

Martin Allespach

Unternehmensentwicklung und Bildungsbedarf

Der folgende Beitrag spannt den Bogen breit. Entgegen der herrschenden Trennung in Ausbildung und Weiterbildung wird hier von der Einheit der beruflichen Bildung ausgegangen, denn Personalentwicklung ist die Klammer von Aus- und Weiterbildung und beginnt mit dem ersten Tag der Ausbildung. Deshalb muss zunächst kurz auf Entwicklungen in der Berufsausbildung eingegangen werden, bevor dann die Beziehung von Unternehmensentwicklung und Weiterbildungsbedarf in den Mittelpunkt rückt. Der Zusammenhang zwischen Weiterbildung und Unternehmensentwicklung wird am Beispiel der Bildungsplanung hergestellt. Dabei wird ein strategischer und beteiligungsorientierter Ansatz begründet, der sowohl für die Entfaltung und Entwicklung der Beschäftigten als auch für Unternehmensentwicklung von Bedeutung ist.

»Bildung und Wissen werden die wirtschaftlichen Erfolgsfaktoren des 21. Jahrhunderts sein, der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten wird zu der sozialen Frage der Zukunft werden... Die Fähigkeit der Menschen, durch einen Lernprozess aus weniger mehr und aus Altem Neues zu machen, war, ist und wird die wichtigste Triebkraft wirtschaftlichen Wachstums im 21. Jahrhundert sein.« (DaimlerChrysler, 1998/99: 154f.) Dieses Zitat verweist auf den engen Zusammenhang von Innovation, wirtschaftlichem Erfolg und Berufsbildung. In dem auf Innovation und Qualität basierenden Produktionsmodell in Deutschland ist Weiterbildung ein strategischer Faktor für die Unternehmensentwicklung. Der Produktionsfaktor Wissen und Erfahrung trägt heute schon mehr als die Hälfte zur Wertschöpfung bei, mit steigender Tendenz. Bereits 1997 wurden 80% der Erzeugnisse der deutschen Elektroindustrie mit einem Wissensstand und der Technologie hergestellt, die jünger als fünf Jahre alt waren. Damit sind die »Human Resources« ein zentraler Innovationsfaktor. Dies erklärt die gestiegenen Investitionen in die berufliche Weiterbildung in Deutschland, die auf jährlich ca. 40 Milliarden Euro geschätzt werden. Der überwiegende Teil dieser Kosten fällt für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung an.

Gleichwohl ist die Situation – trotz wissensbasierter Ökonomie – in puncto Berufsbildung durchaus widersprüchlich. Obwohl die wirtschaftliche Bedeutung kaum mehr bestritten wird, treten zahlreiche Verwerfungen offen zutage. Dazu gehört auch die Frage, ob berufliche Bildung

nur im engen Zusammenhang mit wirtschaftlicher Prosperität gesehen werden kann oder ob nicht dringend weiter gedacht und gehandelt werden muss, berufliche Bildung in gesellschaftliche und soziale Bezüge einzuordnen ist.

1. Bildungsplanung und Personalentwicklung beginnt mit der beruflichen Ausbildung

Die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt ist dramatisch. Im Vergleich der Jahre 2000 und 2003 wurden – trotz steigender Schulabgängerzahlen – in Baden-Württemberg fast 6500 Ausbildungsverträge weniger abgeschlossen. Mit einem Minus von über 11% im Vergleich der Jahre 2001 mit 2003 fiel der Ausbildungsplatzabbau in den Betrieben der Metall- und Elektroindustrie im Südwesten überproportional hoch aus. Immer mehr Jugendliche werden in Warteschleifen abgeschoben, die sich für viele als Sackgasse erweisen. Das Berufsvorbereitungsjahr hatte im Jahr 2003 ein trauriges Plus von 12% mehr Schülerinnen und Schülern zu verbuchen. Eine Anhörung im baden-württembergischen Landtag hat ergeben, dass aber gerade einmal zwischen 10% und 20% der BVJ-Absolventen einen Ausbildungsplatz erhalten.

Die katastrophale Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt ist nicht nur mit negativen Auswirkungen für die Jugendlichen verbunden. Aufgrund der demografischen Entwicklung wird ein massiver Fachkräftemangel prognostiziert. Die Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsexperten sind sich weitgehend darin einig, dass für einen ausgeglichenen Facharbeitsmarkt eine Ausbildungsquote von etwa 7% erforderlich ist; in der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg liegt man bei den verbandsgebundenen Betrieben mit 4,7% wahrscheinlich schon über dem Durchschnitt.

Die Personalentwicklung und der Bildungsbedarf können die berufliche Erstausbildung nicht aussparen. Der Zusammenhang von Chancengleichheit und Lernfelder wird bereits an dieser Stelle sichtbar. Umso bedauerlicher ist es, dass das Bundesausbildungssicherungsgesetz – bei allen erkennbaren Schwächen – durch die Regierung wieder gekippt wurde. Dies ist sowohl für die Jugendlichen, als auch für die Entwicklung der Facharbeitsmärkte unverantwortlich. So prognostiziert der Arbeitsmarktforscher Bosch: »Die Folgen unzureichender Ausbildung werden wir alle mit geringerem Wachstum und anhaltend hoher Arbeitslosigkeit bezahlen müssen« (Frankfurter Rundschau vom 17.4.2004, S. 7). Mit Blick auf vergleichbare Umlagesystemen in anderen Ländern verweist er darauf, dass die Reform der Finanzierung mit einer Reform des

Gesamtsystems Hand in Hand gehen müsse, da es nicht allein um die Ausbildungsquoten, sondern vor allem auch um die Qualität der Ausbildung geht. »Nur durch eine verbesserte Qualität der Ausbildung steigt die Produktivität und rechnet sich eine Bildungsinvestition für die Betriebe« (ebd.). Dieser Zusammenhang zwischen Lehrstellensituation, Qualität der Ausbildung und Innovationsvermögen der Betriebe ist auch in einer Expertise detailliert begründet, die der Berufsbildungsforscher Felix Rauner im Auftrag der IG Metall Bezirksleitung Baden-Württemberg erstellt hat (vgl. IG Metall Bezirksleitung Baden-Württemberg, Stuttgart 2003).

2. Weiterbildungspraxis – Anspruch und Wirklichkeit

Es gibt zahlreiche Hinweise, die belegen, dass auch die Weiterbildungspraxis von der Realisierung ihres strategischen Anspruchs noch weit entfernt ist. Darauf weist beispielsweise eine Untersuchung hin, die die IG Metall Bezirksleitung Baden-Württemberg Anfang 2001 durchgeführt hat (zu den Ergebnissen vgl. Allespach/Heimann 2001). In der repräsentativen IG Metall-Umfrage wurde u.a. gefragt, ob es im Betrieb eine systematische Qualifizierungs- und/oder Personalplanung gibt. Dies wurde nur in einem Drittel der Fälle bejaht. Eine deutliche Mehrheit der Befragten antwortete auf die Frage nach einer gezielten Personalentwicklung und Weiterbildungsplanung mit Nein. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine Untersuchung, die vom Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Institut (WSI) und der Universität Duisburg durchgeführt wurde (vgl. Dobischat/Seifert 2001): Danach geben 56% aller Betriebe an, überhaupt keine systematische Weiterbildung zu betreiben. Bestätigt wird dies auch durch die zweite Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in 25 europäischen Ländern durch die Europäische Kommission (CVTS II). Während hierzulande ein vergleichsweise hoher Aufwand pro Jahr und Weiterbildungsteilnehmer betrieben wird, ist Deutschland bei qualitativen Merkmalen wie der systematischen Qualifikations- und Bildungsanalyse allenfalls Mittelmaß. Nur in einer Minderheit von Betrieben wird ein Weiterbildungsplan erstellt (22%) und der Qualifikations- und Bildungsbedarf analysiert (42%).

Bildungsentscheidungen passieren in den Betrieben vielfach nicht das Nadelöhr einer rigiden, an kurzfristigen Zielen ausgerichteten Kostenrechnung. Der Industriesoziologe Michael Schumann diagnostiziert, dass ausbildungsintensive und zugleich innovationsfördernde Arbeitsgestaltung häufig nur dann akzeptiert wird, wenn andere arbeitspolitische Lösungen nicht möglich scheinen. »Damit ist der Rückgriff in die Motten-

kiste der traditionellen Arbeitsrationalisierung angesagt. Rigide Standardisierung und Reetablierung von Repetitivarbeit sowie entsprechende Niedrigqualifikationen minimieren Ausbildungskosten. Sie kommen auch dort wieder in Mode, wo sie zwar erkennbar nur suboptimalen Arbeits-einsatz begründen, kurzfristig aber Renditevorgaben einlösen.« (Schumann 2003: 630)

Solche Befunde zeigen, wie sorglos die Unternehmen in weiten Teilen mit dem von ihnen selbst als wichtigste Ressource benannten »Humankapital« umgehen und welche Risiken für die Beschäftigten damit hinsichtlich ihrer beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten und Arbeitsplatz-sowie Beschäftigungssituation verbunden sind. Die geschilderten Widersprüche belegen aber zugleich, dass Weiterbildung gesetzliche und tarifvertragliche Rahmenbedingungen braucht und nicht blind dem Markt überlassen bleiben kann. Ein solcher Rahmen wurde beispielsweise mit dem Tarifvertrag zur Qualifizierung für die Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg geschaffen. An ihm lässt sich – bei allen Problemen, die mit der betrieblichen Umsetzung verbunden sind – verdeutlichen, wie dadurch die Weiterbildung unter dem Aspekt der Unternehmensentwicklung und in Bezug auf die Interessen der Beschäftigten befördert werden kann. Dies soll am Beispiel der betrieblichen Bildungsplanung verdeutlicht werden, da der Tarifvertrag mit dem Anspruch auf ein regelmäßiges Qualifizierungsgespräch hier eine besondere Wirkung entfalten kann.

3. Bildungsplanung

3.1 Vorherrschendes reaktives Planungsmodell

Für die Ziele, die Qualität und den Verlauf, den die Bildungsprozesse in der betrieblichen Praxis jeweils nehmen, ist die Bildungsplanung von grundsätzlicher Bedeutung. Gemessen an dieser Schlüsselrolle in Bezug auf Innovationen herrscht in der Theorie und Praxis aber in weiten Teilen ein diffuses und eher technokratisches Planungsverständnis vor, das den unterschiedlichen Erwartungshaltungen, die mit der beruflichen Weiterbildung verbunden werden, nicht Stand hält.

Eine Innovationen unterstützende Weiterbildung und Bildungsplanung ist eng verbunden mit dem Aktualitäts- und Prognoseproblem. Allerdings ist die Frage, wie sich durch Bildung und Qualifizierung sicherstellen lässt, dass sich der Abstand zwischen technologischer Innovation und der zeitlich nacheilenden beruflichen Qualifizierung möglichst gegen Null steuern lässt, falsch gestellt und entspringt dem problematischen Leitbild der Anpassungsqualifizierung. Es wird versucht, den Bildungsbe-

darf passgenau aus den Entwicklungen von Technik, Organisation und Markt abzuleiten. Für die daraus resultierende Personalplanung und -entwicklung werden dann die Qualifikationsdefizite aus der Differenz von Soll- und Ist-Qualifikationen ermittelt. Daraus ergibt sich unmittelbar das Weiterbildungsprogramm. In einem solchen deterministischen und technozentristischen Planungsmodell wird Weiterbildung als abhängige Variable betrachtet.

Die Praxis der betrieblichen Bildungsplanung folgt zum größten Teil einem solchen reaktiven Ansatz. So kommt das Berichtssystem Weiterbildung (Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996: 210) zu folgendem Ergebnis: Bezüglich der Analysemethoden von Personal- und/oder Qualifikationsbedarf rangiert die Befragung der Führungskräfte (87%) an erster Stelle, gefolgt von Soll-Ist-Vergleichen von Qualifikationen und Arbeitsplatzanforderungen (58%) und Gesprächen mit Experten (27%); auf »Sonstige« entfallen gerade einmal 4%. Dass die betriebliche Bildungsplanung weder systematisch noch beteiligungsorientiert ist, bestätigen auch die Ergebnisse der oben bereits erwähnten IG Metall-Umfrage aus dem Jahre 2001: Danach können die Beschäftigten noch nicht einmal in einem Drittel der Betriebe eigene Wünsche einbringen; ca. ein weiteres Drittel kann dies nur zum Teil. Qualifizierung findet überwiegend auf Anweisung der Vorgesetzten (51,8%) und aufgrund unmittelbarer betriebswirtschaftlicher Überlegungen statt. Damit wird die Qualifizierungsfrage einseitig dem aktuellen betrieblichen Bedarf untergeordnet; mittel- und langfristige Bildungsinteressen im Sinne einer nachhaltigen Förderung der beruflichen Entwicklungschancen der Beschäftigten finden sich nur selten. Wie sich dies mit dem Qualifizierungstarifvertrag verändert hat, gilt es noch genauer zu untersuchen. Bisherige Erfahrungen zeigen jedenfalls, dass die Qualifizierungsgespräche als Grundlage für die Bildungsplanung signifikant zugenommen haben.

Die Soll-Ist-Systematik erweist sich in mehrfacher Hinsicht als eine Illusion. Sie ist reaktiv, weil es häufig erst aufgrund von akuten, bereits offen liegenden Problemen und Anforderungen zu Weiterbildungsmaßnahmen kommt. Die Qualifizierungsmaßnahmen kommen in solchen Fällen permanent zu spät, nämlich erst dann, wenn Schwierigkeiten offensichtlich sind, etwa »in Folge« von Veränderungsprozessen. Die betriebliche Weiterbildung bleibt damit allenfalls auf der operativen Ebene verhaftet. Strategische Impulse für Unternehmens- und Organisationsentwicklung sind kaum zu erwarten. Selbst wenn bei der Ermittlung der Soll-Qualifikationen die zukünftigen betrieblichen Entwicklungsperspektiven mitberücksichtigt werden, bleibt aufgrund des Anforderungsbezugs eine Dominanz von Technik und Organisation gegenüber dem Personal

unterstellt. Faulstich (1998: 105ff.) bezeichnet die so ermittelten, scheinbar sachlichen »Bedarfe« als Phantom der betrieblichen Weiterbildungsplanung, weil sie weder die Veränderungsdynamik und die damit implizierten Prognosedefizite abbilden, noch die Interessen der Beschäftigten berücksichtigen. Eine Weiterbildung, die ausschließlich auf veränderte Anforderungen reagiert, ist weder strategisch, noch schafft sie Motivation für das Lernen. Sie erscheint als Sachzwang oder gar als Zumutung. Aus der betrieblichen Interessenperspektive wird so der Beitrag, den die Weiterbildung für die Unternehmensentwicklung potenziell leisten kann, nicht erkennbar, und für die Beschäftigten bleibt verschlossen, dass Lernen auch Entfaltung sein könnte.

In Abgrenzung zu solchen technokratischen und deterministischen Ansätzen schlagen Staudt u.a. eine potenzialorientierte Personalentwicklung vor, bei der die Potenziale der Mitarbeiter von einem beplanten Gegenstand zu einem zusätzlichen Ausgangspunkt planerischer Überlegungen werden, also die traditionelle Planungskette Märkte, Technik/Organisation, Personal umgekehrt wird. »Bei diesem Vorgehen wird von folgenden Fragen ausgegangen: Welche genutzten und ungenutzten Qualifikationen liegen bei den vorhandenen Personen vor? Welche Anlagen, Interessen, Bedürfnisse zur Erreichung welcher Fähigkeiten existieren bei den Mitarbeitern? Welche organisatorischen Konfigurationen und Abläufe sind mit den vorhandenen Potenzialen sinnvoll zu gestalten? Welche Produktionsverfahren sind qualifikatorisch möglich, effektiv und effizient? Und in letzter Konsequenz: Welche Güter und Dienstleistungen sind von dem Betrieb mit den gegebenen und mittels Personalentwicklung und Veränderung von Organisationsstrukturen – entwickelbaren Potenzialen überhaupt erstellbar? ... Dieses Verfahren ersetzt nun nicht die traditionellen, vom Markt induzierten Planungsschritte, sondern ergänzt und modifiziert die bisherige Form der strategischen Unternehmensplanung. Die Sichtweise und Vorgehensweise des technokratischen Planungsmodells werden damit relativiert.« (Staudt u.a. 1999: 47)

Aber auch das von Staudt u.a. vorgeschlagene Modell einer potenzialorientierten Personalentwicklung bleibt solange instrumentell und damit verobjektivierend, wie die jeweiligen Bedarfe nicht auf die dahinter stehenden Interessen reflektiert werden.

3.2 Bildungsplanung als Beteiligungsprozess

Einen Schritt weiter gehen Bosch u.a. Sie plädieren für ein integratives Konzept, bei dem »eine strategisch langfristige Orientierung im Unternehmen verfolgt wird, die nicht als alleiniges Instrument der Firmenleitung gepflegt wird, sondern für alle Beschäftigten durchschaubar und nachvollziehbar in ihren Konsequenzen ist« (Bosch u.a. 1995: 226.).

Zudem wird über eine kontinuierliche Beteiligung aller Betroffenen eine Abstimmung zwischen individuellen und betrieblichen Zielvorstellungen geleistet (vgl. ebd.). Dies ist insofern von zentraler Bedeutung, als Weiterbildung und Berufsbildung – wenn sie tatsächlich den Anspruch haben, Bildung zu sein – nicht auf ihre betriebswirtschaftliche Funktion reduziert werden kann. Dadurch grenzt sich Weiterbildung von Qualifizierung, als bloße Zurichtung, Anpassung und Verwertung ab. Bildung zielt immer auf die Entwicklung des ganzen Menschen, und nicht auf seine wirtschaftliche Verfügbarmachung. Folglich lässt sich Bildung niemals nur eindimensional betriebswirtschaftlich legitimieren. Betriebliche Weiterbildung hat zwar eine berufliche Präferenz, sie lässt sich aber nicht auf technische und ökonomische Funktionalität verengen. Eine nachhaltige betriebliche Bildungspolitik zielt nicht nur auf Anpassung und Erduldung von Wandel, sondern bietet auch Möglichkeiten zum Verstehen, zur kritischen Reflexion und zur Gestaltung der eigenen Lebens- und Arbeitssituation. Berufliche Kompetenzen bestimmen ganz wesentlich die Arbeits- und Entwicklungsbedingungen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Sie entscheiden beispielsweise zunehmend über die Beschäftigungsfähigkeit, Verdienst- und Karrierechancen sowie die Qualität der Arbeitsaufgabe und die Zufriedenheit mit der Arbeit. Dies macht es notwendig, der betrieblichen Weiterbildung einen umfassenden Bildungsbegriff zugrunde zu legen, bei dem die Persönlichkeitsentfaltung der Beschäftigten und ihre gesellschaftliche Teilhabe ein zentraler Bezugspunkt ist.

Ein integriertes Konzept ist ganzheitlich, d.h. Technik, Organisation und Personal werden als Entsprechungs- und Entwicklungsverhältnis gesehen. Die Bildungsplanung wird zu einem Partizipationsprozess, bei dem die Ermittlung der Bedarfe bottom-up, z.B. in einem Personalentwicklungs- oder Qualifizierungsgespräch, in der Gruppe oder im Rahmen einer Lernstatt erfolgt; hier werden die Bedarfe des Unternehmens und Bedürfnisse der Beschäftigten diskutiert und entsprechende Maßnahmen ausgehandelt. Eine Weiterbildungsplanung im Kontext einer innovativen Arbeitspolitik versteht sich deshalb als *Aushandlungsprozess*. Gegenstand des Aushandlungsprozesses sind sowohl die in den Arbeits- und Veränderungsprozessen auftretenden Probleme, Schwierigkeiten und Herausforderungen, als auch die Themen, die für die Beschäftigten bedeutsam sind. Es kommt darauf an, die jeweiligen betrieblichen *und* subjektiven Handlungsgründe bzw. Prämissen, unter denen das Lernen in der betrieblichen Weiterbildung begründet ist, herauszuarbeiten und so verständlich zu machen, dass die jeweils eigene Perspektive und die der/des anderen nachvollziehbar wird. Dies setzt – entgegen der gängigen betrieblichen Praxis – einen diskursiven Prozess

der Vermittlung von personalberuflichen (Kompetenzdimension) und ökonomischen (Qualifikationsdimension) Zielen und Interessen voraus.

Wesentliche Kriterien einer ausgehandelten Bildungsplanung sind Beteiligungs- und Gestaltungsorientierung, die jeweils eine mitarbeiterorientierte und eine betriebswirtschaftliche Dimension besitzen.

Gestaltungsorientierung

Wie Rauner schon vor Jahren herausgearbeitet hat, ist die Mitgestaltung von Arbeit und Technik eine Leitidee der Berufsbildung (vgl. Rauner 1988). Moderne Technik und Produktionsarbeit verweisen auf Prozess- und Gestaltungsorientierung. Es geht heute nicht mehr nur darum, die jeweilige Technik zu beherrschen, sondern die Beschäftigten müssen zunehmend in der Lage sein, Innovationsprozesse durch eigenverantwortliches Handeln gestaltend zu unterstützen. Im Kontext der Komplexität, Prozesshaftigkeit und Innovationsdynamik von Industriearbeit reicht eine bloße Anpassung, wie sie noch in zahlreichen Ausbildungsordnungen und im Berufsbildungsgesetz formuliert ist und wie sie sich aus der Logik einer tayloristischen Arbeitsorganisation ergibt, nicht mehr aus.

Der Gestaltungsaspekt weist aber über den utilitaristischen Charakter hinaus. Weiterbildung zielt auch auf die Befähigung zur Gestaltung der eigenen Arbeits- und Lebensbedingungen. In diesem Sinne formuliert Rauner: »Es kann also nicht mehr nur um die Beeinflussung und Gestaltung der Arbeitsbedingungen gehen, sondern weit darüber hinaus um das Finden neuer Formen der breiten Mitbestimmung über die soziale Zukunft. Das zerstörerische Potenzial von Technik kann nur gebannt und ihr humanes und soziales Potenzial nur zur Geltung gebracht werden, wenn wir Formen demokratischer Kontrolle, betrieblicher Mitbestimmung und breiter öffentlicher Beteiligung und Meinungsbildung über Technikgestaltung entwickeln und die Heranwachsenden auf die (Mit-) Gestaltung von Technik und Arbeit vorbereiten.« (Rauner 1988: 36) Und in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung formuliert Arnold ganz in diesem Sinne: »Soll der Erwachsene im Betrieb nicht mehr nur Objekt arbeitsorganisatorischer Änderungen sein, sondern als Subjekt aktiv auf die sich entwickelnden Arbeitsanforderungen reagieren, dann können seine Qualifikationen nicht mehr ausschließlich aus ökonomischen und technologischen Anforderungen abgeleitet werden, sondern müssen vielmehr ergänzt werden um eine pädagogische Dimension, die auch das Ziel umfasst, den Einzelnen zur autonomen Gestaltung seiner Arbeitsbedingungen zu befähigen.« (Arnold 1996: 240f.)

Beteiligungsorientierung

Gestaltungsorientierung verweist unmittelbar auf Beteiligung. Gestaltung ohne Beteiligung ist nicht möglich. In Betriebsfallstudien, die ich im Rahmen einer Forschungsarbeit durchgeführt habe, lässt sich nachweisen, dass eine mangelnde oder eingeschränkte Partizipation die Unternehmensentwicklung nachhaltig beeinträchtigt (vgl. Allespach 2004). Sei es bei der Gestaltung von Arbeitsprozessen und der Arbeitsorganisation oder bei der Anschaffung neuer Maschinen, überall erweist sich das Erfahrungswissen und die Kompetenzen der unmittelbar Betroffenen als eine wichtige Voraussetzung für eine bessere Effektivität (vgl. ebd.). Gleichwohl gilt auch hier, dass eine funktionale Verengung des Partizipationsbegriffs problematisch ist. Bleibt das Beteiligungsangebot funktional und ausschließlich an einem kurzfristigen ökonomischen Verwertungskalkül ausgerichtet, sind anspruchsvolle Beteiligungskonzepte von raschem Zerfall bedroht (vgl. Dörre 2001). Ist Beteiligung lediglich als Sozialtechnik angelegt, wird das von den Beschäftigten in aller Regel schnell entlarvt. Mehr noch: Alle Erfahrungen zeigen, dass gescheiterte Beteiligungsprozesse zu nachvollziehbaren Frustrationen bei den Beschäftigten führen, bis hin zu der Entwicklung, dass sie Veränderungs- und Innovationsprozesse generell ablehnen. Deshalb lässt sich eine die Unternehmensentwicklung positiv beeinflussende Partizipation nur umfassend begreifen. Unter politischen und humanistischen Gesichtspunkten verweist eine solche umfassende Partizipation auf die Verlagerung von Entscheidungs- und Gestaltungskompetenzen zugunsten der Beschäftigten und trägt dazu bei, die Stellung der abhängig Beschäftigten zu stärken.

Neben der politischen und ökonomischen Begründung für eine partizipative Arbeitspolitik verweist auch der Kompetenz- und Lernbegriff unmittelbar auf Beteiligung. Kompetenzentwicklung und Lernen ist ohne Beteiligung der Subjekte nicht möglich (vgl. Allespach 2004b). Ob gelernt wird, ist immer eine ganz individuelle Entscheidung. Insofern kommt eine auf expansivem Lernen¹ basierende betriebliche Bildungsplanung ohne Beteiligung und ohne die Berücksichtigung der Interessen der Beschäftigten nicht aus. Bei einer beteiligungsorientierten Bildungsplanung

¹ Der Begriff expansives Lernen stammt von Klaus Holzkamp (1993) und meint ein Lernen, das auf individuelle Entfaltung und gesellschaftliche Teilhabe der Lernenden verweist. Expansives Lernen wird vom Subjektstandpunkt aus als im Interesse der Lernenden gesehen und nicht in der Außenperspektive als erzwungenes, lebenslängliches Lernen, in dessen Rahmen sich der Einzelne an fremde Interessen und Anforderungen anzupassen hat. Im Gegensatz dazu unterscheidet Holzkamp defensives Lernen, das zum äußeren Zwang wird. Es wird als Druck wahrgenommen, permanent, also »lebenslänglich«, externen Anforderungen hinterherzuhetzen.

stehen deshalb die betrieblichen *und* individuellen Lerngründe gleichermaßen im Vordergrund. Zu einem Lerngrund wird, was für die Beschäftigten (und auf organisatorischer Seite für den Betrieb) vor dem Hintergrund eigener Interessen relevant und bedeutsam ist. Lernen ohne Grund bleibt bedeutungslos. Es ist nachvollziehbar, dass ein solcher Ansatz einen erweiterten Grad an Selbst- und Mitbestimmung, erweiterte Entscheidungs-, Gestaltungs- und Handlungsspielräume bei den Beschäftigten voraussetzt.

Die Frage, wie weit die Beteiligung der Beschäftigten bei der Bildungsplanung im Besonderen und im Rahmen der Arbeitspolitik im Allgemeinen reicht, bestimmt also, inwieweit Personalentwicklung einem unternehmensstrategischen Anspruch gerecht werden kann. Sie legt außerdem fest, ob Weiterbildung für die Beschäftigten nicht nur ein notwendiger Anpassungsprozess, sondern auch eine Erweiterung ihrer subjektiven Handlungsmöglichkeiten darstellt.

Eine subjektive Bildungsplanung, die über den reinen Anforderungsbezug eines traditionell technokratischen Planungsschemas hinausreicht, kann sich deshalb nicht mit dem Vergleich von Soll- und Ist-Qualifikationen zufrieden geben. Vielmehr sind die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Beschäftigten in den Planungsprozess ihre subjektiven Sichtweisen einbringen und weiterentwickeln können und die Unternehmensentwicklung damit als prinzipiell problematisierbar und gestaltbar angesehen wird. Der Qualifizierungstarifvertrag mit den dort vereinbarten Qualifizierungsgesprächen bietet hierfür eine gute Voraussetzung.

Diese Erkenntnisse flossen in das ESF-Projekt KOMPASS ein, das gemeinsam von IG Metall Baden-Württemberg und Südwestmetall durchgeführt wurde. Auf ihrer Grundlage wurden Instrumente einer beteiligungsorientierten Bildungsplanung entwickelt (Allespach/Novak 2003). Die Kompass-Instrumente und die ihnen zugrunde liegende Konzeption bereiten auf den kooperations- und dialogorientiert angelegten Aushandlungsprozess vor, indem sowohl der Betrieb, repräsentiert durch das Management und/oder die Vorgesetzten, als auch die Beschäftigten ihre jeweiligen Lerngründe im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung reflektieren, ihre dabei gewonnenen Erkenntnisse und Sichtweisen offen legen und in die Arbeits- und Bildungsdiskussion einbringen, um daraus gemeinsame Zugänge zum Lernen zu erschließen. KOMPASS leistet einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Arbeit, Technik und Organisation, in dem sich durch die Beteiligung aller am Bildungsprozess beteiligten Optionen für die Gestaltung von Arbeit, Technik und Organisation ergeben.

Literatur

- Allespach, M. (2004): Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess – subjektive Bedeutsamkeiten als Grundlage für eine partizipative Bildungsplanung; eingereichte Habilitationsschrift, Stuttgart.
- Allespach, M. (2004b): Bedeutsamkeit als eine Grundkategorie einer partizipativen Bildungsplanung und als Voraussetzung für expansives Lernen, in: Faulstich, P./Ludwig, J.: Expansives Lernen, Baltmannsweiler.
- Allespach, M./Heimann, K. (2001): Qualifizierung – Unternehmen auf dem Prüfstand, in: Deutscher Gewerkschaftsbund (Hrsg.), Gewerkschaftliche Bildungspolitik 7/8.
- Allespach, M./Novak H. (2003): Kompass-Instrumente für eine beteiligungsorientierte Bildungsplanung, Stuttgart (www.igm.de/berufsbildung).
- Arnold, R. (1996): Erwachsenenbildung, Hohengehren.
- Bosch, G. (2004): Wer ausbildet, fördert Wachstum, Frankfurter Rundschau vom 17.4.
- Bosch, G./Kohl, H./Schneider, W. (1995): Handbuch Personalplanung, Köln DaimlerChrysler (1998/99): Deltareport, Supplement.
- Dobischat, R./Seifert, H. (2001): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitszeitkonten, in WSI Mitteilungen 2.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen – subjektwissenschaftliche Grundlagen, Frankfurt a.M./New York.
- IG Metall Bezirksleitung Baden-Württemberg (Hrsg.) (2003): Expertise zur Schaffung von zusätzlichen Ausbildungsstellen, erstellt von Felix Rauner, Stuttgart.
- Rauner, F. (1988): Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee beruflicher Bildung, in: Heidegger G./Gerds, P./Weisenbach K. (Hrsg.): Gestaltung von Arbeit und Technik – ein Ziel beruflicher Bildung, Frankfurt a.M./New York.
- Schumann, M. (2003): Lehrstellenmisere und innovative Arbeitspolitik, WSI-Mitteilungen 11.
- Staudt, E./Kriegesmann B. (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht – Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung, Bochum.