

Universität Witten/Herdecke

**Unternehmen, Universitäten und
„Corporate Universities“:
Wissen und Lernen im Wandel der Institutionen**

Heiko Hilse

Heft Nr. 78

Fakultät für Wirtschaftswissenschaft

Lehrstuhl für Führung und Organisation von Familienunternehmen

Januar 2001

ISSN 1435-1676

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	V
1. Bildung in der Wissensökonomie.....	1
1.1 Neukonfiguration von Bildungslebensläufen.....	3
1.2 Virtualisierung von Lernprozessen.....	3
1.3 Dekonstruktion der Wissenswertschöpfung.....	4
1.4 Kommerzialisierung von Wissen und Lernen.....	6
1.5 Internationalisierung des Bildungsmarktes.....	7
2. The Schools of Business - mehr als eine Managementmode.....	8
2.1 Prozessachse: Lernen versus Geschäft.....	10
2.2 Inhaltsachse: Strategie versus Operatives.....	11
2.3 Systemachse: Individuum versus Organisation.....	13
2.4 Mediale Achse: Face-to-face- versus virtuelle Kommunikation.....	15
2.5 Institutionelle Achse: Unternehmen versus Universität.....	17
3. The Business of Schools - traditionelle Universitäten im Wandel.....	19
3.1 Anforderungen an Wissen und Kompetenzen eines Managers.....	21
3.2 Der Markt für Corporate Management Education.....	23
3.3 Strategische Herausforderungen und Kooperationsmöglichkeiten.....	26
Literatur.....	30

Abstract

Die sich verändernden wirtschaftlichen und technologischen Rahmenbedingungen, denen sich Unternehmen in den letzten Jahren gegenübersehen, beginnen nun verstärkt auf das Bildungssystem durchzuschlagen. Die Einrichtung von Corporate Universities in Großunternehmen sind ein Zeichen dieser Entwicklung. Der vorliegende Beitrag versucht die Konturen des sich verändernden Bildungsmarktes aufzuzeigen und die Rolle von Corporate Universities auf der einen und von traditionellen Universitäten auf der anderen Seite zu untersuchen. Basierend auf einer Auswertung von Falldokumentationen wird ein Modell präsentiert, das den innovativen Kern der Corporate University-Idee herausstellt. Schließlich wird auch der Frage nachgegangen, wie im Hinblick auf die Managementqualifizierung und -entwicklung zukünftige Kooperationsbeziehungen zwischen Unternehmen und Universitäten aussehen können.

The changing economic and technological conditions that business organizations have been forced to face during the last years now make their way into the education system. Corporations beginning to run their own „universities“ symbolize that very development. The following paper describes some main features of the changing education market and studies the role of corporate universities on the one hand and that of traditional universities on the other. Based on the analysis of several documented cases a model is presented, which shows the innovative core of the idea of a corporate university. Eventually the question is raised how relationships between corporations and universities with respect to management education and development could look like in the near future.

In einer Wissensgesellschaft wird Wissen zur zentralen knappen Ressource, d.h. zu einem Kernbereich der gesamten new economy: Aber Universitäten werden nicht mehr die einzigen agencies der Herstellung und Allokation dieses knappen Gutes sein. Sie bekommen Konkurrenz in den Unternehmen – in den F&E-Bereichen wie in den corporate universities. (Priddat 2000)

1. Bildung in der Wissensökonomie

Zu Beginn eine kurze Fallepisode aus einem Buch zum wissensbasierten Unternehmen: „A university professor and a corporate trainer sat next to each other on a commuter train. The professor had just given several lectures to students of art history; the corporate trainer had just completed a grueling day of leadership training for corporate executives. The professor was curious about his seat-mate's profession and was somewhat taken aback when she told him that she was an educator in a „university“ larger than his. He wore a tweed jacket and carried a briefcase bulging with papers; she was in jeans and carried a notebook computer. He was tenured and earned a comfortable living; she had survived the last company reorganization and was paid double his salary. „What do you teach?“ he asked. „I don't teach,“ she replied. „I organize learning“. Put off his guard, he asked, „What subjects?“ „Managerial values and behaviors for the next decade“, she said. „And you?“ „Modern art of the past century.“ Raising her computer, she asked, „Do you use these things?“ „No,“ he said, „I'm in the humanities department.“ „Me too,“ she said. „But they call it the human resource department.“ (Davis & Botkin 1994, p.84-85)

Diese Szene führt unmittelbar in die Themen des vorliegenden Beitrags hinein. Im Mittelpunkt steht unser Bildungssystem, in dem sich momentan auf der einen Seite so viel verändert – Unternehmen gründen eigene „Universities“, setzen auf multimedial unterstütztes Lernen und organisieren sich im Hinblick auf

ihre Wissens- und Lernprozesse grundlegend neu – , und in dem die traditionellen Bildungsinstitutionen, allen voran die Universitäten, noch in weitgehend unveränderter Form als „Bildungsdinosaurier“ anzutreffen sind. Unwillkürlich ergibt sich die Frage: Können beide Systeme nebeneinander her existieren, stellen sie eine Bedrohung füreinander dar, oder sind sie möglicherweise auf wechselseitige Kooperationen angewiesen? Welche Chancen, aber auch welche Risiken bringen die sich abzeichnenden Entwicklungen mit sich? Und wie kann man ihnen in Unternehmen und an Universitäten sinnvoll begegnen?

Ausgangsthese ist, daß dem, was wir derzeit im Bildungsbereich, insbesondere im Segment der sogenannten „Higher Education“ (Hochschulstudium und Postgraduierten-Weiterbildung) beobachten können, breitere ökonomische und technologische Entwicklungen zugrundeliegen. Gemeint sind die sich wechselseitig verstärkenden Kräfte der Internetrevolution („New Economy“), der Globalisierung und der Öffnung der Kapitalmärkte. Diese haben sich im Laufe der 90er Jahre bereits in massiver Form in Wirtschaftsunternehmen bemerkbar gemacht und dort zu großflächigen Veränderungsvorhaben geführt (Wimmer 1999, S. 159). Sie haben insbesondere die zentrale Bedeutung von Wissen und intellektuellem Kapital im globalen Wettbewerb um Geschäftsideen, Kunden und optimierte Umsetzungsprozesse deutlich werden lassen. Wir leben im Zeitalter der „Wissensökonomie“ (Stewart 1997) und des „intelligenten Unternehmens“ (Quinn 1992). In diesem Zusammenhang ist auch die Gründung von Corporate Universities zu sehen (siehe unten). Nun erreichen diese Veränderungen mehr und mehr das Bildungssystem insgesamt, das sich neben dem innerbetrieblichen in einen öffentlichen und in einen firmenexternen privaten Sektor aufteilt. Technologische Neuerungen auf der einen Seite und veränderte unternehmerische Anforderungen auf der anderen betreiben somit eine Trans-

formation des gesamten Bildungsmarktes, die sich im einzelnen wie folgt kennzeichnen läßt:¹

1.1 Neukonfiguration von Bildungslebensläufen

Die steigende Wissensintensität von Arbeitstätigkeiten und Geschäftsprozessen macht es für die Beschäftigten notwendig, ihr Wissen und ihre Kompetenzen ständig aufzufrischen und weiterzuentwickeln. Das bereits seit Jahren diskutierte Modell des „lebenslangen Lernens“ (Jarvis 1996) scheint zunehmend zur Realität zu werden. Dies bedeutet, daß sich die klassische Zweiteilung des Lebenslaufes in Ausbildung und nachfolgend Beruf zugunsten eines Modells verändert, nach dem sich kurze Phasen des Lernens und der Wissensaufnahme mit Phasen des Arbeitens abwechseln. Die größer werdende Gruppe der „Wissensarbeiter“ (Willke 1997), deren Produkte das pure Wissen und die Expertise selbst sind (z.B. Finanzdienstleister, Unternehmensberater, Industrieforscher), können gar nicht mehr zwischen Arbeit und Lernen differenzieren. Beide Aktivitäten verschmelzen vollkommen miteinander und müssen möglichst „just-in-time“ vom eigenen Arbeitsplatz aus bzw. während eines laufenden Projektes erledigt werden können.

1.2 Virtualisierung von Lernprozessen

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, insbesondere das Internet, ermöglichen vollkommen veränderte Formen des medienunterstützten

¹ Der vorliegende Beitrag erhebt zunächst nur den Anspruch, einige relevante Trends im Bildungsbereich, speziell in der Postgraduierten-Weiterbildung, zu skizzieren und auf tatsächliche bzw. potenzielle Konsequenzen für Unternehmen und Universitäten hin zu befragen. Eine eingehendere theoretische Analyse der komplexen Zusammenhänge im Bildungssystem – etwa aus dem Blickwinkel der Soziologie (Erziehung als gesellschaftliches Funktionssystem, siehe Luhmann & Schorr 1996) oder der Ökonomie (Bildung als öffentliches Gut, Markt- vs. Staatsversagen, vgl. Kerber 1998) – kann an dieser Stelle nicht geleistet werden.

Lernens und Kommunizierens. Über sie kann jederzeit auf weltweite Datenpools und Archive zugegriffen werden, es können multimedial aufbereitete Lernmodule abgerufen werden und es kann mit Experten oder Partnern – zum Beispiel in Projektgruppen, Netzwerken oder virtuellen Communities – online kommuniziert werden (Williams & Cothrel 2000). Die Entstehung solcher virtueller Lernprozesse und -produkte hat neben den traditionellen Bildungsanbietern, d.h. denjenigen, die Wissen entwickeln (Forschern, Experten) oder face-to-face vermitteln (Dozenten, Trainern), vollkommen neue Akteure hervorgebracht, die im Bildungsbereich bislang kaum eine Rolle gespielt haben: Internationale Bildungskonsortien – häufig unter Beteiligung von großen IT- oder Telekommunikationsunternehmen, Medien- und Verlagshäusern sowie Spieleherstellern –, Anbieter von Bildungsportalen und spezialisierten Suchmaschinen, Entwickler von Lernsoftware, Multimedia-Didaktiker und Betreiber von Online-Akademien und virtuellen Universitäten (vgl. hierzu Bertelsmann Stiftung & Heinz Nixdorf Stiftung 2000, Ives & Jarvenpaa 1996).

1.3 Dekonstruktion der Wissenswertschöpfung

In engem Zusammenhang damit steht die Tatsache, daß die neuen IT-Technologien mit der Möglichkeit zur Abtrennung der reinen Informationsprozesse von physischen Prozessen die Dekonstruktion ganzer Branchen und Wertketten forcieren (Evans & Wurster 1997). Dies trifft auch und in besonderer Weise für den Bildungsbereich zu (vgl. Abbildung 1): Während bislang der gesamte Prozeß der Wissenswertschöpfung, d.h. die Entwicklung, Aufbereitung, Speicherung und Vermittlung von Wissen, in den Händen einzelner Bildungsinstitutionen lag, zum Beispiel in den Händen von Schulen oder Universitäten, beginnen sich nun die einzelnen Wertschöpfungsstufen voneinander abzulösen. Sie werden mehr und mehr von Spezialisten betrieben, die mit ihren

jeweiligen Kompetenzen den resultierenden Wissens- und Lernangeboten einen zusätzlichen Nutzen hinzufügen (z.B. durch Herstellung globaler Verfügbarkeit, mediendidaktische Aufbereitung, Verknüpfung mit begleitenden Services usw.). Tatsächlich besagen manche Einschätzungen, daß der Bildungsbereich zu einem der größten Anwendungsbereiche des E-Business werden wird (Hämäläinen, Whinston & Vishik 1996, zitiert in Kraemer 1999, S. 23).

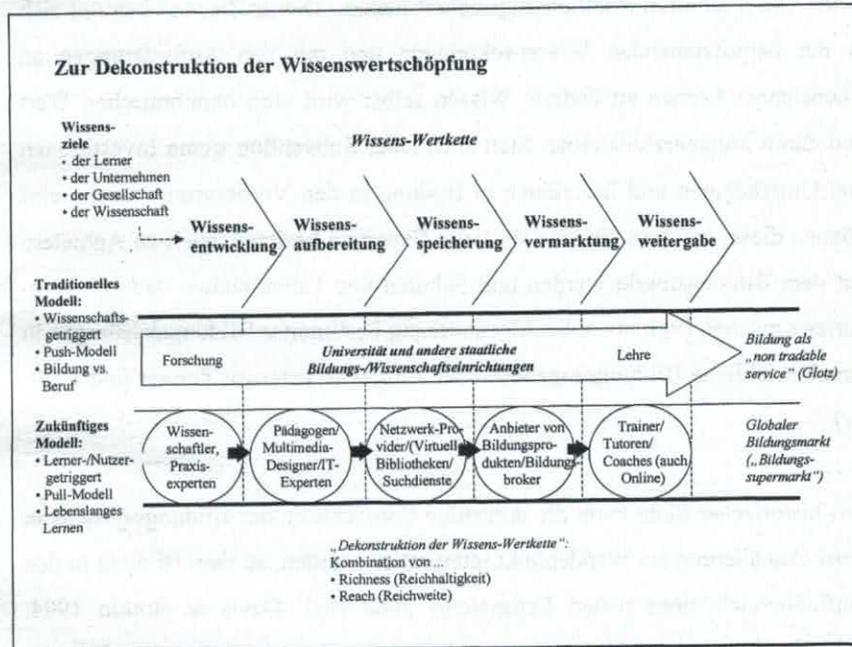


Abbildung 1: Dekonstruktion der Wissenswertschöpfung

Damit geht die globale Desaggregation von Bildungsangeboten einher (Ives & Jarvenpaa 1996, p. 35): Bildungsinteressenten können sich mit zunehmender internationaler Angleichung der Bildungssysteme ihre Lern- und Wissensmo-

dule weltweit nach dem Cafeteria-Prinzip zusammenstellen (Modell des „Bildungssupermarktes“).

1.4 Kommerzialisierung von Wissen und Lernen

Bislang gehörte Bildung zu den „non tradable services“ (Glotz 2000, S. 10). Das heißt Bildung, verstanden als Grundausbildung und Eintrittstor ins Berufsleben, war eine Selbstverständlichkeit, die man zumindest in den westeuropäischen Gesellschaften staatlich zugesichert bekam. Dieser Zustand beginnt sich in der heraufziehenden Wissensökonomie und mit den Anforderungen an lebenslanges Lernen zu ändern. Wissen selbst wird zum ökonomischen Wert und damit kommerzialisierbar. Statt staatlicher Subvention treten Investitionen von Unternehmen und Individuen in Bildung in den Vordergrund. Umgekehrt können diese, insofern sie eine spezielle Expertise besitzen, auch zu Anbietern auf dem Bildungsmarkt werden und Schulen und Universitäten dadurch Konkurrenz machen (vgl. etwa die Abwanderung bestimmter Bildungsleistungen in innerbetriebliche Bildungsangebote oder Angebote externer Trainer und Berater).

Aus historischer Sicht kann die derzeitige Entwicklung des Bildungssystems in erster Annäherung als Wendepunkt interpretiert werden, zu dem Bildung in den Einflußbereich eines neuen Leitsystems gerät (vgl. Davis & Botkin 1994, p. 23 ff): Während das Bildungssystem in früherer Zeit von Religion und Kirche dominiert wurde, dann mit der Trennung von Kirche und Staat in den Bereich der öffentlichen Hand übergang, stehen wir nun an der Schwelle zu einer stärkeren Einflußnahme des Wirtschaftssystems.

Business, more than government, is instituting the changes in education that are required for the emerging knowledge-based economy. School systems, public or private, are lagging behind the transformation in learning that is evolving outside of schools, in the private sector at both work and play, for people of all ages. ... Over the next few decades the private sector will eclipse the public sector and become the major institution responsible for learning. (Davis & Botkin 1994, p. 15)

1.5 Internationalisierung des Bildungsmarktes

Ein weiterer Trend auf dem Bildungsmarkt betrifft den Prozeß der Internationalisierung, zumindest was das Segment der Higher Education angeht (Prince & Stewart 2000, p. 212). Dieser wird sowohl durch die Möglichkeiten der neuen Technologien (Distance Learning) als auch durch den Bedarf der Firmen nach internationalem Managementnachwuchs gefördert. Zunehmend werden internationale Studien- und Weiterbildungsgänge angeboten, häufig in Form von Online-Kursen oder mit Online-Anteilen. Ihre Inanspruchnahme wird von den global agierenden Firmen besonders honoriert.

Die skizzierten Bewegungen auf dem Bildungsmarkt fordern die bisherigen Akteure – ganz gleich ob sie in Unternehmen, auf dem freien Markt oder im Hochschulsystem angesiedelt sind – in zuvor nicht bekannter Art und Weise heraus. Die Erzeugung und Vermittlung von Wissen hat sich zu einem globalen Markt entwickelt und ist „durchkommerzialisiert“ worden. Dieser Markt unterliegt rasanten ökonomischen und technologischen Entwicklungen, welche neue Wettbewerber und neuartige Wettbewerbsarenen aufkommen lassen. In den nächsten beiden Abschnitten wird untersucht, wie sich Unternehmen und Universitäten auf die neue Dynamik des Bildungsmarktes eingestellt haben bzw. wie sie dies zukünftig tun können. Wir fokussieren hierbei auf den Bereich der Managementqualifizierung und -entwicklung (Management Education und Leadership Development).

2. The Schools of Business – mehr als eine Managementmode

Die Gründung unternehmensinterner Universities, Schools of Business, Management Academies usw. kann als Antwort von (Groß-)Unternehmen auf die soeben dargestellten Veränderungen betrachtet werden. Gleichzeitig beschleunigen Corporate Universities die Transformation des Bildungsmarktes zusätzlich. Sie sind Getriebene und Treiber zugleich. Mögen auch einzelne Unternehmen mit dem Begriff der Corporate University „alten Wein in neuen Schläuchen“ (Töpfer 1999, S. 35) verkaufen, so wird hinter vielen dieser Institutionen doch die Idee einer neuen Form von strategischer Lernarchitektur erkennbar. An dieser Stelle soll der Versuch unternommen werden, den eigentlichen Kern der Corporate University-Idee anhand von fünf Spannungsfeldern aufzuzeigen, in denen sich die meisten Firmenuniversitäten bewegen und die ihren innovativen Charakter widerspiegeln (siehe Abbildung 2): Lernen versus Geschäft (Prozeßachse), Strategie versus Operatives (Inhaltsachse), Individuum versus Organisation (Systemachse), virtuelle Kommunikation versus Face-to-Face-Kommunikation (Mediale Achse) und Unternehmen versus Universität (Institutionelle Achse). Grundlage für dieses Modell war die Analyse verschiedener publizierter und nicht-publizierter Fallberichte von Corporate Universities und die Suche nach deren Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten (vgl. die dokumentierten Beispiele in Hilse 2000a, Kraemer 2000, Müller 1999, Neumann & Vollath 1999, Sattelberger & Heuser 1999, Töpfer 1999, Deiser 1998, Meister 1998, Davis & Botkin 1994, Tichy & Sherman 1993, Wiggenhorn 1992).²

² In diesem Zusammenhang gilt mein besonderer Dank allen Teilnehmern des an der Privaten Universität Witten/Herdecke angesiedelten „Corporate University and Learning Network“, die mir Einblick in ihre Arbeit an Corporate Universities und ähnlichen Einrichtungen im deutschsprachigen Raum gewährt haben.

Die Spannungsfelder ergeben sich entweder aus relativ neuen Fragen, mit denen Unternehmen konfrontiert wurden (z.B. Virtuelle versus Face-to-Face-Kommunikation), oder aber es handelt sich um altbekannte Dilemmata, die sich jedoch unter den veränderten Rahmenbedingungen weiter verschärft haben (z.B. Lernen versus Geschäft). Wesentliche Aufgabe der Corporate University als Institution ist es, die Pole jeder einzelnen Dimension in ein neues Verhältnis zueinander zu setzen und die Achsen damit als Ganzes zu integrieren. Genau aus diesem Grunde fällt die Corporate University auch zwischen die Grenzen klassischer Unternehmensfunktionen wie Personal- und Führungskräfteentwicklung, Strategie- und Unternehmensentwicklung, Unternehmenskommunikation und IT-Management sowie Forschung und Entwicklung.

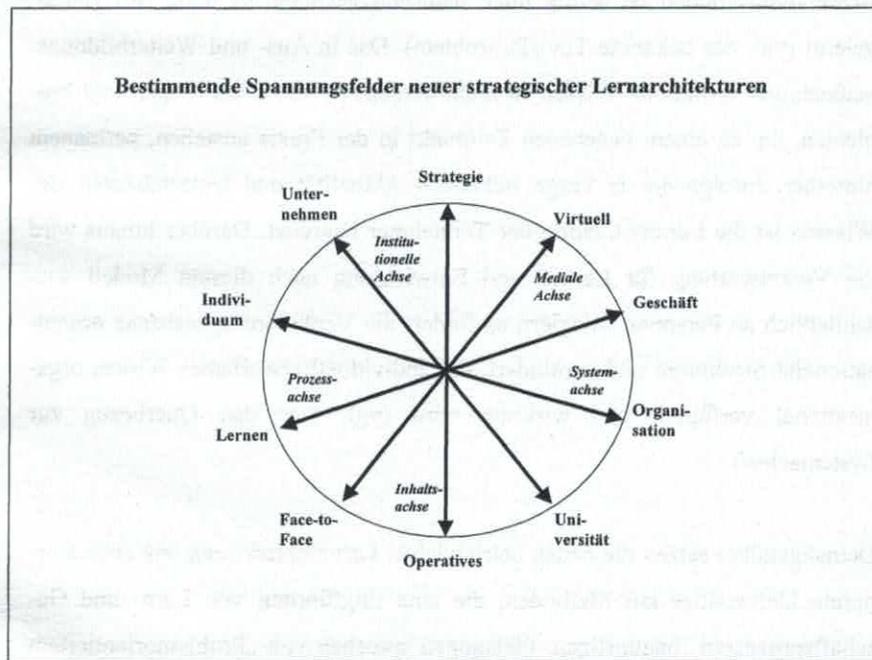


Abbildung 2: Fünf-Achsen-Modell zu neuen strategischen Lernarchitekturen

2.1 Prozessachse: Lernen versus Geschäft

Eine der zentralen Herausforderungen für die heutigen „intelligenten“ Unternehmen besteht darin, jene Zeiten und Räume, in denen Lernen stattfindet, und jene, in denen das Geschäft betrieben wird, näher zusammenzuführen. Klassischerweise hatten Bildungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen ihren Platz in Schonräumen fernab des betrieblichen Geschehens (z.B. in Seminaren, auf Konferenzen oder in speziellen Aus- und Weiterbildungsgängen). Während eine bewußte, auch raum-zeitliche Distanzierung vom Alltagsbetrieb zuweilen sinnvoll sein kann, etwa um in Ruhe über seine Arbeit nachzudenken und zu reflektieren, bringt die konsequente Entkoppelung von Lernen und Geschäft charakteristische Nachteile mit sich: Der Bezug zwischen Gelerntem und Anwendungskontext ist häufig nicht natürlich gegeben; es wird „auf Halde“ gelernt (vgl. das bekannte Transferproblem). Das in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen vermittelte Wissen ist nicht aktuell; es hinkt den Fragen und Problemen, die zu einem gegebenen Zeitpunkt in der Praxis anstehen, permanent hinterher. Infolge der in Frage stehenden Aktualität und Umsetzbarkeit des Wissens ist die Lernmotivation der Teilnehmer begrenzt. Darüber hinaus wird die Verantwortung für Lernen und Entwicklung nach diesem Modell ausschließlich an Personen delegiert; es fördert die Veränderungsresistenz organisationaler Strukturen und verhindert, daß individuell erworbenes Wissen organisational verfügbar und wirksam wird (vgl. hier den Querbezug zur Systemachse).

Demgegenüber setzen die neuen betrieblichen Lernarchitekturen wie etwa Corporate Universities auf Methoden, die eine Engführung von Lern- und Geschäftsprozessen begünstigen. Pädagogen sprechen von „Problemorientiertem Lernen“ (Gräsel & Mandl 1999) oder „Entdeckungslernen“ (Jarvis 1998, p.18):

Gelernt wird am aktuellen Praxisproblem (inhaltlich), häufig sogar direkt am Arbeitsplatz bzw. während der Projektarbeit (raum-zeitlich). Wissen soll genau dann beschafft und Lernprozesse sollen dann vollzogen werden, wenn sie im Sinne einer optimalen Aufgabenerledigung und Projektbearbeitung benötigt werden („auf Abruf“). Dreh- und Angelpunkte des Lernens sind im betrieblichen Alltag auftauchende Probleme oder Fragen von unternehmensstrategischer Relevanz, die es über eine gezielte Beschaffung von Informationen, das Hinziehen fremder Expertise und den Aufbau eigener Kompetenzen zu bewältigen gilt. So findet neu erworbenes Wissen direkten Eingang in die betrieblichen Abläufe. Die Lernmotivation der Mitarbeiter ist hoch. Und die Lernerfolge lassen sich am Geschäftserfolg mit nachvollziehen.³ Methoden, die einen solchen Lernansatz unterstützen, sind beispielsweise Action Learning-Projekte, Change Workshops sowie besondere Spielarten des Wissensmanagements (Yellow Pages, Best Practice-Datenbanken, Communities of Practice etc.).

2.2 Inhaltsachse: Strategie versus Operatives

Im Zuge der Abkehr vom Paradigma der strategischen Planung und der Hinwendung zu lern- und prozessorientierten Strategieansätzen ist der wichtige Zusammenhang von Strategie und Wissen bzw. Lernen in Organisationen thematisiert worden (vgl. Deiser 1994, Hilse 1999): Organisationales Wissen und Expertise gehen einerseits als zentrale Planungsgröße in den Strategieprozeß ein (vgl. den ressourcenorientierten Ansatz); zum anderen werden Wissen und Expertise auch während des Strategieprozesses, d.h. zur Strategieentwicklung, -umsetzung und -weiterentwicklung, gebraucht („Strategic Intelligence“; Stra-

³ Aus wissenschaftlicher Perspektive muß freilich davor gewarnt werden, Lernerfolg und Geschäftserfolg automatisch gleichzusetzen. Beides kann in gewissen Grenzen unabhängig voneinander variieren (z.B. spielen kaum beeinflussbare Faktoren wie Macht, Mode oder auch Zufall eine nicht unwesentliche Rolle).

ategie als kollektiver Referenzrahmen). Die Corporate University ist ein sichtbares Resultat und Instrumentarium, mit Hilfe dessen diese Erkenntnisse in die Praxis umgesetzt werden können.

Im klassischen Strategiemodell waren Strategieprozeß und operative Prozesse voneinander abgetrennt (siehe hierzu Schreyögg 1998, S. 34 ff): Die Hierarchen fällten strategische Entscheidungen, die Mitarbeiter setzten sie um (oder auch nicht), ohne daß zwischen beiden Gruppen in zentralen Fragen der Geschäftspolitik Berührungspunkte bestanden hätten. Dies führte einerseits zu Problemen der Strategieimplementierung, die auf ein mangelndes Verständnis und mangelnde Motivation der unbeteiligten Mitarbeiter zurückzuführen waren. Weiterhin führte es zu einer systematischen Überforderung der Hierarchiespitze, konnte sie doch niemals alle verfügbaren Informationen auswerten oder selbst über all die Expertise verfügen, die für eine angemessene Bearbeitung der strategischen Schlüsselfragen notwendig gewesen wäre. Demgegenüber stand die breite, verteilte Wissens- und Kompetenzbasis der Organisation, die für strategische Fragen jedoch weitestgehend ungenutzt blieb.

Corporate Universities versuchen an dieser Stelle eine institutionalisierte Verbindung zwischen Strategieprozeß auf der einen Seite und der in den operativen Prozessen und Mitarbeitern verborgenen Intelligenz auf der anderen Seite herzustellen (Hilde 2000a, S. 332 ff, 2000b). Als „Hort des organisationalen Wissens“ zeichnen sie sich auf der Ressourcenebene für das intellektuelle Kapital des Unternehmens verantwortlich. Dieses geht als Größe in Überlegungen des strategischen Managements ein (ressourcenorientierte Strategieentwicklung, vgl. Hamel & Prahalad 1994) und muß entsprechend strategischer Zielsetzungen und Rahmenbedingungen weiterentwickelt werden (strategieorientierte

Management- und Personalentwicklung, siehe Stiefel 1997). Zum andern greifen Corporate Universities selbst verändernd in den Strategieprozeß ein: Sie richten Dialogplattformen aus, auf der sich Führungskräfte und Mitarbeiter verschiedener Hierarchieebenen begegnen und auf der strategische Entscheidungsfindungsprozesse auf eine breitere Basis gestellt werden können. Neben klassischer Strategiekommunikation kann hier potenziell auch strategisches Lernen stattfinden. Darüber hinaus organisiert und betreut sie strategisch relevante Business- und Change-Projekte, die ihrerseits strategische Neuorientierungen notwendig machen können. Unternehmen, die eine eigene Corporate University gründen, holen sich in diesem Zuge einen neuen strategischen Player ins Haus und werten das intellektuelle Kapital zur strategischen Schlüsselgröße auf.

2.3 Systemachse: Individuum versus Organisation

Das Verhältnis von Person und Organisation ist in Organisationstheorie und -praxis schon immer Gegenstand von Kontroversen und wechselnden Strömungen gewesen. Während klassische Managementansätze Personen gleichsam als Zahnräder einer großen Organisationsmaschine betrachteten, hatten humanistisch orientierte Zugänge Personen mit ihren Bedürfnissen nach Selbstbestimmung und -entfaltung thematisiert (Argyris 1964). Mit Bezug zu den Herausforderungen des Organisationswandels und des Organisationslernens haben jüngere Gestaltungsansätze wieder eher den Pol der Organisation in den Vordergrund gerückt. Corporate Universities und ähnlichen neuen Lernarchitekturen fällt nun die Aufgabe zu, Person und Organisation in ein Verhältnis zueinander zu setzen, welches den heutigen Anforderungen an „intelligente“ Unternehmen gerecht wird.

Intelligente Unternehmen können nicht allein darauf vertrauen, Lern- und Entwicklungsaktivitäten auf der Ebene von Personen zu initiieren (Willke 1998, S.6). Ein solcher Fokus, gleich ob als Maßnahme der persönlichen Weiterentwicklung oder als stellvertretendes Lernen der Person für die Organisation gedacht, reduziert die Möglichkeit einer wechselseitigen Befruchtung von individuellen und organisationalen Lernprozessen: Individuell erworbenes Wissen findet so nur schwer Zugang zu organisationalen Prozessen und umgekehrt. Für die Organisation bedeutet dies, dass sie eine Menge an Wissen, Expertise und Veränderungsimpulsen nicht nutzen kann bzw. nicht verfügbar hat außer über den Umweg der Person (vgl. die damit verbundenen Probleme der Motivation, des Vergessens, der Fluktuation usw.). Für den einzelnen Mitarbeiter führt es dazu, dass er nicht systematisch vom Wissen anderer bzw. vom Wissen der Gesamtorganisation profitieren kann und auch sein neues Wissen nur schwer einbringen und wirksam werden lassen kann. Individuelles Lernen stößt hingegen dann auf fruchtbaren Boden, wenn es die organisationale Weiterentwicklung unterstützt oder konstruktiv „stört“. Dies ist am ehesten dort gegeben, wo Lernen und Geschäfts- bzw. Strategieentwicklung Bestandteile ein- und desselben Prozesses sind. Hierbei wird deutlich, wie eng die Systemachse mit den anderen im Modell skizzierten Achsen verquickt ist. Der Systembezug neuer betrieblicher Lernarchitekturen geht an dieser Stelle jedoch über die klassische Dichotomie von Person und Organisation hinaus: Sobald die Weiterentwicklung von Produkten, Märkten, Strategien und Prozessen im Mittelpunkt stehen sind auch organisationsexterne Akteure wie beispielsweise Kunden, Zulieferer oder Kooperationspartner wichtige Teilnehmer in kollektiven Lernprozessen (vgl. die Begriffe des „interorganisationalen Lernens“ oder des „Lernens entlang der Wertkette“).

Auch wenn Lernarchitekturen wie Corporate Universities heute verstärkt den gezielten Wissens- und Kompetenzaufbau von Organisationen und den Beitrag von Entwicklungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zum Unternehmenswert im Blick haben, so geht es nicht um eine einseitige Instrumentalisierung der Person für die Organisation. Vielmehr geht es um eine neue Form des Kontraktes zwischen der Organisation und den für sie arbeitenden Personen. Führungskräften und Mitarbeitern wird heute abverlangt, dass sie ihr Wissen kollektiv einbringen und zur Verfügung stellen und dass sie bereit sind, kontinuierlich fremdes Wissen in ihr Handeln zu integrieren. Deshalb bleibt es aber trotzdem immer auch ihr eigenes Wissen, welches sie für den Arbeitsmarkt und ihre weitere berufliche Zukunft qualifiziert („Employability“).

2.4 Mediale Achse: Face-to-Face-Kommunikation versus virtuelle Kommunikation

Weiter oben ist der große Einfluß, den die neuen I&K-Technologien, insbesondere das Internet, auf die Wirtschaftswelt und den Bildungsmarkt ausüben, bereits angeführt worden. Corporate Universities sind organisationale Lerneinrichtungen, die den neuen Medien in besonderer Weise Beachtung schenken und versuchen, sie gewinnbringend in ihre Arbeit zu integrieren. Die Ansatzpunkte hierzu liegen auf der Hand: Die Firmenuniversitäten tragen Verantwortung dafür, unternehmensweite – und dies heißt zumeist globale – strategische Lern- und Kommunikationsprozesse zu stimulieren und zu unterstützen. Je größer die Anforderungen an globale Verbreitung, an Kosteneffizienz, an Schnelligkeit, Flexibilität und Aktualität dabei sind, desto weniger wird man ausschließlich auf direkte Kommunikation, klassische Trainingmaßnahmen und Face-to-Face-Veranstaltungen zurückgreifen können. Die neuen Technologien eröffnen diesbezüglich ganz neue Möglichkeiten (vgl. z.B. Kraemer & Müller

1999): Daten können schnell, aktuell und unabhängig von Ort und Zeit abgerufen und übermittelt werden. Kombiniert um ein strukturiertes Speicher- und Ablagesystem und intelligente Push- und Pullfunktionen wird daraus eine organisationsweite Wissensmanagement-Plattform. Moderne E-Learning-Angebote vermitteln Lerninhalte in multimedialer Aufbereitung bzw. als interaktive Denk- und Lern-Tools, die sich den individuellen Gepflogenheiten der Lerner (Vorwissen, Lernpräferenzen, Lernzeiten etc.) anpassen. Spezielle internetbasierte Kommunikations- und Konferenzmethoden unterstützen darüber hinaus die Alltagskommunikation mit Kollegen, in virtuellen Projektteams oder verteilten Seminargruppen.

In einzelnen Fällen besteht die Corporate University sogar ausschließlich im Angebot einer solchen virtuellen Wissens- und Lernplattform. Häufiger werden virtuelle Formen des Lernens und des Wissensaustausches jedoch in Kombination mit Formen des Präsenzlernens eingesetzt. Zum Beispiel scheint sich eine Form der Seminarorganisation – gerade im Bereich der Managementqualifizierung – durchzusetzen, wonach sich mehrere Präsenz-Seminarblöcke mit intermittierenden virtuellen Lern- und Projektphasen abwechseln. Auf diese Weise können die Präsenz-Lernphasen auch von der reinen Inhaltsvermittlung entrümpelt und für andere Formen des vertiefenden Lernens geöffnet werden (z.B. Diskurs, Kritik, Reflexion, Simulation, Anwendung usw.).

Die Corporate University tut im Sinne des globalen Zeit-, Kosten- und Kompetenzwettbewerbs gut daran, Formen der virtuellen Kommunikation und des virtuellen Lernens ernstzunehmen und mit ihnen gezielt zu experimentieren. Auf der anderen Seite erscheint es auch hier zentral, den Spannungsbogen zur Face-to-Face-Kommunikation aufrechtzuerhalten. Bestimmte Kompetenzen und

bestimmte Formen des Wissens können nach wie vor nur im direkten Sozialkontakt erworben werden (man denke an persönlichkeits- und verhaltensorientierte Kompetenzen). Und auch der gelungene digitale „Wissenstransfer“ ist auf bestimmte kognitive und motivationale Vorbedingungen angewiesen, die leichter face-to-face hergestellt werden können. Darauf haben gerade jüngste Forschungsergebnisse deutlich hingewiesen (vgl. Brown & Duguid 2000, Hilse 2000a, 2000b).

2.5 Institutionelle Achse: Unternehmen versus Universität

Bis vor kurzer Zeit waren Unternehmen und Universitäten relativ klar abgrenzbare institutionelle Bereiche:⁴ Hier Einrichtungen des Wirtschaftssystems, die nach den Gesetzen von Geld und Markt funktionieren („Nutzenorientierung“, vgl. Baecker 1993); dort Einrichtungen des Bildungs- und Wissenschaftssystems, deren primäres Ziel es ist, nach „Wahrheit“ zu streben, Wissen und Erkenntnis zu entwickeln und sie an die nächsten Generationen weiterzugeben (Stichweh 1994). Diese deutliche Abgrenzung – auch hierfür ist die Einrichtung der Corporate University ein gutes Beispiel – befindet sich wie oben angedeutet in der herausziehenden Wissensgesellschaft und -ökonomie in einem Auflösungsprozeß. Unternehmerische Logik und Wissenslogik geraten in unmittelbare Berührung zueinander und vermengen sich: Wirtschaftlicher Erfolg basiert auf Wissen und dessen permanenter Weiterentwicklung. Umgekehrt wird Wis-

⁴ Dies gilt strenggenommen nicht für alle Bereiche von Wissenschaft. So gibt es beispielsweise im technischen und naturwissenschaftlichen Bereich schon seit langem enge Verbindungen zwischen Wirtschaft und Wissenschaft. Dabei sind – insbesondere aus Gründen der Finanzierung und der Vermarktung – ganze Forschungsbereiche in den privatwirtschaftlichen Sektor übergegangen (vgl. als jüngstes Beispiel etwa die Genforschung und die Biotechnologie). Im vorliegenden Zusammenhang stehen eher die wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen im Vordergrund.

sen kommerziell, es entsteht ein globaler Markt für Wissen und Bildung. Dieser Wissensmarkt schließt potenziell alle Akteure mit ein, die Wissen in irgendeiner Form produzieren, veredeln, vermarkten oder konsumieren. Er geht quer zu den traditionellen Systemgrenzen von Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung und damit auch von Unternehmen und Universitäten. Er erfordert auf allen Seiten ein neues Denken und eine Neupositionierung der eigenen Aktivitäten.

Corporate Universities sind ein Ergebnis dieser Neupositionierung, die auch institutionelle Veränderungen umfasst, auf Seiten der Unternehmen. Unternehmen wollen ihre Kompetenzen und die ihrer Mitarbeiter heute in Eigenregie und in enger Anlehnung an die Unternehmensziele und -strategien weiterentwickeln (Moore 1997, p. 78). Sie wollen dabei weltweit unter den besten Anbietern von Wissen und Wissensdienstleistungen auswählen können, den Zuschnitt der Angebote – bis hin zu akademischen Abschlüssen (vgl. Keithley & Redman 1997) – aktiv mitbestimmen und alle Möglichkeiten, die die neuen Medien für globale Wissens- und Lernprozesse bieten, nutzen. Den Modellen des Just-in-Time-Learning und des lebenslangen Lernens folgend suchen sie nach modulartigen Wissens- und Lernangeboten, die nicht nur in einem bestimmten Lebensabschnitt oder zu lange im voraus festgelegten Terminen in Anspruch genommen werden können. Ferner wehren sie sich gegen ein Verhältnis der Wissenschaft zur Praxis, das der Theorie den Primat vor der Praxis gibt. Der Glaube an wissenschaftliche „Wahrheiten“ ist gedämpft; man weiß, was man von der Wissenschaft zu erwarten hat und wie man sie in Unternehmen gezielt einsetzen kann (z.B. als Anstoßgeber, Lieferant geistiger Landkarten, Reflexionspartner usw.). Man weiß auch, dass Wissensentwicklung und -vermittlung längst keine Sache der universitären Wissenschaft mehr allein ist: So wird in Unternehmen nicht nur praxisorientiert gelehrt und gelernt, sondern auch eine eigene Form der Pra-

xisforschung betrieben. Letzteres versucht Jarvis (1998) mit dem Begriff des „Practitioner-Reseacher“ zu fassen:

Practitioner-researchers are practitioners and frequently undertaking work-based research. Yet the image of researchers has been one of outsiders, usually university-based, coming into the world of practice, seeking to understand it, and disseminating the discovered facts to other interested people both within and outside practice. It is almost as if the universities were implying that the world of practice was a foreign domain to them; they need to study it so they can tell others what it is all about. But that image is disappearing, and with it the idea that we can discover empirical facts that can be reported as „truths“ to the outside world. Now the ephemeral events of practice are studied from within, and the interpretative reports are recognized as interpretations of a transient reality. (p. 181)

Die Frage, wie sich (deutsche) Universitäten und Business Schools diesen neuen Anforderungen stellen können und welche neuen Kooperationsformen zwischen Unternehmen und Universitäten denkbar sind, soll in den nun folgenden Abschnitten genauer beleuchtet werden.

3. The Business of Schools – traditionelle Universitäten im Wandel

Natürlicherweise bleiben Universitäten und andere Institutionen des öffentlichen Bildungssektors von den soeben skizzierten Veränderungen nicht unberührt: In einer Gesellschaft, innerhalb derer sich die verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssysteme, allen voran das Wirtschaftssystem, aber auch Einzelpersonen ihr Wissen zunehmend selbst organisieren und bereitstellen (vgl. Corporate Universities, E-Learning), geraten die klassischen Institutionen des Bildungs- und Wissenschaftssystems unter Druck. Sie können kein Monopol mehr auf die Erzeugung, Speicherung und Vermittlung von Wissen erheben; ihre ureigenste Funktion scheint in Frage gestellt (Davis & Botkin 1994, p. 15, Ives & Jarvenpaa 1996, p. 33). Dementsprechend ist die Reformdebatte an den Hochschulen und in der Hochschulpolitik wieder voll entbrannt, allerdings mit

einem deutlich anderen Akzent als während der vergangenen zwanzig, dreißig Jahre: Es geht nicht mehr um gutgemeinte Reformen von innen, sondern es geht um das eigene Überleben auf einem radikal veränderten Bildungsmarkt und damit um ein grundsätzliches Überdenken der eigenen Geschäftsgrundlage (vgl. zu dieser Debatte Müller-Böling 2000, Laske, Scheytt, Meister-Scheytt & Scharmer 2000, Bertelsmann Stiftung & Heinz Nixdorf Stiftung 2000, Priddat 2000).

Es wäre nun angesichts eines solchen Bedrohungsszenarios ein Leichtes, pauschal den Abgang auf die (deutsche) Universität anzustimmen. Auf der anderen Seite verweist die Tatsache, daß Corporate Universities auf breiter Ebene mit Business Schools und Universitäten aus dem internationalen Raum kooperieren, darauf, daß Hochschulen offenbar einen nicht unwesentlichen Anteil am Erfolg der neuen betrieblichen Lernarchitekturen haben (können). Ähnliches läßt sich auch für die privaten Bildungskonsortien und virtuellen Universitäten berichten, die ebenfalls in großem Umfang auf Dienstleistungen internationaler Business Schools zurückgreifen. Die Frage ist, nach welchen Spielregeln solche Kooperationen funktionieren bzw. was die Basis für den Erfolg derartig neuer Geschäftsmodelle von Universitäten ist. Mit dem besonderen Blick auf den Bereich der Managementqualifizierung und -entwicklung wird es deshalb abschließend darum gehen zu untersuchen, welche Anforderungen heute an die Aus- und Weiterbildung von General Managern bestehen, wie der Markt für Corporate Management Education beschaffen ist, was Universitäten diesbezüglich leisten und einbringen können und wo sie sich weiterentwickeln müssen, um sich erfolgreich zu positionieren. Während sich in den Unternehmen mittlerweile deutlicher herauskristallisiert hat, wie sie sich auf die neuen Erfordernisse der Wissensökonomie einstellen (vgl. das oben aufgezeigte Modell), sind

die Entwicklungen im Hochschulbereich – insbesondere in Deutschland – hier noch offener.

3.1 Anforderungen an Wissen und Kompetenzen eines Managers

Stellt man die Frage nach dem Mehrwert, den Universitäten in der Aus- und Weiterbildung von Managern stiften können, so ist es sinnvoll, in einem ersten Schritt zu klären, welches Wissen und welche Kompetenzen ein Manager heutzutage benötigt, um seinen Beruf ausüben zu können. In Anlehnung und Erweiterung der Ausführungen von Watson (1993) können diesbezüglich mindestens vier verschiedene Arten managerialen Wissens bzw. managerialer Kompetenzen unterschieden werden: (1) Allgemeine intellektuelle und soziale Fähigkeiten, inklusive kultureller Kenntnisse und Techniken (Lesen, Schreiben, Kommunizieren usw.), (2) Allgemeines General Management-Wissen (z.B. über das Wirtschaftssystem, die Funktionsweise von Unternehmen, bekannte Methoden der Unternehmenssteuerung usw.), (3) Management Skills (Führung, Teamarbeit, Entscheidungsfindung, Konfliktmanagement etc.) und (4) Unternehmensspezifisches Wissen (Branche, Produkte, Märkte, Kernkompetenzen, Unternehmenskultur und -strategie).

Schulen und Universitäten decken üblicherweise die ersten beiden Kompetenzbereiche ab: Allgemeine Grundfertigkeiten und kulturelles Wissen werden an Schulen vermittelt,⁵ während grundlegendes Management-Knowhow in spezialisierten Studiengängen an Universitäten bzw. Business Schools erworben werden kann. Die Schulung von Management Skills – darauf hat insbesondere

⁵ Daß hier große Kulturunterschiede z.B. zwischen Deutschland und den USA zu berücksichtigen sind, zeigt das Beispiel der Motorola University (Wiggenhorn 1992): Eine große Aufgabe für die Motorola University bestand in den Anfangsjahren erst einmal darin, den vielen ungelerten Mitarbeitern mit Hilfe örtlicher Colleges Lesen und Schreiben beizubringen.

Mintzberg mehrfach hingewiesen (z.B. Mintzberg 1989, p. 84) – wird an Business Schools tendenziell vernachlässigt: Business Schools legen zwar großen Wert auf Sachverstand, analytische Fähigkeiten und die Anwendung von Tools, weniger jedoch auf die Entwicklung der Managerpersönlichkeit und auf Sozialkompetenz. Letzteres bildet sich entweder learning-by-doing in der Unternehmenspraxis heraus oder wird berufs begleitend in Trainings und Seminaren geschult. Das unternehmensspezifische Wissen erwirbt der Manager ebenfalls im Laufe der firmeninternen Sozialisation und über firmeneigene Veranstaltungen und Qualifizierungen wie sie auch von Corporate Universities angeboten werden.

Diese Aufschlüsselung macht zweierlei deutlich: Zum einen existiert ein eigenständiger Bereich, in dem Universitäten und Business Schools wesentlich zur Aus- und Weiterbildung von Managern beitragen: Der Bereich des grundlegenden General Management-Wissens (eventuell ergänzt um Management Skills, falls Universitäten fähig und willens sind, diesen Bereich zukünftig professionell mit abzudecken, vgl. hierzu auch Walger 2000). Den Kompetenzbereich des managerialen Grundlagenwissens will, so ist regelmäßigen Beteuerungen zu entnehmen (Müller 1999, S. 96, Moore 1997, p. 82), die Corporate University der traditionellen Universität auch gar nicht streitig machen; im Gegenteil: Sie will hierzu Universitäten in ihr Angebot miteinbinden. Dies heißt zweitens, dass potenziell – was Inhalte und Knowhow betrifft – auch deutsche Universitäten dazu fähig wären, mit Corporate Universities zu kooperieren. Stauss (1999) merkt hierzu an:

Die Qualität der betriebswirtschaftlichen Forschung und Lehre hält internationalem Vergleich stand. ... In Deutschland redet man so, als sei das Konzept der Corporate University strukturell mit einer Harvard-Allianz verknüpft. ... Faktisch werden deutsche Universitäten die jeweiligen Beiträge aber nur leisten können,

wenn sie selbst zu erheblichen Veränderungen bereit und in der Lage sind. (Stauss 1999, S. 141 ff)

Der letzte Satz verweist bereits darauf, dass es auf dem Markt für Corporate Management Education jedoch möglicherweise nicht nur auf Inhalte und Kompetenzen ankommt.

3.2 Der Markt für Corporate Management Education

In einer Studie von Segev, Raveh & Farjoun (1999) sind die 25 führenden Business Schools der USA auf die inhaltliche Ausgestaltung ihrer MBA-Studiengänge hin untersucht worden. Von besonderem Interesse war die Frage, ob sich bestimmte Inhalte bzw. Inhaltskonstellationen in der Position der Business School im Hochschulranking (Business Week) niederschlagen würden. Das Ergebnis zeigte deutlich, dass die Inhalte der Curricula für sich genommen kein ausschlaggebender Faktor für eine bestimmte Position im Ranking waren. Innerhalb der fünf deduzierten strategischen Gruppen befand sich jeweils eine herausragende Business School, die einen der ersten fünf Ränge belegte. Diese und andere Evidenzen legen die Schlussfolgerung nahe, dass es auf dem Markt für Corporate Management Education andere, wichtigere wettbewerbskritische Faktoren gibt, die es für eine Neupositionierung deutscher Universitäten zu beachten gilt.

Hinweise dazu liefern jüngste Erfahrungsberichte von Wissenschaftlern, die mit Corporate Universities gearbeitet haben (vgl. Moore 1997, Keithley & Redman 1997) sowie empirische Untersuchungen zur Rolle von Business Schools im Bereich Corporate Management Education (z.B. Prince & Stewart 2000). Moore (1997) nennt sechs Faktoren, die den zukünftigen Wettbewerb in der Managementqualifizierung bestimmen werden: Die Reputation der Institution, ihre Re-

aktionsschnelligkeit im Hinblick auf neue Themen und Methoden, die Praxisrelevanz der vermittelten Inhalte, die Frage der globalen Reichweite (Lernallianzen, Distance Learning usw.), die verfügbaren Ressourcen und die Kosten-Nutzen-Relation der angebotenen Produkte. Prince & Stewart (2000) unterteilen den Markt in unterschiedliche Teilsegmente und machen deutlich, dass die Spielregeln in jedem Segment unterschiedlich gelagert sind (siehe auch Abbildung 3): Im obersten Segment, den Maßnahmen für das Top Management (Executive Education), spielt die internationale Reputation der durchführenden Institution oder Person eine herausragende Rolle. Prince und Stewart haben herausgefunden, dass die Wahrnehmung von Reputation in diesem Zusammenhang äußerst veränderungsresistent ist (p. 217). Die Markteintrittsbarrieren in das Top-Segment sind sehr hoch, und nur Schulen mit langer Tradition und von bestem Ruf (z.B. Harvard, MIT, Wharton) bekommen Zutritt. Das mittlere Segment, die General-Management-Trainings für das höhere Management bzw. für High Potentials, ist größtenteils von MBA-Programmen und ähnlichen Angeboten geprägt. Hier ist solide Vermittlung von Managementwissen gefragt und man orientiert sich an Hochschulrankings, die Aussagen über die Reputation der Hochschule bei Dozenten und Personalverantwortlichen sowie den „Marktwert“ der Absolventen (Anzahl der Jobangebote, Einstiegsgehalt etc.) treffen. Im untersten Segment, den Weiterbildungsangeboten für das untere bis mittlere Management, sind die Anforderungen andere: Bevorzugt werden Maßnahmen mit einem vorteilhaften Kosten-Nutzen-Verhältnis, die durchaus auch von lokalen oder regionalen Universitäten erbracht werden können.

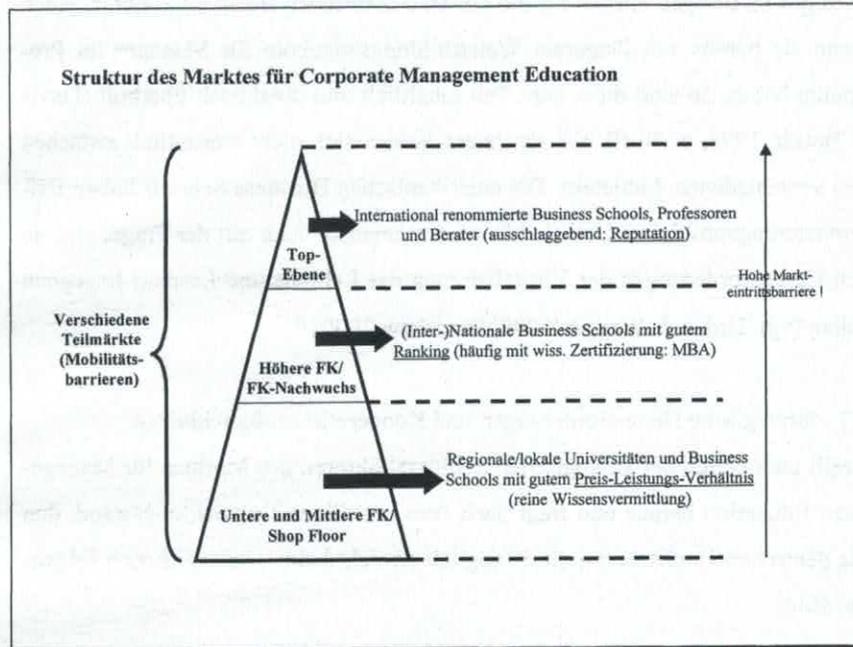


Abbildung 3: Der Markt für Corporate Management Education

Die hier nur kurz skizzierte Struktur des Marktes für Corporate Management Education wirft für alle deutschen Universitäten und Business Schools strategisch relevante Fragen auf: Welches Teilsegment und welche Zielgruppe soll bedient werden? Worauf soll sich der eigene Wettbewerbsvorteil gründen? Wie kann man sich im Profil von anderen Anbietern unterscheiden?

Traditional business schools need now to face some hard questions. How will you compete? Will you become the most effective distance learning provider? Will you develop truly sustainable advantage by being the best supplier to of a particular type of industry? Will your pedagogy be so leading-edge that students will identify you as the most innovative? Will you be the leading entrepreneurship school ...? (Moore 1997, p. 84)

Dies gilt im übrigen ebenso für die US-amerikanischen Business Schools. Auch wenn sie bereits seit längerem Weiterbildungsangebote für Manager im Programm haben, so sind diese zum Teil inhaltlich und didaktisch überholt (Davis & Botkin 1994, p. 90 ff) und sie unterscheiden sich nicht wesentlich zwischen den verschiedenen Anbietern. Die amerikanischen Business Schools haben Differenzierungsprobleme. Und sie kämpfen momentan auch mit der Frage, wie sie den Herausforderungen der Virtualisierung des Lehrens und Lernens begegnen sollen (vgl. Urdan & Weggen 2000, Bradshaw 2000).⁶

3.3 Strategische Herausforderungen und Kooperationsmöglichkeiten

Greift man einige der strategischen Schlüsselfaktoren des Marktes für Management Education heraus und fragt nach dem jeweiligen Entwicklungsstand, den die deutschen Hochschulen diesbezüglich erreicht haben, so ergibt sich folgendes Bild:

(1) *Internationale Reputation*: Kaum eine deutsche Universität kann sich derzeit rühmen, in Forschung und Lehre einen erstklassigen internationalen Ruf zu genießen, erst recht nicht im Bereich der Management-Weiterbildung (Sattelberger & Heuser 1999, S. 231). Sprachliche und kulturelle Barrieren, aber insbesondere auch die besondere Situation nach dem Zweiten Weltkrieg haben zu dieser „Inselsituation“ geführt. Erst allmählich suchen und bekommen deutsche Forscher und Universitäten wieder Anschluß an die internationale Community. Dies bedeutet jedoch auch, dass es für deutsche Hochschulen kurz- bis mittelfri

⁶ Aus dieser Perspektive erscheint es manchmal geradezu paradox, wenn sich deutsche und europäische Unternehmen fast ausschließlich amerikanische Business Schools als Partner für ihre Lern- und Entwicklungsmaßnahmen aussuchen (siehe hierzu kritisch Prince & Stewart 2000, p. 218, Stauss 1999, S. 144, Priddat 2000, S. 521) bzw. die deutschen Hochschulen den Drang entwickeln, das amerikanische Modell einfach zu imitieren.

stig sehr schwer sein wird, den Eintritt in das Top Segment der Executive Education zu schaffen, vorausgesetzt die Anspruchslage von Managern und Unternehmen in diesem Feld bleibt konstant. Da der Aufbau einer entsprechenden universitären Marke kein Prozeß ist, der sich von heute auf morgen bewältigen lässt, deutet vieles darauf hin, dass deutsche Universitäten auf dem globalen Markt für Management Education am ehesten über das untere und mittlere Segment Fuß fassen können.

(2) *Kunden-/Serviceorientierung*: Um die kundengerechte Entwicklung und Erbringung universitärer Leistungen scheint es in Deutschland – etwa im Vergleich zu den USA – ebenfalls eher schlecht bestellt zu sein (Stauss 1999, S. 145 ff; Kraemer 1999, S. 18): Bildungsprodukte werden nicht konsequent auf die Bedürfnisse des Kunden hin zugeschnitten, sondern orientieren sich an Kompetenzen, Interessen und raum-zeitlichen Restriktionen des vorhandenen Lehrkörpers (Angebotsorientierung). Sie werden nicht ausreichend strategisch fokussiert und kaum aktiv vermarktet (Kompetenz-Portfolio, Hochschulmarketing, Produktvertrieb). Und es werden nur wenig begleitende Serviceleistungen angeboten, wie zum Beispiel Lernförderung, Berufs- und Karriereberatung, Coaching und Tutoring, Alumnibetreuung und ähnliches mehr. Die deutsche Universität, ursprünglich als persönlichkeitsbildende Institution gedacht, funktioniert seit den 70er Jahren nur noch als Massenuniversität (Priddat 2000, S. 520). Die besonderen Anforderungen, die Corporate Universities und ähnliche Einrichtungen an ihre universitären Partner stellen (z.B. maßgeschneiderte Angebote mit Strategie- und Handlungsbezug, Wissen auf Abruf, Interdisziplinarität, Internationalität, Methodenvielfalt), können deutsche Universitäten bislang nicht ausreichend erfüllen. All diese Kritikpunkte treffen direkt ins Mark der spezifischen Organisations- und Steuerungsform, die für die meisten deut-

schen Universitäten immer noch geltende Realität ist: die Regulierung durch Staat und Politik. Sie wirkt einer Orientierung am Markt prinzipiell entgegen.⁷ Ohne deutlichere Marktorientierung und managementgerechte Strukturen werden deutsche Hochschulen in internationalen Bildungsarenen und im Zusammenspiel mit Unternehmen als Auftraggebern jedoch nur sehr schwer Fuß fassen können.

(3) *Virtualisierung*: Studien zur Virtualisierung an deutschen Hochschulen (Lehner 2000, Kraemer 1999) kommen zu dem Ergebnis, daß einerseits schon an vielen Universitäten mit Formen des Distance Learning experimentiert wird, hauptsächlich auf Initiative und im Rahmen einzelner Disziplinen (Informatiker, Wirtschafts- und Naturwissenschaftler). Die entsprechende Projektlandschaft scheint jedoch sehr zersplittert und unübersichtlich zu sein. Standardisierte Systeme, die für den universitätsweiten und -übergreifenden Gebrauch geeignet wären, breite Erfahrungen oder gar Geschäftsmodelle, die auf eine gezielte Vermarktung und den regulären Geschäftsbetrieb abzielen, sind nur selten anzutreffen. Hier dürfte sich die Situation jedoch binnen der kommenden Jahre ändern: Universitäten sind im Begriff, entweder eigene virtuelle Plattformen zu eröffnen, sich zusammenzuschließen (z.B. innerhalb der Bundesländer) oder ihre Inhalte an private Bildungskonsortien und virtuelle Universitäten zu verkaufen. Für deutsche Hochschulen könnte die Virtualisierung auch deshalb eine interessante Option darstellen, weil sie eine Eintrittstür in den globalen Bildungsmarkt und bestimmte Bereiche der Management Education sein kann, die selbst von renommierten amerikanischen Business Schools so (noch) nicht ab-

⁷ Gleichzeitig gilt auch, dass die staatliche Regulierung von Universitäten (solange sie noch finanzierbar ist) eine schützende und bewahrende Funktion hinsichtlich der eigenen institutionellen Unabhängigkeit, des Überlebens einzelner Fächer und der gleichen Zutrittschancen unabhängig von Geld und Status einnimmt.

gedeckt werden (vgl. die verschiedenen Nutzungsszenarien in Kraemer 1999, S. 20 ff).

Eine solche fokussierte Bestandsaufnahme zeigt, dass für deutsche Universitäten ein nicht unerheblicher strategischer und struktureller Entwicklungsbedarf besteht: Die Fragen der Internationalisierung, des Aufbaus von internationaler Reputation, der stärkeren Kunden- und Marktorientierung, des Einstiegs in die Postgraduierten-Weiterbildung und der Virtualisierung haben mittlerweile die gesamte Hochschullandschaft erfasst und erfordern ein radikales Überdenken bisheriger Geschäftsmodelle. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Annahme zutrifft, dass in der globalen Wissensökonomie bzw. einem zunehmend kommerzialisierten Bildungsmarkt Bindungen zu Unternehmen und privaten (zum Teil rein virtuellen) Bildungsanbietern für Universitäten unerlässlich sein werden. Diese besitzen viel modernere und kundengerechtere Vertriebskanäle für Wissen und Bildungsleistungen; die Universität ist nurmehr wegen der Expertise ihrer Forscher und als unabhängige Reibungs- und Reflexionsfläche interessant. Je nach dem, wie sich Universitäten im einzelnen strategisch positionieren werden, können Kooperationen mit Corporate Universities und internationalen Bildungskonsortien sehr unterschiedlich aussehen (Keithley & Redman 1997, p. 154 ff): Das Spektrum reicht von der Rolle des reinen Zulieferers von Wissen (z.B. „Content“-Lieferant für Distance Learning) und vom Anbieter standardisierter Trainings- und Seminarprodukte bis hin zu engen Lernpartnerschaften zwischen Unternehmen und Universität, in der die Prozesse der Wissensentwicklung und -vermittlung wechselseitig eng miteinander verwoben sind. Die Grundlagen für die Teilnahme am Wettbewerb – Economies of Scale auf der einen, Customizing auf der anderen Seite – sind je nach gewähltem Geschäftsmodell sehr verschieden und unterschiedliche Entwicklungswege scheinen vorgezeichnet. Letztlich drängt sich die Frage auf, ob es Universitäten darüber

noch verhindern können, selbst zu Unternehmen zu werden (vgl. hierzu Priddat 2000, S. 519).

Literatur

- Argyris, C. (1964). *Integrating the Individual and the Organization*. New York: Wiley.
- Baecker, D. (1993). *Die Form des Unternehmens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bertelsmann Stiftung & Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.). (2000). *Studium online. Hochschulentwicklung durch neue Medien*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bradshaw, D. (2000). Deans Take On Dot-Com Interests. In *Financial Times, January 10th, 2000*, p. 10.
- Brown, J.S. & Duguid, P. (2000). *The Social Life of Information*. Boston: Harvard Business School Press.
- Davis, S. & Botkin, J. (1994). *The Monster Under The Bed*. New York: Simon & Schuster.
- Deiser, R. (1998). Corporate Universities – Modeerscheinung oder strategischer Erfolgsfaktor? In *Organisationsentwicklung*, 17(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.
- Evans, P.B. & Wurster, T.S. (1997). Strategy and the New Economics of Information. In *Harvard Business Review, September – October 1997*, 71-82.
- Glötz, P. (2000). Einleitung. In Bertelsmann Stiftung & Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.). (2000). *Studium online. Hochschulentwicklung durch neue Medien* (S. 9-12). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Gräsel, C. & Mandl, H. (1999). Problemorientiertes Lernen: Anwendbares Wissen fördern. In *Personalführung*, 32 (6), 54-62.
- Hamel, G. & Prahalad, C.K. (1994). *Competing for the Future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hilse, H. (2000a). *Kognitive Wende in Management und Beratung. Wissensmanagement aus sozialwissenschaftlicher Perspektive*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Hilse, H. (2000b). „Ein Himmelszelt in der Online-Welt“: *Der Beitrag von Corporate Universities zum unternehmensweiten Wissensmanagement*. Arbeitspapier (zur Veröffentlichung eingereicht). Private Universität Witten/Herdecke.
- Hilse, H. (1999). Wissen, Sinn und Strategie: Skizze zu einem prozessorien-

- tierten Wissensmanagement. In K. Götz (Hrsg.). *Wissensmanagement – zwischen Wissen und Nichtwissen* (S. 157-176). München: Rainer Hampp.
- Ives, B. & Jarvenpaa, S.L. (1996). Will the Internet Revolutionize Business Education and Research? In *Sloan Management Review, Spring 1996*, 33-41.
- Jarvis, P. (1998). *The Practitioner-Researcher. Developing Theory from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (1996). Public Recognition of Lifetime Learning. In *Lifelong Education in Europe*, 1(1), 10-17.
- 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.
- Kerber, W. (1998). Bildung, Forschung und Entwicklung: Grenzen staatlicher Politik aus der Perspektive des internationalen Wettbewerbs. In D. Cassel (Hrsg.). *50 Jahre Soziale Marktwirtschaft. Schriften zu Ordnungsfragen der Wirtschaft*, Bd. 57 (S. 321-365). Stuttgart: Poeschel.
- 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. (1999). Education Brokerage – Wissensallianzen zwischen Hochschulen und Unternehmen. In *Information Management & Consulting*, 14(1), 17-26.
- 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.
- Laske, S., Scheytt, T., Meister-Scheytt, C. & Scharmer, C.O. (2000). *Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft*. München: Rainer Hampp.
- Lehner, F. (2000). Chancen und Grenzen der Virtualisierung an Hochschulen. Bestandsaufnahme und Bewertung der Situation in Deutschland. In *Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Ergänzungsheft 3/2000*, 57-72.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1996). *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management*. New York: Free Press.
- Moore, T.E. (1997). The Corporate University: Transforming Management Education. In *Accounting Horizons*, 11(1), 77-85.
- Müller, M. (1999). Virtual Corporate University – DaimlerChrysler geht neue Wege in Executive Education und Knowledge Management. In *Information Management & Consulting*, 14 (3), 94-96.
- Müller-Böling, D. (2000). *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- Neumann, R. & Vollath, J. (1999). (Hrsg.). *Corporate Universities. Strategische Unternehmensentwicklung durch massgeschneidertes Lernen*. Zürich: A&O des Wissens.
- Priddat, B.P. (2000). Universities on Markets. Zwölf Thesen. In *Forschung & Lehre*, 10, 519-521.
- Prince, C. & Stewart, J. (2000). The Dynamics of the Corporate Education Market and the Role of Business Schools. In *Journal of Management Development*, 19(3), 207-219.
- Quinn, J.B. (1992). *Intelligent Enterprise: A Knowledge and Service Based Paradigm for Industry*. New York: Free Press.
- Sattelberger, T. & Heuser, M. (1999). Corporate University: Nukleus für individuelle und organisationale Wissensprozesse. In T. Sattelberger (Hrsg.). *Wissenskaptalisten oder Söldner? Personalarbeit in Unternehmensnetzwerken des 21. Jahrhunderts* (S. 221-246). Wiesbaden: Gabler.
- Schreyögg, G. (1998). Strategische Diskurse: Strategieentwicklung im organisatorischen Prozess. In *Organisationsentwicklung*, 17(4), 32-43.
- Segev, E., Raveh, A. & Farjoun, M. (1999). Conceptual Maps in the Leading MBA Programs in the United States: Core Courses, Concentration Areas, and the Ranking of the School. In *Strategic Management Journal*, 20, 549-565.
- 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.
- Stewart, T.A. (1997). *Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*. New York: Doubleday.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Stiefel, R.Th. (1997). Strategieumsetzende Führungskräfteentwicklung im lernenden Unternehmen. In *Zeitschrift Führung + Organisation*, 5, 260-263.
- Tichy, N.M. & Sherman, S. (1993). *Control Your Destiny Or Someone Else Will*. New York: Doubleday.
- Töpfer, A. (1999). Corporate Universities als Intellectual Capital. In *Personalwirtschaft*, 7, 32-37.
- Urduan, T.A. & Weggen, C.C. (2000). E-Learning: MBA.COM? – Strategies for Success in Online Education. Newsletter June 20, 2000. WR Hambrecht & Co.
- Walger, G. (2000). *Die Universität in der Wissensgesellschaft*. Wittener Diskussionspapier Nr. 61, Fakultät für Wirtschaftswissenschaft, Private Universität Witten/Herdecke.
- Watson, S.R. (1993). The Place for Universities in Management Education. In *Journal of General Management*, 19(2), 14-42.

- Wiggenhorn, W. (1992). The Motorola University – mit Bildung wettbewerbsfähig bleiben. In *Harvard Manager*, 1, 56-67.
- Williams, R.L. & Cothrel, J. (2000). Four Smart Ways to Run Online Communities. In *Sloan Management Review*, Summer 2000, 81-91.
- Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius & Lucius UTB.
- Willke, H. (1997). Wissensarbeit. In *Zeitschrift für Organisationsentwicklung*, 3, 4-18.
- Wimmer, R. (1999). Wider den Veränderungsoptimismus. Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer radikalen Transformation von Organisationen. In *Soziale Systeme*, 5(1), 159-180.