

demnach für die Personalkosten über die gesamte Ausbildungsdauer aufzukommen. Grundsätzlich fallen Ausbildungssachkosten an. Während der betrieblichen Ausbildung ergeben sich jedoch auf der Ertragsseite nicht unbeträchtliche Produktivleistungen, die von den Auszubildenden bei sinnvollem Einsatz im Betrieb erbracht werden. Diese können die Ausbildungssachkosten je nach Gegebenheiten um bis zu 140 Prozent kompensieren.

Stabilität und Kontinuität durch Bedarfsorientierung

Eine bedarfsorientierte Bildungsplanung und daran anschließend operative Bildungsarbeit wirken nicht allein auf die Personalpolitik eines Unternehmens stabilisierend, sondern umfassen auch Wirtschaftlichkeit und Effizienz. In die bedarfsorientierte Entscheidungsfindung zum Ausbildungsbedarf gehen über die Einflußgrößen auch die veränderten Umfeldbedingungen mit ein. So bleibt es zu wünschen, daß über die einzelunternehmerischen bedarfsorientierten Bildungsaktivitäten auch eine wirtschafts- und gesellschaftspolitische Wirkung erzielt wird, die ihren Beitrag zur Standortsicherung leistet.

Subjektivierung von Arbeits- und Lernprozessen – Entwicklung eines neuen Wissenstypus?

Sibylle Peters

Prof. Dr. phil., Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg



Zwei Trendaspekte verstärken sich wechselseitig: Die Individualisierung erfährt im Kontext betrieblicher Innovationsstrukturen eine Wendung hin zu ökonomischen Strukturen zur besseren Nutzung der Leistungspotentiale für die Organisation Betrieb. Zudem wird in den nächsten Jahren die Organisation in ihrer sozialen Microstruktur mit einer produktiven Einbindung des Individuums stärker im Mittelpunkt gesellschaftsstruktureller Fragestellungen stehen.¹

In die Realisierung dieser Trends wird Bildung als eine generelle Ressource für die Lösung gesellschaftlicher Probleme direkter in die Organisation und ihre soziale Microstruktur des Betriebs eingebunden. Berufliche Weiterbildung insgesamt wird innerhalb des Wirtschaftssystems immer mehr eine direkte Ressource, die sich grundsätzlich von anderen Teilen des Bildungssystems durch ihre marktwirtschaftliche Organisation, durch den Pluralismus des Angebots und durch die subsidiäre Rolle des Staates unterscheidet. Der beruflichen Weiterbildung werden drei Aufgaben zugesprochen: sie hat sich erstens in Kooperation mit der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung weiter zu entwickeln, zweitens die regionale Wirtschaftsförderung mit zu initiieren und drittens die öffentliche Arbeitsmarktpolitik zu steuern.

Demgegenüber hat betriebliche Weiterbildung – als Lernen im Arbeitsprozeß – diese Aufgaben nicht direkt wahrzunehmen. Gleichwohl wird Lernen im Arbeitsprozeß

immer direkter bei Friktionen auf dem Arbeitsmarkt wirksam. Bildungs- und Qualifizierungsfragen werden ohne Zurückverweisung in das Bildungssystem im Betrieb organisiert. Lernen im Arbeitsprozeß dient dem schnellen und unverzüglichen Reagieren auf Marktveränderungen. Dabei wird Lernen im Arbeitsprozeß für immer vielfältigere Formen und neue Gruppen von Mitarbeitern in unternehmerischen Gesamtstrategien zur Reorganisation von Strukturen und Prozessen sowie zur Flexibilisierung der Strukturen als Entwicklungsfeld genutzt. Das Gelingen unternehmerischer Gesamtstrategien hängt zunehmend davon ab, daß sich der Betrieb sozialkommunikativen sowie pädagogischen Aspekten und damit einer Einbindung erziehungswissenschaftlicher Überlegungen öffnet. Es werden zunehmend sozial- und erziehungswissenschaftliche Fragen bei der Intensivierung von Kommunikations- und Informationstechnologien für Lösungen von Innovationsstrategien herangezogen. So gesehen handelt es sich nicht nur um eine Annäherung zwischen Wirtschaft und Pädagogik, sondern das Wirtschaftssystem nimmt zur Lösung ökonomischer und betrieblicher Veränderungen Lösungswege sozialer Systeme hinzu. Lernen im Arbeitsprozeß gewinnt zunehmende Beachtung, und diese Entwicklung soll in bezug auf den Schlüsselbegriff Wissen und den Gebrauch von Wissenstypen innerhalb betrieblicher Veränderungen in diesem Beitrag aufgezeigt werden.

Zur Strukturierung dieser Fragen soll der Beitrag in drei Teile gegliedert werden: erstens den neuen unternehmerischen Gesamtstrategien innerhalb von Organisationsentwicklungsansätzen, zweitens den Rückfragen an Pädagogik und Erziehungswissenschaft, wie z. B. Erziehungswissenschaft und speziell Berufs- und Betriebspädagogik sowie die Erwachsenenbildung Einfluß auf Lern- und Qualifizierungsfragen im Betrieb nehmen, und drittens Aspekte eines neuen Wissenstypus, in den Fragen einer Ausgestaltung für Gestaltungsoptionen hinsichtlich der

subjektiven Seite der Arbeits- und Lernprozesse aufgenommen werden könnten.

Unternehmerische Gesamtstrategien, Umstrukturierungsprozesse und Qualifikationsanforderungen

Zunehmend sind verschärfte internationale Wettbewerbsbedingungen mit dem Wandel vom Verkäufermarkt zum Käufermarkt verbunden. Dadurch werden betriebliche Rationalisierungs- und Flexibilisierungsstrategien forciert. Im Zusammenhang mit der Einführung und Verbreitung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien entstehen neue Produktions- und Organisationskonzepte, die wiederum veränderte Qualifikationsanforderungen nach sich ziehen. Begriffe wie lean production, fraktale Fabrik, das intelligente Haus, die lernende Fabrik, Total Quality, Organisationslernen etc. setzen in ihren Konzepten auf verschiedene Akzente – grundsätzlich orientieren sich die Umstrukturierungen im Betrieb zunehmend auf Veränderungen der Aufbau- und Ablauforganisation. Ausgangspunkt dieser Veränderungsprozesse ist, daß in den letzten eineinhalb Jahrzehnten eine gesellschaftliche Modernisierung und ein Wandel unternehmerischer Leitbilder eingesetzt hat, bzw. veränderte Anforderungen haben allgemein ihren Ursprung darin, daß Technik und Technikentwicklung als dominante Leitidee ihre zukunftsweisende Orientierung eingebüßt haben. Die noch in den 80er Jahren favorisierte Technikzentrierung durch die CAD- und CIM-Strategien ist obsolet² und humane Ressourcen als ein Element von Modernisierung erfahren eine neue Aufmerksamkeit. Zunächst wurde folglich in betrieblichen Modernisierungskonzepten eine technikzentrierte Strategie bevorzugt, jedoch das Ungleichgewicht von Arbeitsorganisation, Technikeinsatz und Qualifikation ist offensichtlich weder technisch – durch technozentrierte CIM-Konzepte –

noch durch fachliche Qualifikationsanstrengungen zu bewältigen, solange das Produktionssystem des Taylorismus nicht ebenfalls in Frage gestellt wird. In den letzten Jahren zielen Umstrukturierungen auf neue Formen einer systemischen Rationalisierung, die als berufliches Handeln eine Komplexität von bisher unbekanntem Ausmaß erfordert. Dabei vollziehen sich betriebliche Rationalisierungsprozesse im Sinne technischer, ökonomischer, sozialer und organisatorischer Strategien auf vier verschiedenen Ebenen:

- **Produktinnovation:** Gemeint ist hiermit die Erweiterung oder Einschränkung der Produktpalette und -komplexität, der Qualitätssteigerung wie auch z. B. die Herstellung besserer Kundenbeziehungen (Kundennähe).
- **Produktionsverfahren:** Dies betrifft die verfahrens- und fertigungstechnischen Innovationen durch Mechanisierung, Automatisierung und Flexibilisierung der Produktion und die Veränderung der Fertigungstiefe und der -organisation.
- **Arbeitskräfte:** Hiermit sind Veränderungen der Rekrutierungs- und Qualifizierungsmechanismen, die Schaffung neuer Arbeitseinsatzformen, die Leistungspolitik und erweiterte Nutzung der Arbeitskraft durch flexible Arbeitsstrukturen, der variable Personaleinsatz und davon abhängig neue Motivations- und Integrationsformen, veränderte Lernarrangements, Führungsformen sowie Konzepte zur Unternehmenskultur angesprochen.
- **Organisation und Information:** Restrukturierung der innerbetrieblichen Funktionsbereiche und Kompetenzverteilung zwischen Abteilungen in Verbindung mit der informationstechnischen Neuordnung von Planungs-, Steuerungs- und Kontrollfunktionen.³

Anforderungen an die Ausbildung

In diese Prozesse ist Weiterbildung direkt und zunehmend auch berufliche Erstausbildung einbezogen. Alle diese neuen Entwicklungen und Strategien zielen auf Flexibilisie-

rung, Dezentralisierung, Vernetzung systemisch anderer Steuerungen und wenden sich von linear angeordneten Funktionsaufgaben Prozeßkettenorientierungen zu. In ihnen sollen produkt- und fertigungstechnische Neuerungen stärker mit organisatorisch-strukturellen Innovationen gekoppelt werden. In dieser Entwicklung findet – retrospektiv betrachtet – das Lernen im Arbeitsprozeß zunächst als Lernen am Arbeitsplatz⁴ Beachtung. Dazu gehören zunehmend Überlegungen, die das Organisationslernen direkt betreffen und das Lernen am Arbeitsplatz sowie im Arbeitsprozeß in einem viel umfassenderen Sinne betreffen. In der betrieblichen Erstausbildung sind dies Modellversuche zum Begriff „Lerninseln“ im Kontext des Dezentralen Lernens⁵, die den Teil der praktischen Unterweisung am sekundären Lernort, den Arbeitsplatz und das Team, betreffen und die Lernorte innerhalb veränderter Organisationsstrukturen miteinander verknüpfen wollen, um eine gestaltungsorientierte Berufsbildung zu ermöglichen. Der Arbeitsplatz in der Produktion hatte bisher nur eine untergeordnete Bedeutung. Der Kerngedanke des dezentralen oder auch des arbeitsplatzbezogenen Lernens in der Berufsausbildung lautet nun, Lernen soll an ausgewählten Arbeitsplätzen als Teil veränderter Bedingungen der Organisation möglich sein. Es handelt sich um eine Renaissance der Neubewertung und Aufwertung des Arbeitsplatzes gegenüber Bildung in Bildungsinstitutionen. Darin zeichnet sich eine Trendwendung ab: In den letzten zwei Jahrzehnten lagerten Groß- und Mittelbetriebe die Ausbildung kontinuierlich vom unmittelbaren Arbeitsprozeß zugunsten zentralorganisierter Ausbildungsanteile aus dem Produktionsprozeß aus. Die Argumentation dazu lautete, daß die fachliche Ausbildung in zentrierter Form jenseits des industriellen Arbeitsprozesses besser gewahrt werde, da die Einführung neuer computergestützter Technologien zur Substitution qualifizierter Arbeit führen würde und diese Prozesse Tendenzen der Dequalifizierung beinhalteten, denen nur durch eine systema-

tisch strukturierte berufliche Fachausbildung jenseits des Arbeitsplatzes entgegengewirkt werden könne. Innerhalb dezentraler Konzepte werden Auszubildende nun jedoch am Arbeitsplatz direkt mit realen Auftragsarbeiten vertraut gemacht. Ziel ist es,

- neue Arbeitsorganisationsformen durch die Integration von Kopf- und Handarbeit in erweiterten und angereicherten Tätigkeiten real zu lernen,
- eine Einführung in Teamarbeit bereits während der Ausbildung anzustreben und eine Sozialisierung in das Betriebs- und Berufsleben zu ermöglichen,
- neue Kompetenzbündel in der Kombination von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz durch integrierte Aufgaben zu erproben.

Anforderungen an die Weiterbildung

Die Situation in der betrieblichen Weiterbildung als Lernen im Arbeitsprozeß ist etwas anders gelagert.⁶ Zentrale Überlegung ist, eine Reorganisation der Arbeit anzustreben, die die Technikdominanz der Produktions- und Fertigungsverfahren auflöst. Hier steht der Begriff der Dezentralisierung insbesondere für Implementierungsstrategien von Gruppen- und Teamkonzepten. Die in der betrieblichen Weiterbildung als „bottom-up“ bezeichneten Strategien sollen traditionelle tayloristische Management- und Kontrollstrategien als „top-down“-Muster ergänzen und teilweise ablösen. Zunächst sollen die Erfahrungen und das Wissen aller Beschäftigtengruppen nicht nur für einen erweiterten Handlungskompetenzerwerb den Individuen überlassen bleiben, sondern das Wissen und die Erfahrungen aller sollen für Gruppen- und Synergieeffekte zur Organisationsentwicklung genutzt werden. Ausgangspunkt ist, daß entsprechend der Auflösung technikzentrierter Leitbilder die Regelkreise der Ingenieure und Manager im Alltag nicht so modellhaft verlaufen, wie entsprechende Konzepte und Systeme es vorsehen, und Beschäftigte auf allen Ebenen zunehmend über kom-

pensatorisch-innovative Kompetenzen verfügen müssen, um die Lücke zwischen Arbeitsanweisung und -ausführung selbstorganisierend zu schließen. Qualität und Quantität der Produktion sollen somit durch eine Direktsteuerung der am Arbeitsplatz Beschäftigten beeinflusbar sein. Gruppenkonzepte wie Qualitätszirkel, Lernstätten, Problemgruppen etc. versuchen als „bottom-up“-Strategien die Probleme aus dem betrieblichen Alltag ihres Arbeitsbereiches zu lösen, z. B. in der

- Zusammenarbeit mit Kollegen und Vorgesetzten,
- Fertigstellung und Qualitätssicherung von Produkten als ein inhaltliches Problem,
- Arbeitsorganisation im eigenen Arbeitsbereich sowie in angrenzenden Arbeitsbereichen.

Die Einbeziehung individuellen Erfahrungslernens durch sporadische Qualifikationsprozesse soll eine effiziente Gestaltungspolitik unterstreichen. Mit dem Einsatz einer veränderten Qualifizierungspolitik könnten z. B. folgende Ziele erreicht werden:

- Dezentralisierung und Funktionsintegration am Arbeitsplatz in Verbindung mit der Übertragung von mehr Verantwortung auf die Gruppe und den einzelnen, insbesondere in bezug auf die Qualitätssicherung der Produkte,
- Aufgaben- und Funktionsintegration vom Arbeitsplatz aus leisten, indem der Wandel vom Mensch-Maschine-Bezug zum Team-System-Bezug eingeleitet wird,
- Einebnung hierarchischer Strukturen durch die Übernahme neuer Rollen in der Gruppe der Manager, die zunehmend als Moderatoren, Berater, Coachs arbeiten sollen, um Anweisungs- und Kontrollfunktionen dadurch zurücknehmen zu können,
- Schließung der Akzeptanzlücke bei Einführung neuer Technologien wie CIM etc. durch eine Qualifizierung als Anpassung an veränderte technisch-organisatorische Bedingungen am Arbeitsplatz,
- Qualifizierung für die Übernahme neuer Aufgabenintegration durch eine Aufgaben-

bündelung von zuvor getrennten Arbeitsschritten von der Planung bis zur Kontrolle,

- Qualifizierung und Beratung sowie eine Qualifizierung für die rationale Gestaltung sozialer Prozesse im Sinne der Verbesserung des Interaktionsbereichs für nicht standardisierbare und nicht antizipierbare Aufgaben.

Für diese Umstrukturierungen ist eine Qualifizierung angedacht und die Reorganisation der Arbeitsorganisation auf folgenden vier Ebenen vorgeschlagen worden:

- fachliche, produkt- und materialspezifische Anforderungen einschätzen lernen,
- Beherrschung der Arbeitsmittel sichern,
- Kommunikation und Interaktion in horizontaler und vertikaler Achse fördern,
- Qualifizierung zur Weiterentwicklung des technischen und sozialen Systems.⁷

Daß sich diese Erwartungen an die Einführung von Gruppenarbeit und die Neugliederung einzelner Arbeitsbereiche in dezentrale Einheiten nicht in der angestrebten Weise erfüllt haben, liegt an verschiedenen Faktoren: **Zum einen** betrifft es Fragen der Zurücknahme der technikzentrierten Leitidee. Die Zusammenlegung verschiedener aneinander grenzender Arbeitsbereiche bringt zwar die gewünschten Effekte einer Flexibilisierung, Produktionslaufverkürzung und Qualitätssteigerung der Produktion. Unter sich verschärfenden Marktbedingungen blieben Gruppen- und Teamkonzepte dennoch „bottom-up“-Strategien, d. h., sie wurden auf unteren Hierarchieebenen horizontal entwickelt, blieben aber parallel laufende Strategien zu bestehenden Funktionsbereichen im mittleren Management. Kurz: Teamstrategien als „bottom-up“-Strategien sind nicht integriert, sondern allenfalls an Hierarchie- und Kontrollbereiche angefügt oder angeklebt und beeinflussen folglich weiterreichende Umstrukturierungen nicht bzw. sind nicht Gegenstand von Veränderungen der Organisationsbasis selbst. Dadurch bedingt hat eine reale Flexibilisierung von Kompetenzen und Macht zugunsten der operativen Ebenen

nicht stattgefunden. Oft haben die Gruppenkonzepte nur den Status einer „normativen Beteiligung“ mit dem Ziel, Haltungen, Normen und das Erleben einer subjektiven Dimension des Unternehmensgeschehens zu ermöglichen. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn es um Fragen der Schließung der Akzeptanzlücke durch entsprechende Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien ging. Lernen im eigentlichen Sinne fand zumindest als geplante Maßnahme nicht statt, und Umstrukturierungen gerieten in eine Diskrepanzfalle.

Der **zweite Aspekt** betrifft den Schlüsselbegriff Wissen. Um dergleichen umfassende Prozesse einleiten zu können, müssen auch Darstellungs- und Dokumentationsformen des Wissens als Leistung des Subjekts innerhalb von Fragen zur Organisation bedacht bzw. Fragen einer neuen Verteilung von Wissen Aufmerksamkeit entgegengebracht werden. Des weiteren muß darüber nachgedacht werden, ob die Entscheidungsträger von Umstrukturierungen nicht zusätzliches Wissen benötigen, daß bei rollenspezifischer Zuweisung von Kompetenz und Macht hierarchisch gebunden war, nunmehr unter veränderten Arbeitswirklichkeitsbedingungen flexibilisiert, erweitert etc. werden muß.

Entwicklungsfelder innerhalb von Organisationsentwicklung

In den letzten Jahren nun erreicht uns eine neue Phase von Unternehmensstrategien und das Kredo des Lernenden Unternehmens bzw. Organisationslernen. Es hat – in der theoretischen Diskussion – eine zukunftsweisende Orientierung übernommen, worin die Ressource Bildung in systematischer Verknüpfung konzentrierter angestrebt wird. Die Einführung der Elemente Dezentralisierung durch Gruppenarbeit als parallel angelegte Projekte zur Arbeitsorganisation haben die tayloristischen Arbeitsstrukturen nur ergänzt. Der Taylorismus könne, so neuere Überlegungen, erst in veränderten Strukturen –

wie in der Lernenden Organisation und das Organisationslernen und Vernetzungsstrategien als radikale Umstrukturierung der Arbeitsorganisation im Sinne einer wechselnden Lern-, Verbesserungs- und Gestaltungsfähigkeit – überwunden werden. Programm innerhalb veränderter Unternehmensstrategien muß eine integrative, wechselseitige und prospektiv abgestimmte Gestaltung von Technik, Organisations- und Personalentwicklung einschließlich differenzierter Qualifizierungsstrategien sein. Neue Konzepte sollen ihren Ausgang von folgenden Problemen nehmen:

- der Abflachung von Hierarchien stehen jahrzehntelange tradierte Kontrollansprüche gegenüber, die weiter verteidigt werden,
- gewählte Arbeitnehmervertreter sehen durch die direkte Partizipation am Arbeitsplatz Gefahren für das System der Interessenvertretung,
- Protagonisten und Gestalter der technischen Auslegung von Arbeitssystemen in Entwicklungsabteilungen fürchten bei Mitsprache der Betroffenen um ihr tradiertes Gestaltungsmonopol,
- die betroffenen Mitarbeiter, geprägt durch eine jahrzehntelange Arbeitssozialisation in Verrichtung und Anweisung nach Kontrolle, stehen den unternehmerischen Kommunikations- und Beteiligungsangeboten mißtrauisch bis abwartend gegenüber.⁸

Unternehmerische Gesamtkonzeptionen zielen nunmehr auch auf die Abschmelzung funktionsbezogener Hierarchiepositionen, die Organisationsstruktur selbst soll zum Gegenstand der Veränderung gemacht werden. Qualifizierungsstrategien werden darin unentbehrlicher und bisher noch wenig im Blickfeld stehende Beschäftigtengruppen geraten in den Mittelpunkt weitreichender Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien. Ihre differenzierten und individuellen Lernvoraussetzungen, ihre Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten, Erfahrungen und Kompetenzen für Problemlösungswege sollen besser genutzt werden. Folgende Qualifizierungstrends sind zu beobachten:

Managementqualifizierung als Multiplikatorenqualifizierung

Manager sind Promotoren und das Bindeglied zwischen Organisations- und Personalentwicklung. Zu ihren Aufgaben gehören

- Entwicklung, Gestaltung und Evaluierung betrieblicher Umstrukturierungen auf der Basis der Umschichtung, Neueinstellung und Entlassung von Personal;
- Ermittlung notwendiger Qualifizierungsstrategien;
- Modelle für strukturelle und organisatorische Verbesserungen zu initiieren, zu erproben und zu transformieren;
- Fragen der Dezentralisierung von Entscheidungsprozessen und
- die Erprobung von auf Konsens und Beteiligung ausgerichteten Führungsstilen, die die Einführung flacherer Hierarchien ermöglichen, etc.⁹

Qualifizierung des Managements auf mittlerer Ebene

Die Qualifizierung der Techniker und Meister soll sich am spezifischen Tätigkeitsprofil orientieren. Dieser Personenkreis muß in besonderem Maße soziale und methodische Kompetenzen erwerben, da er hauptsächlich von der Abschmelzung funktions- und positionsorientierter Aufgabenzuschnitte betroffen ist.

Dieser Personenkreis soll zunehmend in horizontalen Entscheidungs- und Hierarchiestrategien neue Rollenanforderungen und Aufgaben zugewiesen bekommen, die im Hinblick auf Partizipation und Konsens mit allen Beschäftigten des Bereiches ausgerichtet sind und Gestaltungsoptionen für veränderte grenzübergreifende Aufgaben zulassen. In der beruflichen Weiterbildung ist das der klassische Bereich der Qualifizierung zur Vertiefung und Ergänzung der fachlichen Erstausbildung, in die verstärkt fachübergreifende Bildung auf den von DYBOWSKI u. a. benannten Ebenen vorgeschlagen wird.

Qualifizierung auf der unteren Mitarbeiterenebene

Die Qualifizierung auf dieser Ebene dient zunächst generell der Technikanpassung im weitesten Sinne. Dazu gehören in zunehmendem Maße auch Fragen, wie beispielsweise das Erfahrungswissen in systematische Veränderungsprozesse eingebunden und in veränderte Überwachungs-, Einrichtungs-, Test- und Kontrollfähigkeiten genutzt werden könnte, da diese Gruppen infolge neuer Produktionsstrategien veränderten, teilweise auch erweiterten Arbeitstätigkeiten nachgehen sollen. Genereller werden hier jedoch Zielsetzungen verfolgt, die veränderte Tätigkeiten möglichst mit einem geringen Bildungs- und Weiterbildungsaufwand verbinden. Teilweise geht es hier gar nicht direkt um eine Qualifizierungspolitik, sondern unter sozialpsychologischen Aspekten spielt die Stärkung und das Einüben von Mentalstrukturen eine wesentliche Rolle, die zur Erreichung der Akzeptanz neuer Technologien notwendig sind. Derartige Qualifizierungsstrategien konzentrieren sich als Lernen am Arbeitsplatz nicht selten auf Einarbeitungsmodule, die i.d.R. von Herstellerfirmen mitgeliefert werden.

Gruppen- und Teamarbeit, die bis zur qualifizierenden Arbeitsgestaltung durch die Verbindung von Lernen und Arbeiten reicht

Dabei geht es um Modelle und Strategien dezentralen Lernens, wobei eine Erweiterung der Qualifizierung bis hin zu arbeitsplatzübergreifenden, dezentralen Strategien vorgesehen ist, die den gesamten Arbeitsprozeß bzw. die Arbeitsstruktur umfassen. Innerhalb von Teamarbeit spielt hier die Selbstqualifizierung des Teams eine essentielle Rolle. Sie sollen nunmehr verstärkt in soziale Steuerungsmomente von vernetzenden Gesamtstrategien einbezogen werden. Kooperationen mit Zulieferern, mit Abteilungen, wie

Verkauf etc., sollen für Innovationen erprobt werden.¹⁰

Wissen, Wissenstypen und Wissensverteilung als pädagogisches Element in Umstrukturierungsprozessen

Innerbetrieblich ist eine Qualifizierungspolitik angesagt, die Gestaltungsorientierung für Lernprozesse aufgreifen will. Hat die Erziehungswissenschaft nun einen Anteil an den Veränderungs- und Innovationsstrategien, und wie reflektiert sie Fragen von pädagogischem Wissen für Gestaltungsprozesse? Grundsätzlich sei vorweggeschickt: erziehungs- und insbesondere erwachsenenpädagogisches Wissen sowie berufspädagogisches Wissen sind längst nicht mehr an Bildungsinstitutionen gebunden, sondern dieses Wissen ist in andere gesellschaftliche Subsysteme diffundiert und universell einsetzbar geworden. Davon unabhängig ist die Frage der pädagogischen Profession zu sehen. Gleichwohl wird für betriebliche Qualifizierungsfragen pädagogisches Professionswissen in Anspruch genommen.¹¹ DEWE hat sich mit der Funktion von Wissen für betriebliche Innovationsprozesse befaßt und aufgeschlüsselt, welche verschiedenen pädagogisch-professionellen Wissensformen für Qualifizierungsprozesse relevant werden. Auch unter der Perspektive der ökonomischen Handlungslogik sind Fragen über im Betrieb gehandelte Wissenstypen momentan en vogue.¹² Es geht um Überlegungen, ob für Umstrukturierungen und Gestaltungsoptionen das bisher gehandelte Wissen allen Entscheidungsträgern zugänglich sei, in welcher Weise Wissen neu zu verteilen und damit zu flexibilisieren sei und wie es in veränderten Qualifizierungsstrategien neu aufgegriffen werden müßte.

Innerhalb pädagogisch-professionellen Wissens sind drei Wissenstypen in Umstrukturierungen mit wechselnder Tendenz en vogue.

- Als erstes ist der **fachspezifische Wissenstypus** zu nennen, welcher sich anhand didaktischer und methodischer Arrangements auf die Vermittlung fachspezifischen Wissens konzentriert. Er übernimmt die Vermittlung von anerkanntem technisch-organisatorischen Regelwissen, den inhaltspezifischen Erwerb sowie die sinnhafte mentale Repräsentation der Fakten, Konzepte und Regeln bestimmten fachlichen Instruktionswissens. Er sichert als solcher die Verbreitung von Leistungswissen und kann in Funktionspositionierungen des mittleren Arbeitsmarktsegmentes wegen seiner hohen Standardisierung problemlos integriert werden. Mit dem Begriff Dominanz des Fachprinzips hat die Entwicklung der Berufsbildung auf die didaktische Struktur und Gestaltung beruflichen Lernens Einfluß genommen. Prozesse beruflicher Wissensvermittlung können jedoch nicht die Struktur der Organisation erfassen und bleiben gegenüber der Organisation in ihrer Stabilität durch dieses Wissen indifferent gegenüber den normativen Orientierungen der Mitarbeiter. Das Wissen ist an funktionsspezifische Arbeitsteilungen und seine Arbeitsablaufstruktur gebunden. Die Bestimmbarkeit für soziale und gestaltungsanleitende Dimension des Arbeitsmodells bleibt – trotz Erweiterung der Handlungsorientierung als leitendes Prinzip – vernachlässigt. Innerhalb diesen Typus wird die technische Welt durch immer neues technisch-instrumentelles Wissen erklärt und bleibt undifferenziert gegenüber Orientierungen und Interessen der Träger des Wissens.
- Der zweite **Wissenstypus** ist **gruppendynamischen und gruppenpädagogischen Strategien** zugeordnet. Er konzentriert sich entsprechend therapeutischer Konzepte auf das Hier-und-Jetzt-Erleben und übernimmt die Steuerung motivationsfördernder Methoden, die die Erlebnis- und Erfahrungsfähigkeit stimulieren. Er bleibt dadurch folgenlos gegenüber der Legitimation innerorganisatorischer Herrschaft, weil er an aktionistische Erfahrungsmomente ohne handlungsanleitenden Sinn anknüpft und nicht die Subjekt-

perspektive einnimmt. Zudem bleiben der Sozialstatus der Mitarbeiter und seine arbeitsbiographischen Erfahrungen ausgeblendet.

Innerhalb von Teamarbeit spielt Selbstqualifizierung des Teams eine essentielle Rolle

- Als dritter **Wissenstypus** ist ein **normativ-hermeneutischer** bzw. ein explorativer zu nennen. Hier geht es um unterschiedliche Facetten von Wissen, das unser Gesamt-handeln ordnet, gewichtet, mit Sinn belegt. Dieses Wissen integriert Alltagswissen und Fragen einer Konstitution von Lebens- und Arbeitswelt mit dem operativen Instruktionswissen des fachlich-beruflichen Wissens. Innerhalb dieses Wissenstypus wird das existentielle Bedürfnis des Menschen, seine Wissensbestände zu ordnen, Zusammenhänge angesichts der Unübersichtlichkeit der Welt für Reflexionen und Handeln zu integrieren, angesprochen. Im Kontext von z. B. betrieblicher Organisationsentwicklung vernetzt dieses Wissen, urteilt über Relevanzen, leistet Einschätzung und Bedeutsamkeit, verbindet Anschlußfähigkeit mit anderen Wissensteilen etc. Es ist ein Wissen, das z. B. für Lernen im Arbeitsprozeß zukünftig immer wichtiger wird, da Betriebe und Organisationen zunehmend als pädagogische Umwelt betrachtet werden können, die innerhalb ihres Innovationsanspruchs individuelles Wissen als Leistungswissen und Kenntnisse für Gestaltungsoptionen miteinander verbinden müssen. Ein solches Wissen weist z. B. Merkmale wie diese auf:
 - Es ist Wissen, das für die Erfüllung von Organisationsaufgaben, nicht von Arbeitsplatzaufgaben wichtig ist.
 - Das Wissen müssen alle diejenigen haben, die für bestimmte Organisationsentscheidungen zuständig sind. Das sind potentiell immer alle, weil dezentral und vernetzt orga-

nisiert, alle potentielle, virtuelle Entscheidungsträger sind.

- Dieses Wissen muß neuen Entscheidungsträgern kommunikationstechnisch zugänglich sein, und es muß sichergestellt werden, daß es für sie akzeptabel ist.
- Es muß immer an fachlich-berufliches Wissen anschlußfähig sein und sozialkommunikativ kommunizierbar sein.
- Es muß, soziologisch gesprochen, in der Lage sein, Herrschaft und Kontrolle und deren Symbolisierungsformen in Macht und Entscheidungen positionieren sowie soziale Verteilung thematisieren zu können, um gestaltungsorientierte Momente in ihrem Focus erfassen zu können.

Das beinhaltet u. a., daß das fachlich-berufliche Wissen in andere Darstellungs- und Dokumentationsformen verändert thematisiert werden muß. Es muß erreicht werden, daß Entscheidungsträger das ihnen fehlende Wissen suchen oder sich aus dem Prozeßgeschehen heraus dieses aufbereiten und in Gruppenstrategien Kompetenz- und Machtfragen nicht tabuisieren. Sie müssen dazu in Kommunikation mit Personen und Rollenträgern treten, und das erfordert eine neue Art der Kommunikation als Basis für Veränderungsprozesse, die bisher innerhalb der Strukturierung von Arbeitsprozessen produktionsorientierter Arbeitswirklichkeit nicht in das Blickfeld gerieten.

Stärkung der subjektiven Seite der Lern- und Arbeitsprozesse durch Berufsbildungsforschung

In diese Prozesse ist die zunehmende Subjektivierung von Arbeits- und Lernprozessen einzubinden, und das erfordert eine neue Art der Kommunikation als Basis für Veränderungsprozesse. Wir wissen aber wenig über die Voraussetzungen und Interessen für die zur Verbesserung, Nutzung sowie Entwicklungsfähigkeit organisationaler Strukturen

aversierter Gestaltbarkeit der Handlungsebenen der betrieblichen Akteure. Fragen zur subjektiven Seite der Arbeits- und Lernprozesse sind vor dem Hintergrund des sozialen und ökonomischen Strukturwandels, höherer Bildungsziele und des allgemeinen Wertewandels zu sehen, die ihre Wirkung auch auf Wirtschaft und Betrieb entfalten, wie der Begriff der Unternehmenskultur dokumentiert.

Um den einzelnen nun als souveränes Subjekt Partizipation und Selbstbestimmung durch Qualifizierung und Selbstlernphasen zuzugestehen, ist Wissen über das Subjekt als empirisches und theoretisches Material und seine Vorstellungen erforderlich. Allgemein kann davon ausgegangen werden, daß die Interessen der Beschäftigten am Erhalt des Arbeitsplatzes, an höherem Lohn und an Aufstieg – zunehmend aber eben an interessanterer Arbeit – orientiert sind. Die subjektiven Elemente der Planbarkeit des beruflichen wie privaten Lebens sind gewichtiger geworden.¹³ Nicht unabhängig von solchen Entwicklungen hat sich auch das Weiterbildungsverhalten gewandelt. Weiterbildungsangebote als Lernen im Arbeitsprozeß innerhalb von Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien entsprechen jedoch nicht einer öffentlich-rechtlichen Weiterbildung; sie sind nicht zertifizierbar, ohne Wert auf dem freien Arbeitsmarkt und im Betrieb ohne Gratifikation außerhalb des betrieblichen Vorschlagswesens. Sind jedoch die Anforderungen an ein Lernen im Arbeitsprozeß ein immerwährendes Strukturmoment, müssen aufgrund gestiegener Qualifikationsanforderungen und gesellschaftsstrukturell bedingter Individualisierungsprozesse Bildung und Arbeit aus der Perspektive der Subjekte neu aufeinander bezogen werden – es muß ein irgendwie gearteter Sinn für die Anstrengungen des Lernens im Arbeitsprozeß gesehen werden oder erstrebenswert erscheinen.¹⁴

Es ist bekannt, daß die Beschäftigten an qualifizierter Arbeit und an der Übernahme von Verantwortung zunehmend interes-

siert sind. Jedoch haben die Beschäftigten – als betriebliche Akteure in bisher festen Kompetenznetzen für spezielle Funktionsaufgaben eingebunden – wenig Erfahrungen mit Gestaltungsoptionen sammeln können, weder simulativ, virtuell und in den wenigsten Fällen real.

Allgemein läßt sich sagen, durch die neue Qualifizierungspolitik wechselt die Ressource Mensch, überspitzt formuliert, vom Störfaktor zur Humanressource und damit zur effektiven Nutzung der in der Biographie gegebenen Veränderungspotentiale. Diese Aspekte können insgesamt für die Berufsbildungsforschung neue Aufgaben stellen und in Modellversuchen, Projekten etc. sollten direkt dafür Spielräume und Zeit ermöglicht werden, Gestaltungsoptionen zu verwirklichen. Für Gestaltungsoptionen und das Entwickeln von Sinn- und Karrierekonzepten einer lebenslaufangemessenen Berufs- und Arbeitstätigkeit benötigen wir lebensbegleitende Lernkonzepte, die Lernen durch Fakten, Symbole und Regeln beeinflußt sehen. Lernen hat zudem in erziehungswissenschaftlicher Sicht neben Fragen des selbstorganisierten Lernens Fragen des Sinnes zu klären, denn Lernen im betrieblichen Kontext beinhaltet, daß der Mensch als Subjekt ein sinnproduzierendes Wesen ist, und es geht beim Lernen um Konstitutionen, wie sinngelitetes Handeln möglich wird, damit das Subjekt souverän Gestaltungsoptionen im Kontext einer Grupsituation für sich und im Interesse des Gemeinwohls entwickeln kann. Für die Erzeugung solcher Wissensformen muß die Pädagogik und Erziehungswissenschaft nachdenken, um **Arbeiten – Lernen – Gestalten** als eine konstitutive Einheit des Arbeits- und Berufslebens dem einzelnen in seiner Lebenslaufplanung zu ermöglichen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Geißler, H.: *Organisationslernen und Weiterbildung*. Weinheim 1995 sowie Sattelberger, T. (Hrsg.): *Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*. Wiesbaden 1991

² Vgl. Böckler, M.; Loss, U.: *Sozialverträglichkeit neuer Technologien – Strategien betrieblicher Innovationsprozesse*. In: Peters, S. (Hrsg.): *Lernen im Arbeitsprozeß durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien*. Opladen 1994, S. 9–14

³ Vgl. Pries, L.; Schmidt, R.; Trinczek, R. (Hrsg.): *Trends betrieblicher Produktionsmodernisierung*. Opladen 1989

⁴ Vgl. Severing, E.: *Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien*. Weinheim 1995

⁵ Vgl. Dehnbostel, P.: *Bedeutungszuwachs des Lernens im Arbeitsprozeß. Regulierungsbedarf oder De-regulierungsnotwendigkeit beruflicher Weiterbildung?* In: Dobischat, R.; Husemann (Hrsg.): *Regulation beruflicher Weiterbildung*. Berlin 1995 sowie Dybowski, G.; Pütz, H.; Raumer, F. (Hrsg.): *Berufsbildung und Organisationsentwicklung*. Bremen 1995

⁶ Vgl. Hacker, W.; Skell, W.: *Lernen in der Arbeit*. BIBB, Berlin 1993 sowie Frieling, E.: *Lernen und Arbeiten*. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen, S. 261–270 Hinzugefügt werden muß, daß die Integration von Lerninseln in die berufliche Bildung keineswegs in Betrieben die Regel ist – gegenwärtig ziehen sich einerseits immer mehr Unternehmen aus der Erstausbildung zurück, andererseits werden diese Überlegungen aufgegriffen.

⁷ Vgl. Herzer, H.; Dybowski, G.; Bauer, H. G. (Hrsg.): *Methoden betrieblicher Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung*. Eschborn 1990

⁸ Vgl. Böckler, M.; Loss, U.: *Sozialverträglichkeit . . .*, a. a. O., S. 9–14

⁹ Innerhalb professioneller pädagogischer Orientierung war diese Gruppe bisher nicht als Klientel im Blick, da der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Pädagogik – entsprechend des Erziehungsauftrages aus der Schulpädagogik – weitgehend ungebrochen auf den nachschulischen Bereich übertragen wurde.

¹⁰ Vgl. Peters, S.: *Pädagogisches Handeln in der betrieblichen Weiterbildung zwischen Effizienz und gesellschaftlicher Relevanz*. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung*. Frankfurt 1995

¹¹ Vgl. Dewe, B.: *Grundlagen nachschulischer Pädagogik. Einführung in ihre Felder, Formen und didaktische Aufgaben*. Bad Heilbrunn 1994

¹² Vgl. Wilke, H.: *Wissensbasis und Wissensmanagement als Elemente reflektierter Modernität sozialer Systeme*. Vortrag auf dem Soziologentag in Halle, 1995

¹³ Vgl. Baethge, M.: *Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – Zur zunehmenden normativen Subjektorientierung der Arbeit*. In: *Soziale Welt*. H. 1 1991, S. 6–17

¹⁴ Vgl. Peters, S.; Wedding: *Sind die Karenztage ein Thema von Lernstätten? Qualifizierung – Beteiligung – Gestaltung in Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien aus der Sicht der Betroffenen sowie Markert, W.: Zur Reformierung des Verhältnisses von Arbeit und Subjekt im Kontext einer kritischen Bildungstheorie*. In: Peters, S. (Hrsg.): *Lernen . . .*, a. a. O.