

Personalförderung und Macht im betrieblichen Sozialsystem

Beiträge der Bildungssoziologie

Walter Schöni

Moderne Unternehmen brauchen auf allen Stufen beruflich kompetente und polyvalente Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Vorausblickendes Management betreibt daher systematische Personalentwicklung. In diesem Punkt besteht heute weitgehende Übereinstimmung – sowohl in Fachdiskussionen über Personalfragen als auch in Stellungnahmen von Unternehmensleitungen, von Arbeitnehmerverbänden oder Behörden. Der Konsens, geschmiedet unter globalem Wettbewerbsdruck, erweist sich indessen als lückenhaft, sobald wir hinter die Kulissen schauen: Massnahmen der Personalentwicklung wie etwa das Training von Schlüsselqualifikationen, fachliche Weiterbildung oder Laufbahnförderung kommen vielfach nur ausgesuchten Personen zugute. Selektionsmechanismen, die oft genug auf latenten Vorurteilen basieren, trennen die Belegschaft in Menschen «mit» und solche «ohne» Potential. Gleichzeitig fordert das Management heute von *sämtlichen* Mitarbeitenden eine ständige Bereitschaft zum Lernen und zur Selbstorganisation. Der Managementdiskurs gerät somit zunehmend in Kontrast zur betrieblichen Realität.

Dieser Beitrag interessiert sich für solche Widersprüche. In der Annahme, dass sie nicht einfach auf Managementversagen zurückzuführen sind, sondern tieferliegende Ursachen haben, zieht er bildungssoziologische Ansätze zur Analyse heran. Diese begreifen das Unternehmen als Sozialsystem, das nicht ausschliesslich nach Kriterien ökonomischer Rationalität funktioniert, sondern durch Machtstrukturen, Kräfteverhältnisse und Handlungslogiken gekennzeichnet ist. Die erwähnten «Widersprüche» lassen sich vor diesem Hintergrund klären. Die Analyse erlaubt zudem, alternative Handlungsansätze zu entwickeln, die nicht auf ausgrenzende Personalstrategien setzen, sondern auf integrale Personalförderung, d.h. auf Beteiligung, Qualifizierung und Förderung der Mitarbeitenden.

1 Qualifizierung und Selektion im Unternehmen: aktuelle Trends

Je komplexer die internen Abläufe, je variabler die Kundenbedürfnisse und je höher die Qualitätsanforderungen, desto stärker sind Unternehmen auf handlungsfähige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angewiesen. Die erforderlichen Spezialqualifikationen und Kompetenzen sind aber auf den Arbeitsmärkten in der gewünschten Ausprägung kaum vorfindbar. Sie müssen durch interne Weiterbildung, durch ein geeignetes Personal- und Stellenmanagement im Unternehmen erzeugt und laufend angepasst werden. Dies ist einer der Gründe,

weshalb die Weiterbildung im Unternehmen neben der formellen Berufsausbildung in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen hat.

Ein einfacher Vergleich zwischen den beiden Formen beruflicher Qualifizierung zeigt die Proportionen: Von den rund 3.7 Millionen Erwerbstätigen in Industrie, Gewerbe, Dienstleistungen und Staatsbetrieben der Schweiz stehen pro Jahr rund 200'000 oder gute 5% in einer geregelten *Berufsausbildung* (Anlehre, Berufslehre, Berufsmittelschule), und ein weiteres Prozent absolviert berufsbegleitend eine *höhere Berufsausbildung* (vgl. *Abbildung 1*). Weit mehr, nämlich 25% der Erwerbstätigen, nehmen mindestens einmal pro Jahr teil an *betrieblichen Weiterbildungen* inner- oder ausserhalb der Unternehmen: an Kursen, Seminaren und Instruktionen. Trainings, die direkt im Arbeitsprozess stattfinden, sind hier nicht eingerechnet.¹

Abbildung 1: Berufsbildung und Weiterbildung im Unternehmen (1996)

Art der Aus- und Weiterbildung:	Erwerbstätige in Aus-/Weiterbildung	Anteil an Erwerbstätigen (3.7 Mio.)
Anlehre (Betrieb & Schule)	3'186	0.1%
Berufslehre (Betrieb & Schule)	188'510	5.0%
Berufsmittelschule (während Berufslehre)	11'650	0.3%
Höhere Berufs-/Fachausbildung	ca. 33'000	1.0%
Betrieblich unterstützte Weiterbildung (mindestens 1 Kurs pro Jahr)	925'000 (Hochrechnung)	25.0%

Quellen: Schweiz. Schulstatistik 1995/96 (BFS 1997a); SAKE 1996 (BFS 1997, Tab. T4a)

Fazit: Nur ein verhältnismässig kleiner – wenn auch wichtiger – Teil des beruflichen Lernens der Beschäftigten findet in der Berufsausbildung statt. Ausserhalb dieser formell geregelten Ausbildungsphasen ist berufliches Lernen eng verbunden mit der Tätigkeit im Unternehmen. Hier gilt es Qualifikationen auf dem neuesten Stand zu halten und berufliche Polyvalenz zu schaffen, die einen flexiblen Personaleinsatz ermöglicht. Der reale «Einsatzwert» der Arbeitskraft konstituiert sich immer weniger aufgrund des beruflichen Titels, sondern aufgrund der Rolle und Laufbahn im betrieblichen Arbeitszusammenhang (Harney 1998, 111).

Die Unternehmen bieten indessen keine Beschäftigungssicherheit mehr, was zwangsläufig die Frage aufwirft, ob die in einem Unternehmen erworbene Qualifikation auch anderswo eingesetzt werden kann. Personalentwicklung erhält so eine *Schlüsselrolle*, deren Implikationen weit über das einzelne Unter-

¹ Zählt man zu den vom Unternehmen unterstützten beruflichen Weiterbildungen jene hinzu, die die Erwerbstätigen auf eigene Initiative absolvieren, so ergibt sich eine Gesamtheit von rund 33% der Erwerbstätigen, die an beruflich orientierter Weiterbildung teilnehmen (BFS 1997).

nehmen hinausreichen: Die Qualität der Lernprozesse und Inhalte, die Praxis der Personalselektion und Rentabilitätsrechnung entscheiden zunehmend über die Bildungs- und Beschäftigungschancen der Erwerbstätigen. Unternehmen werden «mehr als bisher zu Verteilungsagenten der Ressource «Qualifikation»» (Pawlowsky & Bäumer 1993, 82).

Diese Entwicklung beinhaltet Chancen und Risiken. Zum einen kann die mitunter träge Ordnung der Ausbildungsgänge, die die Berufsbildung über Jahrzehnte etabliert hat, unter Veränderungsdruck geraten, weil neue prozessnahe, anforderungsgerechte und transferierbare Qualifikationselemente gefordert sind. Betriebliche Weiterbildung wirkt so als dynamisierender Faktor in der Modernisierung der Ausbildungsordnungen (Gonon 1998). Zum anderen deutet aber vieles darauf hin, dass von dieser Dynamik vor allem die qualifizierten Absolventen des Berufsbildungssystems profitieren, während sich die Bildungschancen der weniger Qualifizierten im Unternehmen eher verschlechtern (BFS 1995; BFS 1997). Wer nicht bereits anerkannte berufliche Qualifikationen mitbringt, wird bei der internen Allokation von Weiterbildung zusätzlich benachteiligt, was den Zugang zu anforderungsreichen beruflichen Positionen erschwert.

Werden solche Trends breitenwirksam, so dürfte sich auch der gesellschaftliche Stellenwert von Bildung wandeln. Als Kernelement des pluralistischen Gesellschaftsverständnisses besitzt der Bildungsdiskurs traditionell einen stark legitimatorischen Charakter: Er rechtfertigt bestehende soziale Ungleichheiten, indem er sie aus Unterschieden im Bildungsniveau «erklärt» und die Individuen zugleich anspricht, Ungleichheit durch eigene Bildungsanstrengung zu überwinden. Er kann aber nur in der Masse überzeugen, wie Bildung als «öffentliches» Gut allgemein zugänglich ist (was sie für sozial benachteiligte Schichten und für Frauen allerdings nie wirklich war). Wird nun Bildung vermehrt nach Kriterien einzelwirtschaftlicher Rentabilität zugeteilt und bewirtschaftet, und wachsen gleichzeitig die beruflich chancenlosen Arbeitsmarktgruppen, so verliert der Bildungsdiskurs an Überzeugungskraft: Bildungsanstrengungen sind für bestimmte Gruppen a priori zum Scheitern verurteilt, Berufsbiographien daher nur noch bedingt individuell gestaltbar. Der allgemeine Bildungsanspruch gerät so in das Konfliktfeld einzelwirtschaftlicher Allokation von Bildungschancen. Dieses Konfliktfeld gilt es im Folgenden auszuleuchten.

2 Restriktionen der Personalentwicklung im Unternehmen

Das Fachgebiet der Personalentwicklung beinhaltet ein ganzes Spektrum von Massnahmen der Weiterbildung, der Förderung, der Umfeldgestaltung und der Personalrekrutierung, die darauf abzielen, die Qualifikationspotentiale der Mitarbeitenden mit der Unternehmensstrategie und den Geschäftszielen abzustimmen. Im Idealfall kann mit solchen Massnahmen eine gewisse Überein-

stimmung zwischen den Zielen der Interessengruppen im Unternehmen herbeigeführt werden, weil erstens die Qualität und Flexibilität des Arbeitsvermögens verbessert wird, zweitens Spielräume für Produktivitätssteigerungen und Innovationen entstehen und drittens die Beschäftigten Zugang zu neuen Arbeitsfeldern und Ausbildungsgängen erhalten (Staehe 1994, 824; von Rosenstiel 1999, 101). Eine effiziente Nutzung der Qualifikations- und Wissensbestände im Unternehmen kann diese Wirkungen unterstützen (Pawlowsky & Bäumer 1996, 187ff.).

Diese Leitvorstellung einer potentialorientierten Personalentwicklung ist konsensfähig und kommt in vielen Managementpublikationen und Unternehmensleitbildern zum Ausdruck. In der Realität zeigt die Personalentwicklung indessen oft deutliche Mängel: Personengruppen – v.a. solche der operativen Ebene – werden nicht zu Kursen zugelassen, starre Arbeitsstrukturen behindern Lernfortschritte, Reorganisationen laufen ohne Einbezug der Betroffenen, «Humanressourcen» gehen verloren. Einer konsequenten Umsetzung der Leitvorstellung stehen Hindernisse im Wege, die überwiegend in der einzelwirtschaftlichen Unternehmenslogik begründet sind. Es sind dies Restriktionen

- unternehmensstrategischer Art (Personalmanagement)
- betriebsorganisatorischer Art (Arbeits- und Ablauforganisation)
- normativer Art (tradierte Zuschreibung von Bildungsinhalten)

2.1 Restriktionen unternehmensstrategischer Art

Viele Unternehmen haben erkannt, dass Weiterbildung und Personalförderung Zukunftsinvestitionen darstellen, die zur Realisierung der Geschäftsziele und zur Innovation beitragen können. Die Bildungsarbeit wurde professionalisiert, die Personalentwicklung als Aufgabenbereich des «Personalmanagements» definiert und in die Unternehmensstrategie aufgenommen (Staehe 1994, 737f.; Hendrich 1994, 248f.). Erfolgskontrollen und Qualitätsmanagement verbesserten die Qualität der Bildungsarbeit und schärften das Bewusstsein für Bildungsfragen im Unternehmen.

Allerdings hatte der wachsende Wettbewerbs- und Kostendruck der letzten Jahre auch zur Folge, dass das Personalmanagement heute selektiver operiert. Es setzt sich das Ziel, die Zusammensetzung des Personals nach Qualifikation und Kosten zu optimieren. Als Teil des Personalmanagements konzentriert sich Personalentwicklung zunehmend auf sogenannte «Schlüsselmitarbeiter» der Kaderstufe, bei denen man damit rechnet, dass Investitionen in ihre Laufbahn einen hohen Ertrag für das Kerngeschäft abwerfen. Auf operativer Stufe dagegen (Sachbearbeitung, Produktionstätigkeit usw.) werden heute bewährte Funktionsausbildungen tendenziell wieder abgebaut. Das Training methodischer, fachübergreifender Fähigkeiten wird als «nicht funktionsrelevant» eingestuft – obwohl die Anforderungsprofile des modernen Leistungsprozesses

solche Fähigkeiten nachweislich verlangen (vgl. Schöni et al. 1996, 371ff.). Statt vorausblickend für eine stufengerechte Verteilung der Wissensbestände und Kompetenzen auf allen Unternehmensebenen zu sorgen und ihren Wertschöpfungsbeitrag zu nutzen, gerät Personalentwicklung in den Sog kurzfristiger Kostenminimierung – nach dem Leitsatz: «Wie weit können wir den durchschnittlichen Schulungsaufwand herunterfahren, ohne dass sich die betriebliche Leistung merklich verschlechtert?» (Schöni 1997, 120).

Verlierer dieser Praxis sind die wenig Qualifizierten sowie benachteiligte Personen (Frauen, AusländerInnen). Für sie ist die firmeneigene Ausbildung zum Anlageführer, zur Maschinenweberin, zum Verwaltungsmitarbeiter usw. oft der einzige Weg, sich beruflich zu qualifizieren, da der Zugang zur staatlichen Berufsausbildung erschwert ist. Auch die firmeninterne Weiterbildung steht ihnen indessen nur sehr begrenzt offen, obwohl die Anforderungen im Arbeitsfeld steigen: Wenig Qualifizierte und generell Frauen nehmen statistisch weit unterdurchschnittlich teil an der vom Unternehmen organisierten Weiterbildung (BFS 1997, 75). Zugleich sind wenig qualifizierte Personen statistisch weit überdurchschnittlich von Arbeitslosigkeit betroffen, da sie oft zu prekären Bedingungen angestellt sind und bei Restrukturierungen als erste entlassen werden (BFS 1998).

Die verfügbaren statistischen Indikatoren zeigen zwar die Ungleichheit in der Weiterbildungsteilnahme auf, sie geben indessen nur beschränkt Aufschluss über die Wirkung der personalbezogenen Selektionsmechanismen. Pawlowsky & Bäumer (1993, 102ff.) zeigen für Deutschland, dass z.B. Frauen nicht bloss weniger häufig an firmeninternen Kursen teilnehmen, sondern dass sie zudem von den gezielten Förderungsmaßnahmen – Laufbahnplanung, zertifizierte Abschlüsse, Unterstützung bei der Umsetzung des Gelernten – nach wie vor wenig profitieren. Zudem hindern sie Mehrfachbelastung, Teilzeit- und Temporärstatus an der Weiterbildung (vgl. Schiersmann 1990 sowie in diesem Band). Gesamthaft dürften die selektiven Personalstrategien wesentlich dazu beitragen, die Ungleichheit der Bildungschancen und die Segmentierung am Arbeitsmarkt zu verschärfen, was letztlich auch den Unternehmen schadet, die bei der Personalrekrutierung auf Probleme stossen.

2.2 Restriktionen betriebsorganisatorischer Art

Die selektive Praxis der Personalentwicklung ist indessen nicht allein auf strategische Prioritätensetzungen des Managements zurückzuführen. Unternehmenstraditionen wie z.B. konservative Produktions-, Organisations- und Personalkonzepte tragen ihren Teil dazu bei. In wichtigen Wirtschaftszweigen wie z.B. der prozessverarbeitenden Industrie (Chemie, Textil usw.) existieren auf operativer Stufe nach wie vor stark arbeitsteilige Funktionszuschreibungen; die Zuständigkeiten und Aufgabenbereiche sind restriktiv definiert (vgl. auch Kap. 2.3). Man schult meist nicht für künftige Anforderungen, sondern nur ge-

rade soviel, wie die Mitarbeitenden für ihre begrenzten Teilaufgaben im Moment benötigen. Dadurch gehen Potentiale verloren, denn je weniger Gestaltungs- und Lernchancen am Arbeitsplatz bestehen, desto niedriger ist die Motivation zur Weiterbildung (Schöni et al. 1996). Die individuelle Lernbiographie wird in diesen Tätigkeitsbereichen weniger durch Lernfortschritte als durch negative Lernerfahrungen und durch Lernblockaden geprägt. Diese veranlassen die Vorgesetzten zu noch restriktiveren Organisations- und Personalstrategien. Negative Entwicklungsdynamiken dieser Art werden in Untersuchungen zum Bildungsverhalten wie auch in Unternehmensstudien bestätigt (vgl. Pawlowsky & Bäumer 1993, 97; Bergmann 1998).

Abhilfe schaffen könnten hier bekanntlich geeignete Arbeits- und Lernformen wie z.B. die Delegation von Entscheidungskompetenzen, teilautonome Gruppenarbeit, lernförderliche Arbeitsgestaltung oder moderiertes Lernen am Arbeitsplatz. Solche Organisationsformen stellen, sofern sie konsequent umgesetzt werden, tradierte Kompetenzregelungen und Qualifikationshierarchien in Frage. In der betrieblichen Realität sind wohl einzelne Aspekte solcher Organisationsformen anzutreffen, selten aber umfassende Realisierungen – abgesehen von einzelnen Modellversuchen in dynamischen Sektoren wie z.B. Pharma, Maschinen, Banken, Informatik.²

Die vorherrschenden konservativen Formen der Arbeitsorganisation und der Weiterbildung liefern dagegen kaum neue Impulse zur humanzentrierten Gestaltung des wirtschaftlichen Wandels. Insbesondere in Wirtschaftssektoren, die der Kostenkonkurrenz des Weltmarktes voll ausgesetzt sind, diagnostizieren Kern & Schumann (1996) die Abkehr von den Humanisierungspostulaten der 70er und 80er Jahre; sie sprechen von einer «Amerikanisierung» der Arbeitspolitik nach dem Prinzip *Niedrigqualifikation/Niedriglohn/Niedrigpreis*. Der Personalentwicklung fällt in diesem Trend nur noch die nachgeordnete Aufgabe zu, Mitarbeitende in bestehende Arbeitsstrukturen und Betriebsabläufe einzupassen. Sie riskiert dabei, Gestaltungsspielraum preiszugeben, ihren eigenen wie den des Unternehmens. Nicht gefördert werden so jedenfalls die Handlungskompetenzen, die die Mitarbeitenden benötigen, um sich auf neuartige Anforderungen im Betrieb einzustellen, um Reorganisationen mitzugestalten oder den Einstieg in neue Aufgaben zu finden. All dies müsste aber gewährleistet sein, wenn denn die oft unbesehen vorgebrachte Forderung nach «mehr Flexibilität» der Arbeitnehmenden einen Sinn haben sollte.

2 Punktuell Aufschluss über solche Anwendungen geben Untersuchungen der Industriesoziologie, Arbeitspsychologie und Bildungsforschung (vgl. etwa Schumann et al. 1994; Frerichs 1994; Modrow-Thiel et al. 1993; Sonntag 1996; Schöni et al. 1996; Strohm & Ulich 1997).

2.3 Restriktionen normativer Art

Angesichts des hohen Stellenwerts, den das unternehmerische Handeln heute genießt, werden (selbst in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung!) jene Bedingungen der Personalentwicklung systematisch unterschätzt, die in der Unternehmenskultur verankert sind: Normen, Erwartungen und Selbstverständnisse der Organisationsmitglieder. Unternehmenskulturen beinhalten tradierte Regeln, die den Berufsgruppen bestimmte Bildungsinhalte zuschreiben. Bei Vorgesetzten wie bei Mitarbeitenden bestehen z.B. Vorstellungen darüber, welche Funktionsgruppen und Personen sich für welche fachlichen Inhalte interessieren, wie gross ihre Lernbereitschaft und ihr «geistiges Aufnahmevermögen» sind (es ist oft von «natürlichen» Begabungsunterschieden die Rede) und welche Qualifikationsinhalte ihnen folglich «zustehen». Eigenen Untersuchungen in Industriefirmen zufolge (Schöni et al. 1996, 424ff.) lassen sich drei Niveaus der Zuschreibung unterscheiden (Abbildung 2):

- Bedienungswissen und (gestuftes) Fachwissen bilden das Qualifikationsprofil, das operativen Hilfs- und Spezialkräften zugeschrieben wird;
- Fachwissen, methodische und kommunikative Kompetenzen sind dem unteren Kader zugeordnet (Gruppenführer, Vorarbeiter, Meister);
- Analysefähigkeit, methodische Schlüsselfähigkeit und Fachwissen gehören zum Qualifikationsbündel technisch-wissenschaftlicher Fachkräfte.

Die so zugeschriebenen Qualifikationsprofile unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Anwendungsbreite: Bei den operativen Kräften sind die Qualifikationsinhalte eng auf zugewiesene Aufgaben zugeschnitten, bei den technisch-wissenschaftlichen Fachkräften dagegen sind sie erweiter- und übertragbar.

Abbildung 2: Funktionsgruppen und zugeschriebene Bildungsinhalte

Funktion/ Position	Lerninhalte/Fähigkeiten				
	breit, übertragbar				eng, situativ
	analytisch- diagnostische	methodische (Schlüssel)	kommunikative (Schlüssel)	fachliche (Hintergrund)	praktische (Bedienung)
Ingenieur/-in Techniker/-in	●	●	○	●	○
Meister/-in Vorarbeiter/-in	○	●	●	●	○
Gruppenführer/-in Schichtführer/-in	○	○	●	●	●
Spezialkräfte	○	○	○	●	●
Hilfskräfte	○	○	○	○	●
Fähigkeiten:	● erforderlich	○ wünschbar	○ verzichtbar	Quelle: Schöni et al. (1996, 425)	

Problematisch sind solche Zuschreibungen, weil sie gegebene Arbeitsstrukturen in der Abteilung zementieren und ein statisches Bildungsverständnis, eine hierarchiekonforme Schulungstradition im Unternehmen begründen. Oft bestimmen pauschale Zuschreibungen – *und nicht der reale, sorgfältig ermittelte Bildungs- und Förderungsbedarf* – die Wahl der Lerninhalte, die Art der Schulung und die Auswahl der TeilnehmerInnen (Schöni et al. 1997). Geißler & Orthey sprechen in diesem Zusammenhang von «Qualifikationsdarwinismus» (1996, 210). Die Bildungslaufbahn wird nachhaltig negativ beeinflusst, weil sich die Fremdzuschreibung auch in entsprechenden Selbstbildern niederschlägt (vgl. Bögel & Rosenstiel 1993, 267f.). Aufgrund solcher Zuschreibungsnormen trennen sehr viele Firmen strikt zwischen Kader- und Mitarbeiter-schulung; insbesondere Schlüsselqualifikationen werden meist nur auf Kaderstufe geschult, obwohl sich die Anforderungsprofile im Arbeitsprozess längst stufenübergreifend vermischt haben.

3 Bildungssoziologische Erklärungsansätze

Die Leitvorstellung einer integralen, fördernden Personalentwicklung trifft – wie im 2. Kapitel dargelegt – im Sozialsystem des Unternehmens auf verschiedenartige Restriktionen. Diese entspringen spezifischen Handlungslogiken: der strategischen Logik des Managements, der Funktionslogik der betrieblichen Organisation, der Logik sozialer Selektion usw. Personalentwicklung bewegt sich somit im Spannungsfeld von nicht immer vereinbaren Logiken im Sozialsystem des Unternehmens. Und ihre Rolle, insbesondere jene der Bildung, ist selber zwiespältig: Einerseits spielt der Bildungsdiskurs in *Unternehmensleitbildern* eine bedeutsame sozial-integrative Rolle, da er das vielseitig geschulte Individuum ins Zentrum stellt und daraus den Unternehmenserfolg begründet. Andererseits dient Bildung in der *Unternehmensrealität* – genauso wie in anderen sozialen Kontexten – keineswegs nur der Entfaltung menschlicher Fähigkeiten, sondern weiteren Zielen (z.B. der Selektion, der symbolischen Abgrenzung), die anderen Handlungslogiken entstammen.

Personalentwicklung und Bildung erfüllen somit im betrieblichen Sozialsystem mehrfache Zwecke, und in dieser Multifunktionalität liegt der Ansatzpunkt unserer Analyse. Im folgenden werden Theorieansätze herangezogen, von denen jeder einen besonderen Zugang zur Unternehmensrealität eröffnet. Ihr Vergleich ermöglicht uns, eine kritisch-relativierende Distanz sowohl zum Bildungsdiskurs als auch zum Diskurs des Managements, der Betriebswirtschaft usw. einzunehmen. Die Analyse setzt bei den folgenden, sich scheinbar widersprechenden, bildungssoziologischen Feststellungen an:

1. Personalentwicklung und Bildung dienen der *Reproduktion*: Sie bezwecken die Qualifizierung des Personals, jedoch in einer Weise, die der Aufrechterhaltung der funktionalen Ordnung im Unternehmen dient.

2. Bildung ist ein *Faktor der Machtausübung* zur Erreichung von Organisationszielen: Sie koordiniert Handlungen und erzeugt Zustimmung, weckt aber auch Widerstand.
3. Bildung ist ein *Gestaltungsfaktor*: Sie setzt *autonome Potentiale* und Kräfte frei und kann sich dynamisierend auswirken sowohl auf die soziale Ordnung als auch auf den Leistungsprozess im Unternehmen.

3.1 Bildung als Faktor der Reproduktion betrieblicher Ordnungen

Bildung bezweckt nicht nur die Entfaltung von individuellen Fähigkeiten, sondern immer auch die «soziale Grenzziehung» (Harney 1998, 69), das heisst: sie dient der selektiven Zuteilung von Chancen und der Rechtfertigung von sozialen Unterschieden im Beschäftigungssystem, in Berufsordnungen, in der Güterverteilung usw. (Kron 1991, 299ff.). Diese allgemeine Feststellung gilt ganz besonders für die Bildungsarbeit, die im hierarchisch geregelten Sozialsystem «Unternehmen» stattfindet. Ihre Leistungen bestehen darin, Weiterbildungs- und Laufbahnchancen zuzuteilen, Personal für bestimmte Positionen in der Hierarchie auszuwählen, Bildungsanstrengungen zu bewerten und zu zertifizieren. Augenfällige Unterschiede in der Entscheidungskompetenz oder im Einkommen von Personalgruppen können so durch den Verweis auf erfolgte Lernanstrengungen, auf erworbenes Bildungskapital oder auch nur auf ein neues Kurszertifikat «begründet» werden (Bourdieu 1992, 56).

Bildung reproduziert also soziale Unterschiede und ermöglicht die Einführung stets neuer Unterscheidungen (Harney 1990). *Sie schafft die Basis für ein differentielles Personalmanagement*. Dabei spielt die normative Zuschreibung von Bildungsinhalten (vgl. Kap. 2.3) eine Schlüsselrolle: Sie liefert «Begründungen» für die Personalselektion und gewährleistet die Stabilität des sozialen Gefüges im Unternehmen, d.h. die Ordnung der Funktionen, der Einkommenspositionen und der Entscheidungsmacht. Aus der Optik der betrieblichen Ordnung mag es durchaus systemkonform und rational sein, die Handlungsspielräume der operativen Tätigkeiten restriktiv auszulegen und Schlüsselfähigkeiten nur auf Kaderebene zu schulen. Unternehmen tun dies nicht etwa nur aus Kostengründen, sondern weil die arbeitsteilige und durchrationalisierte betriebliche Ordnung keine Lernprozesse duldet, die stets das Risiko in sich bergen, dass zugewiesene Arbeitsrollen oder gar betriebliche Weisungshierarchien in Frage gestellt werden.

Aus derselben Optik sind curriculare Reformen und Innovationen für das Management ein riskantes Unterfangen, da sie regelmässig zu «Kettenreaktionen» im sozialen Gefüge führen (vgl. Bourdieu 1984, 221f.): Jede neue Funktionsausbildung, jede Erweiterung von Lerninhalten in bestehenden Lehrgängen lässt neue soziale Differenzierungen in der Qualifikationshierarchie entstehen. Sie lösen Abgrenzungsversuche aus bei jenen Funktionsgruppen, die ihren Wissensvorsprung bedroht sehen. In solchen Fällen bewerten Linienver-

antwortliche häufig die kurzfristige Sicherung der betrieblichen Stabilität höher als den Zugewinn an beruflicher Handlungskompetenz und Einsatzflexibilität, der aus innovativen Kooperationsformen resultieren könnte. Folglich widmet sich die Personalentwicklung in vielen Unternehmen nicht so sehr der Verbesserung der Qualifikationsniveaus und der gemeinsamen Know-how-Basis, sondern primär dem Management der im Personal bestehenden Qualifikations- und Kostenunterschiede.

3.2 Betriebliche Bildung als Faktor der Machtausübung

Unternehmen können nicht dauerhaft auf die Reproduktion eines Status quo setzen. Sie sind Orte der Ausübung von Verfügungsmacht und von Gegenmacht, der variablen Kräfteverhältnisse und der Veränderung. Dabei ist Macht nicht nur an der Spitze der Organisation angesiedelt; sie ist als delegierte oder als autonome Macht auch in einzelnen Organisationsbereichen gegeben, und sie setzt sich nicht ungebrochen in der ganzen Organisation durch (Zündorf 1986, 35ff.). Inwiefern ist nun Bildung ein Faktor der Machtausübung? Ihre Leistung besteht diesem Erklärungsansatz zufolge darin, in den Lehr- und Lernprozessen neben dem Fachwissen auch *machterhaltendes Wissen* wie z.B. gemeinsame Leistungsstandards, Sprachregelungen, Zielpräferenzen und Verhaltensdispositionen zu verankern. Dadurch hilft Bildungsarbeit, den Aufwand für Information, Koordination und soziale Kontrolle im Arbeitsalltag zu begrenzen. Der Stellenwert der Bildung ist indessen nie gesichert, sondern durch Führungs- und Interpretationskonflikte, durch Akzeptanzprobleme und nicht zuletzt durch die unternehmerische Sanktionsgewalt immer wieder bedroht. Dies führen wir nachfolgend in drei Punkten aus:

1. Aus bildungssoziologischer Optik bedeutet Lernen sich eingliedern in soziale Beziehungsstrukturen, in Über- und Unterordnungsverhältnisse (Bourdieu & Passeron 1973, 20). Dies trifft ganz besonders für das Lernen in Wirtschaftsunternehmen zu. Im betrieblichen Unterweisungsverhältnis installiert sich stets auch die Ordnungs- und Verfügungsmacht des Unternehmens, ganz egal ob es sich im konkreten Fall um traditionellen Theorieunterricht oder z.B. um selbständiges Projektlernen handelt. Das Unternehmen delegiert seine Sanktionsgewalt an den Instruktor, an die Moderatorin, die (idealerweise) durch fachlich begründete Autorität zu überzeugen vermögen. Das Unterweisungsverhältnis definiert aber nicht nur die Inhalte, sondern auch die Grenzen des Lernprozesses. Absolviert beispielsweise eine Mitarbeiterin der operativen Stufe einen Funktionskurs, so erwirbt sie nicht nur die Fähigkeit zur Ausübung bestimmter Aufgaben, sondern sie eignet sich auch genau die für ihre Stufe und Zuständigkeit erforderliche Kenntnistiefe an. Sie verinnerlicht somit die ihr zugewiesenen *Grenzen der fachlichen Kompetenz und formellen Zuständigkeit*. Lernen ist «Erlernen von Selbstbeschreibungen», welche beispielsweise die Auswahl

der Lerngegenstände als sinnvoll, der eigenen Begabung und Verantwortung angemessen erscheinen lassen (Harney 1990, 64 ff.). Auch in der betrieblichen Weiterbildung realisiert sich somit das, was Bourdieu & Passeron in ihrer klassischen Analyse (1973) als die «symbolische Gewalt» des pädagogischen Verhältnisses bezeichnet haben: Die eine Seite erscheint als Vertreter legitimer Autorität, die andere als Novize, der bestimmte Dinge lernen und anderes weglassen soll. Bildungsarbeit übernimmt so Begrenzungs-, Steuerungs- und Koordinationsleistungen für das Gesamtsystem «Unternehmen».

2. Als Faktor der Machtausübung befindet sich die Bildung im Unternehmen allerdings stets auf unsicherem Terrain. Zum einen trifft das Unterweisungsverhältnis vor Ort auf «bildungsfremde», d.h. berufliche, betriebliche oder soziale Handlungslogiken (Weltz 1986, 151f.; Hendrich 1994, 245; Harney 1998, 40f.). Diese treten als Interessengegensätze, ständische Abgrenzungskonflikte, betriebswirtschaftliche Prioritäten und Führungskompromisse in Erscheinung, die den Bildungsprozess überlagern und für andere Zwecke einspannen. Kurse werden benutzt, um Wissensvorsprünge aufzuholen, Privilegien zu verteidigen, Mitarbeiter zu belohnen oder zu bestrafen usw. Die originäre Absicht der betrieblichen Bildung, nämlich die aufgabenbezogene Unterweisung innerhalb einer hierarchischen Struktur, kann durch andere Handlungslogiken, durch Selbstorganisation und Gegenmacht in der Abteilung jederzeit korrigiert oder gar in Frage gestellt werden.

Dies erschwert das Geschäft der Bildung, eröffnet aber auch Spielräume. Es kann nämlich für das Unternehmen völlig kontraproduktiv sein, Bildung vollständig auf die Erhaltung von Machtstrukturen, von Funktionen und Wissenshierarchien auszurichten. Moderne Leistungsprozesse und veränderliche Märkte stellen hohe Anforderungen an die Selbstorganisation, Problemlösungsfähigkeit und Entscheidungssicherheit der Beschäftigten. Sie benötigen generalisierte, grundsätzlich *nicht* begrenzte Lernbereitschaft; sie müssen fähig sein, situativ richtig zu handeln und sich zu vernetzen, wenn erlernte Ablaufschemata nicht mehr ausreichen. Um solche Fähigkeiten zu stärken und aufbrechende Rollenkonflikte zu bewältigen, benötigt das betriebliche Bildungswesen daher selber eine gewisse Macht und Durchsetzungskraft gegenüber der Unternehmenshierarchie. Bildungsarbeit, die im Unterweisungsverhältnis die unternehmerischen Imperative bedingungslos durchsetzt, vermag bei den «Unterrichteten» weder Eigeninitiative noch unkonventionelle Problemlösungen, weder Mitsprachekompetenz noch andere informelle Fähigkeiten zu aktivieren, die in kritischen betrieblichen Situationen dringend benötigt werden (Zündorf 1986, 36).

3. Eine zur Machtstruktur im Unternehmen völlig konforme Bildungsarbeit läuft somit Gefahr, gerade jene zusätzlichen Potentiale und Ressourcen zu blockieren, die für das Erreichen der Unternehmensziele unabdingbar sein können. Selbst aus der Optik des Managements taugt eine Personalentwicklung wenig, die mit der Hierarchie der Qualifikationen auch die Ordnung der bürokratischen Regeln – und Blindheiten – stabilisiert. Man kann daraus folgern, dass Bildungsprozesse immer wieder zur Zerstörung von Denkroutinen, zur Infragestellung von Verhaltensnormen, zum produktiven fachlichen Wettstreit anregen sollen. Das Bildungswesen benötigt daher eine minimale Distanz zur Linie.³ Es muss in der Lage sein, das ihm von der Machtstruktur zugewiesene Wirkungsfeld (die «Schulung») zu erweitern und Aufgaben der Personalentwicklung, d.h. Umfeldgestaltung, Wissensmanagement und Laufbahnförderung, aktiv wahrzunehmen.

3.3 Betriebliche Bildung als Gestaltungs- und Autonomiefaktor

Machtträger im Unternehmen können Massnahmen der Personalentwicklung jederzeit anordnen, nicht aber individuelles Lernen im Sinne aktiven Sich-Aneignens von Lerngegenständen. Darin zeigt sich eine Grenze der Instrumentalisierbarkeit von Bildung: Sie kann im Unternehmen diese oder jene Funktion übernehmen, sie kann aber nicht die individuelle Geschichte, die Motive und die Perspektiven der Lernenden ignorieren. Lernen ist sozial und biographisch voraussetzungsvoll, und es muss nach individuellen Kriterien sinnvoll sein:

1. Lernen findet immer in *soziokulturellen Beziehungsnetzen* statt, d.h. es operiert mit Deutungen, die lebensweltlich verankert sind und mit den Erfordernissen der Unternehmenskultur keineswegs übereinstimmen müssen.
2. Lernprozesse sind geprägt von *soziobiographischen Merkmalen*, d.h. von Lernerfahrungen in privilegierten oder unterprivilegierten sozialen Lagen, in förderlichen oder blockierenden Situationen, die das Individuum durchläuft und in Verhaltensdispositionen verinnerlicht (Bourdieu 1984, 727f.).
3. Lernen ist *subjektive Aneignung* und als solche nur möglich, wenn es individuellen Sinnkriterien und Motiven genügt (Egger 1996). Lernmotive finden jedoch im betriebspädagogisch zubereiteten «Lernstoff» oft keine ausreichende Entsprechung.

Vom Unternehmen angeordnete Bildungsmassnahmen treffen also auf sehr spezifische Voraussetzungen. Lernanlässe können im einen Fall als Stress erfahren, im anderen als Vorsorge gegen Arbeitsplatzverlust verstanden und im

3 Bildungsstellen werden denn auch bis anhin meist als separate Organisationseinheiten eingerichtet. Dies kann auch zu problematischen «Arbeitsteilungen» führen: Die Linie setzt machthaltige Entscheide durch (z.B. Personalabbau), die Bildung erhält den Auftrag, das soziale Klima wieder zu reparieren.

dritten Falle als Karriereschritt begrüsst werden. Werden biographische Voraussetzungen, individuelle Sinnherstellung, Mit- und Selbstbestimmung im Prozess des Lernens übergangen, so bleibt es beim mechanischen Training, und es fehlt im Ergebnis mit grosser Wahrscheinlichkeit jene personale Kompetenz, Verhaltenssicherheit und Verantwortlichkeit, die sich das aufgeklärte Management heute ausdrücklich herbeiwünscht.

Mit anderen Worten: Lernen ist habitualisierte Praxis von Individuen, die ihre Blockaden, ihre Dynamik, ihr Autonomiestreben auch bei alltäglichen Lernvorgängen am Arbeitsplatz nicht abstreifen. Die Art und Weise des Lernens, seine Motivation, Anpassungsfähigkeit und Strukturiertheit, kann vom Ausbildungspersonal nicht frei und auf beliebige Zwecke hin konditioniert werden. Lernergebnisse, «Qualifikationen», sind denn auch keine verfügbare Unternehmensressource, kein «Firmeneigentum» im strikten Sinne. Wer seine Fachkompetenz erweitert, erlernt dabei auch Strategien, um darüber als Subjekt zu verfügen, um sein Wissen ein Stück weit unabhängig zu machen von äusserer Zweckbestimmung. Bildung kann sich folglich, will sie diese Bezeichnung zurecht tragen, nicht darauf beschränken, aufgabenbezogene Fertigkeiten in vorgegebenen Arbeitsstrukturen zu trainieren. Lernende müssen Gelegenheit erhalten, ein reflexives Verhältnis zur beruflichen Tätigkeit einzunehmen, Kontinuitäten zu wahren, Bildungsbedürfnisse zu artikulieren und zu einer beruflichen Identität zu finden, deren Kern nicht an eine bestimmte Anstellung gebunden ist. Nur auf der Basis von sinnhaftem Lernen kann es so etwas wie Selbstorganisation und nicht-direktive Führung, kann es «Personalentwicklung» überhaupt geben.

Was folgt daraus für das Unternehmen, das ja primär wirtschaftliche Zwecke verfolgt? Zur Realisierung seiner Geschäftsziele ist es auf effektives Lernen angewiesen. Es muss daher die Lernbedingungen optimieren. Bedingungen, Formen und Inhalte der Bildung sind aber mit der individuellen Lerngeschichte, mit individuellen Zielsetzungen und Motiven abzustimmen, sind somit *Gegenstand der Aushandlung*.⁴ Man kann dies beklagen – oder als Chance zur Gestaltung der Arbeitswelt aktiv wahrnehmen. Weiterbildung und Personalförderung müssen künftig zu einem zentralen Thema betrieblicher Mitsprache werden, denn hier fallen Entscheide von grosser Tragweite für die Bildungs- und Beschäftigungschancen der Mitarbeitenden – und für die Zukunftsfähigkeit der Unternehmen.

4 In gewisser Weise betrifft dies natürlich jede Art von Funktionsbestimmung im betrieblichen Leistungsprozess: Mitarbeitende müssen durch Mitsprache und Konsensfindung die Möglichkeit erhalten, Aufträge als sinnhafte Handlung und sich selber als verantwortliches Subjekt zu erfahren.

4 Perspektiven der Personalförderung

Die im vorangehenden Kapitel diskutierten bildungssoziologischen Ansätze erlauben eine differenzierte Analyse des Bildungsgeschehens und verhindern Fehlinterpretationen. Bildung im Unternehmen ist multifunktional: sie hat keinesfalls nur mit Qualifizierung zu tun, sondern auch mit der Reproduktion von Ungleichheit, mit Macht- und Autonomiestreben im betrieblichen Sozialsystem. Personalförderung hat sich mit einem komplexen Geschehen auseinanderzusetzen, will sie Bildung im Unternehmen konsensfähig machen und mit den individuellen Lernerfahrungen abstimmen. Nur so kann sie im tiefgreifenden Wandel von Arbeit, Technik und Organisation eine gestaltende Rolle spielen. Bildungsidealistische Konzepte wie jenes des «lebenslangen Lernens», aber auch mechanistische Managementkonzepte und Humanressourcen-Strategien sind dabei nicht hilfreich.

4.1 Neue Anforderungen im betrieblichen und beruflichen Umfeld

Da Lernen sozio-biographisch geprägt und perspektivisch gebunden ist, sind Lernmotive und betriebliche Lernziele selten deckungsgleich. Es existiert kein einfaches Managementrezept, das beide Seiten zur Deckung bringt, ausser vielleicht bei «Schlüsselmitarbeitern», denen Laufbahnschritte ermöglicht werden. Im Normalfall sind Massnahmen der Personalentwicklung jedoch Anordnungen, die zu jenen der Linie hinzukommen, als Störung empfunden werden und mit subjektiven Erfahrungen, mit Kosten-Nutzen-Kalkülen in Konflikt geraten können. Beispielsweise beruht die «Bildungsferne» von formell wenig qualifizierten Personen oft auf der Erfahrung, dass sich Lernanstrengungen – anders als der herrschende Bildungsdiskurs verspricht – weder «auszahlen» noch organisch in die Berufslaufbahn einfügen. Der Selektions- und Sanktionsdruck, den das Personalmanagement heute vermittelt, ist kaum geeignet, eine arbeitsinhaltliche Lernmotivation aufzubauen.

Ausgehend von diesen Feststellungen kann man das Kerngeschäft einer integralen Personalentwicklung geradezu darin sehen, zwischen lebensgeschichtlichen Erwerbsperspektiven und der zeitlich-räumlich eng fokussierten Bedarfsoptik des Betriebs zu vermitteln, das heisst *Schnittmengen beiderseitigen Nutzens* zu definieren und akzeptable Arrangements mit allen Beteiligten zu treffen.⁵ Diese Vermittlung ist nicht einfacher geworden, denn das Aktionsfeld der Personalentwicklung unterliegt starken Veränderungen 1. hinsichtlich der Aufgaben und Anforderungen im Arbeitsprozess und 2. hinsichtlich der Entstehung beruflicher Identität.

1. In vielen Bereichen der Berufsarbeit haben sich die *Aufgabenschwerpunkte* verlagert: weg von der produktiven, manuellen Tätigkeit hin zur Prozesssicherung, Informationsarbeit, Kooperation und «Dienstleistung aus einer Hand». Flexible und unternehmensübergreifend vernetzte Leistungsprozesse lassen Kooperationsformen entstehen, die bei den Mitarbeitenden polyvalente und breit anwendbare Qualifikationen voraussetzen und hohe arbeitsmethodische, fachliche und kommunikative Anforderungen stellen. Prozesscharakteristika und weniger das Produkt oder die Position in der Hierarchie bestimmen den Bildungsbedarf. Damit verliert das Wirkungsfeld der Personal- und Bildungsarbeit seine Konturen, da anstelle herkömmlicher Dienstleistungen (Rekrutierung, Einstufung, Schulung usw.) nun problembezogene Interventionen, Umfeldgestaltung und fachliche Kooperation im Arbeitsfeld stärker gefragt sind.
2. Es verändern sich selbst die Grundlagen *beruflicher Identität*. Qualifikationselemente, die bisher in formalisierten Ausbildungen erworben und in klar umrissenen Berufsrollen perfektioniert wurden, bedürfen heute der Ergänzung durch flexiblere, handlungsbezogene und prozessunspezifische Fähigkeiten. Bildungsarbeit, die auf die Reproduktion von berufsständischen Identitäten und Hierarchien angelegt ist, verliert ihre Berechtigung. Personale Kompetenz, Problemlösungs- und Reflexionsfähigkeit sollen fixe Qualifikationsbündel ersetzen. Anstelle der «Meisterschaft» auf einem abgegrenzten Gebiet braucht es generalisierte Lern- und Kooperationsbereitschaft. Folgerichtig fordert das Management die Totalrevision der Berufsidentität: Selbstveränderung und Risikobereitschaft lauten heute die Leitbegriffe, und aus der Not des Veränderungsdrucks entsteht umgehend eine neue Arbeitnehmertugend, eine neue Berufsidentität. Gleichgültigkeit gegenüber spezifischen Arbeits- und Qualifikationsinhalten soll sie auszeichnen. Die Mitarbeiterin, die ihr Produkt, ihre Maschine in- und auswendig kennenlernen möchte, wird zum Flexibilitätshemmnis.

Personalentwicklung kann sich somit nicht mehr auf traditionelles berufliches Lernen abstützen, da sein Bezugsrahmen, das klare Berufsbild und der sichere Arbeitsplatz, verloren geht und Lernbiographien zunehmend Brüche aufweisen. Zugleich entsteht neuer Bildungsbedarf, sind prozessübergreifende Tätigkeitsinhalte und Kompetenzen gefragt, die den Einzelnen tendenziell weniger an einen bestimmten Arbeitsplatz und Arbeitgeber binden. Fördert Personalentwicklung solche Fähigkeiten, entstehen *Gestaltungsressourcen* für Mitarbeitende und Betrieb.

⁵ In der Realität vieler Unternehmen werden solche Schnittstellen systematisch verhindert. So sind viele Betriebe ängstlich darauf bedacht, Computerkurse für operative MitarbeiterInnen so restriktiv zu gestalten, dass diese auf keinen Fall etwas dazulernen, was sie auch ausserhalb der Firma brauchen könnten.

4.2 Herausforderungen künftiger Personalförderung und Bildung

Mit diesen Veränderungen sind zugleich die Herausforderungen künftiger Personalförderung bezeichnet. Nicht der Entwicklungsstand der Personalqualifikationen und des Fachwissens an sich bildet die eigentliche strategische Ressource des Unternehmens und seiner Mitglieder; entscheidend ist das Vermögen, die im betrieblichen Prozess geforderte Ausrichtung und Effektivität des Lernens mit der subjektiven Perspektive der Lernenden punktuell zur Deckung zu bringen, so dass beiderseitiger Nutzen entsteht (Harney 1998, 118; Geißler & Orthey 1998, 121). Nur eine Personalförderung, die sich die Aushandlung von subjektiv *und* betrieblich sinnvollen Qualifizierungsperspektiven zum Ziel setzt und den Bedarf in partizipativer Form ermittelt, führt zum Erfolg, nicht aber eine fehlgeleitete Personalentwicklung, die vorgegebene Zwecke hierarchiekonform von oben nach unten durchsetzt und dafür auch noch Akzeptanz sucht.

Mit dem Wandel von Märkten, Kundenbedürfnissen, Produktions- und Organisationstechnologien entstehen neue Spielräume und Erfordernisse der Zusammenarbeit, der demokratischen Mitsprache, der Qualifizierung und Laufbahnplanung im Betrieb. Starrheiten und Diskriminierungen im Berufsbildungssystem, berufsständische Abgrenzungskonflikte und die Ordnungsfunktion betrieblicher Bildungsarbeit verlieren ihre Legitimationsbasis. Schon sind aber Management und Anteilseigner mit neuen Ansprüchen zur Stelle, die der Arbeitskraft absolute Flexibilität abverlangen. Will die Personalentwicklung verhindern, dass die entstandenen Spielräume sofort wieder mit technokratischen Formeln belegt und besetzt werden, und will sie sich nicht weiterhin mit der Rolle des Reparaturservices und der Massschneiderei zufriedengeben, so muss sie sich konsequent zur Anwältin kooperativer Aushandlung und Gestaltung machen. Kraft ihrer Fachkompetenz kann sie darauf hinwirken, dass personelle Potentiale prospektiv und vor allem in partizipativen Formen gefördert werden. Sie versteckt sich dabei mit Vorteil nicht hinter abstrakten Gleichbehandlungskonzepten, sondern beinhaltet positive Aktionen, um die strukturelle Diskriminierung von Frauen, von wenig Qualifizierten und AusländerInnen zu beseitigen. Und sie vertritt ihre Position durchaus im Interesse der Unternehmens- und Branchenentwicklung (Schäppi & Schöni 1992).

Dies ist keine leichte Aufgabe für eine Disziplin, die sich in den Gravitationsfeldern der Managementlehre, des Personalwesens, der Betriebswirtschaft, der Organisationspsychologie usw. bewegt und ein eigenes Profil sucht (vgl. Wächter & Metz 1995). Ihre *Kernkompetenz* besteht darin, die *Bedingungen* auszuhandeln, unter denen Lernprozesse, Innovationen und Laufbahnen ermöglicht werden. Dies impliziert Machtkompromisse, substantielle Mitbestimmung und kooperatives Lernen im Unternehmen – und deren Regelung in Form von verbindlichen Vereinbarungen. Festgehalten sind darin 1. die

Bereitschaft der Mitarbeitenden, zu lernen und den in Bildungsmassnahmen erworbenen Gewinn an beruflicher Handlungskompetenz in den Dienst des Unternehmens zu stellen; und 2. die Bereitschaft des Unternehmens, die Mitarbeitenden dabei tatkräftig zu unterstützen, Risiken aufzufangen, Übergänge in neue Tätigkeitsfelder materiell abzusichern usw.⁶

Eine solche Positionierung der Personalentwicklung könnte auch neue Impulse geben für die staatliche Berufsbildung und Arbeitsmarktpolitik, die sich bis anhin viel zu wenig für das Geschehen innerhalb der Unternehmen interessieren. Eine qualitativ hochstehende, professionelle, bedarfsnahe und sozial akzeptierte Personalentwicklung im Unternehmen ist sehr wohl in der Lage, Massstäbe zu setzen und wichtige Impulse zu geben zur Verbesserung der Arbeitsmarktstruktur, zur Verhinderung von Fehlqualifikation und zur Modernisierung der Berufsausbildung.

Literatur

- Bergmann, Bärbel (1998): Tätigkeitsanforderungen im Verlauf der Berufsbiografie. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Heft 1, S. 2–14
- Bögel, Rudolf & Rosenstiel, Lutz von (1993): Bilder von Menschen in den Köpfen der Macher: Der Einfluss von Menschenbildern auf die personale und materiale Gestaltung der Arbeitssituation. In: Burkhard Strümpel & Meinolf Dierkes (Hg.), Innovation und Beharrung in der Arbeitspolitik (S. 243–276). Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Bourdieu, Pierre (1984): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (3. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Pierre Bourdieu, Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bundesamt für Statistik – BFS (1995): Weiterbildung in der Schweiz. Befragung 1993. Bern
- Bundesamt für Statistik – BFS (1997): Weiterbildung in der Schweiz. Eine Auswertung der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung 1996. Bern
- Bundesamt für Statistik – BFS (1997a): Berufsausbildung 1995/96 (Schulstatistik). Bern
- Bundesamt für Statistik – BFS (1998): Die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung. Kommentierte Ergebnisse und Tabellen 1997. Bern
- Egger, Rudolf (1996): Biographische Sichtweisen in der Erwachsenenbildung – Ein Forschungsbericht. In: Grundlagen der Weiterbildung, Heft 1, S. 43–46

6 Dies ist eine zentrale Voraussetzung des Konzeptes der «Lernkultur», das nicht bloss vage auf ein «wohlwollendes Führungsklima» abhebt, sondern mit einem Set von verhandel- und gestaltbaren Umfeldbedingungen im Unternehmen operationalisiert wurde (Sonntag 1996, 54; sowie in diesem Band).

- Frerichs, Joke (1994): Partizipation und Demokratisierung in Organisationen. In: Hansjürgen Daheim, Karl Krahn & Renate Schneider (Hg.), Standortfaktor industrielle Beziehungen – Abkehr von den traditionellen Arrangements? (S. 37–48) München
- Geißler, Karlheinz A. & Orthey, Frank Michael (1996): Die Ungleichheit der Subjekte und die Gleichheit der Zumutungen. In: Jahrbuch '96: Bildung und Arbeit. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit (S. 188–216). Opladen: Leske + Budrich
- Geißler, Karlheinz A. & Orthey, Frank Michael (1998): Der grosse Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess. Stuttgart: Hirzel
- Gonon, Philipp (1998): Modularisierung als reflexive Modernisierung? In: Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 214 (S. 305–321). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
- Harney, Klaus (1990): Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Theorie – Analyse – Fälle. Frankfurt am Main: Lang
- Harney, Klaus (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel
- Hendrich, Wolfgang (1994): Betriebliche Weiterbildung als arbeitspolitisches Terrain. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur, Bd. 12 (S. 243–259). Recklinghausen: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung
- Kern, Horst & Schumann, Michael (1996): Vorwärts in die Vergangenheit? Zustand der Arbeit – Zukunft der Arbeit. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, Heft 11-12, S. 715–724
- Kron, Friedrich W. (1991): Grundwissen Pädagogik. München: Ernst Reinhardt (3. Aufl.)
- Modrow-Thiel, Brita; Roßmann, Gisela & Wächter, Hartmut (1993): Chancen und Barrieren menschengerechter Arbeit in Klein- und Mittelbetrieben. München: Rainer Hampp
- Pawlowsky, Peter & Bäumer, Jens (1993): Funktionen und Wirkungen beruflicher Weiterbildung. In: Burkhard Strümpel & Meinolf Dierkes (Hg.), Innovation und Beharrung in der Arbeitspolitik (S. 69–120). Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Pawlowsky, Peter & Bäumer, Jens (1996): Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen. München: C.H. Beck
- Rosenstiel, Lutz von (1999): Entwicklung von Werthaltungen und interpersonaler Kompetenz – Beiträge der Sozialpsychologie. In: Karlheinz Sonntag (Hg.), Personalentwicklung in Organisationen (S. 99–122). Göttingen: Hogrefe (2. Auflage)
- Schäppi, Hans & Schöni, Walter (1992): Wirtschaftsdemokratie und Industriepolitik. In: Widerspruch, Heft 24, Zürich, S. 21–33
- Schöni, Walter (1997): Die hohe Kunst der Personalbewirtschaftung. Und ihre Folgen für Bildungsarbeit und Arbeitspolitik in der Schweiz. In: Widerspruch, Heft 33, Zürich, S. 115–128
- Schöni, Walter; Wicki, Martin & Sonntag, Karlheinz (1996): Arbeit und Bildungsqualität. Studien in der Textil- und Chemieindustrie. Nationales Forschungsprogramm 33. Zürich: Rüegger
- Schöni, Walter; Wicki, Martin; Tomforde, Elke & Sonntag, Karlheinz (1997): Arbeit und Bildungsqualität im Unternehmen. Umsetzungsbericht. Nationales Forschungsprogramm 33. Bern und Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

- Schiersmann, Christiane (1990): Weiterbildung von Frauen im Spannungsfeld von Familien- und Erwerbsarbeit. In: Grundlagen der Weiterbildung, Heft 4, S. 173–177
- Schumann, Michael; Baethge-Kinsky, Volker; Kuhlmann, Martin; Kurz, Constanze & Neumann, Uwe (1994): Rationalisierung im Übergang – Neue Befunde der Industriesoziologie zum Wandel der Produktionskonzepte und Arbeitsstrukturen. In: WSI-Mitteilungen, Heft 7, S. 405–414
- Sonntag, Karlheinz (1996): Lernen im Unternehmen. München: C.H. Beck
- Staehe, Wolfgang H. (1994): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München: Vahlen
- Strohm, Oliver & Ulich, Eberhard (Hg.) (1997): Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten. Ein Mehr-Ebenen-Ansatz unter besonderer Berücksichtigung von Mensch, Technik und Organisation. Zürich: vdf Hochschulverlag
- Wächter, Hartmut & Metz, Thomas (Hg.) (1995): Professionalisierte Personalarbeit? Perspektiven der Professionalisierung des Personalwesens. München: Rainer Hampp
- Weltz, Friedrich (1986): Wer wird Herr der Systeme? Der Einsatz neuer Bürotechnologie und die innerbetriebliche Handlungskonstellation. In: Rüdiger Seltz; Ulrich Mill & Eckart Hildebrandt (Hg.), Organisation als soziales System (S. 151–161). Berlin: edition sigma
- Zündorf, Lutz (1986): Macht, Einfluss, Vertrauen und Verständigung. Zum Problem der Handlungskoordination in Arbeitsorganisationen. In: Rüdiger Seltz; Ulrich Mill & Eckart Hildebrandt (Hg.), Organisation als soziales System (S. 33–56). Berlin: edition sigma

Walter Schöni & Karlheinz Sonntag
(Herausgeber)

Personalförderung im Unternehmen

Bildung, qualifizierende Arbeit und Netzwerke für das 21. Jahrhundert

Verlag Rüegger

Vorwort

«Die Menschen werden die wichtigste Herausforderung für das Management bleiben.» In dieser Äusserung eines Konzernchefs, ähnlich lautende Aussagen sind zur Zeit von Führungskräften zu hören, schwingt das zwiespältige Verhältnis des Managements zur menschlichen Arbeitskraft mit. Das Unternehmen hat ein wirtschaftliches Interesse an der besonderen Produktivität menschlicher Arbeitskraft, gleichzeitig fürchtet es ihr Störpotential, das sich einzelwirtschaftlichen Zwecken nie restlos fügt. Was hier als Zwiespalt erscheint, muss Ausgangspunkt eines umsichtigen Managements werden, das auch das Primat wirtschaftlicher Zielsetzungen zu hinterfragen in der Lage ist. Produktivität wird sich nur in dem Masse einstellen, wie menschliches Arbeits- und Kooperationsvermögen entfaltet, Mitsprache ermöglicht und Lebensqualität gefördert werden. Und dies wiederum setzt voraus, dass das Management die Mitarbeitenden nicht als verfügbare Ressourcen und Produktivitätsfaktoren, sondern als Persönlichkeiten mit eigenen Entwicklungspotentialen behandelt. In diesen Überlegungen gründet das Konzept der Personalförderung.

Das vorliegende Buch möchte zum Verständnis der Voraussetzungen, der Ansatzpunkte, der Mittel und Wege einer nachhaltigen Personalförderung in Organisationen beitragen. Es ist aus der mehrjährigen Zusammenarbeit der beiden Herausgeber hervorgegangen, einer Zusammenarbeit, die sich um Fach- oder Landesgrenzen wenig kümmert, vielmehr Synergien und konstruktive Dialoge nutzt. Allen Mitautorinnen und Mitautoren, die sich unserem Vorhaben angeschlossen und mit ihren kompetenten und materialreichen Beiträgen zu seinem Gelingen beigetragen haben, möchten wir ganz herzlich danken. Dank gebührt ebenso allen, die uns auf dem Weg bis zur Drucklegung unterstützt haben: Frau Elke Tomforde für ihre kritische Lektüre und die redaktionellen Anregungen und Frau Myriam Engler und Herrn Ernst Leuenberger vom Rüegger Verlag für die tatkräftige und kreative Unterstützung unseres Vorhabens.

Basel und Heidelberg, im Frühjahr 1999

*Walter Schöni
Karlheinz Sonntag*

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Personalförderung im Unternehmen : Bildung, qualifizierende Arbeit und Netzwerke für das 21. Jahrhundert / Walter Schöni & Karlheinz Sonntag. (Hrsg.). - Chur ; Zürich : Rüegger, 1999
ISBN 3-7253-0633-8

© Verlag Rüegger • Chur / Zürich 1999
Homepage: <http://www.rueggerverlag.ch>
E-Mail: rueggerverlag@gr-net.ch
ISBN 3 7253 0633 8
Umschlag: Oliver Emch, Zürich
Satz: Verlag Rüegger, Zürich
Druck: GasserPrint AG, Chur

Inhaltsübersicht

<i>Walter Schöni & Karlheinz Sonntag</i> Personalförderung für das 21. Jahrhundert – Zur Einführung	19
Teil 1: Personalförderung in Organisationen aus der Sicht verschiedener Disziplinen	
<i>Walter Schöni:</i> Personalförderung und Macht im betrieblichen Sozialsystem	27
<i>Niclas Schaper & Karlheinz Sonntag:</i> Personalförderung durch anspruchsvolle Lehr- und Lernarrangements	47
<i>Eckart Severing:</i> Personalförderung durch Lernen im Arbeitsprozess	65
<i>Karlheinz Sonntag & Ralf Stegmaier:</i> Organisationales Lernen und Wissensmanagement	77
<i>Karlheinz Sonntag:</i> Personale Förderung und Gesundheit	89
<i>Christiane Schiersmann:</i> Geschlechtergerechte Personalentwicklung und Arbeitsmarktpolitik	101
<i>Regula Schröder-Naef:</i> Bedeutung der Bildungsbiographie für die Personalförderung	117
Teil 2: Personalförderung und ihr Umfeld: Arbeitsmärkte, regionale und globale Netzwerke	
<i>Walter Schöni:</i> Wertschöpfungspotentiale wirksamer Personalförderung	133
<i>Gerhard Bosch:</i> Bildung und regionaler Kontext	151
<i>Richard Bühler:</i> Technik und vernetzte Systeme	167

<i>Doris Beer:</i> Berufliche Weiterbildung im Betrieb – nichts für Un- und Angelernte? ...	181
<i>Martin Wicki:</i> Qualifikationsnachfrage der Unternehmen	199
<i>Hans Schüpfi:</i> Verwaltung von «Humanressourcen» oder Personalförderung?	213
<i>Thomas Heim:</i> Umweltwissen und Entwicklung	231
Teil 3: Innovative Konzepte und Instrumente einer nachhaltigen Personalförderung	
<i>Karlheinz Sonntag:</i> Lernkultur im Unternehmen	253
<i>Ulrich Schäfer:</i> Mitarbeiterförderung in einem Unternehmen der Informationstechnologie	265
<i>Bernd Lohbeck & Ulrike Geffert:</i> Personalförderung im Krankenhaus	281
<i>Joachim Benedix & Thomas Nockert:</i> Personalentwicklung für die Stadtverwaltung	295
<i>Katrin Hartmann:</i> Massnahmen zur besseren Integration von Frauen in der Industrie	307
<i>Eckart Severing:</i> Arbeitsintegriertes Training mit neuen Lernmedien	325
<i>Rolf Neeser & Walter Schöni:</i> Personalentwicklung in kleinen und mittelgrossen Unternehmen	337
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	351

Inhaltsverzeichnis

<i>Walter Schöni & Karlheinz Sonntag</i> Personalförderung für das 21. Jahrhundert – Zur Einführung	19
---	----

Teil 1

Personalförderung in Organisationen aus der Sicht verschiedener Disziplinen	25
--	----

Walter Schöni

Personalförderung und Macht im betrieblichen Sozialsystem

Beiträge der Bildungssoziologie	27
1 Qualifizierung und Selektion im Unternehmen: aktuelle Trends	27
2 Restriktionen der Personalentwicklung im Unternehmen	29
2.1 Restriktionen unternehmensstrategischer Art	30
2.2 Restriktionen betriebsorganisatorischer Art	31
2.3 Restriktionen normativer Art	33
3 Bildungssoziologische Erklärungsansätze	34
3.1 Bildung als Faktor der Reproduktion betrieblicher Ordnungen	35
3.2 Betriebliche Bildung als Faktor der Machtausübung	36
3.3 Betriebliche Bildung als Gestaltungs- und Autonomiefaktor	38
4 Perspektiven der Personalförderung	40
4.1 Neue Anforderungen im betrieblichen und beruflichen Umfeld	40
4.2 Herausforderungen künftiger Personalförderung und Bildung	42
Literatur	43

Niclas Schaper & Karlheinz Sonntag

Personalförderung durch anspruchsvolle Lehr- und Lernarrangements

Beiträge der Personalpsychologie und der angewandten Lernforschung ...	47
1 Einleitung	47
2 Anspruchsvolle Lehr-/Lernarrangements im Kontext betrieblicher Personalförderung	49
2.1 Arbeitsstrukturelle Ansätze	51
2.2 Arbeitsplatzbezogene Lernformen	53
2.3 Beratungs- und betreuungsorientierte Lernformen	55
2.4 Trainingsorientierte Lernformen	56
2.5 Computergestützte Lernformen	58
2.6 Szenariogestützte Lernformen	60
3 Abschliessende Bemerkungen	62
Literatur	63