

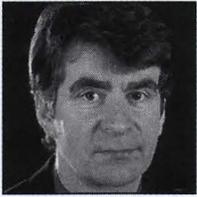


Themenschwerpunkt:
Berufliche Bildung
im lernenden Unternehmen

Das lernende Unternehmen – eine Synthese ökonomischer und pädagogischer Vernunft?

Peter Dehnbostel

Dr. phil., Leiter der Abteilung „Lehr- und Lernprozesse in der Berufsausbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



Im lernenden Unternehmen erhält Lernen, genauer organisationales Lernen, zur Sicherung und zum Ausbau von Effizienz und Wettbewerbsfähigkeit strategische Bedeutung. Dies könnte bedeuten, daß betrieblich-ökonomische und berufspädagogische Interessen konvergieren. Dagegen läßt sich aber auch die These vertreten, daß ein gleichermaßen betriebswirtschaftlich intensiver wie verengter Lernbegriff der bisherigen betrieblich-beruflichen Bildung die Grundlage entzieht. Mit Blick auf die postulierte Innovationsfähigkeit und das Wissensmanagement von lernenden Unternehmen sowie im Hinblick auf real entwickelte Lernformen in modernen Arbeitsprozessen werden diese Thesen erörtert.

Optionen des lernenden Unternehmens

Theorien und Konzepte zum „lernenden Unternehmen“ werden seit den siebziger Jahren entwickelt und umgesetzt. Die zunächst vor allem in den USA diskutierten Konzepte stehen im Kontext des epochalen Wandels von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Mit der Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechniken, der Abnahme manueller und der Zunahme wissensbasierter Arbeitstätigkeiten im Rahmen einer zunehmend globalisierten Wirtschaft greifen herkömmliche Rationalisierungsformen und Maßnahmen der Organi-

sationsentwicklung zu kurz. Ökonomische Entwicklungen und beschleunigte gesellschaftlich-betriebliche Veränderungen stellen Unternehmen vor ein ständiges Anpassungs- und Innovationserfordernis. Über kontinuierliche Verbesserungs- und Innovationsprozesse soll diesem Erfordernis nachgekommen werden; dem Lernen wird ein zentraler Stellenwert zugemessen.

Wie ist nun das lernende Unternehmen – im folgenden auch als lernende Organisation verstanden – begrifflich und konzeptionell genauer bestimmt? Dieser aus Wirtschaftswissenschaften und Organisationstheorie kommende Ansatz wird semantisch und begrifflich unterschiedlich gefaßt, zumal er in der Praxis vielfältige Realisierungen erfährt und wissenschaftlich in immer mehr Disziplinen zu einem wichtigen Forschungsthema avanciert. Strukturen des lernenden Unternehmens zeichnen sich durch flache Hierarchien, Dezentralisierung sowie Gruppen- und Projektarbeit aus. Als Essentials und Zielorientierungen der lernenden Organisation werden im allgemeinen genannt¹: Innovationsfähigkeit und Wissensmanagement; gemeinsame Unternehmensziele und Visionen; ganzheitlich-systemisches Denken und Handeln; kontinuierliche Veränderungs- und Selbsttransformationsprozesse; Integration von Arbeiten und Lernen; Selbstorganisation und Eigenverantwortung der Mitarbeiter. Diese Merkmale sind in den jeweiligen Ansätzen zum lernenden Unternehmen unterschiedlich gewichtet, vornehmlich in Abhängigkeit vom Grad ihrer Praxisbezogenheit und vom Bezug auf bestimmte Fachdisziplinen und Wissenschaftstheorien.

Lernende Unternehmen

Ein „lernendes Unternehmen“ ist ein ökonomisch begründetes Organisationssystem, das zwischen Mitarbeitern, Gruppen und der Gesamtorganisation kontinuierlich Lern- und Wissensprozesse ermöglicht. Es zeichnet sich durch flache Hierarchien, Dezentralisierung sowie Gruppen- und Projektarbeit aus.

Der gewachsene Stellenwert des Lernens in modernen Arbeits- und Organisationskonzepten ordnet sich zweifellos in Zwecke und Kriterien ein, die auf betriebswirtschaftliche Kalküle, auf Wettbewerbsfähigkeit und darauf ausgerichtete Organisations- und Qualifikationsformen zielen. Gleichwohl werden entsprechende betriebliche Modernisierungen mit gewachsenen Möglichkeiten zur Einlösung qualitativ ausgewiesener Lern- und Bildungsprozesse in der Arbeit verbunden. Es wird die Auffassung vertreten, daß betriebliche und pädagogische Interessen konvergieren, oder es wird – so die Senatskommission für Berufsbildungsforschung – von der „Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft“ gesprochen.² Zumindest implizit wird davon ausgegangen, daß sich für das Lernen in neuen Arbeits- und Organisationskonzepten erweiterte Freiheits- und Handlungsspielräume eröffnen, daß neue Arbeitsformen partiell berufspädagogische und persönlichkeitsbildende Zielorientierungen einzulösen vermögen. Für REETZ „ergibt sich eine historische Konstellation, in der Qualifikation und Bildung nicht mehr von vornherein als gegensätzliche Ansprüche auftreten, sondern eher als einander bedingende komplementäre Größen“.³

Diese Annahmen sind jedoch hypothetisch. Abgesehen von Modellversuchsentwicklungen liegen bisher keine darauf bezogenen berufs- und betriebspädagogischen Untersuchungen vor und somit kein gesichertes Wissen über Umfang und Qualität entsprechen-

der Lern- und Bildungsprozesse. Dies gilt umgekehrt ebenso für Aussagen, die die gewachsenen ökonomischen Effizianzorderungen und die Verdichtung der Arbeit als Indiz dafür nehmen, daß moderne Arbeitsprozesse kaum ein qualitatives Lernen zulassen und tradierte Werte- und Sozialbeziehungen verlorengehen. Es mehren sich die Stimmen, die die Berufsarbeit für obsolet und innovationshemmend halten, für die das Berufskonzept seine Sinn- und Orientierungsfunktion verloren hat und die eine zumindest partielle Entberuflichung von Arbeit und Ausbildung empfehlen.⁴

Pro und Kontra von Beruflichkeit

In jedem Fall aber drängt sich angesichts veränderter betrieblicher Arbeits-, Sozial- und Qualifikationsbedingungen die Frage auf, ob das lernende Unternehmen eine Basis zur Weiterentwicklung von Beruflichkeit und beruflicher Bildung bietet oder eher deren Ende anzeigt. Auch wenn diese Frage nach der Zukunft des Berufsprinzips ebenso wie die nicht weniger gewichtige Frage nach der Annäherung von ökonomischer und pädagogischer Vernunft z. Z. nicht zu beantworten ist, so kann ein Blick auf den Innovations- und Wissensanspruch des lernenden Unternehmens sowie auf real entwickelte betriebliche Lernformen zur Klärung dieser Fragen beitragen.

Innovationsfähigkeit und Wissensmanagement

Das lernende Unternehmen geht von der Zielorientierung aus, daß über kontinuierliches Lernen Wissen aufgebaut und erweitert, Innovationen ermöglicht und letztlich Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit gestärkt werden. Dabei ist dann von *Innovationen* zu

sprechen, wenn Wissen, Erfahrungen und Visionen miteinander verbunden und in der Praxis realisiert werden, so daß etwas Neues entsteht.⁵ Bei diesem Neuen kann es sich um Produkte, Dienstleistungen oder auch um Strukturen und Organisationen handeln, wobei in einer hier nicht zu vertiefenden Differenzierung prinzipiell zwischen technischen und sozialen Innovationen zu unterscheiden ist. Das für Innovationen notwendige umfangreiche Wissen bezieht sich nicht nur auf kognitives Wissen, es umfaßt ebenso Erfahrungswissen und wissensbasierte Vorstellungen über zukünftige Entwicklungen. Es ist zumeist nicht oder nur in begrenztem Umfang in einem Bereich, einer Abteilung oder einem einzelnen Unternehmen vorhanden. Im allgemeinen muß eine Kooperation zwischen unterschiedlichen Abteilungen und Organisationen stattfinden, um Wissen zusammenzuführen und Innovationen zu ermöglichen.

Innovationen

Wissen, Erfahrungen und Visionen werden in der Praxis so miteinander verbunden, daß etwas Neues entsteht. Das können Produkte und Dienstleistungen, aber auch neue Strukturen oder Organisationen sein.

Modernes Wissensmanagement

bedeutet Generierung, Entwicklung, Verwertung und Logistik des Wissens unter Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien.

Wichtig ist die Frage nach Funktion, Reichweite und Tiefe von Innovationen. Zu unterscheiden ist zwischen radikalen oder Basisinnovationen und sogenannten inkrementellen, d. h. kleinschrittigen Innovationen. Die Befunde der Innovationsforschung belegen, daß das deutsche Industriesystem in der Erzeugung von inkrementellen Innovationen stark, in der Erzeugung von Basisinnovationen

nen hingegen schwach ist. Basisinnovationen werden aber immer wichtiger für den globalen Wettbewerb. Sie beruhen wesentlich auf der Fähigkeit, schnell und flexibel Wissensbestände zu aktivieren, zu erweitern und zu kombinieren. Vor allem ist dabei die Einbeziehung solcher Wissensbestände wichtig, die über die Grenzen des jeweiligen Berufs- und Unternehmenshorizonts hinausführen.

Für beide Formen von Innovationen kommt dem modernen *Wissensmanagement*, d. h. der Generierung, Entwicklung, Verwertung und Logistik des Wissens unter Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, eine entscheidende Rolle zu. Einzelbetrieblich geht es dabei vor allem um die kontinuierliche Erneuerung und Erweiterung der Wissensbasis über Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse, um Produkt- und Prozeßinnovationen zu verbessern. Betriebsübergreifend geht es um die Herstellung von Netzwerken mit anderen Betrieben und Forschungseinrichtungen, um über Kooperation Wissensbestände unterschiedlicher Disziplinen und Bereiche zusammenzuführen.

Renaissance des Lernortes Arbeitsplatz

Wissensmanagement ist eine notwendige Voraussetzung für Innovationen und damit für die Entwicklung neuer und die Verbesserung vorhandener Produkte und Dienstleistungen. Wie SCHÜPPEL ausführt, ist „Wissen de facto zum dominanten Produktionsfaktor von Unternehmen geworden“, und „die Gestaltung eines umfassenden Wissensmanagements“ ist die Basis, von der aus Lernen und Wissen systematisch in Innovationen umgesetzt wird.⁶

Lernen und Wissen sind selbst als Innovationen anzusehen, deren Arrangement und Management heute im Zentrum betrieblichen



Wandels stehen. In reorganisierten und umstrukturierten Arbeitsprozessen ist festzustellen, daß in Übereinstimmung mit dem lernenden Unternehmen das *Lernen in der Arbeit* seit Jahren an Bedeutung gewinnt. Es ist die Rede von der Renaissance des Lernorts Arbeitsplatz, von arbeitsbezogenem Lernen und von arbeitsintegriertem Lernen. Der Bedeutungszuwachs des Lernens in der Arbeit schlägt sich real in nahezu allen Bereichen der beruflichen Bildung nieder: In der betrieblichen Weiterbildung wird das – ohnehin dominierende – Lernen in der Arbeitssituation intensiviert, Lernformen werden differenziert und selbstgesteuertes Lernen aufgewertet.

Für Kleinbetriebe bieten auftragsorientiertes Lernen und multimediales Lernen neue Möglichkeiten der Integration von Lernen und Arbeiten. In Groß- und Mittelbetrieben werden Ausbildungszeiten am Arbeitsplatz erhöht, Arbeiten und Lernen integrierende Lernformen für die Aus- und Weiterbildung geschaffen. Der seit Jahrzehnten vorherrschende Trend der Auslagerung des Lernens aus der Arbeit kehrt sich hier um.

Stimmen diese Neuorientierungen der betrieblichen Qualifizierung und Bildung mit Zielorientierungen des lernenden Unternehmens wie dem skizzierten Innovations- und Wissensanspruch überein? Werden Strukturen geschaffen, in denen das Wissen der Mitarbeiter individuell und kollektiv eingebracht und erweitert wird, um über ein solcherart Wissensmanagement, so DUBS, „die Unter-

nehmungen zu lernenden Organisationen“ weiterzuentwickeln?⁷ Die Neugestaltung betrieblichen Lernens als dezentrales und erfahrungsgeleitetes Lernen gibt hierzu einige Hinweise.

Dezentrales Lernen

Die Wiederentdeckung des Lernens in der Arbeit erwuchs nicht nur aus ökonomischen und arbeitsorganisatorischen Gründen, sondern auch aus bildungspolitischen und berufspädagogischen. Diese standen in der von 1990 bis 1997 durchgeführten Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“⁸ im Vordergrund. Die Modellversuchsreihe umfaßte zwölf Vorhaben im gewerblich-technischen Bereich und ging von der zentralen These aus, daß in modernen, technologisch anspruchsvollen Arbeitsprozessen integrative Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen möglich geworden sind. In den Modellversuchen wurde das Lernen am Arbeitsplatz verstärkt; erfahrungsgeleitetes und intentionales Lernen wurde in neugeschaffenen dezentralen Lernorten integriert. Es erfolgte eine Abkehr von zentralistischen, formal-systematischen Lernstrukturen und eine Hinwendung zu erhöhter Flexibilität, offeneren Strukturen und neuen Lernformen; und zwar in prinzipieller Orientierung an eine dynamische und offener gestaltete Beruflichkeit. Stand zu Beginn der Modellversuchsreihe die Ausbildung im Vordergrund, so erhielt im

Fortgang die berufliche Weiterbildung zunehmend mehr Gewicht. Auch setzte eine Übertragung der Konzepte auf den kaufmännisch-verwaltenden Bereich ein. Es zeigte sich, daß nach Beendigung einzelner Modellversuche nicht nur der Transfer fortgesetzt, sondern zentrale Innovationen konzeptionell erweitert und vertieft wurden, so besonders das Lerninselkonzept, die Pluralität von Lernorten und das System innerbetrieblicher Lernortkombinationen. Zur hohen Akzeptanz der entwickelten und erprobten Konzepte trägt sicherlich deren Wirtschaftlichkeit bei: In dezentralen Berufsbildungskonzepten werden produktive Qualifizierungsanteile erhöht, Infrastrukturkosten reduziert und Einarbeitungszeiten am Arbeitsplatz nach der Qualifizierung minimiert.

Lernortkombinationen werden wichtiger

Die Dezentralisierung als konzeptionelle Leitidee der Modellversuchsreihe stimmt mit dem Ansatz des lernenden Unternehmens überein. Sie zielt auf eine Reduzierung von Regelungen und Vorschriften sowie die Stärkung von Selbstorganisation und Autonomie. Im Unterschied zur Deregulierung geht es nicht um den generellen Abbau von Regulierung und gesellschaftlich-normativen Setzungen, sondern um deren Enthierarchisierung, Entbürokratisierung und partizipative Umgestaltung durch demokratische Teilhabe an Entscheidungs- und Veränderungsprozessen. Letztlich geht es um die fortwährende Legitimation und kontinuierlich zu erneuernde Sinnggebung derselben in überschaubaren flexiblen Einheiten und Gruppen.

In den Modellversuchen zeigte sich die Dezentralisierung in der Erweiterung und relativen Autonomie betrieblicher Lernorte sowie der Delegation von Verantwortung und Kompetenzen in diese Lernorte. Dies führte zu er-

höhter Selbständigkeit und Selbstorganisation der Teilnehmer, zudem wurden soziale Bindungen in der Arbeitswelt u. a. durch Gruppen- und Projektlernen neugestaltet und die berufliche Handlungskompetenz in verstärktem Maße in realen Arbeitsvollzügen unter Bezug auf unmittelbare Geschäftsprozesse erworben. Neu geschaffene Lernorte wie „Lerninsel“, „Lernstation“ und „Qualifizierungsstützpunkt“ wurden unter dem Gesichtspunkt der Optimierung von Lernpotentialen und Lernvorteilen mit anderen betrieblichen und mit zentralen Lernorten verknüpft. Diese Lernortkombinationen verbinden unterschiedliche Wissensbereiche; sie werden im modernen betrieblichen Wissensmanagement zunehmend wichtiger. Dabei kann außerbetrieblichen Lernorten wie berufsbildenden Schulen im unternehmensübergreifenden Netzwerk eine besondere Bedeutung zukommen, da sie die betriebliche Wissensbasis in einem basisinnovativen Sinne erweitern können. Auch duale Studiengänge im tertiären System lassen sich hier einordnen.

Die didaktisch-methodische Orientierung dezentralen Lernens zielt auf die Integration von Arbeiten und Lernen, die für dezentrale Lernorte und einzelne Lernkonzepte wie „Organisationslernen“ und „Gruppenlernen“ konstitutiv ist.⁹ Das Lernen einer Gruppe als soziales System sowie das Lernen der Organisation sind jeweils quantitativ und qualitativ vom individuellen Lernen bzw. von der Summe des individuellen Lernens zu unterscheiden. Durch sie werden im Rahmen von Reflexions- und rechnergestützten Optimierungsprozessen zudem Selbstregulierungsprozesse des Lernens vorgenommen, die gleichfalls Teil des betrieblichen Wissensmanagements sind.

Erfahrungslernen

Dezentrales Lernen zeichnet sich dadurch aus, daß Erfahrungslernen in der Arbeit mit intentionalem Lernen verknüpft wird. Wie

GREINERT zusammenfaßt, erscheint dezentrales Lernen „als ein Versuch, auf definierte Beruflichkeit zielendes Lernen mit situativ bestimmtem arbeitsplatzorientiertem Erfahrungslernen zu kombinieren“.¹⁰ Dabei erfolgt Erfahrungslernen über die Reflexion von Erfahrungen, denen immer Handlungen vorausgehen. Ablaufmodelle des Erfahrungslernens gehen davon aus, daß ein Erkenntnis- und Wissensgewinn dann entsteht, wenn Handlungen nicht repetitiv erfolgen, sondern Probleme und Ungewißheiten im Handlungsablauf auftreten und zu lösen sind.¹¹ In sich verändernden Arbeitsprozessen und Umwelten ist dies die Regel.

Erfahrungen im Prozeß der Arbeit beziehen sich vorrangig auf sinnliche, zusätzlich aber auch auf kognitive, emotionale und soziale Erfahrungsanteile. Inwieweit diese jeweils zum Tragen kommen, ist wesentlich von den Arbeitsaufträgen bzw. -gegenständen, den Sozialbeziehungen und von Organisationskonzepten abhängig. Die Logik betrieblicher Organisations- und Geschäftsprozesse setzt hier klare Grenzen durch die Funktionalisierung des Arbeitshandelns unter letztlich technisch-ökonomischen Zielsetzungen und Zweckbestimmungen. Diese Grenzen werden durch die Optionen des lernenden Unternehmens erweitert, denn Verbesserungs-, Optimierungs- und Gestaltungsprozesse erfordern ein Lernen als situierten und in hohem Maße selbstorganisierten Prozeß.

Das für Innovationen notwendige Erfahrungswissen ist durch ein theoretisch begründetes Wissen allenfalls teilweise zu ersetzen. Erfahrungswissen ist als Handlungswissen eine eigenständige Wissensform, die von analytischen Formen des Wissens und von Wissenschaft zu unterscheiden ist. In modernen rechnergestützten Arbeitsprozessen zeigt sich, daß Erfahrungswissen nicht mehr in gleicher Weise wie bisher erworben und eingebracht werden kann. Zwar wird das Erfahrungswissen unmittelbar über die Reflexion gewonnen, die herkömmlichen Vorausset-

zungen der Reflexion, nämlich die äußeren Erfahrungen, werden jedoch durch den Einsatz neuer Informations-, Kommunikations- und Steuerungstechnologien teils verändert, teils abgebaut. Vor allem die aktiven Arbeitshandlungen sind im Zuge der Automation, des Einsatzes von Handhabungsgeräten, Diagnosesystemen und rechnergesteuerten Maschinen erheblich eingeschränkt.

Lernpotentiale und Erfahrungslernen nehmen zu

Reduzieren sich Erfahrungslernen und der Aufbau von Erfahrungswissen zwar in herkömmlicher, d. h. einseitig auf die Sinne bezogener Weise, so gilt dies nicht absolut. Im Gegenteil, in der sich abzeichnenden hochentwickelten Arbeitsorganisation findet eher eine Ausweitung als Einschränkung von Lernpotentialen und Lernnotwendigkeiten statt und damit zugleich eine Erweiterung der äußeren Erfahrungen. Mentale und emotionale, mit der zunehmenden Subjektivierung der Arbeitsprozesse verbundene äußere Erfahrungen gewinnen an Gewicht. Die „Informatisierung des betrieblichen Erfahrungswissens“ führt zur „Einebnung und Formierung von Erfahrungswissen, Eigensinn und kommunikativer Kompetenz, gleichzeitig aber auf paradoxe Weise zu ihrer Erneuerung“.¹²

Ausblick

Aus der Sicht der Berufsbildung sind die folgenden sechs Dimensionen eines lernenden Unternehmens zu nennen, deren Realisierung eine wesentliche Annäherung betrieblicher Verwertungsinteressen und berufspädagogischer Zielvorstellungen, eine Annäherung von Bildung und Qualifikation eröffnet:¹³

Dimensionen des lernenden Unternehmens

- (1) Lernen erhält eine strategische Bedeutung zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit (ökonomische Dimension).
- (2) Arbeit ist ganzheitlich und fordert und fördert Lernen zugleich (arbeitsorganisatorisch-qualifikatorische Dimension).
- (3) Unternehmensziele und Visionen werden gemeinsam verfolgt; jeder Mitarbeiter ist zugleich Lernender und Lehrender (unternehmenskulturelle Dimension).
- (4) Lernen im Prozeß der Arbeit nimmt zu, Lernorte und Lernortkombinationen werden pluraler (lernorganisatorische Dimension).
- (5) Instruktionlernen wird um konstruktivistisches Lernen erweitert; erfahrungsbasierte und intentionale Lernprozesse werden verbunden (lerntheoretische Dimension).
- (6) Neue Lernformen und neue Lernkonzepte entstehen (didaktisch-methodische Dimension).

Diese Dimensionen des lernenden Unternehmens weisen sowohl mit dem Ansatz des lernenden Unternehmens als auch mit den skizzierten betrieblichen Lernformen in großen Teilen Übereinstimmung auf. Die verstärkte Einbeziehung, Förderung und Anerkennung von Erfahrungslernen ist für sie grundlegend. Dies bedeutet zugleich, daß herkömmliche didaktische Theorien und Modelle hier kaum Anwendung finden können. Denn sie beziehen sich vorrangig auf intentionale Lernprozesse in Schulen und Seminaren, hingegen werden informelle und erfahrungsgeleitete Lernprozesse in der Arbeits- und Lebenswelt kaum berücksichtigt. Ebenso wird das Lernen von sozialen Gruppen und Organisationen kaum einbezogen. Lernen in dezentralen Lernorten und im lernenden Unternehmen erfordert daher eine prinzipielle Erweiterung herkömmlicher lerntheoretischer und didaktischer Theorien.

Als wesentlich für die Realisierung von berufspädagogischen und persönlichkeitsbildenden Zielvorstellungen ist die Frage nach der Verträglichkeit von betrieblichen Interessen und Interessen der Mitarbeiter anzusehen. Besonders im Hinblick auf die unternehmenskulturelle Dimension, aber auch in bezug auf Lern- und Wissensprozesse wird in den Konzepten zum lernenden Unternehmen häufig ein einseitig harmonisierendes Bild der Übereinstimmung von Betriebs- und Beschäftigteninteressen gezeichnet. Betriebliche und persönliche Interessen sind unterschiedlich. Dies bestätigt sich in den gegenwärtigen Modernisierungstrends durch das Anwachsen kollektiver und partizipativer Arbeitsformen in den Unternehmen einerseits und die zunehmende gesellschaftliche Individualisierung und Subjektivierung andererseits, die sich in „subjektbezogenen Ansprüchen an Arbeit“, in der „normativen Subjektivierung der Arbeit“ deutlich niederschlägt.¹⁴ Prozesse der Enkulturation im lernenden Unternehmen nehmen die subjektbezogenen Ansprüche allerdings auf, indem der einzelne im Rahmen von eigenverantwortlichem Handeln, Selbstorganisation, partizipativen Arbeitsformen und Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eine Identität als Beschäftigter entwickeln soll. Eine Abstimmung und auch Annäherung der Interessen scheint in modernen Betrieben so möglich zu sein.

Aus der Sicht der Berufsbildung stellt sich schließlich die Frage, ob das Lernen im lernenden Unternehmen weiterhin dem Subjekt vorbehalten bleibt oder ob das Lernen von Organisationen als eigenständige Kategorie zu verstehen ist. Ging die bisherige Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte davon aus, daß Lernen immer an das Individuum gebunden ist, so wird dies im Rahmen systemischer Sichtweisen z. T. in Frage gestellt.¹⁵ Organisationen und Unternehmen werden als lernfähig in einem autonomen Sinne angesehen. Demgegenüber bezieht sich Lernen im bildungstheoretischen Sinne auf die Bildungssamkeit und Identitätsbildung des Menschen

und bleibt dem Individuum vorbehalten. In Unternehmen findet eine Wechselwirkung zwischen Individuum und Organisation statt, in der individuelles Lernen und Wissen in Wissenssystemen festgehalten und über organisationales Lernen weiterentwickelt wird. Auch organisationales Lernen hat letztlich das Lernen des Individuums zur Voraussetzung, wobei wichtige Aspekte individuellen Lernens wie die Persönlichkeitsentwicklung allenfalls indirekt in das Lernen von Organisationen einfließen können.

Ein so bestimmtes Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen stützt bei allen offenen Fragen die These einer Annäherung von ökonomischer und pädagogischer Vernunft. Damit soll aber nicht die Annahme nahegelegt werden, daß der oftmals produktive Widerspruch zwischen ökonomisch und pädagogisch orientierten Zielen und Handlungen aufgelöst ist oder in absehbarer Zeit aufzulösen sei. Der Widerspruch bleibt sicherlich bestehen. Allerdings geht mit der Annäherung und Überschneidung von ökonomischen und pädagogischen Zielsetzungen die Chance einher, betriebliche Bildungsarbeit als Synthese ökonomischer und pädagogischer Prinzipien zu gestalten und sie gleichermaßen zum Vorteil von beruflicher Bildung und betrieblicher Organisationsentwicklung weiterzuentwickeln.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Dehnbostel, P.; Erbe, H.-H.; Novak, H. (Hrsg.): *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung*. Berlin 1998. Zur Kennzeichnung wichtiger Konzepte zur lernenden Organisation vgl. Ostendorf, A.: *Berufliche Erstqualifizierung und das Lernen von Organisationen*. In: *Kölner Zeitschrift für „Wirtschaft und Pädagogik“* 12 (22) 1997; S. 17–41, insbes. S. 22 ff. sowie Wiegand, M.: *Prozesse Organisationalen Lernens*. Wiesbaden 1995, insbes. S. 171 ff.

² *Senatskommission für Berufsbildungsforschung* (Hrsg.): *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf*. Weinheim u. a. 1990, S. VII

³ Reetz, L.: *Persönlichkeitsentwicklung und Organisationsentwicklung*. In: *berufsbildung* 48 (1994) 28, S. 3–7, S. 4

⁴ Vgl. *neben den einschlägigen berufspädagogischen Stellungnahmen aus industriesoziologischer Sicht*; Kern, H.: *Rolle und Funktion von Innovationen in der Entwicklung des deutschen Industrie- und Berufsbildungssystems*. In: Dehnbostel, P. u. a., a. a. O., 1998, S. 23–32

⁵ Vgl. *ebd.*, S. 25 ff.

⁶ Vgl. Schüppel, J.: *Wissensmanagement. Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren*. Wiesbaden 1996, S. 181 ff.

⁷ Vgl. Dubs, R.: *Berufliches Lernen im Wandel? Aktuelle Entwicklungstendenzen in der Berufsbildung*. In: Euler, D. (Hrsg.): *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?* Nürnberg 1998, S. 11–32, S. 15 f.

⁸ Vgl. Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): *Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten*. Bielefeld 1996

⁹ Vgl. *ebd.*, S. 178 ff.

¹⁰ Greinert, W.-D.: *Konzepte beruflichen Lernens unter systematischer, historischer und kritischer Perspektive*. Stuttgart 1997, S. 166

¹¹ Vgl. Dehnbostel, P.: *Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte im lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht*. In: Dehnbostel, P. u. a., a. a. O., 1998, S. 175–194, insbes. S. 186 ff.

¹² Malsch, Th.: *Die Informatisierung des betrieblichen Erfahrungswissens und der „Imperialismus der instrumentellen Vernunft“*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 16 (1987) 2, S. 77–91

¹³ Vgl. ausführlich Dehnbostel P., a. a. O., 1998, S. 178 ff.

¹⁴ Baethge, M.: *Arbeit und Identität*. In: Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): *Risikante Freiheiten*. Frankfurt a. M. 1994, S. 245–261, S. 247 ff.

¹⁵ Vgl. hierzu die Einschätzung von Greinert, W.-D., a. a. O., 1997, S. 169 ff. sowie die Einordnungen und Bestimmungen von Probst, G. J. B.; Büchel, B. S. T.: *Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft*. Wiesbaden 1994, insbes. S. 15 ff.

Die Beiträge beschäftigen sich mit der Entstehung und Entwicklung dezentraler Aus- und Weiterbildungskonzepte. Neue Formen arbeitsplatzbezogenen Lernens und neue Lernortkombinationen, die Rolle des Bildungspersonals, die Qualität des Lernorts Arbeitsplatz sowie didaktisch-methodische Ansätze bilden die zentralen Themen.



LERNEN FÜR DIE ZUKUNFT DURCH VERSTÄRKTES LERNEN AM ARBEITSPLATZ

Bielefeld 1992
25,00 DM, Bestell-Nr. 102.149

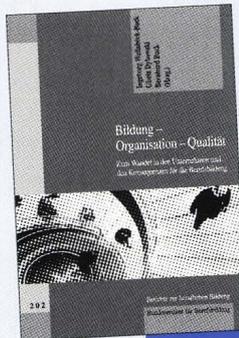
Es werden die Lernortkonzepte aller 12 Modellversuche aus der Reihe „Dezentrales Lernen“ vor dem Hintergrund veränderter Arbeits- und Organisationsansätze sowie neuer Lernorientierung dargestellt. Der Band enthält weiter übergreifende Beiträge zur Lernortfrage.



NEUE LERNORTE UND LERNORTKOMBINATIONEN

Bielefeld 1996
42,50 DM, Bestell-Nr. 102.195

Die Autoren betrachten die Auswirkungen gesellschaftlicher und betrieblicher Strukturveränderungen auf das Berufsbildungssystem und zeigen auf, wie der Wandel in den Unternehmen vollzogen werden kann. Trendsetter betrieblicher Modernisierung berichten, wie sie die Gradwanderung zwischen schlankem und lernendem Unternehmen vollziehen.



BILDUNG – ORGANISATION – QUALITÄT

Bielefeld 1997
42,50 DM, Bestell-Nr. 102.202

► Bestellungen sind zu richten an:
W. Bertelsmann Verlag, PF 10 06 33, 33506 Bielefeld,
Telefon 0521-911 01-26, Telefax 0521-911 01-79