

4 Betriebliche und individuelle Differenzen und Vereinbarkeiten mit Blick auf Weiterbildung

Der globalen Diskussion um das lebenslange Lernen kann man sich kaum entziehen. Sie schließt alle Bildungsbereiche, alle Zielgruppen, alle Lernorte, alle gesellschaftlichen Aktionsfelder ein und thematisiert daraus resultierende Chancen, Anforderungen und Zumutungen an jeden von uns. Die Diskussion polarisiert sich vor allem in der *Forderung nach* und der *Kritik an* einer verstärkten Wirtschaftsorientierung und betrifft damit insbesondere die betrieblich ausgerichtete berufliche Weiterbildung. Parallel dazu wird eine Diskussion um „lernende Organisationen“ und „organisationales Lernen“ geführt, sodass es zu prüfen gilt, welche Differenzen und Vereinbarkeiten es hier gibt.

4.1 Differenzen der beruflich und der betrieblich ausgerichteten Weiterbildung

Die Differenz zwischen beruflicher und betrieblicher Weiterbildung (vgl. Abb. B.4.1) ist nach Harney (vgl. 1999) eindeutig dadurch gegeben, dass erstere als individuell ausgerichtete berufliche Weiterbildung ausschließlich das individuelle Kompetenzprofil erweitert und letztere als betrieblich ausgerichtete Weiterbildung hingegen individuelle Potenziale in betriebliches Humankapital transferiert. Gemeinsam ist beiden Fällen lediglich, dass jeweils das Individuum lernt und es stets um „die Steigerung und Anreicherung des Arbeitsvermögens“ (Harney 1999: 10) geht. Die Differenzen der individuell ausgerichteten beruflichen Weiterbildung und ihrer betrieblichen Ausprägung bestehen darin, dass sie je spezifische Zwecke fokussieren und je spezifische Perspektiven auf Vollständigkeit eröffnen.

4.1.1 Die individuelle berufliche Weiterbildung

Bei der *individuellen* beruflichen Weiterbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens führt die Teilnahme an unterschiedlichen Maßnahmen¹⁰⁷ im Verlauf des Erwerbslebens im Idealfall kumulativ zu einer dauerhaften Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit bzw. Attraktivität für den Arbeitsmarkt, die es gestattet, die persönliche Lebensplanung mit dem Erwerbsverlauf in Einklang zu bringen. Der je-

¹⁰⁷ Gemeint sind alle Formen (formelles und informelles Lernen, Selbstlernen).

weils arbeitgebende Betrieb kann davon im Einzelfall zwar durch die Rekrutierung und/oder den entsprechenden Einsatz von passend qualifizierten Bewerbern profitieren. Zur Erreichung strategischer oder normativer Ziele des Unternehmens oder zur Bewältigung komplexer betrieblicher Reorganisationsprozesse mit der Stammebelegschaft ist diese Ausprägung der beruflichen Weiterbildung jedoch kaum geeignet – zumal es keine Pflicht zur Teilnahme daran gibt.

4.1.2 Die betrieblich-berufliche Weiterbildung

Bei der *betrieblich-beruflichen* Weiterbildung in der Perspektive des organisationalen Lernens hingegen liegt der Fokus auf dem betrieblichen Ganzen oder Teilen des Systems, der Organisation bzw. des organisationalen Prozessierens. Im Idealfall könnte die aufeinander abgestimmte Qualifizierungsteilnahme¹⁰⁸ vieler/aller Beschäftigten kumulative und synergetische Effekte zeigen, die strategisch zur Erreichung unternehmerischer Ziele und zur Bewältigung komplexer Reorganisationsvorhaben eingesetzt werden können. Dies insbesondere auch deshalb, weil die Teilnahme daran obligatorisch gemacht werden kann, wenn Lernen zur Arbeit erklärt wird (vgl. Harney 1999: 11).¹⁰⁹ Von der Teilnahme an einer in dieser Weise betrieblich ausgerichteten beruflichen Weiterbildung können die involvierten Beschäftigten i.d.R. in mehr oder weniger großem Umfang auch persönlich profitieren. Für eine gezielte individuelle „Karriere“planung bzw. die Erhaltung und Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit reicht das jedoch kaum aus.

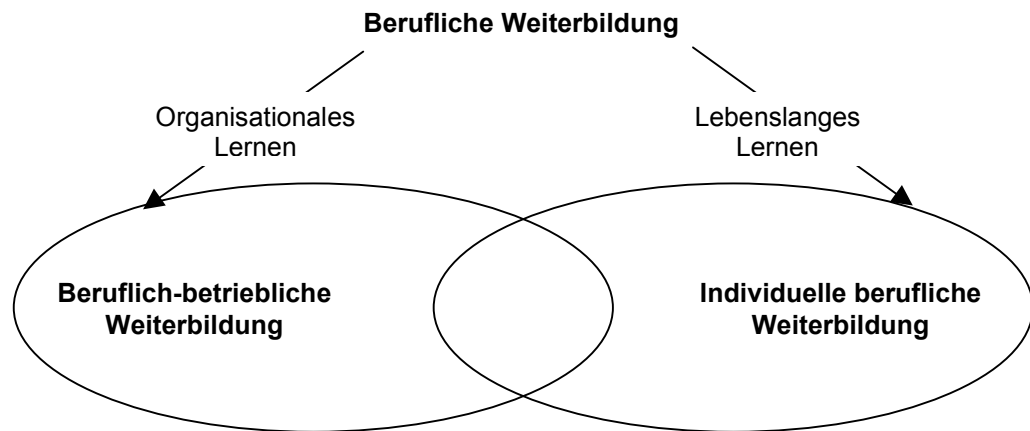
4.1.3 Zwischenfazit

Hier wird folglich davon ausgegangen, dass sowohl die individuell als auch die betrieblich ausgerichtete berufliche Weiterbildung notwendig und berechtigt sind sowie der gegenseitigen Ergänzung bedürfen, damit Betrieb und Beschäftigte gleichermaßen profitieren. Weiterhin wird hier angenommen, dass die divergierenden Perspektiven sich überschneiden (vgl. Abb. B.4.1) und es im Schnittfeld Vereinbarkeiten beider gibt.

¹⁰⁸ Hiermit sind alle formellen und informellen Formen gemeint.

¹⁰⁹ Zur zeitlichen Regelung von Arbeits- und Lernzeiten vgl. auch Dobischat/Seifert (2001).

Abb. B.4.1: Perspektivische Differenzen und Überschneidungen der beruflichen Weiterbildung



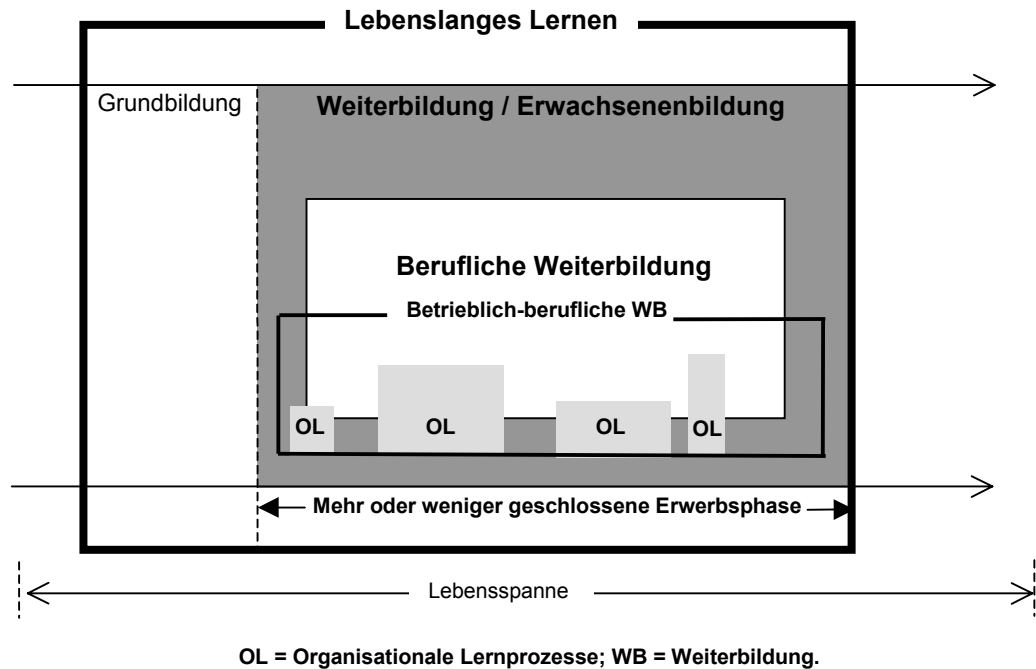
Quelle: Eigene Darstellung

4.2 Vereinbarkeiten betrieblicher und individueller Entwicklungsbedarfe

Das Sich-Einlassen auf und die Beteiligung an Lernprozessen, die in ganzheitlicher Perspektive nicht auf individuelle, sondern auf organisationale Entwicklung und Vollständigkeit zielen, kann folglich als *ein* Bestandteil bzw. als eine weitere Entgrenzung der beruflichen Weiterbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens verstanden werden (vgl. nachfolgende Abb. B.4.2).

Die Beteiligung an organisationalen und kooperativen Lernprozessen im Betrieb ist aber lediglich *ein* Medium der betrieblichen Weiterbildung und diese wiederum weist nur einen begrenzten Überschneidungsbereich mit der individuellen beruflichen Weiterbildung auf. Hinzu kommt, dass in der Perspektive des lebenslangen Lernens zusätzlich die allgemeine, die politische und die kulturelle Erwachsenenbildung eingeschlossen sind.

Abb. B.4.2: Berufliche Weiterbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens



Quelle: Eigene Darstellung

Wenn man nun – wie Harney (vgl. 1999: 11) – davon ausgeht, dass erst die Erwartbarkeit einer Transformation von Person in Personal Arbeitsmarkt- und Karrierechancen erzeugt und die betrieblich ausgerichtete Weiterbildung auf eben diese Transformation abzielt, dann ist sie ein *unverzichtbares* – wenn auch kein hinreichendes – Medium zur Erhaltung/Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit. Daraus lässt sich umgekehrt folgern, dass möglicherweise lebenslanges Lernen ohne diesen betrieblich fokussierten Anteil unvollständig ist, sodass alle Erwerbslosen und diejenigen Beschäftigten, die aus unterschiedlichen Gründen nicht an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen können (vgl. Düll/Bellmann 1999), benachteiligt sind. Somit wäre auch im Sinne der Beschäftigten eine Förderung von betrieblich fokussierter Weiterbildung sinnvoll, sofern Unternehmen nicht in der Lage sind, diese selbst zu organisieren und/oder zu finanzieren. Um darüber hinaus einer innerbetrieblichen Selektion (vgl. ebd.) der Teilnahmemöglichkeit entgegenzuwirken, ist es ebenso notwendig, diese Förderung an die Maßgabe einer umfassenden Partizipation¹¹⁰ zu binden – wie dies beispielsweise Bestandteil der QUATRO-/ADAPT-Philosophie ist.

¹¹⁰ Diese muss dann im Zuge einer Erosion des „Normalarbeitsverhältnisses“ (vgl. Hoffmann/Walwei 1998) aber auch auf atypische Beschäftigungsformen ausgedehnt werden und darf nicht bei der Beteiligung „klassischer“ Randgruppen (An-/Ungelernte, Frauen, Ausländer) stehen bleiben.

Aufgabe der Modellprojekte im Untersuchungskontext ist es nun, Maßnahmen zu entwickeln und zu erproben, die gleichzeitig und gleichrangig Perspektiven sowohl für Betriebe als auch für Beschäftigte eröffnen.

Damit muss man sich der Diskussion stellen, in der „die Erfüllung sozioökonomischer Qualifikationsanforderungen einerseits und die Orientierung an den individuellen Bedürfnissen Lernender andererseits“ aus pädagogischer Perspektive als einander widerstreitenden Orientierungen“ eingestuft werden (Heid 1999b: 231).

Folgt man der Argumentation Heids, so hält diese „allzu undifferenzierte Dichotomisierung von Bildungs- und Beschäftigungssystem [...] einer differenzierenden Kritik nicht stand“ (Heid 1999b: 231; Ausl. RR). Schließlich können sich Bildungspolitik und Bildungspraxis nicht über die Anforderungen der Wirtschaft bzw. der Unternehmen hinwegsetzen, sie müssen diese Ansprüche jedoch keineswegs kritiklos erfüllen. Ebenso sei die Wirtschaft darauf angewiesen, dass Lehrende und Lernende sich mit den zur Diskussion stehenden Anforderungen auseinandersetzen, wenn tatsächlich etwas bewirkt werden soll. (Vgl. Heid 1999b: 233). Damit kann die Annäherung von Qualifikationsanforderungen und Bildungsbedürfnissen nur in einem Aushandlungsprozess¹¹¹ zwischen allen Beteiligten erfolgen.

Qualifikation ist damit mehr „als die Eignung eines Menschen [...] jeweils vorfindliche Arbeitsaufgaben zu erledigen“ (Heid 1999b: 233; Ausl. RR).

„Zwischen gesellschaftlichen und ökonomischen Qualifikationsanforderungen einerseits und individuellen Entwicklungsbedürfnissen andererseits besteht also kein Determinations- und auch kein logischer Ableitungs-, wohl aber ein wechselseitiger Bedingungs- und Funktionszusammenhang.“ (Heid 1999b: 235)

Im Hinblick auf die individuellen Bildungsbedürfnisse stellt Heid (1999b: 237) fest, dass es „uninhaltliche Bedürfnisse ‚ansich‘ oder ‚als solche‘“ nicht gibt. „So wird beispielsweise kein Mensch mit dem Bedürfnis geboren, einen Computerkurs zu belegen, Auto zu fahren [...].“ (ebd.; Ausl. RR) Vielmehr kommen „auf allen konkreten Feldern der Herausbildung individueller Bildungsbedürfnisse [...] gesellschaftliche und ökonomische Anforderungen zur Geltung“ (Heid 1999b: 237; Ausl. RR). Dies möglicherweise sogar umso ausgeprägter, „je mehr gesellschaftskritisch ambitionierte Pädagogen glauben, Lernende gegen diese Einflüsse und ‚Abhängigkeiten‘ abschirmen zu können“ (Heid 1999b: 237).

„Faktische Bildungsbedürfnisse Lernender sind [wie auch Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft] keine hinreichenden Ableitungsvoraus-

¹¹¹ Vgl. dazu auch Husemann 1999.

setzungen für Maßgaben bildungspraktischen Handelns. Noch viel weniger können sie als solche bereits Maximen pädagogischer Praxis sein. Jedoch als Realisierungsbedingungen erfolgsorientierten pädagogischen Handelns verdienen sie höchste – und unvermeidbare kritische – Aufmerksamkeit.“ (Heid 1999b: 238; Erg. RR)

Heid (1999b: 243; Ausl. RR) sieht „die Trennungslinie zwischen dem bildungspolitisch und bildungspraktisch Wünschenswerten einerseits und dem Kritikablen andererseits [...] nicht zwischen Technik und Ökonomie oder Betrieb und Beschäftigungssystem einerseits sowie individuellen Bildungsbedürfnissen oder Bildungssystem andererseits“, vielmehr verläuft sie für ihn quer dazu. So können Beschäftigte auch in einer an der konkreten betrieblichen Praxis ausgerichteten Weiterbildung „Gelegenheit erhalten, ihre Urteilskompetenz zu entwickeln, zu konsolidieren und natürlich auch zu praktizieren“. Dabei kann insbesondere die Fähigkeit entwickelt werden, „sich kompetent und kritisch an Diskursen zu beteiligen, in denen zumindest die arbeitsorganisatorischen Bedingungen der Qualifikationsverwertung vorbereitet und begründet werden.“ (ebd.: 242) So ist selbst dann für Qualifizierungsteilnehmer durchaus möglich, persönlich „in vielfältiger und wesentlicher Weise zu profitieren“, wenn die angebotenen Maßnahmen betrieblichen/betriebswirtschaftlichen Zwecken dienen (vgl. Heid 1999b: 243).

Der Widerspruch zwischen Wirtschafts- und Subjektorientierung lässt sich damit zwar nicht auflösen oder harmonisieren, dennoch deutet vieles darauf hin, dass insbesondere im organisationalen Lernen bzw. im „lernenden Unternehmen“ eine „Annäherung pädagogischer und ökonomischer Vernunft“ (Dehnbostel 1998b) möglich ist.

4.3 Fazit für den Untersuchungskontext

Die Frage nach den bestmöglichen Rahmenbedingungen für eine betrieblich und individuell gleichermaßen wirksame Weiterbildung fokussiert damit auf die konsensuale Herstellung eines möglichst breiten Schnittfeldes zwischen den betrieblich für erforderlich erachteten und den individuell für wünschenswert gehaltenen Weiterbildungsmaßnahmen. Zum Nutzen beider Seiten scheint es darüber hinaus geboten, „Überschuss“ in zwei Richtungen zuzulassen. Dies einerseits in der Perspektive, dass Beschäftigten die Möglichkeit gegeben wird, im eigenen Interesse sowie zur Herstellung eines betrieblichen „Rangierfeldes“ (Lisop 1999: 18) für Innovation, vermeintliches Überschusswissen und Überschussqualifikationen zu erwerben. Andererseits dürfen Beschäftigte es nicht als Zumutung einstufen, sondern müssten es als selbst-

verständlichen Teil von Arbeit sehen, sich in kooperative und organisationale Lernprozesse einzubringen – auch wenn ein individueller Nutzen zunächst nicht evident ist. Dieser kann sich – der obigen Argumentation folgend – jedoch durchaus entwickeln (vgl. beispielsweise Qualifizierung der An-/Ungelernten im Modellprojekt B).