

Konstitution reflexiven Handelns im arbeitsbezogenen Lernen

Erwachsenenbildung im betrieblichen Kontext

Mit dem Aufkommen postindustrieller Arbeitsverhältnisse werden Lernen und Weiterbildung zu einem wichtigen Erfolgsfaktor in Unternehmen. In einer zunehmend kundenorientierten und globalisierten Ökonomie ist ein reflexives Arbeitshandeln sowohl im Hinblick auf subjektbezogene Entwicklungen als auch auf Arbeitsumgebungen und Strukturen möglich und notwendig geworden. Diese doppelte Reflexivität wird in einem Bedingungsrahmen reflexiven Handelns zusammengefasst und begründet sich theoretisch wesentlich über die Strukturationstheorie. Für die Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Erwachsenenbildung ist entscheidend, inwiefern Reflexivität und Kompetenzentwicklung in der Arbeit weiterhin an Bedeutung gewinnen.

1. Lernen in der Arbeit als Weiterbildung und Erwachsenenbildung

Ein Blick zurück in die betriebliche Berufsbildung der letzten Jahrzehnte zeigt einen tiefgreifenden Wandel, der Ziele und Inhalte, Umfang und Formen sowie Methoden des Lernens und der Qualifizierung gleichermaßen erfasst. Entgrenzung und Pluralität von betrieblichen Lernkonzepten und Lernformen gehen mit einer qualitativen Veränderung von Facharbeit und Beruflichkeit einher. Anstelle determinierter Arbeitsverrichtungen sind ganzheitliche und berufsübergreifende Arbeitsprozesse getreten, anstelle der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen für einen Lebensberuf der Erwerb von Schlüssel-, Kern- und Fachqualifikationen im Rahmen lebensbegleitenden Lernens. Spiegel dieses Wandels ist die historische Entwicklung der Zielorientierungen beruflicher Bildung von der Vermittlung beruflicher Fertigkeiten und Kenntnisse bis in die 1960er Jahre über den Bezug auf Qualifikationen in den 1970er/1980er Jahren bis zum Erwerb ganzheitlicher Kompetenzen seit den 1990er Jahren.

Hintergrund dieser Entwicklung sind die epochalen gesellschaftlichen Umwälzungen von der Industrie- in die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft. Die Unternehmen führen seit den 1980er Jahren umfassende Reorganisations- und Umstrukturierungsprozesse durch, die vorrangig der ständigen Optimierung von Arbeitsvollzügen, der Innovationsfähigkeit und dem Bestehen in der globalen Konkurrenz dienen. Der Resource Wissen kommt für die Wertschöpfung eine immer wichtigere Rolle zu. Über kontinuierliches Lernen in und von Organisationen sollen Innovation ermöglicht, Wissen generiert und erweitert und letztlich Dienstleistungs- und Wettbewerbsfähigkeit gestärkt werden. Der Bedeutungszuwachs des Lernens drückt sich u. a. darin aus, dass es unter Ökonomie- und Managementgesichtspunkten vielfach als entscheidende Produktivkraft angesehen wird (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997; Wildemann 1994).

Damit ist zugleich ein erheblicher Bedeutungszuwachs der betrieblichen Weiterbildung verbunden, wobei hier unter betrieblicher Weiterbildung sowohl herkömmliche Weiterbildungsmaßnahmen in Form von Lehrgängen, Kursen und Seminaren verstanden werden als auch arbeitsbezogene Weiterbildungsformen von der Anpassungsqualifizierung über Job-Rotation bis zur Lernstatt und selbstgesteuertem Lernen. Während bei den erstgenannten externe und interne Veranstaltungen unterschieden werden, hat sich für die arbeitsbezogenen Formen unter dem lernorganisatorischen Aspekt des Verhältnisses von Lernort und Arbeitsort die Unterscheidung in arbeitsgebundenes, arbeitsverbundenes und arbeitsorientiertes Lernen als theoretisch wie praktisch sinnvoll erwiesen (vgl. Dehnbostel/Pätzold 2004, S. 25 f.).

Die betriebliche Weiterbildung ist bisher praktisch-konzeptionell und von Seiten der Forschung wenig durchdrungen. Zumeist eng begrenzte Modellvorhaben und auf Einzelthemen bezogene Forschungsprojekte bestimmen das Bild. Die Attributierung betrieblicher Weiterbildungsformen und -konzepte u. a. als „arbeitsplatznah“, „arbeitsintegriert“, „prozessorientiert“ und „dezentral“ macht bereits deutlich, wie komplex und heterogen der Entwicklungs- und Diskussionsstand ist. Mittlerweile wird die betriebliche Weiterbildung zwar nicht mehr mit der Durchführung von Seminaren, Lehrgängen und Kursen gleich gesetzt, um sie jedoch in Unternehmen nachhaltig zu positionieren und theoretisch zu fundieren ist ihre praktisch-konzeptionelle und theoretische Erweiterung erforderlich. Das betrifft auf lerntheoretischer und didaktischer Ebene insbesondere die Einbeziehung des informellen und Erfahrungslernens sowie konstruktivistischer Ansätze und auf der disziplinären Ebene die Einbeziehung der Erwachsenenbildung und die Herausbildung der betrieblichen Bildungsarbeit als Einheit von beruflicher Bildung, Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. ebd., insbes. S. 23 ff.).

Vieles spricht dafür, die betriebliche Weiterbildung als das zurzeit maßgebliche Innovationsfeld anzusehen, von dem entscheidende Impulse zur Gestaltung und Erforschung der Weiterbildung insgesamt ausgehen. Die Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung stellt auch die Unterscheidung von Erwachsenenbildung und betrieblicher Weiterbildung in Frage. Letztere kann nicht länger als arbeitsorganisatorisch-technologische Anpassung verstanden werden, während allgemeine Weiterbildung und Erwachsenenbildung durch den vorrangigen Bezug auf das Bildungssubjekt definiert werden. Wie die folgenden Ausführungen zeigen, zeichnen sich betriebliche Kompetenzentwicklung und reflexives Handeln durch eine starke Prozess- und Subjektorientierung aus. Auch wenn die Verbesserung der Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit und der betriebswirtschaftlichen Rentabilität dabei im Vordergrund stehen, widerspricht dies nicht einer humanistischen Orientierung betrieblicher Bildungsarbeit.

Eine andere Frage ist, welche Realisierungschancen solch eine betriebliche Bildungsarbeit hat und wie Lernprozesse in neuen Arbeits- und Organisationskonzepten hinsichtlich ihrer Qualität, Wirkung und Nachhaltigkeit zu beurteilen sind. Auch wenn

allgemein anerkannt wird, dass das Lernen im Prozess der Arbeit im Zuge betrieblicher Reorganisations- und Umstrukturierungsprozesse an Bedeutung gewonnen hat, so sagt dies noch nichts über dessen Reichweite, Qualität und Subjektbezug aus. Unter den Stichworten der „Koinzidenz“ und „Konvergenz“ ökonomischer und pädagogischer Vernunft wird diese Diskussion seit Anfang der 1990er Jahre geführt (vgl. u. a. Achtenhagen 1990; Heid/Harteis 2004), wobei bisherige Einschätzungen und Analysen vor allem auf die Ambivalenz des betrieblichen Wandels und des damit verbundenen Lernens in modernen Arbeitsprozessen verweisen. So stehen Globalisierung, neue Informations- und Kommunikationstechnologien und erhöhte Produktivität einerseits für den massiven Abbau von Arbeitsplätzen, höhere Belastung, die Zunahme unsicherer Beschäftigungsverhältnisse und eine neue Zweckgebundenheit des Lernens. Andererseits scheinen Enthierarchisierung und Dezentralisierung durchaus verbesserte Bedingungen im Sinne von ganzheitlicheren Arbeitsumfängen, höheren Freiheitsgraden, erweiterter Mitgestaltung und Partizipation sowie verbesserten Lernbedingungen und Lernpotenzialen zu bieten.

2. Handlungskompetenz und Reflexivität als Zielsetzungen betrieblicher Weiterbildung

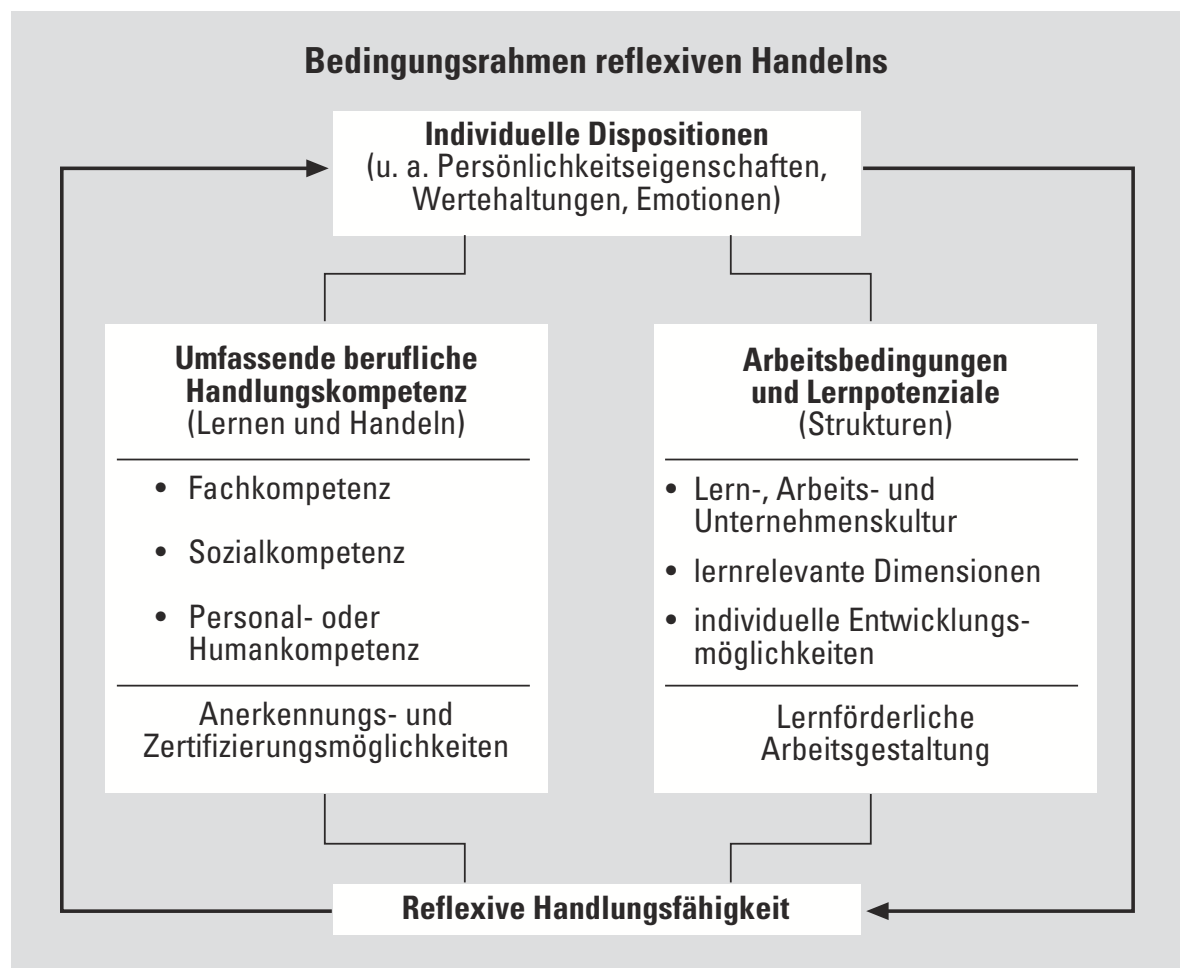
Die berufliche Handlungskompetenz und die reflexive Handlungsfähigkeit sind als die für die betriebliche Weiterbildung entscheidenden Zielsetzungen anzusehen, die sich gleichermaßen auf die Berufsbildung, die Erwachsenenbildung und die Organisations- und Personalentwicklung beziehen. Dabei hat sich das Konzept einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz in der beruflichen Bildung und der betrieblichen Weiterbildung durchgesetzt, und zwar mit dem manifesten Anspruch, eine über die Qualifizierung hinausgehende Bildungsarbeit zu ermöglichen (vgl. Arnold, R./Steinbach 1998; Dehnbostel 2001, S. 76 ff.).

Unter dem allgemeinen Begriff „Kompetenz“ sind zunächst Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zu verstehen, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen. Die Kompetenzentwicklung wird aus der Perspektive des Subjekts, seiner Fähigkeiten und Interessen gesehen und bezieht in ihrer Subjektorientierung die Bildungsdimension mit ein. Die Herausbildung von Kompetenzen als lebensbegleitender Prozess erfolgt in der Arbeits- und Lebenswelt durch individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse in unterschiedlichen Lernarten und Lernformen, wobei auch das Lernen in Gruppen und das Organisationslernen einbezogen ist. Der engere Begriff „berufliche Kompetenz“ bezieht sich auf Fertigkeiten, Methoden, Wissensbestände, Qualifikationen und Einstellungen, die die Basis für das fachliche, soziale und humane Arbeitshandeln des Einzelnen bilden. Genauer wird die berufliche Handlungskompetenz als Einheit von Fach-, Sozial- und Humankompetenz definiert, wobei im betrieblichen Kontext die Humankompetenz zumeist als Personalkompetenz bezeichnet wird. Andere Kompetenzbegriffe wie Methodenkompetenz, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz sind Teil der drei Kompetenzdimensionen bzw. liegen quer dazu.

Die Kompetenzentwicklung soll die berufliche Handlungskompetenz herausbilden sowie – darüber hinausgehend – eine Handlungsfähigkeit herstellen, die den Vollzug von Arbeitshandlungen im Sinne von Performanz im realen Prozess der Arbeit ermöglicht. Der reale Arbeitsvollzug wird durch Bedingungs- und Bestimmungsfaktoren geprägt, die in ihrer Relevanz den Kompetenzbereichen nicht nach stehen. Das sind zunächst individuelle Dispositionen wie Persönlichkeitseigenschaften, Werthaltungen und Emotionen, die zum einen in die Kompetenzentwicklung integriert sind, zum anderen als autonome individuelle Eigenschaften bestehen und im Arbeitsvollzug wirksam werden. Hinzu kommen die realen Arbeitsbedingungen und die Lernpotenziale als weitere strukturelle Bedingungs-faktoren. Dazu gehören vor allem die Lern-, Arbeits- und Unternehmenskultur, lernrelevante Dimensionen von Arbeit sowie individuelle Entwicklungsmöglichkeiten bzw. berufliche Entwicklungs- und Aufstiegswege. Wie aus der folgenden Abbildung zu ersehen, stellen diese Voraussetzungen und Einflussfaktoren einen komplexen Bedingungsrahmen für die Herstellung reflexiven Handelns dar.

Mit der reflexiven Handlungsfähigkeit sind Qualität und Souveränität des realen Handlungsvermögens angesprochen. Die individuelle, selbstgesteuerte Anwendung erwor-

Abbildung 1: Bedingungsrahmen reflexiven Handelns



bener Kompetenzen ist reflexiv auf eigene Handlungen und Verhaltenweisen ebenso zu beziehen, wie auf damit verbundene Arbeits- und Sozialstrukturen. Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen. In der Arbeit bedeutet dies zunächst ein Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen, um Ablauforganisation, Handlungsabläufe und -alternativen zu hinterfragen und in Beziehung zu eigenen Erfahrungen und zum eigenen Handlungswissen zu setzen. Mit Lash (1996, S. 203 f.) ist von einer zweifachen Reflexivität zu sprechen: der strukturellen Reflexivität und der Selbstreflexivität, bei der an die Stelle der früheren heteronomen Bestimmung der Handelnden die Eigenbestimmung tritt. Reflexive Handlungsfähigkeit heißt demnach, in Verbindung mit der Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsaufgaben sowohl über Arbeitsstrukturen und -umgebungen als auch über sich selbst zu reflektieren. Dieser qualitativ zu verstehende Anspruch der Anwendung und Umsetzung von beruflichen Kompetenzen im Prozess der Arbeit besteht prinzipiell für die betriebliche Weiterbildung.

3. Reflexives Handeln unter strukturationstheoretischer Begründung

Die Realisierung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und reflexiven Handlungsfähigkeit verweist auf die notwendige Verbindung von Arbeitshandeln und Strukturen. Während herkömmliche berufspädagogische Konzepte einseitig die Subjekte unter lern- und bildungstheoretischen Gesichtspunkten in den Vordergrund stellen und den Strukturen eine untergeordnete oder funktionale Bedeutung beimessen, dominieren in der betrieblichen Anpassungsqualifizierung die strukturellen Gegebenheiten, denen die Qualifizierung untergeordnet wird. Die betriebliche Weiterbildung hat dagegen den Kompetenzerwerb und die durch Arbeitsbedingungen und Lernpotenziale geprägten Strukturen zusammenzubringen. Der bestehende Dualismus von Handlung und Struktur ist in eine Dualität zu transformieren, in dem zwischen individuellen Lern- und Handlungsprozessen zum Kompetenzerwerb und betrieblichen Arbeitsbedingungen und Organisationsstrukturen vermittelt wird.

Der angesprochene Dualismus von Struktur und Organisation einerseits und Lern- bzw. Persönlichkeitsentwicklung andererseits findet sich ähnlich in vielen sozialwissenschaftlichen Aussagen und Studien. Wie Walgenbach ausführt, neigen wissenschaftliche Erkenntnisprozesse dazu, vom „institutionellen Kontext, in dem (und durch den) Organisationsmitglieder handeln (und handeln können), zu abstrahieren“ oder sie tendieren dazu, „Verhalten in und von Organisationen ... als durch Zwänge determiniert zu betrachten“ (2001, S. 356). In pädagogischen Disziplinen wird die Gefahr einer Struktur- und Organisationsdominanz aus sozusagen wissenschaftsimmanenten, also erziehungswissenschaftlichen Zielsetzungen sicherlich als außerordentlich hoch angesehen. Dies hat in der Vergangenheit u. a. dazu beigetragen, die bei Arbeits- und Alltagshandlungen auftretenden informellen Lernprozesse nicht in didaktische und pädagogische Konzepte aufzunehmen, da sie als Resultat fremdbe-

stimmter Struktur- und Handlungsbereiche angesehen wurden. Konsequenterweise wurden sie dann auch als Sozialisationsprozesse interpretiert und der Sozialisations-
theorie zugeordnet.

Dass der Dualismus von Handlungen und Strukturen sich häufig nicht als kompatibel oder integrationsfähig erweist, belegt die Praxis vielfach. Schon ein kurzer Blick auf eingesetzte Maßnahmen und Instrumente macht deutlich, dass für eine Vermittlung oder gar Integration reorganisierter Strukturen und pädagogischer Normen und Handlungen häufig keine Chance besteht. So kann für öffentliche Bildungsinstitutionen eine einseitige Orientierung an betrieblichen, auf wirtschaftliche Effizienz und Gewinnmaximierung ausgerichtete Maßnahmen ebenso wenig zum Erfolg führen, wie deren einführende Beratung und anschließende Begleitung durch professionelle Organisationsentwickler und Unternehmensberater. Kritikern bleibt dann zu Recht nur noch zu konstatieren, dass eine Ökonomisierung oder Verbetrieblichung pädagogischer Prozesse in die Sackgasse führt und damit notwendige Reformen unter substantieller Einbeziehung zukunftsorientierter Organisations- und Personalentwicklungsstrukturen unterminiert werden.

Die Klärung des Verhältnisses von Handlung und Struktur in analytischer, theoriebildender und anwendungsorientierter Hinsicht ist das Anliegen strukturationstheoretischer Ansätze (vgl. u. a. Ortmann u. a. 1997; Windeler/Sydow 2004). Sie basieren auf der Strukturationstheorie des englischen Soziologen Giddens, nach der der genannte Dualismus von Handlung und Struktur sich keineswegs als Widerspruch oder Entgegensetzung zeigen oder als solcher aufgefasst werden muss. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass Verhalten, Handlungen und Entwicklungsprozesse in Organisationen weder vorrangig von den Zwängen der Organisation noch einseitig vom Eigenwillen und der Selbstorganisation der Organisationsmitglieder bestimmt sind. Strukturen sind nicht einseitig unter dem Gesichtspunkt äußerer Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen, sondern sie sind zugleich „als Produkt und Medium des Handelns sozialer Akteure“ anzusehen (Goltz 1999, S. 75).

Die berufliche Handlungskompetenz, die reflexive Handlungsfähigkeit und das reflexive Handeln ordnen sich in diesen Theorieansatz ein. Wie die Abbildung zeigt, verbindet sich das auf die berufliche Handlungskompetenz zielende Arbeitshandeln mit den strukturell bestimmten Arbeitsbedingungen und Lernpotenzialen. Das reflexive Handeln zielt auf den Arbeitsvollzug und ermöglicht bei entsprechenden Arbeitsaufgaben und Bedingungen den Erwerb oder die Komplettierung von Kompetenzen, die ihrerseits – und hierin besteht der für die Strukturation typische rekursive Prozess – auf die Strukturen rückwirken und diese mit prägen. Somit besteht unter strukturationstheoretischen Gesichtspunkten im Unterschied zu handlungstheoretischen und bildungstheoretischen Ansätzen in der Berufsbildung bei aller Subjektgebundenheit ein maßgeblicher und mit konstituierender Einfluss der Strukturen auf die Kompetenzentwicklung.

Literatur

- Achtenhagen, F. (1990): Vorwort. In: Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim
- Arnold, R./Steinbach, S. (1998): Auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung? Rekonstruktionen und Reflexionen zu einem Wandel der Begriffe. In: Markert, W. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler, S. 22–32
- Dehnbostel, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster u.a., S. 53–93
- Dehnbostel, P./Pätzold, G. (2004): Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. In: dies. (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 18. Beiheft. Stuttgart, S. 19–30
- Goltz, M. (1999): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel. München und Mering
- Heid, H./Harteis, Chr. (2004): Zur Vereinbarkeit ökonomischer und pädagogischer Prinzipien in der modernen betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. In: Dehnbostel, P./Pätzold, G. (Hrsg.), a.a.O., S. 222–231
- Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U. u.a. (Hrsg.). Reflexive Modernisierung. Frankfurt a.M., S. 195–286
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt/New York
- Ortmann, G./Sydow, J./Windeler, A. (1997): Organisation als reflexive Strukturation. In: Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. 2. durchgesehene Aufl. Wiesbaden, S. 315–354
- Walgenbach, P. (2001): Giddens' Theorie der Strukturierung. In Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 4. unveränderte Aufl. Stuttgart u.a., S. 355–375
- Wildemann, H. (1994): Fertigungsstrategien: Reorganisationskonzepte für eine schlanke Produktion und Zulieferung. 2. neubearbeitete Aufl. München
- Windeler, A./Sydow, J. (2004): Strukturation von Kompetenzen in Netzwerken. Manuskript: TU Berlin