

Expertenbefragung: Weiterbildung in der Autobranche

BEDARFSGERECHT UND LERNFÖRDERLICH?

Harry Friebel/Renate Winter

Seit Anfang der 1990er Jahre hat der Begriff »Lerngesellschaft« Hochkonjunktur, was sich u.a. in der Parole vom »lernenden Unternehmen« niedergeschlagen hat. In der akademischen Diskussion hat Rolf Arnold die damit verbundene Hoffnung z.B. so formuliert: »... dass die eigentlichen Impulse für eine zukunftsorientierte Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung heute vornehmlich vom Bereich der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung ausgehen« (Arnold 1991, S. 11). Der vorliegende Beitrag zeigt, dass die Binnenorganisation der Weiterbildung – wenigstens die in den fünf umsatzstärksten Automobilkonzernen – als »Innovationstreiber« für die berufliche und betriebliche Weiterbildung in Deutschland nicht zu tragen scheint.

Im Rahmen von Experteninterviews* stellten wir 1994 und 2004 leitenden Weiterbildungsmanagern der fünf umsatzstärksten Unternehmen der Automobilbranche in Deutschland Fragen zur betrieblichen Weiterbildung. Einen ersten Vergleich von ausgewählten Befunden zum Verhältnis von 1994 und 2004 legen wir hier vor. Das forschungsleitende Interesse der Gespräche ist auf die Analyse des Problembewusstseins der Manager im Kontext des Wandels und der Neuorganisation der Weiterbildung gerichtet.

Bis spät in die 1980er Jahre war die Weiterbildungsarbeit der Automobilkonzerne in Deutschland durch ausgesprochen üppige Angebotspaletten auf

allen Ebenen präsent. Eine zentrale betriebliche Weiterbildungsabteilung hatte die Verantwortung für breit angelegte und tief gestaffelte Bildungsprogramme in der Arbeitszeit und der Freizeit (gewissermaßen als »kleine Volkshochschulen« in Eigenregie).

Von der zentralen Angebots- zur dezentralen Bedarfsorientierung?

Fast alle Experten beschrieben 1994 erinnernd diese Angebotsorientierung (vgl. Friebel/Winter 1995, S. 235). Anfang der 1990er Jahre sollte dieses Konzept radikal zugunsten einer dezentralen Bedarfsorientierung gewendet werden.

»Leider hatten wir kein Konzept, wie man Bedarfe erhebt ... und mit dieser Krücke haben wir bis 1993 gelebt mit dem wahnsinnigen Problem, dass wir ständig herber Kritik unterworfen waren. Dass die Fachbereiche nicht mal unsere Ansprechpartner kannten, nicht mal eine kleine Broschüre entwickelt haben ... das war ein ziemlicher Fehler« (1994).

Unterstützt wurde diese Entwicklung insbesondere durch Selbstlernzentren – als institutioneller Support zur selbstgestalteten Bildungsarbeit von Mitarbeitern. Darüber hinaus wurden erste Ansätze arbeitsintegrierter Lernens und außerordentlich ambitionierte Konzepte zum Training von Gruppenarbeit angesprochen.

Die Weiterbildungsmanager sehen sich 2004 infolge der paradigmatischen Wende von der »Angebots- zur Bedarfsorientierung« mit Legitimationsproblemen ihrer Profession konfrontiert, und mit dieser Verlagerung von Kompetenzen auf die Bereichsebene verlieren sie selbst die Übersicht über das Weiterbildungsgeschehen. Auf Legitimationsprobleme verweisen die fast formelhaften Aussagen, dass die Weiterbildungsarbeit im Betrieb nur vorhandene Bedarfe umsetzen, keinesfalls selbst Bedarfe generieren darf:

»... weil wir uns ansonsten dem Vorwurf aussetzen, wir machen, also wir generieren einen Bedarf, der gar nicht über den betrieblichen Zweck motiviert ist, sondern der einfach – also mit anderen Worten – wir *werben* Qualifizierung ein« (2004).

Erhebliche Unübersichtlichkeit beschert den Managern die Tatsache, dass die Werke dank eigener dezentraler Budgets auch völlig selbstständig und an den Zentralen vorbei Weiterbildung einwerben und durchführen können. Die Weiterbildungszunft in der Automobilindustrie hat es verinnerlicht, dass sie nicht selbst Angebote feilbieten darf und sie hat sich von der Illusion verabschiedet, zu wissen, was »alles läuft«.

Dem Credo »Kundenorientierung« folgt zwangsläufig die Forderung nach einer systematischen Bedarfsanalyse. Hier hatten die Weiterbildungsmanager 1994 ihre Probleme – sie haben sie 2004 weiterhin. Die Weiterbildungsplanung im Unternehmen setzt eine Analyse über den zukünftigen Personalbedarf bzw. Qualifikationsbedarf voraus. Benannt wurden 1994 wenig standardisierte und eher informelle

* Die jeweils mehrstündigen Experteninterviews fanden leitfadengestützt im Frühjahr 1994 und im Herbst 2004 statt. Die Gespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert und im Rahmen eines mehrschichtigen qualitativen Analyseverfahrens ausgewertet. Zudem wurden 1995 und 2005 thematisch korrespondierende Experteninterviews für die betriebliche Weiterbildung dieser fünf Unternehmen zuständigen Betriebsräten geführt. Die Befunde dieser Gespräche werden zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlicht.

Verfahren der Bedarfserkennung und -planung. Der Schlüssel, Neues an Bedarfen zu finden bzw. in Planverfahren einzubringen, war immer das soziale »Netzwerk«. Verschiedene informelle Vernetzungsaktivitäten zwischen Fachbereichen, Werken, Bildungsverantwortlichen waren aus der Sicht der Experten das Optimum der Bedarfsermittlung und der Planungsverfahren:

»Langjährige Beziehungen von unterschiedlichen Leuten wo halt einfach Leute, die sagen, wie ich irgendwo Änderungen habe und ich brauch die Unterstützung vom Training ... das ist einfach ein Beziehungsding ... also es läuft wirklich im Grunde genommen auf ... Ja auf langfristige Beziehungspfleger ... auch über Mundpropaganda ... wir sitzen nicht in endlosen Gremien und planen irgendwelche Weiterbildung ... das ist komisch, aber die Mundpropaganda ist unglaublich« (1994).

Es schien 2004 angesichts der Novellierung des Betriebsverfassungsgesetzes von 2001 interessant herauszufinden, wie die Weiterbildungsmanager auf die Veränderung der Rahmenbedingungen im Betriebsverfassungsgesetz reagieren. Hier geht es insbesondere um § 96 BetrVG (1): »Auf Verlangen des Betriebsrats hat der Arbeitgeber eine betriebliche Bedarfsanalyse zur Feststellung des Qualifizierungsbedarfs durchzuführen.« Gefragt nach möglichen Veränderungen der Bedarfsermittlungspraxis im Verhältnis der Betriebsparteien gibt es 2004 zwei typische Antworten:

»Also wir haben – ehrlich gesagt – der Betriebsrat und wir gucken weder nach Texten noch sonst was, sondern wir verhalten uns wie Partner und wir reden lieber über ein Thema zuviel, als dass wir versuchen, irgendwas voreinander zu verstecken ...« (2004).

»Wenn ich (es) nicht in der Zeitung gelesen hätte, dass sich das Betriebsverfassungsgesetz novelliert hätte, ich hätte es gar nicht bemerkt ... das ist für mich eine akademische Diskussion, die da geführt wird« (2004).

Die Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs – jenseits einer einfachen artifizialen Formel zum Verhältnis aus Ist-Analyse und Soll-Konzept – ist 2004 weiterhin ein Kommunikations- und Aushandlungsprozess mit vielen Unbekannten. Aktuelle Sprachfolien:

»Gestützt oder flankiert wird das mit unendlich vielen Gesprächen in den Fachbereichen, wo man zu Vorgesetzten hinget, mit denen darüber redet: ‚was gibt es Neues?‘ ‚gibt es Entwicklungen, die wir abbilden müssen ...‘« (2004).

»Da gibt es ganz verschiedene Quellen, woher Bedarf kommt ... es findet auch ein permanenter Kommunikationsaustausch zwischen der Trainingsorganisation und den einzelnen Funktionsbereichen statt ...« (2004).

Insgesamt vermuten wir Professionalisierungsdefizite bei einer beteiligungsorientierten Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs (vgl. Frevel 2000).

Ein weiteres, bereits 1994 erklärtes Ziel der Weiterbildungsmanager war, Kosten und Nutzen der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen quantifizierbar zu machen. *Bildungscontrolling* war dabei das Stichwort für die Wunschalette vom Kosten- bis hin zum Transfercontrolling. Wenige Experten berichteten 1994 über erste Erfolge bei der Einführung des Kostencontrolling, die übrigen Weiterbildungsmanager blieben skeptisch.

Zehn Jahre danach beurteilen die Weiterbildungsmanager die Chancen und Risiken des Controllings mit einem »zwar ... aber«, das Konfusion und Ratlosigkeit vermuten lässt: Zwar wurde beim Kostencontrolling eine hohe Präzision erreicht, aber beim Thema Transfer war man »keinen Millimeter weitergekommen ...« (2004). Nur ein Weiterbildungsmanager verabschiedet sich offensiv von dem Anspruch, den Nutzen ökonomisch zu beweisen:

»Man muss selbstbewusst dazu stehen, dass er (Nutzen) eben *nicht* quantifizierbar ist und dass wir ihn damit auch kaputt machen ...« (2004).

Bedarfsgerecht, praxisnah und prozessorientiert?

Die erste Gesprächsrunde mit den Weiterbildungsmanagern – 1994, also ein Jahr nach dem Krisenjahr 1993 in der Automobilindustrie – schien beflügelt von einer allgemeinen Aufbruch-

stimmung: Was bei den Ökonomen mit dem Begriff »lean« Hochkonjunktur hatte, waren den Weiterbildungsexperten Begriffe wie »Gruppenarbeit« einerseits und »arbeitsplatzintegriertes Lernen« andererseits. Selbstlernzentren, arbeitsplatzintegrierte Weiterbildung und Gruppenarbeit waren Zeichen für Innovationen – durchaus schon im Sinne einer Entgrenzung der konventionellen Formen und Inhalte von Prozessen organisierten Lernens. Ist nun die Weiterbildung 2004 in der Automobilindustrie bedarfsgerecht, praxisnah und prozessorientiert angekommen? Die Antwort in drei Stufen lautet: eher nein als ja!

- 1 Die Anfangseuphorie über gruppenarbeitsfördernde Qualifikationsprozesse ist gewichen. Es scheint, als wäre die Gruppenarbeit 2004 kein besonderes Thema mehr für die Weiterbildung. Es gibt keinen Weiterbildungsmanager, der mit dem Begriff »Gruppenarbeit« aktuell Bedeutsames für die Weiterbildung verbindet.
- 2 Es macht sich eine gewisse strukturkonservative Stimmung gegen E-Learning im weitesten Sinne und gegen Selbstlernzentren breit. Viele dieser Zentren wurden wegen mangelnder Kundenorientierung oder fehlender Rentabilität geschlossen. Diese flächendeckende Abschaffung von Selbstlernzentren ist nicht allein bemerkenswert. Erst im Zusammenhang mit einem von der Mehrheit der Experten getragenen prinzipiellen Methodenvorbehalt gegenüber E-Learning wird dieser Befund bedeutsam. Es gibt 2004 keinen Weiterbildungsmanager, der mit E-Learning und/oder Selbstlernzentren dominant positive Assoziationen verbindet.
- 3 »Arbeitsplatzintegriertes Lernen«, die »Lernfabrik«, wo sich Arbeiten und Lernen verschränken, wo das traditionelle Weiterbildungsverständnis erodiert, wo sich Weiterbildung entgrenzt, erscheint in der Weiterbildungsforschung als ein zentrales Signum für einen »neuen Typus« von

Weiterbildung (vgl. Baethge u.a. 2003, S. 10f.). Aber nur in einem von fünf Automobilkonzernen, für den 1994 der damals zuständige Weiterbildungsmanager diese Orientierung praxisnahen Lernens vorgab, findet sich die volle Bestätigung dieser wissenschaftlichen These. Die Mehrheit der Experten sieht Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Weiterbildung eher im klassischen Seminarstil formatiert, plädiert für Präsenz-Seminare und zeigt eine latente Abwehr gegenüber arbeitsplatzorientierten Lernformen. Dennoch ist den meisten von ihnen klar:

»Wir müssen uns wie Business-Leute verhalten und nicht wie Lehrer« (2004).

Die Profession der Weiterbildungsmanager steht im Spagat zwischen erwachsenenpädagogisch sinnvollen Zuwendungen einerseits und betriebswirtschaftlich vertretbaren Aufwendungen andererseits. Diesen Spagat hinzubekommen erscheint um so schwieriger, je stärker der Druck wird, in jeder Weiterbildung zugleich einen »Business-Case« zu sehen.

»Bei uns geht alles absolut kostenorientiert. Wenn ich keinen Business-Case habe ... dann interessiert sich keiner dafür ... sagen unsere Finanzleute: ‚Wie rechnet sich das?‘ ... richtige Frage, wir sind nicht im luftleeren Raum. Entweder kann ich als Training beweisen, dass ich einen Beitrag zum Unternehmenserfolg bringe oder man braucht mich nicht« (2004).

Jeder der fünf Automobilkonzerne wendet jährlich mehrere Millionen Euro für Weiterbildung auf, um die Qualifikationspotenziale der Belegschaft im Wettbewerb um Marktsegmente zu nutzen. Und wegen aktuell breit angelegter Kostenreduzierungsoffensiven steht die Weiterbildung unter der Vormundschaft der betriebswirtschaftlich operierenden Finanzcontroller. Wie auch immer es konkret gelingt: Die Weiterbildner rechnen, dass das Humankapital die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit dann sichert, wenn der Gesamtnutzen U der betrieblichen Hu-

mankapitalbildung größer ist als deren Gesamtkosten K, das heißt wenn die Differenz $U - K > 0$ ist (vgl. Brökelschen 1998, S. 186). Aber diese Formel arbeitet mit vielen Unbekannten. Sie ist der Komplexität des Themas überhaupt nicht gewachsen. Ist diese betriebliche Weiterbildung nun einfach ein Kostenfaktor oder eine Investition? Wie erleben die Weiterbildungsmanager ihre Vorstände hinsichtlich dieser Fragestellung? Stellvertretend für die ganze Zunft sagt ein Experte:

»Je nach Situation. Wenn es uns schlecht geht als Kostenfaktor, wenn es uns gut geht als Investition« (2004).

»Umbrüche zwingen zum Aderlass«

Die Binnenorganisation der Weiterbildung in den fünf umsatzstärksten Automobilkonzernen scheint nicht als »Innovationstreiber« für die berufliche und betriebliche Weiterbildung in Deutschland zu tragen. In dem Maße, wie sich die Automobilindustrie in einem tiefen Umbruch befindet, in dem Maße, wie Kostensenkungsprogramme, Umstrukturierungs- und Modernisierungsprozesse die betriebliche Weiterbildung zum Aderlass zwingen (und damit auch die notwendigen Innovationen der Lernpraxen verhindern), sind Qualifikationsprobleme in der Branche zu prognostizieren. Die Anstrengungen bei der Binnenorganisation des Lernens und auf dem Gebiet der Humankapitalbildung sind – wenn wir den Äußerungen der Weiterbildungsmanager folgen – alles andere als hinreichend. Benötigt werden neue bedarfsgerechte, praxisnahe und prozessorientierte Lernarrangements (vgl. Baethge u.a. 2003, S. 51), und es bedarf einer starken lernfördernden Arbeitsorganisation (vgl. Frevel 2000, S. 36). Für die zukünftige Entwicklung der Automobilindustrie stellt die betriebliche Weiterbildung zweifellos einen Prüfstein dar.

Literatur

Arnold, R. (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn

Baethge, M. u.a. (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Düsseldorf

Brökelschen, J. (1998): Betriebliche Humankapitalbildung als strategischer Wettbewerbsfaktor in der Automobilproduktion. Duisburg

Frevel, A. (2000): Bedarfsplanung als partizipative Qualifizierungsplanung. In: Bötzel, Ch. u.a. (Hrsg.): Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking. Bonn, S. 35–52

Friebel, H./Winter, R. (1995): Betriebliche Weiterbildung in der Automobilindustrie: »Learning Company?«. In: GdWZ, H. 4, S. 234–243

Abstract

The contribution contrasts interview statements of further education managers of the car industry from the years 1994 and 2004. The expert interviews draw a sober picture of the reality of operational education in the branch: the methods of determination of requirements and of the educational controlling are barely more elaborated than ten years ago; innovations of the industrial relations law do not grip; group work and e-learning are no longer favoured forms. Therefore the further education of the branch is no »innovation driver« for vocational and operational education in Germany.



Dr. Harry Friebel ist Professor für Bildungssoziologie an der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg.

Dipl.-Pol. Renate Winter ist freie wiss. Mitarbeiterin in der Projektgruppe Weiterbildung an derselben Fakultät.

Kontakt: Harry.Friebel@wiso.uni-hamburg.de