff.): Über die Anregung kollektiver Plattformen und Diskurse, Auseinandersetzungen zu den «grossen» strategischen Themen wie auch zu den «tiefen» kulturellen Grundannahmen eines Unternehmens könnte sie dafür sorgen, dass ein unternehmensübergreifender Wissens- und Wirklichkeitshorizont (das «Himmelszelt» sozusagen) aufgespannt wird. Es handelt sich dabei um die grösstmögliche «Wirklichkeitsklammer» im Gesamtsystem, innerhalb derer verschiedene ausdifferenzierte Relevanzsysteme ihren Platz finden wie sie beispielsweise in bestimmten Experten-Communities aufgebaut und entwickelt werden. Diese Klammer macht Kommunikation und Wissenstransfer über lokale Rationalitäten hinaus erst möglich. An sie können Beobachtungen aus dem gesamten Unternehmen angelagert und mit Sinn angereichert werden. Im Hinblick auf eine kollektivierte Unternehmenssteuerung und -entwicklung sorgt sie einerseits für Stabilität und Orientierung (vgl. die klassische Funktion der kulturellen und strategischen Kommunikation). Auf der anderen Seite wird sie selbst kontinuierlich angereichert, in Frage gestellt und damit verändert (Strategisches Lernen). Kurzum: Eine so verstandene Corporate University stellt der alltäglich-operativen Praxis, die zur Ausbildung lokal begrenzter Relevanzkontexte führt, eine übergreifende diskursive Praxis gegenüber, die auf die kontinuierliche (Re-)Produktion kultureller und strategischer Relevanzkontexte abstellt.

Praktisch kann dies folgende Formen annehmen (vgl. die in *Abbildung 3* dargestellte

unternehmensweite Architektur für Wissen und Lernen): Fachorientiertes Spezial- und Expertenwissen würde sich weiterhin innerhalb überschaubarer Struktureinheiten, die zum einen formal definiert sein können (Fachbereiche, Abteilungen, Projektteams usw.) oder aber in weitestgehender Selbstorganisation um gemeinsame Themen und Interessen herum entstehen (Communities of Practice), herausbilden und fortentwickeln. Hier finden Wissens- und Lernprozesse statt, die die Anforderungen aus der täglichen Arbeit sowie die professionelle Neugier der Experten betreffen. Unternehmensübergreifendes Wissen und Lernen, welches sich in traditionellen Organisationen eher zufällig bzw. entlang informeller Kontaktnetze entwickelt hat, bekäme mit der Corporate University einen ei-

genen, institutionell ausgewiesenen Ort. Dies heisst nicht, dass die informellen Prozesse nicht weiterhin wirksam sein würden, aber dass kollektives, auf die Unternehmensstrategie und -kultur bezogenes Wissen und Lernen als Steuerungsfaktoren (an)erkannt wären. Gemeinsam würden die lokalen Wissensreservoirs einerseits und die Arena für unternehmensübergreifendes Wissen andererseits Sorge dafür tragen, dass genügend gemeinsames Hintergrundwissen und ausreichend Expertenwissen aufgebaut wird, um komplexe Organisationen kollektiv steuerbar und irritierbar zu halten.

Obwohl wir hier der Corporate University mit der Fokussierung auf strategisch-kulturelles Wissen eine andere Funktion zuweisen als den verschiedenen lokal orientierten Wis-

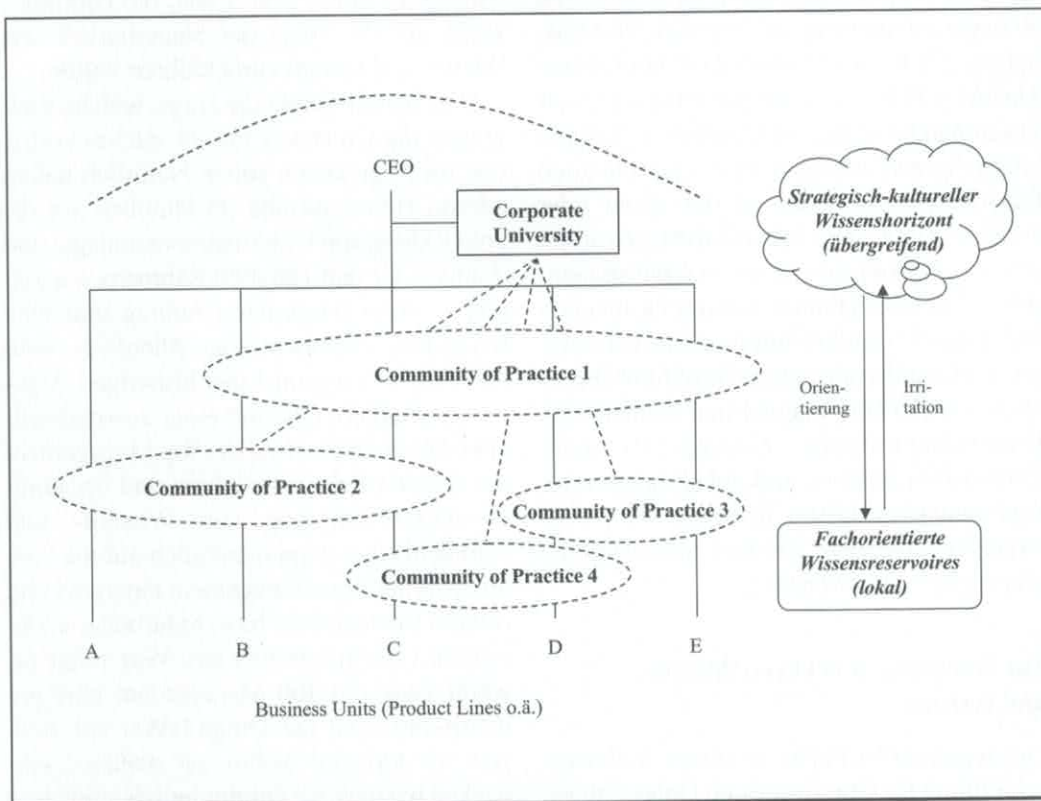


Abbildung 3: Unternehmensweite Wissens- und Lernarchitektur.

senskontexten, sind beide nicht unabhängig voneinander zu betrachten. Gerade in der Verknüpfung miteinander scheint der besondere Wert der oben skizzierten Wissens- und Lernarchitektur zu liegen: So stehen beispielsweise Strategieentwicklung sowie Wissens- und Kompetenzaufbau in Unternehmen in einem wechselseitigen Bestimmungsverhältnis zueinander: Die Entwicklung oder die Überprüfung einer Strategie hat sich an den im Unternehmen vorfindbaren Kompetenzen zu orientieren (zum Zusammenhang von Kernkompetenzmanagement und Wissensmanagement vgl. *Von Krogh/Rogulic* 1996). Umgekehrt hängt der Erfolg einer neu entwickelten Strategie auch immer davon ab, dass das zu ihrer Umsetzung notwendige neue Wissen aufgebaut und in die organisationale Praxis transferiert wird (vgl. die Strategieorientierung in Personal-/PE-Massnahmen, z.B. bei *Hinterhuber/Handlbauer/Matzler* 1999). Noch ein weiterer wichtiger Zusammenhang lässt sich anführen: So kann beispielsweise neues Wissen – gerade auch Expertenwissen –, das an der einen oder anderen Stelle im Unternehmen erworben wurde, eine Revision der bisherigen strategischen Grundannahmen notwendig machen (vgl. etwa den Einfluss informationstechnologischer Quantensprünge auf bestimmte Branchen wie Banken, Handel und Tourismus).⁵ Unternehmensweites Hintergrund- oder Orientierungswissen und lokal orientiertes Expertenwissen lassen sich also nicht voneinander abtrennen, sondern sind geradezu aufeinander angewiesen.

Zur Zumutung kollektiven Wissens und Lernens

Der wesentliche Punkt an dieser Rollenzuschreibung für eine Corporate University ist, dass hier etwas als Managementinstrumenta-

rium angedacht wird, was nicht wie in klassischer Manier (scheinbar) vollkommen in der Hand des Managements liegt: Die geschilderten Prozesse der kollektiven Wirklichkeitskonstruktion, des Wissensaufbaus und des Lernens geschehen in natürlich-inkrementaler Form immerzu in Organisationen; wenn auch vornehmlich dort, wo direkte Kommunikation möglich ist – und dies ist in klassischen Organisationssettings in erster Linie in lokal orientierten Abteilungen, Teams, Communities usw. der Fall. Sie sind bislang nur nicht als Steuerungsinstrument erkannt und genutzt worden. Mit der Einrichtung einer Corporate University, die sich als «kommunikativer Marktplatz» für unternehmensweit relevantes Wissen (Stabilität) und Lernen (Veränderung) versteht, würde erstmals eine offizielle Arena dafür geschaffen. Eine Arena, die Führungskräfte auf die Frage der Steuerbarkeit von Wissen und Lernen zurückführen würde.

Dies berührt direkt die Frage, welche Zielgruppe die University für ein solches Vorhaben ins Auge fassen sollte: Natürlich haben (obere) Führungskräfte im Hinblick auf die Entwicklung von Unternehmensstrategie und -kultur – für den «grossen Rahmen» sozusagen – einen besonderen Auftrag und eine besondere Verantwortung. Allerdings wird auf dem Hintergrund der bisherigen Argumente deutlich, dass mit einer ausschliesslichen Konzentration auf das Top Management die Probleme der Vermittlung und der Komplexitätsanreicherung von Wissens- und Wirklichkeitssystemen lediglich auf die Ebene zwischen Top Management einerseits und Middle Management bzw. Mitarbeiter andererseits verschoben werden. Was nützt es, wenn zwar das Top Management eine gemeinsame Sicht der Dinge («Wer wir sind, was wir tun und wohin wir wollen») entwickelt hat bzw. sie kontinuierlich anreichert und hinterfragt, diese Wirklichkeitsdefinition

vom Rest der Organisation aber immer noch abgetrennt ist. Wieder bräuchte es in einer solchen Situation künstliche kommunikative und wirklichkeitskonstruktive «Transmissionsriemen» (zum Beispiel schriftliche Mitteilungen, Übersetzerdienste, internes Marketing und Ähnliches), deren Wirkung unsicher und zwiespältig ist.

Ein Alternativmodell dazu besteht in der Vorstellung einer «offenen» Corporate University: Die Firmenuniversität als Raum kollektiven Wissens und Lernens, der allen Organisationsmitgliedern und möglicherweise sogar externen Partnern offensteht. Hier würden insbesondere funktions- und hierarchieübergreifende Dialogplattformen, Trainingsmassnahmen und Veränderungsprojekte dazu genutzt, unternehmensweites Wissen aufzubauen und kollektives Lernen anzustossen.

Was wir hierzu bislang in der Praxis sehen, sind im Wesentlichen zwei Ausprägungsformen: Entweder Unternehmen etablieren eine Corporate University als Drehscheibe für strategischen Wandel, beschränken den Zugang dann jedoch auf die Zielgruppe des Top Managements (vgl. als Beispiel die DaimlerChrysler University, beschrieben in *Hilse* 2000). Oder aber das Konzept der University wird offen angelegt; dann steht allerdings häufig eher der Bildungs- und Personalentwicklungsaspekt und nicht mehr der Aspekt strategischer Dialoge und strategischen Lernens im Vordergrund (z.B. die Motorola University, vgl. *Wiggenhorn* 1992). Die Öffnung jener Arenen, in denen Unternehmensstrategien (offiziell) erdacht, diskutiert und verändert werden, für Organisationsmitglieder unterhalb des Top Managements erscheint in beiden Fällen noch nicht sehr weit vorangeschritten.

Letztlich sind schon der Begriff und die Idee der Universität (lateinisch «universitas») mit den Vorstellungen eines kollektiven Wissens-

und Wirklichkeitshorizontes und dessen beständiger Fortentwicklung verknüpft: «Universität» bedeutet im ursprünglichen Sinne «das Ganze, Gesamtheit, Welt(all)» und wurde im Mittelalter zur Bezeichnung der Gemeinschaft zwischen Lehrenden und Lernenden verwendet (*Pfeifer* 1993, 1487). Die Universität, wie wir sie bis Ende des 19. Jahrhunderts kennen, machte es sich zur Aufgabe, die Welt als Ganzes zu erforschen und die dabei gewonnenen Erkenntnisse ganzheitlich weiterzuvermitteln. Disziplinäre Grenzen spielten (noch) keine wesentliche Rolle. Man studierte nicht ein spezielles Fach, sondern man lernte, forschte und lehrte interdisziplinär. Diesem Verständnis von Universität entsprechend könnten sich auch firmeneigene Universities einer «höheren Wirklichkeit» verpflichtet fühlen, die sich nicht auf das Wissen einzelner Disziplinen, Professionen oder Unternehmensfunktionen reduzieren lässt.⁶

5. Resümee und Ausblick

In vielen Fällen scheint die Einrichtung von Corporate Universities – so unsere momentane Einschätzung – doch mehr «Modeerscheinung» als «strategischer Erfolgsfaktor» zu sein (eine Frage, die *Deiser* 1998 gestellt hat). Hinter den neu entworfenen Titeln und den neu institutionalisierten organisatorischen Gebilden werden noch zu selten wirklich originelle Ideen und zukunftsweisende Konzepte sichtbar. Auf der anderen Seite sollten sich traditionelle Bildungsanbieter (z.B. Universitäten) von der derzeitigen Modehaftigkeit der Firmenuniversitäten nicht täuschen lassen: Im anglo-amerikanischen Raum, wo die Entwicklung von Corporate Universities bereits weiter vorangeschritten ist, haben sich

diese Einrichtungen auf dem Weiterbildungsmarkt sehr wohl etablieren können (vgl. Moore 1997, Keithley/Redman 1997).

Der vorliegende Artikel stellt den Versuch dar, den potenziellen Beitrag der Corporate University innerhalb eines unternehmensweiten Wissensmanagements zu schärfen und ihr aus dieser Perspektive eine originäre Rolle zuzuschreiben. Dabei wird auf ein Verständnis von Wissensmanagement rekurriert, welches nicht nur auf die Gestaltung von IT-Infrastrukturen, sondern vor allem auf die Gestaltung sozialer Kontexte und Prozesse als Nährboden organisationalen Wissens abhebt (ausführlich Hilse 2000). Corporate Universities könnten sich im Unterschied zu lokal orientierten Experten-Communities dadurch um die Förderung organisationalen Wissens und Lernens verdient machen, indem sie ihren Fokus auf unternehmensweit relevantes, kulturelles und strategisches Wissen und Lernen legen. Dazu ist der kombinierte Einsatz von Dialogveranstaltungen, Trainings, Change-Projekten und IT-Plattformen sinnvoll und notwendig. Dazu ist allerdings ebenfalls eine neue Grundhaltung in der Unternehmenssteuerung und -entwicklung unerlässlich: Man wird die kollektive Intelligenz eines Unternehmens, deren Hort eine University sein könnte, nur dann nutzen und entwickeln können, wenn man sich auf die kollektive Auseinandersetzung quer über Hierarchieebenen und Funktionsbereiche hinweg – auch in strategischen Fragen – einlässt. In solchen Prozessen der Kommunikation und Wirklichkeitskonstruktion können und müssen General Manager einen wichtigen Beitrag leisten (vgl. den Begriff des Managements als «Management of Meaning» bei Smirchich/Morgan 1982). Dieser erscheint jedoch mit einem Anspruch auf die alleinige Definitions- und Gestaltungsmacht immer weniger vereinbar.

Anmerkungen

- 1 Interessant ist, dass damit erneut ähnliche Misserfolgserfahrungen gemacht werden mussten, wie sie einige Jahre zuvor während der «Wellen» zu KI- und Managementinformationssystemen schon einmal in Unternehmen gesammelt worden waren (zur Notwendigkeit einer Berücksichtigung der «sozialen Seite» bei der Einführung neuer Informationstechnologien siehe Schein 1993 und Looss 1993).
- 2 Nicht zuletzt durch eine einseitige Auslegung von Nonaka/Takeuchi (1995) und deren «Wissensspirale» wurde Wissensmanagement in der Pionierzeit häufig mit der Explizierung (und anschließenden elektronischen Speicherung) von Wissen gleichgesetzt. Die Erkenntnis, dass die Explizierung von Wissen jedoch äußerst voraussetzungsreich ist und nicht in jedem Fall die geeignete Methode darstellt, bedurfte offenbar einer Phase des ersten Experimentierens.
- 3 Wie sich an dieser Stelle und im weiteren Textverlauf zeigt, propagieren wir ein Verständnis von Unternehmensstrategie und -kultur, das emergente Systemprozesse nicht nur zulässt, sondern im Mittelpunkt sieht. Strategie- und Kulturgestaltung bedeutet danach nicht nur, Visionen, Strategien und Ähnliches im Voraus zu konzipieren, sondern deren Herausbildung an unterschiedlichsten Stellen im Unternehmen zu fördern, zu erkennen und aufzugreifen (vgl. grundlegend Mintzberg, Ahlstrand/Lampel 1999, 203ff.).
- 4 Jedenfalls erscheint es aus heutiger Sicht verkürzt, mit dem Aufkommen der Ideen des Wissensmanagements vorschnell den Abgang auf die Konzepte organisationalen Lernens anzustimmen. So bezeichnen beispielsweise Probst et al. (1997) Wissensmanagement im Gegensatz zu organisationalem Lernen als «anwendungs- und interventionsorientierter» (S. 45). Diese Einschätzung könnte daher rühren, dass viele Konzepte und Methoden des Wissensmanagements auf bekanntes und vertrautes Terrain des Managements zurückführen. Klassisch manageriales Wissensmanagement gerät aus der vorliegenden Perspektive dabei leicht allzu sach-, stabilitäts- und technikorientiert und vernachlässigt die – im organisationalen Lernen berücksichtigte – soziale und prozessorientierte Dimension von Wissen und Lernen.
- 5 Das Neue an der Institutionsform «Corporate University» kann, diesem Gedanken folgend, vor allem in der innovativen (Re-)Kombination von Gestaltungsansätzen des strategischen Managements, der Personal- und Organisationsentwicklung, des Informations- und Wissensmanagements und des organisationalen Lernens verortet werden. Meine Hypothese ist, dass durch die Einbettung all dieser Gestaltungsansätze in den Kontext der jeweils anderen ein spezifischer Weiterentwicklungseffekt entsteht, der Verkürzungen

- und Problemen, die mit dem isolierten Einsatz auftreten, entgegenwirkt. Allerdings kommt ein solcher Effekt nur zustande, wenn die verschiedenen Gestaltungsideen an Corporate Universities auch wirklich eingeführt und nicht einfach parallel zueinander umgesetzt werden (siehe hierzu auch *Hilse* 2000, 331ff.).
- 6 An dieser Stelle zwei Hinweise: Zum einen ist das von mir gewählte Verständnis von «Universität» nur eines unter vielen. Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurde mit der extremen funktionalen Differenzierung innerhalb von Universitäten («Fächerorientierung») die Orientierung am Ganzen bereits wieder in Frage gestellt. Antworten auf die Frage, was eine Universität ist oder zu sein hat, haben sich im Laufe der Geschichte vielfach gewandelt (siehe hierzu ausführlich *Stichweh* 1994). Zum anderen sind die bis in die heutige Zeit anzutreffenden epistemologischen Grundannahmen an Universitäten («Streben nach Wahrheit») mit den im vorliegenden Artikel propagierten konstruktivistischen Vorstellungen («Erfundene Wirklichkeit») nicht vereinbar.

Literaturhinweise

- Allweyer, T.* (1998): Modellbasiertes Wissensmanagement. In: *Information Management & Consulting*, 1, 37–45.
- Argyris, C./Schön, D.A.* (1996): *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Reading/Mass.: Addison-Wesley.
- Baecker, D.* (1998): Zum Problem des Wissens in Organisationen. In: *Organisationsentwicklung*, 3, 4–21.
- Brown, J.S./Duguid, P.* (2000): *The Social Life of Information*. Boston: Harvard Business School Press.
- Brown, J.S./Duguid, P.* (1999): Dem Unternehmen das Wissen seiner Menschen erschliessen. In: *Harvard Business Manager*, 3, 76–88.
- Brown, J.S./Duguid, P.* (1991): *Organizational Learning and Communities of Practice: Towards a Unified View of Working, Learning, and Innovation*. In: *Organization Science*, 2, 40–57.
- Cranach, M.v.* (1995): Über das Wissen sozialer Systeme. In: U. Flick (Hrsg.), *Psychologie des Sozialen: Repräsentationen in Wissen und Sprache* (S. 22–53). Reinbek: Rowohlt.
- DaimlerChrysler University* (1999): *Communities of Practice: Lessons learned from Auburn Hills' Tech Clubs*. Stuttgart: Internal Booklet.
- Davenport, T.H./De Long, D.W./Beers, M.C.* (1998): Successful Knowledge Management Projects. In: *Sloan Management Review*, 39(2), 43–57.
- Deiser, R.* (1998): Corporate Universities – Modeerscheinung oder strategischer Erfolgsfaktor? In: *Organisationsentwicklung*, 1, 36–49.
- Deiser, R.* (1994): Strategisches Management im Wandel: Vom Planungsparadigma zum «Organizational Learning». In: M. Hoffmann/A. Al-Ani (Hrsg.), *Management Forum: Neue Entwicklungen im Management*. Heidelberg: Physica.
- Hejl, P.M./Stahl, H.K.* (2000): Einleitung. Acht Thesen zu Unternehmen aus konstruktivistischer Sicht. In: ders. (Hrsg.), *Management und Wirklichkeit* (S. 13–29). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Hilse, H.* (2000): *Kognitive Wende in Management und Beratung. Wissensmanagement aus sozialwissenschaftlicher Perspektive*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Hilse, H.* (1999): *Wissen, Sinn und Strategie: Skizze zu einem prozessorientierten Wissensmanagement*. In: K. Götz (Hrsg.), *Wissensmanagement – zwischen Wissen und Nichtwissen* (S. 157–176). München: Rainer Hampp.
- Hilse, H./Götz, K./Zapf, D.* (1998): Netzwerk contra Hierarchie: Die Abbildung organisationsstruktureller Widersprüche in einem neuartigen Potential für Rollenstress. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, 9(1), 34–39.
- Hinterhuber, H.H./Handlbauer, G./Matzler, K.* (1999): Die Personalabteilung als Strategie-Center. In: Ch. Scholz (Hrsg.), *Innovative Personalorganisation* (S. 40–54). Neuwied: Luchterhand.
- Keithley, D./Redman, T.* (1997): University-industry partnerships in management development. A case study of a «world-class» company. In: *Journal of Management Development*, 16(3), 154–166.
- Kieser, A.* (1999): Konstruktivistische Ansätze. In: ders. (Hrsg.), *Organisationstheorie*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 287–318). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraemer, W.* (2000): Corporate Universities – Ein Lösungsansatz für die Unterstützung des organisatorischen und individuellen Lernens. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Ergänzungsheft 3/2000*, 107–129.
- Kraemer, W./Müller, M.* (1999): Virtuelle Corporate University – Executive Education Architecture und Knowledge Management. In: A.W. Scheer (Hrsg.), *Electronic Business and Knowledge Management – Neue Dimensionen für den Unternehmenserfolg* (S. 491–525). Heidelberg: Physica.
- Lave, J./Wenger, E.C.* (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Looss, W.* (1993): Alltägliche Organisationsberatung bei der Einführung neuer Technologien. In: G. Fatzer (Hrsg.), *Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch* (S. 79–96). Köln: EHP.
- Meister, J.C.* (1998): *Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force. Revised and Updated Edition*. New York: McGraw-Hill.
- Mintzberg, H./Ahlstrand, B./Lampel, J.* (1999): *Strategy Safari: Eine Reise durch die Wildnis des strategischen Managements*. Wien: Ueberreuter.

- Moore, T.E. (1997): The Corporate University: Transforming Management Education. In: *Accounting Horizons*, 11(1), 77–85.
- Neumann, R./Vollath, J. (Hrsg. 1999): *Corporate Universities. Strategische Unternehmensentwicklung durch massgeschneidertes Lernen*. Zürich: A&O des Wissens.
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- North, K./Papp, A. (1999): Erfahrungen bei der Einführung von Wissensmanagement: Warum und wie Unternehmen das Neuland des Wissensmanagements erobern. In: *IO Management*, 4, 18–22.
- Pfeifer, W. (Hrsg. 1993): *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Berlin: Akademie Verlag.
- Probst, G.J.B./Raub, S.P./Romhardt, K. (1997): *Wissen managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. Wiesbaden: Gabler.
- Quinn, J.B. (1992): *Intelligent Enterprise: A Knowledge and Service Based Paradigm for Industry*. New York: Free Press.
- Rehäuser, J./Krcmar, H. (1996): Wissensmanagement im Unternehmen. In: G. Schreyögg/P. Conrad (Hrsg.), *Managementforschung 6* (S. 1–40). Berlin: De Gruyter.
- Sattelberger, T./Heuser, M. (1999): *Corporate University: Nukleus für individuelle und organisationale Wissensprozesse*. In: T. Sattelberger (Hrsg.), *Wissenskapitalisten oder Söldner? Personalarbeit in Unternehmensnetzwerken des 21. Jahrhunderts* (S. 221–246). Wiesbaden: Gabler.
- Schein, E.H. (1993): *Informationstechnologie und Management – passen sie zusammen?* In: G. Fatzer (Hrsg.), *Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch* (S. 41–58). Köln: EHP.
- Schneider, U. (1996): *Management in der wissensbasierten Unternehmung: Das Wissensnetz in und zwischen Unternehmen knüpfen*. In: ders. (Hrsg.), *Wissensmanagement: Die Aktivierung des intellektuellen Kapitals* (S. 13–48). Frankfurt: FAZ-Verlag.
- Senge, P.M. (1990): *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Skyrme, D./Amidon, D.M. (Business Intelligence). (1997): *Creating the Knowledge-based Business*. London: Harper Broadbent.
- Smirchich, L./Morgan, G. (1982): *Leadership: The Management of Meaning*. In: *Journal of Applied Behavioral Science*, 18, 257–273.
- Stauss, B. (1999): *Die Rolle deutscher Universitäten im Rahmen einer Corporate University*. In: R. Neumann/J. Vollath (Hrsg.), *Corporate Universities. Strategische Unternehmensentwicklung durch massgeschneidertes Lernen* (S. 121–156). Zürich: A&O des Wissens.
- Stichweh, R. (1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Tichy, N.M./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: Doubleday.
- Töpfer, A. (1999): *Corporate Universities als Intellectual Capital*. In: *Personalwirtschaft*, 7, 32–37.
- Von Krogh, G./Rogulic, B. (1996): *Branchen gestalten statt Marktanteile verwalten: Durch Wissenstransformation zum Wettbewerbsvorteil*. In: T. Tomczak/Th. Rudolph/A. Roosdorp (Hrsg.), *Positionierung: Kernentscheidung des Marketing* (S. 58–68). St. Gallen: Thexis.
- Wenger, E.C. (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E.C./Snyder, W.M. (2000): *Communities of Practice: The Organizational Frontier*. In: *Harvard Business Review*, January–February 2000, 139–145.
- Wiggenhorn, W. (1992): *The Motorola University – mit Bildung wettbewerbsfähig bleiben*. In: *Harvard Manager*, 1, 56–67.
- Willke, H. (1998): *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius/Lucius (UTB).
- Willke, H. (1997): *Wissensarbeit*. In: *Zeitschrift für Organisationsentwicklung*, 3, 4–18.
- Willke, H. (1993): *Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme*. Stuttgart: Gustav Fischer UTB.
- Wimmer, R. (2000): *Wie lernfähig sind Organisationen? Zur Problematik einer vorausschauenden Selbsterneuerung sozialer Systeme*. In: P.M. Hjel/H.K. Stahl (Hrsg.), *Management und Wirklichkeit* (S. 265–294). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Heiko Hilse, geb. 1970; Dr. rer. soc., Dipl.-Psych.; Studium der Psychologie und Soziologie an den Universitäten Konstanz, Bielefeld und an der Rutgers University (New Jersey, USA); mehrjährige Tätigkeit bei Daimler-Benz (heute DaimlerChrysler) in den Zentralbereichen Betriebliche Bildung, Transformationsberatung und Corporate University; heute wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Führung und Organisation des Deutsche-Bank-Instituts für Familienunternehmen (Private Universität Witten/Herdecke), ab August 2001 Leiter der Infineon University (München).

Anschrift: Dr. Heiko Hilse, Lehrstuhl für Führung und Organisation, Deutsche-Bank-Institut für Familienunternehmen, Private Universität Witten/Herdecke, Alfred-Herrhausen-Str. 50, D-58448 Witten, Tel. 0049-(0)2302/926-541 (Fax: -555), E-Mail: heiko.hilse@uni-wh.de