

## Anmerkungen:

<sup>1</sup> Forschungsprojekt 4.1005, „Entwicklung eines modularen Qualifizierungskonzepts für das Fertigungspersonal in Klein- und Mittelbetrieben für die Arbeitsform Gruppenarbeit (MQG)“

<sup>2</sup> Siehe auch den Beitrag in diesem Heft: Markert, W.: „Gruppenarbeit in deutschen Industrieunternehmen – Entwicklungsstand und Qualifikationsanforderungen“

<sup>3</sup> S. Anmerkungen, Fußnote 9

<sup>4</sup> Nach der Definition von Tönnshoff, H. K., Glöckner, M. In: ZWF 89 (1994), S. 607ff.

<sup>5</sup> „Qualifizierte Gruppenarbeit in Fertigungsinseln/ Fertigungszellen mit weitreichendem Aufgabenzuschnitt“ steht hier für den weitergefaßten Begriff gruppenähnliche Arbeitsstrukturen, da die betriebliche Realität mit ihren unterschiedlichen Umsetzungsmodellen nicht zu erfassen ist.

<sup>6</sup> BIBB-Forschungsprojekt 5.201, „Systemdenken und Zusammenhangsverständnis, Lernen und Arbeiten in komplexen Fertigungsprozessen“, (S & Z). Der lerntheoretische Ansatz im Projekt S & Z stützt sich in erster Linie auf Aussagen der Kognitionspsychologie (nach Piaget, A.) sowie einer Motivation und Zielgebung einschließenden Tätigkeitspsychologie.

Außerdem werden die aufgabenorientierten Konzepte aus den Projekten/Vorhaben 4.905 „Fernlehrgang CNC-Technik“, 4.021 (Vorhaben „Lernaufgaben...“) und 5.201 (S & Z) weiterentwickelt.

<sup>7</sup> Zur Definition von Gruppenarbeit vgl.: Lutz, B.: Qualifizierte Gruppenarbeit – Überlegungen zu einem Orientierungskonzept technisch-organisatorischer Gestaltung. In: Projektträger Fertigungstechnik, Forschungsbericht KfK – PTF 137, (Hrsg.) Karlsruhe, 1988

<sup>8</sup> Ebenda

<sup>9</sup> Das bedeutet aber nicht, daß die Facharbeiterqualifikationen durch „theoretische, ingenieurwissenschaftliche Qualifikationen ersetzt werden. Die „erfahrungsgeleiteten“ Fähigkeiten werden viel umfangreicher, haben noch größere Bedeutung – jedoch nicht im Sinne des alten, konventionellen Erfahrungswissens. Aus: Laur-Ernst, U.; Gutschmidt, F.; Lietzau, E.: Förderung von Systemdenken und Zusammenhangsverständnis – Konkretisiert für Lernen und Arbeiten in komplexen Fertigungsprozessen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.) Berlin 1992 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 149), S. 319–332

<sup>10</sup> Diese Setzung wurde gewählt, weil so die qualifikationsrelevanten Änderungen am deutlichsten werden. Der jeweils konkrete betriebliche Stand der Gruppenarbeit muß gegebenenfalls berücksichtigt werden.

<sup>11</sup> Anwendungsprototypen mit qualifizierter Gruppenarbeit/gruppenähnlichen Arbeitsstrukturen sind Fertigungsinseln, flexible Fertigungszellen (FFZ) oder -systeme (FFS), aber auch in den Schichtbetrieb einbezogene Einzelwerkzeugmaschinen.

<sup>12</sup> Der Begriff Operationalisierung wird hier nicht im Sinne einer taxonomischen Gliederung verwendet.

<sup>13</sup> S. Anmerkung 11, a. a. O.

# Weiterbildungspolitik und Modernisierung im Betrieb: (k)ein Beitrag zum lernenden Unternehmen?

## Karlheinz A. Geißler

Prof. Dr., Professor für Wirtschafts- und Sozialpädagogik im Lehrgebiet Berufspädagogik an der Universität der Bundeswehr München

## Frank Michael Orthey

Diplompädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Berufspädagogik an der Universität der Bundeswehr München

In diesem Beitrag wird der Zusammenhang von betrieblichen Modernisierungsprozessen mit pädagogischen Formen skizziert. Immer häufiger werden betriebliche Veränderungsprozesse mit Lernprozessen gekoppelt. „Lernen“ wird zu einer Selektionsagentur angesichts der Komplexität betrieblicher Modernisierungsprozesse. Die Unternehmen setzen Weiterbildung zur Bewältigung des Strukturwandels ein, Ausbildungsbudgets werden dagegen gekürzt. Die betriebliche (Weiter-)Bildungspolitik steuert damit die privatisierten Formen des Lernens – insbesondere in der Weiterbildung, die unter diesen Bedingungen auch ihre (didaktische) Form verändert. Die betriebliche Weiterbildung entwickelt sich zu einer „Form reflexiver und qualitativer Modernisierung“. Auf dem Weg zu lernenden Systemen – weiterbildungspolitisch gesteuert!

## Das Problem und der Zugang

Betriebliche Veränderungsprozesse werden heute immer häufiger mit pädagogischen Formen gekoppelt. Sie werden durch Bildungsmaßnahmen initiiert, gefördert, begleitet, reflektiert – und auch ihre Folgen und Nebenwirkungen werden wieder pädagogisch, z. B. in Supervisions- oder Coachingprozessen bearbeitet. Dieser Trend lenkt den berufspädagogischen Blick auf die Betriebe

als modernisierungsintensive Systeme und auf die Formen, die berufliche Bildung, insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung, annimmt. Es scheint mit einem berufspädagogischen Reflexionsinteresse daher angebracht, die besonderen funktionalen Leistungen beruflicher Bildung für Modernisierungsprozesse und ihre mikropolitische Steuerungsrelevanz in den Unternehmen auszuleuchten. Wir entfalten daher mit dem Fokus betrieblicher Modernisierungsprozesse die Beobachtungen der zunehmenden Pädagogisierung von Problemlagen – und fühlen uns dabei durch den aktuellen Trend der Euphorien um die „lernende Organisation“ gut abgesichert.<sup>1</sup>

Wir nehmen in diesem Entfaltungsversuch des Modernisierungs- und Pädagogisierungsproblems in den Betrieben eine systemtheoretisch inspirierte Perspektive ein. Hierin wird der Betrieb als ein soziales System verstanden, in dem personengebundene, beruflich qualifizierte Arbeitsfähigkeiten als funktionale Leistungen im Sinne des Betriebszweckes, also der Produktion oder/und der Dienstleistung, wirksam werden.

Betriebliche Weiterbildungspolitik stellt für unsere Erörterung eine Kategorie dar, mit der alle Ereignisse des Betriebes erfaßt werden, die mit mikropolitischer Ambition und Reichweite Bildungsentscheidungen bezüglich des Personals und seiner zweckorientierten Qualifizierung bzw. bezüglich der zukünftigen Entwicklung des sozialen Systems Betrieb betreffen. Betriebliche Bildungspolitik beschreibt solche steuernden Interventionen, deren Zustandekommen sich an der Verarbeitung der Umwelteinflüsse (also z. B. des Marktgeschehens, technologischer, politischer und gesellschaftlicher Veränderungen) durch den Betrieb orientiert. Die Verarbeitung dieser Umweltrezeptionen durch den Betrieb erfolgt mit dem Fokus auf Bildungsentscheidungen und -maßnahmen. Bildung im Betrieb faßt insofern alle personalqualifizierenden Operationen zusammen, mit der

das Betriebssystem auf Umwelteinflüsse reagiert. Bildung stellt damit eine spezifische Form von Kommunikation im Betrieb dar. Betriebliche Bildungspolitik zielt auf die Ermöglichung und die Organisation dieser Kommunikationen ab. Sie ist damit eine mikropolitisch ambitionierte Steuerungsstrategie im Hinblick auf die Steigerung der Wahrscheinlichkeit „gelingender Kommunikationen“ im Betriebssystem durch die Initiierung pädagogisch sinnvorbestimmter „Begleitkommunikationen“. Sie bezieht sich vorzugsweise auf den Bereich, der traditionell als „Weiterbildung“ klassifiziert wird.

## Modernisierung und Pädagogisierung in den Betrieben

Die Beschleunigung und die Komplexitätszunahme der gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen sind die Kennzeichen des verschärften Modernisierungsprozesses, in dem sich die Industrienationen befinden. Beschränkt man die Betrachtung dieses Wandels auf die Perspektive von Unternehmen als auf ökonomischer Basis wirtschaftenden Organisationen, dann sind vor allem zwei Bereiche relevant. Zum einen ist der Wandel der Umwelt des Unternehmens ausschlaggebend, die aufgrund mehrerer Faktoren immer differenzierter und damit komplexer beobachtet wird. Diese Aspekte sind z. B. die Veränderung von Kundenansprüchen, die zunehmende Internationalisierung bzw. Globalisierung der Märkte sowie der steigende Wettbewerbsdruck. Zum anderen ist auch die innere Dynamik der Betriebe, insbesondere die Unternehmens- und Mitarbeiterführung, zu berücksichtigen. Es ändern sich die Interessen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung, die Innovationsgeschwindigkeit der neuen Technologien steigt, und die Qualifikationen müssen angepaßt werden. Diese Auswirkungen der Modernisierung im ökonomischen Bereich erfordern von den Unternehmen – und damit zugleich von den

Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – einerseits Lern- und Wandlungsfähigkeit, andererseits zeitliche und räumliche Flexibilität, um mit diesen sich ständig ändernden Anforderungen umgehen zu können.<sup>2</sup> Die Koppelung von Veränderungsprozessen mit betrieblichen Lernprozessen wird als Rationalisierungsstrategie im raschen Wandel für diesen immer notwendiger.

Pädagogische Prozesse innerbetrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen machen dabei nicht nur Qualifikationen verfügbar, sondern auch die Mitarbeitersubjektivität zugänglich. Das macht sie attraktiv für die Betriebe, die ein großes Interesse an dieser neuen Rationalisierungsqualität haben, und begründet ihre unaufhaltsame Zunahme. Dies wiederum bedeutet die engere bildungspolitische Kopplung von Arbeiten und Lernen im Betrieb. Die „Form des Unternehmens“<sup>3</sup> wird in einer systemischen Beobachtungsperspektive zunehmend über „Lernen“ konturiert, denn das Prinzip „Lernen“ ermöglicht eine „reflexive Rationalisierung“.

„Lernen“ ist die zentrale Kategorie solcher „reflexiven systemischen Rationalisierung“ als Voraussetzung und Begleitung posttayloristischer Arbeits- und Betriebsformen, wie sie z. B. in Team- und Gruppenarbeitsmodellen, Projektarbeit und künftig auch in fraktalen und virtuellen Unternehmen beobachtet werden können. Dabei geht es um sehr unterschiedliche funktionale Leistungen, die von Lernprozessen erwartet werden. Es geht eben nicht nur um Qualifizierungsleistungen, sondern um Reflexionsleistungen, um Kompensations- und Legitimierungsleistungen, um Koordinierungsleistungen und vieles mehr – und es geht funktional dabei immer um die Lösung von Selektionsproblemen.<sup>4</sup> Daß diese Lernprozesse durch entsprechende Sprachspiele (z. B. Personalentwicklung, lebenslanges Lernen) auf Dauer gestellt werden, bedeutet letztlich nur, daß reflexive Rationalisierung (in der Form des „Lernens“) auf Dauer gestellt wird.

Betriebliche Bildungsprozesse und die Vermittlung ihrer permanenten Notwendigkeit sind also Folge der Modernisierung der Betriebe und ihrer Umwelt, aber sie stehen auch im Dienste einer systemischen Modernisierung und reflexiven Rationalisierung der Betriebe. Sie erbringen dafür Leistungen, stellen Anschlußfähigkeiten her, ermöglichen „Sinn“-Findungen, organisieren Komplexität. Sie wirken selbst rationalisierend, da sie multioptional funktionalisierbar, schnell inszeniert und höchst effektiv sind. Diese universale betriebliche „Pädagogisierung“ wird heutzutage vor allem in Begriffen wie „lernende Organisation“ und „Lernunternehmen“ sichtbar. Das zeigt die Wichtigkeit des Pädagogischen nicht nur in traditioneller Ausrichtung auf die Subjekte an, sondern bezieht es ausdrücklich auf die Organisation. „Lernen“ ist in dieser neuen Bedeutung eine Veränderungsmetapher. Damit wird angezeigt, daß es um die Ausstattung des Systems Betrieb mit Wissen geht. Die Zugänglichkeit des Wissens als Rationalisierungsabsicht wird über pädagogische Prozesse gewährleistet und gezielt organisiert. Das Unternehmen „lernt“ insofern, als die Zugänglichkeit zum Wissen im möglichst ganzheitlichen Zugriff auf die Subjekte gut geregelt und organisiert ist.<sup>5</sup> Auch dies wird durch betriebliche (Weiter-)Bildungspolitik gewährleistet.

Das bedeutet nicht nur Schulung für's „Internet“ und „E-mail“, also für die Zugänglichkeit des Wissens in den großen Netzen, nicht nur die Etablierung von Datenbanken, sondern auch die Sensibilisierung für die Bedeutung des Wissens, seine Speicherung, Klassifizierung, Organisation, Verteilung und Legitimation, seine Zuordnung, Zugänglichkeit und jederzeitige Verfügbarkeit als Voraussetzung der Leistungsfähigkeit des Betriebs. Gesprochen wird von der Einrichtung und Förderung einer „Wissenskultur“ oder von „Wissensmanagement“.<sup>6</sup> Das ist eine Erweiterung der funktionalen Leistungen pädagogischer Prozesse betrieblicher Bildung im Modernisierungsprozeß der Unternehmen,

auf die sich betriebliche Bildungspolitik zunehmend ausrichtet. In den Kommunikationen dieser pädagogischen Lernprozesse wie auch in den Kommunikationen im Betrieb, die sich um subjektiv verfügbar gemachtes Wissen bilden, entsteht ein spezifisches Wissen des Betriebs. Der Betrieb wird mit der Perspektive „Lernen“ beobachtet, und in den betrieblichen Kommunikationen wird auf „Lernen“ reflektiert. Es wird kommunikativ „Lernen“ unterstellt – und alle sind plötzlich mit dabei.<sup>7</sup>

### **Lernen versorgt den Betrieb mit Komplexität und reduziert diese gleichzeitig**

Lernen – z. B. in Beratungsprozessen – statet dabei das Betriebssystem auch mit interner Unruhe und mit Irritation aus. Und das erhöht die selbstbezüglichen Reflexionsmöglichkeiten des Betriebssystems. Es besitzt durch Lernen all das auch im Inneren, was zu seiner Umwelt gehört – es holt sich die Ungewißheit zurück. Diese Leistungen der betrieblichen Bildung können als Versorgungsleistung mit Komplexität für den Betrieb gedeutet werden. Der Betrieb als Organisation, die auf Komplexitätserzeugung angelegt ist, schafft sich durch die Form der betrieblichen Weiterbildung die Möglichkeit, sich selbst mit Komplexität zu versorgen – und dies wird unter die Kontrolle betrieblicher (zunehmend bildungspolitischer) Entscheidungen gestellt. Komplexität wird zur Lösung.<sup>8</sup> Andererseits braucht der Betrieb auch Komplexitätsreduzierungsleistungen. Und auch diese werden durch Formen des Lernens in „Bildungskommunikationen“ im Betrieb erbracht: „Lernen“, so heißt die hochattraktive Selektionsagentur angesichts der Komplexität betrieblicher Modernisierungsprozesse. Die Pädagogisierung der Modernisierungsprobleme schreitet voran.

## **Die Modernisierungsdynamik in den Betrieben und deren (Weiter-)Bildungspolitik**

Die Rationalisierungsdynamiken der Unternehmen – speziell das dem ökonomischen Handeln eingewobene Prinzip der Beschleunigung beeinflussen die betriebliche Strategie der internen Bildungspolitik entscheidend. In der Bildungspolitik bildet sich das jeweilige Rationalisierungsmotiv mikropolitisch ab. Unter den Bedingungen von Rationalisierungsmotiven wie Verflachung („lean“), „just-in-time“, „systemischer Reflexivität“ und ihren Folgen posttayloristischer und -fordistischer Arbeitsformen bedeutet dies die Förderung der erforderlichen und geforderten kurzfristigen Dispositionsmöglichkeiten und die Etablierung permanenter Lernprozesse. Die Zunahme kurzfristiger Dispositionsmöglichkeiten und das auf Permanenz ausgerichtete Prinzip „Lernen“, die als „wachsende Flexibilität“ ihre ökonomisch positive Bewertung erhalten, verändern das Verhältnis von beruflicher Ausbildung und betrieblicher Weiterbildung. Die Unternehmen setzen Weiterbildung offensiv zur Bewältigung des Strukturwandels ein. Die Ausbildungsbudgets werden dagegen gekürzt. Die Weiterbildung wird zu einem zunehmend bedeutsameren Filter personaler Arbeitschancen.<sup>9</sup> Auch der Berufsbildungskongreß des Bundesinstituts für Berufsbildung kommt zum Ergebnis: „Innovationen nehmen ihren Weg in die Unternehmen über Weiterbildung.“<sup>10</sup> Von Ausbildung ist da keine Rede mehr. Der „Rohstoff Geist“, von dem in der Standortdebatte immer häufiger gesprochen wird, wird in der hochflexiblen Weiterbildung weiterbearbeitet, und dies bestimmt die betriebliche Bildungspolitik.<sup>11</sup> Und auch das vielbeschworene „lernende Unternehmen“ stellt eine Idee dar, die der Weiterbildung zugerechnet werden kann, die über Weiterbildungspolitik gesteuert wird, und die gleichzeitig von der Ausbildung sowie dem damit gekoppelten Berufskonstrukt

abgegrenzt werden kann. Das lernende Unternehmen setzt auf eine betriebsbezogene Veränderungskultur durch Lernen, die Ausbildung und das Berufskonzept hingegen auf längerfristige überbetriebliche Stabilität. Die betriebliche Bildungspolitik steuert damit die privatisierten Formen des Lernens – insbesondere in der Weiterbildung.

Das Management steht unter Modernisierungsbedingungen immer mehr unter Zeit- und Komplexitätsverarbeitungsdruck, so daß sich auch Langfristperspektiven zunehmend durch kurzfristigen Rentabilitätsausweis legitimieren müssen. Für die Systemzeiten des betriebswirtschaftlichen Entscheidens und Handelns ist das Zeitmuster der Lehrlingsausbildung als Qualifikationsressource ungeeignet. Es wird immer mehr zum Hindernis der Perfektionierung und Rationalisierung des Einsatzes von Personal und Qualifikation. Es paßt zu wenig in die schlanken „Just-in-time“-Konzepte, weil Lehrlingsausbildung eher eine zeitlich längerfristig angelegte Qualifikationsressource darstellt, die Qualifikationen einlagert statt sie genau zeitgerecht und hochflexibel von denen zu holen, die auf dem „qualification-highway“ immer unterwegs sind.

Attraktiver werden dafür konkurrierende Qualifikationssysteme, die die Tendenz zu Kurzfristreaktionen stützen. Zuallererst ist dies die Form der „Weiterbildung“ als eine Form mit temporalisierter Komplexität, die sich für die modernisierten Entscheidungsstrukturen der Betriebe als flexibler darstellt. Und dies ist darüber hinaus der externe Qualifikationsmarkt. Der bietet durch den Ausbau der Fachhochschulen und des größeren Angebots von Absolventen dieses Ausbildungssystems den Entscheidungsträgern der Betriebe eine attraktive Alternative zur Lehrlingsausbildung. Sprechen bereits in den meisten Fällen die, im Vergleich zu den Ausbildungskosten, geringeren Anlernkosten für die Einstellung von Fachhochschulern in Konkurrenz zu ausgebildeten Facharbeitern,

so noch viel stärker die dadurch erweiterten zeitlichen Dispositionsmöglichkeiten. Die Entscheidung, ob selbst ausgebildet wird oder ob man sich am externen Markt mit den benötigten Qualifikationen versorgt, wird Teil der zeitökonomisch-rationalen Kapitalrechnung. Qualifikationen, die zunächst drei Jahre aufgebaut werden, um dann erst einmal aktualisiert werden zu müssen, sind wenig attraktiv für die Betriebe, deren Rationalisierungsabsicht sich auf die Herausverlagerung dieser Zeiten richtet.

Solche Modernisierungsdynamiken finden ihren Ausdruck in der Stärkung von Nachfrageorientierung und Wettbewerb durch eine eigenständige und kostenverantwortliche Organisation der betrieblichen Bildungsarbeit. Damit wird die Logik des Marktes als Rationalisierungsstrategie auch für die betriebliche Bildungspolitik in Anspruch genommen und in ihre Organisationsstrukturen hineinkopiert. Cost- und Profitcenter sind hierfür gebräuchliche Lösungsmodelle. Inzwischen haben sich viele Großbetriebe umstrukturiert und ihre Bildungsabteilungen ausgegliedert. Diese Betriebe entscheiden sich für den Fremdbezug von Qualifikationsmaßnahmen – für das, was mit dem Begriff des „Outsourcing“ abgedeckt wird (Auslagerung). Damit wird Komplexität im Betrieb durch Ausgliederung und durch Unterwerfung unter marktformige Mechanismen reguliert. Und es wird „Zeit“ – die Geld kostet – hinausverlagert. Dies erscheint als Trend betrieblicher Weiterbildungspolitik.

## **Veränderungen der Form betrieblicher Weiterbildung**

Durch die Rationalisierung des Pädagogischen bzw. seine Verbetrieblichung, also seinen Anschluß an ökonomische Sinnbestände, und deren gezielte bildungspolitische Steuerung ändert sich auch die Form, die berufliche Weiterbildung in den Betrieben annimmt. Vom Seminarangebot im Stile des

Volkshochschulprogramms über das bedarfsorientiert ermittelte Seminarangebot hat sich die betriebliche Weiterbildung mittlerweile zu den arbeitsplatznahen Formen des Lernens, die beratend, prozeßbegleitend und problem- bzw. situationsorientiert konzipiert sind, gewandelt. Formen des Einarbeitens, des Anlernens, des individuellen mediengestützten Lernens, des gruppenorientierten Lernens in Lernstattmodellen, Lerninseln und Qualitätszirkel, Lernen, das mit Arbeitsprozessen in posttayloristischen Arbeitsformen immer fest gekoppelt ist und insbesondere Formen der Beratung – zumeist als „Coaching“ amerikanisiert – machen dem traditionellen „Seminar“ den Rang streitig. Wenn es das überhaupt noch gibt, dann ist es maßgeschneidert, teilnehmer-, erfahrungs-, situations-, problemorientiert konzipiert und wird im Sinne des veränderten Verständnisses von betrieblicher Weiterbildung methodisch gestaltet. Die Arbeit wird mit Lernprozessen fest gekoppelt – dieser Rationalisierungsschritt der Pädagogisierung im Betrieb schlägt sich auch in den Formen beruflicher Bildung nieder.

Das bedeutet dann natürlich heute immer auch die „lernende Organisation“ und neuerdings „Lebendiges Lernen“ im Betrieb!<sup>12</sup> Die Formgebung betrieblicher Weiterbildung, d. h. also ihre grundsätzliche Orientierung und ihre didaktischen Prinzipien und methodischen Umsetzungen, werden dabei bestimmt von der Modernisierungstendenz, Strukturen bereitzustellen, die Anschlußfähigkeiten für möglichst viele Optionen offenzuhalten, die schnell und jederzeit für alle zugänglich sind. Weiterbildung wird insofern sprachlich universeller und „systemischer“ vermittelt. „Lebendiges Lernen“ ist wohl ein neuer Begriff, der dies attraktiv vermitteln soll und das qualifikatorische und hochrationalisierte „Lernen“ – zumindest sprachlich – wieder näher an das „Lebendige“ des Menschen heranrücken soll. Weiterbildung wird mit dem System (und mit den Subjektkonstruktionen der Mitarbeiter) enger gekoppelt

und damit auch enger dem ökonomischen Funktionsprinzip des Systems unterstellt. Weiterbildung verändert unter diesen Bedingungen also auch ihre (didaktische) Form. Sie rückt näher an den Verwertungsort und an die Verwertungszeit dessen heran, was sie vermitteln soll. Ihre Form wird durch Transferüberlegungen bestimmt.

## Auf dem Weg zu lernenden Systemen: eine Typologisierung der Weiterbildung in den Betrieben

Die Entwicklung dieser betrieblichen Modernisierungsdynamik kann bezogen auf die Weiterbildung in einer vereinfachenden Typologie dargestellt werden.<sup>13</sup>

**Typ 1:** Weiterbildung als Form pragmatischer Anpassung an Veränderungen

Weiterbildung wird in diesem Typus in einer „trivialen“ Kausalität als betriebsnotwendige Anpassung an veränderte Arbeitsbedingungen verstanden. Sie ist deutlich qualifikatorisch betont, stellt eher ein „notwendiges Übel“ dar und wird wenig gefördert und kaum systematisch in betriebliche Strategien integriert. Sie korrespondiert mit einer tayloristischen Auffassung von Rationalisierung und ist an der Form der Produktion orientiert. Sie ist reaktiv und hat Problemlösungscharakter. Dabei erscheint sie wenig geplant, unsystematisch und wird punktuell wirksam. Es gibt meist keine ausgeprägten Strukturen (Bildungsabteilung, Bedarfserhebung, Bildungsprogramm etc.). Weiterbildungsbemühungen der Mitarbeiter werden kaum gefördert, lediglich in bestimmten Fällen „bedient“, in denen der betriebliche Nutzen offenliegt.

Weiterbildung ist in der Organisationsstruktur schwach institutionalisiert, mit wenig Ressourcen ausgestattet und hat keine ausgewiesene mikropolitische Relevanz.

Weiterbildung erbringt in diesem Typus vornehmlich qualifikatorische Anpassungsleistungen an Veränderungen.

**Typ 2:** Weiterbildung zur gezielten betrieblichen Personalentwicklung

Weiterbildung wird in diesem Typus auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Mitarbeiter bezogen und begrenzt. Ein solcher Typus richtet sein Augenmerk auf die systematische Entwicklung von Mitarbeiterpotentialen im Hinblick auf Veränderungen im Unternehmen durch Weiterbildungsmaßnahmen. Weiterbildung geschieht in diesem Falle mit der Perspektive der „Personalentwicklung“. Sie ist in betrieblichen Strategien verankert und trägt hohe Leistungserwartungen. Sie ist als Veränderungsinstanz zwischen Mitarbeiter/-innen und Unternehmen geschaltet und betreibt Anpassungs- und Harmonisierungsleistungen im Hinblick auf die Bewältigung und Gestaltung betrieblicher Veränderungen.

Weiterbildung ist hier institutionalisiert (zumeist als interne, oft ans Personalwesen gekoppelte Bildungsabteilung). Sie erfolgt systematisch und wird am „Bedarf“ orientiert. Sie ist gut ausgestattet und fest institutionalisiert. Sie hat einen politischen Stellenwert zur Steuerung und Gestaltung des Unternehmens.

Weiterbildung erbringt in diesem Typus vornehmlich personenbezogene Leistungen im Hinblick auf die angemessene Gestaltung betrieblicher Veränderungen.

**Typ 3:** Weiterbildung als funktionaler Bestandteil des Betriebs-Systems mit Leistungsoptionen für personale und für soziale Interaktions-Systeme

Weiterbildung wird hier auch mit Leistungserwartungen bezüglich der Veränderung des Systems Unternehmen besetzt. Dies setzt meist einen selbstreferentiell systemischen Blick des Unternehmens voraus, und dieser lenkt die Perspektive auch auf die sozialen Prozesse im Unternehmen. Hier geht es also nicht mehr nur um den rationalisierenden

Zugriff auf die Mitarbeiterpotentiale wie im Typ 2, sondern es geht nun auch um die Rationalisierung sozialer Interaktionsprozesse im Unternehmen. Weiterbildung ist ein strategisches und politisches Steuerungsinstrument zur Gestaltung des Betriebs-Systems und seiner Prozesse. Dieser Typus korrespondiert oft auch mit der Etablierung posttayloristischer Arbeitsformen. Weiterbildung erbringt hier z. B. Leistungen zur Optimierung der Arbeitsfähigkeit von Teams oder Arbeitsgruppen. Sie ist oft beratungsorientiert.

Weiterbildung ist in unterschiedlichen Formen institutionalisiert, und dies ist in funktionalen Leistungserwartungen begründet. Gelegentlich ist sie auch aus dem Unternehmen ausgelagert und institutionell verselbständigt. Dies korrespondiert mit der Distanzierungsnotwendigkeit, die sich aus ihrem erweiterten Aufgabenspektrum ergibt. Die institutionalisierte Weiterbildung setzt sich in diesem Typ oft auch mit Fragen der eigenen Selbstdefinition, ihren Leistungen, ihrer Organisation und ihrer Verortung innerhalb oder außerhalb der Institution auseinander. Indem sie sich selbst als funktionaler Bestandteil des Unternehmens sieht, beginnt sie auch selbst Veränderungsansprüche bezüglich der Systementwicklung des Unternehmens zu artikulieren und eigene Veränderungsimpulse zu setzen.

Weiterbildung erbringt in diesem Typus personenbezogene Leistungen, insbesondere aber Leistungen zur Optimierung sozialer Prozesse im Unternehmen – beides im Hinblick auf die zukunftsgerichtete Gestaltung betrieblicher Veränderungen. Ständige Veränderung – „Modernisierung“ – ist hier das erkannte Prinzip. Weiterbildung ist dafür nicht mehr nur bloße funktional selektive Kompensations- und Gestaltungsagentur, sondern setzt zunehmend selbst auch organisationswirksame Modernisierungsimpulse, indem sie z. B. Metakommunikation als Teil der Unternehmenskultur etabliert.

**Typ 4:** Weiterbildung als Form reflexiver und qualitativer Modernisierung im Betrieb – auf dem Weg zu lernenden Systemen

Das, was im dritten Typus beschrieben wird, wird im Typ 4 reflexiv. Diese Reflexivität ist insbesondere auch selbstreferentiell gewendet und bezieht auch die Leistungen der Weiterbildung mit ein. Damit wird Weiterbildung zu einer qualitativ formgebenden Größe der Modernisierung des Unternehmens festgeschrieben, z. B. im Anspruch, ein „lernendes Unternehmen“ zu werden oder zu sein. Weiterbildung wird fester Bestandteil der Prozeßgestaltung (z. B. im Coaching oder in der Teambegleitung) und der Prozeßentwicklung. „Lernen“ wird zur universellen Veränderungsmetapher für die Veränderungsdy- namik im Unternehmen. Lernen begleitet alles, jedes und jeden.

Die Gestaltungsmöglichkeiten, die im Lernen vermutet werden, stehen nun zur Rationalisierung an. Es wird also gefragt, wie das Unternehmen „lernen“ kann, wie das relevante Wissen gespeichert und zugänglich gehalten und gemacht und wie das überflüssige, das veraltete Wissen „entsorgt“ werden kann, wie Wissens- und Fähigkeitsmanagement aussehen, und wie kommunikative Austauschprozesse des Wissens organisiert werden können usw. Gekennzeichnet ist dieser Typus durch die Etablierung des Sprachspiels „Lernen“ in den Unternehmenskommunikationen.

Dieser Typus meint auch die Rezeption von Bildungsmaßnahmen als systemwirksame Irritation. Weiterbildung wird (in Formen, die dem klassischen Weiterbildungsbegriff kaum noch subsumiert werden können) als Interventionsform gesehen, die das System mit Irritation versorgt, um es zur selbstorganisierten Veränderung anzuregen. Bildungsmaßnahmen konfrontieren das System mit (Fremd-)Beschreibungen, von denen es sich unterscheiden muß – also muß es sich fortwährend verändern – und dabei etwas über sich selbst und seine Veränderungsprozesse und -dynamiken „lernen“.

Weiterbildung ist in diesem Typ als Form institutionalisiert und etabliert, weniger als Organisationseinheit. Es gibt zwar unterschiedliche Formen der Institutionalisierung, eingelagerte wie auch ausgelagerte, aber es gibt nicht mehr die Exklusivbindung von Bildungsmaßnahmen an eine organisatorische Einheit, die funktional für die Versorgung des Systems mit Bildung zuständig ist (wie bei Typ 3). Auch die Aktivitäten anderer Einheiten werden mit Bildungssemantiken hinterlegt. Weiterbildung entsteht in sehr unterschiedlichen Formen, versehen mit sehr unterschiedlichen Ansprüchen, Leistungs- und Steuerungserwartungen an unterschiedlichen Stellen des Systems. Insofern wird sie pluralisiert, und damit werden ihre Grenzen, z. B. zur Organisationsentwicklung, unschärfer. Weiterbildung erbringt in diesem Typus modernisierungswirksame Leistungen. Sie wird zur Form der Veränderung des Betriebes im Modernisierungsprozeß – und darauf wird im Betrieb (und in den betrieblichen Bildungsprozessen) reflektiert: „Veränderung bei laufendem Betrieb“ heißt das betriebliche Bildungs- und Modernisierungsprogramm. Dies ist ein bildungspolitisches Programm im Dienste systemisch-betrieblicher Rationalisierung.

Die Berufspädagogik beobachtet einstweilen und produziert solche Texte.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Vgl. zu den schwindligen Etiketten der lernenden Organisation Geißler, Kh. A.; Orthey, F. M.: *Schwindlige Etiketten – von der „lernenden Organisation“*. In: *berufsbildung* 50 (1996) 39, S. 2

<sup>2</sup> Vgl. auch Geißler, Kh. A.; Orthey, F. M.: *Wandern bildet – Heimweh! Modernisierung und betriebliche Bildungspolitik als Rationalisierung des Pädagogischen im Betrieb*. In: Wittwer, W. (Hrsg.): *Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft*. Bielefeld 1996, S. 41–78

<sup>3</sup> Vgl. Baecker, D.: *Die Form des Unternehmens*. Frankfurt am Main 1993

<sup>4</sup> Vgl. zur Selektionsfunktion von Bildung Luhmann, N.; Schorr, K. E.: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart 1979, bezogen auf die Berufsbildung auch Schorr, K. E.: *Bildung in Rücksicht auf das Wirtschaftssystem (Berufsbildung)*. In: Luhmann, N.;

Schorr, K. E.: *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main 1996, S. 144–162

<sup>5</sup> *Daß Wissen als Steuerungsmedium gedeutet werden kann, entwickelt Willke, H.: Systemtheorie III: Steuerungstheorie*. Stuttgart, Jena 1995, S. 231 ff.

<sup>6</sup> Vgl. z. B. Pawlowski, P.; Bäumer, J.: *Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen*. München 1996

<sup>7</sup> Vgl. dazu Baecker, D.: *Postheroisches Management*. Berlin 1994, S. 109 f.

<sup>8</sup> Vgl. zur Begründung ebenda

<sup>9</sup> Vgl. Pries, L.; Schmidt, R.; Trinczek, R.: *Entwicklungspfade der Industriearbeit. Chancen und Risiken betrieblicher Produktmodernisierung*. Opladen 1990, S. 226

<sup>10</sup> *Bundesinstitut für Berufsbildung, Pressemitteilung* 33/96, S. 3

<sup>11</sup> „Das Feldgeschrei heißt ‚Rohstoff Geist‘ (. . .) Stihl, Stoiber und Münchens IHK-Chef Soltmann forderten mehr Engagement von den Mitarbeitern. ‚Kreativität‘, ‚Eigenverantwortung‘ und ‚Neugierde‘: Das war ihr wiederkehrendes Feldgeschrei. ‚Der Wille zum Lernen muß vom Mitarbeiter kommen‘ (Stoiber). ‚In sein Bewußtsein muß herein, daß die berufliche Weiterbildung gleichsam die lebenslange Fortsetzung der Ausbildung ist‘ (Stihl). (. . .) Weiterbildung (. . .) kann nur dann auf die rapiden Veränderungen des Marktes reagieren, wenn sie von staatlichen Regulierungen frei ist. Staatsferne in der Weiterbildung: Das ist, nach Stihl, ‚ein zentraler Standortvorteil, den wir erhalten wollen‘. (. . .)“

Aus einem Beitrag über den 5. DIHT-Weiterbildungskongreß in München (*Süddeutsche Zeitung* v. 29./30. 6. 1996, Nr. 148, S. V 1/1.

<sup>12</sup> So ist der Beitrag von Gisela Dybowski-Johannsen v. 15./16. Juni 1996 überschrieben, die damit einen Titel von Arnold, R. (Hrsg.): *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler 1996 übernimmt.

<sup>13</sup> Diese Typisierung ist angeregt und angelehnt an den etwas anders nuancierten Beitrag von Hendrich, der fünf unterschiedliche Typen unterscheidet. Vgl. Hendrich, W.: *Von den Höhen der Selbstorganisation und den Niederungen des Alltags. Ein Exempel für die Ökonomie des Sehens*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 92 (1996) 5, S. 451–466