

Rita MEYER & Axel HAUNSCHILD

(Universität Hannover)

**Individuelle Kompetenzentwicklung und betriebliche
Organisationsentwicklung im Kontext moderner
Beruflichkeit – berufspädagogische und arbeitswissen-
schaftliche Befunde und Herausforderungen**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe32/meyer_haunschild_bwpat32.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 32 | Juni 2017

Betrieblich-berufliche Bildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Martin Fischer & Tobias Schlömer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2017

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe32/meyer_haunschild_bwpat32.pdf

Der Zusammenhang zwischen individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung wird sowohl in der Managementliteratur als auch in der berufs- und betriebswissenschaftlichen Disziplin in normativer und theoretischer Perspektive immer wieder betont. Empirisch ist dieser Zusammenhang allerdings kaum untersucht. Dieser Beitrag thematisiert zunächst den Stellenwert des betrieblichen Lernens für die Entwicklung des Individuums einerseits und der Organisation andererseits und stellt dies in den Kontext des deutschen Berufskonzeptes. Im Anschluss daran wird in interdisziplinärer Perspektive (Berufspädagogik und Arbeitswissenschaft) das Feld wissensintensiver Arbeit fokussiert, das einerseits durch eine hohe Innovationsdichte geprägt ist und in dem andererseits kaum institutionalisierte Formen der Qualifizierung greifen. Hier wird der Zusammenhang von individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Organisationsentwicklung (KE/OE) in hohem Maße wirksam. Der Beitrag thematisiert sowohl empirisch generierte Einflussfaktoren auf das Zusammenwirken als auch Herausforderungen für das Lernen im Kontext moderner Beruflichkeit.

Employee competency development and the organisational development of companies in the context of modern professionalism – Vocational education and work-scientific findings and challenges

The relationship between employee competency development and the organisational development of companies is frequently highlighted in the literature on management and vocational studies, from both normative and theoretical perspectives. However, there has been very little empirical research into this relationship. In this paper, we look at the relative value of in-company learning for the development of the individual, and for the development of the organisation itself in the context of the German vocational concept. Moving on to an interdisciplinary perspective, (vocational training as well as human factors and ergonomics), we focus on knowledge-intensive work, which is highly innovative but lacking in recognised forms of qualification (i.e. established vocational training programmes). This is where the connection between individual competency development and organisational development is highly effective. The article deals with empirically generated factors of influence on the collaboration as well as with the problems, which are connected with it.

Individuelle Kompetenzentwicklung und betriebliche Organisationsentwicklung im Kontext moderner Beruflichkeit –berufspädagogische und arbeitswissenschaftliche Befunde und Herausforderungen

1 Ausgangssituation und Forschungsstand

Der Lernort Betrieb ist traditionell der dominante Lernort in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Aktuell gewinnen demgegenüber jedoch im Kontext des lebenslangen Lernens nicht-organisierte Lernformen an Bedeutung. Damit stellt sich die Frage nach der institutionellen Verfasstheit des betrieblichen und auch des beruflichen Lernens. Gerade Organisationsentwicklungsprozesse von Unternehmen in innovationsintensiven Branchen sind von der individuellen Kompetenzentwicklung und den Lerninteressen ihrer Beschäftigten abhängig. Im Bereich der Erziehungswissenschaften wird dieser Zusammenhang zwar thematisiert, es gibt jedoch nur wenige empirische Arbeiten, die sich mit dem komplexen Zusammenhang von individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Organisationsentwicklung befassen.

Im *berufspädagogischen* Diskurs bildet ausgehend vom Subjekt der Begriff der „Kompetenz“ als Ziel beruflicher Qualifizierungsprozesse die Basis für die Thematisierung betrieblicher Lernprozesse. Aus der Sicht dieser Disziplin umfassen *Kompetenzen* Fähigkeiten, Kenntnisse und Wertvorstellungen, die ein Leben lang weiter entwickelt werden (vgl. Dehnbostel 2007). Angestrebt wird die Entwicklung von umfassender beruflicher Handlungskompetenz, die sowohl Fach- und Personalkompetenz als auch Sozialkompetenz umfasst. Besonders die Förderung der methodischen und sozialen Kompetenz soll die Selbstorganisationspotenziale der Beschäftigten erhöhen.

In der *Arbeitswissenschaft* ist dieser Begriff in Bezug auf das Individuum zum einen durch eine Verantwortlichkeitskomponente (im Sinne von „Dürfen“) und zum anderen durch eine Qualifikationskomponente (im Sinne von „Können“) gekennzeichnet. Nach der *betriebswirtschaftlichen* Managementlehre ermächtigen Kompetenzen zur situationsgerechten Diagnose eines Problems, zu adäquater Anpassung des Verhaltens und zum Erreichen eines effizienten und akzeptablen Lösungswegs. Die Besonderheit in der Perspektive der Personal- und Organisationsforschung liegt in der Differenzierung des Begriffes in individuelle und organisationale Kompetenz, wobei die Kompetenzstrategien auf die Akquisition, Pflege und Weiterentwicklung der von einer Organisation geforderten Fähigkeiten einzelner Beschäftigter abzielen (vgl. Becker 2006). Betriebe orientieren sich immer auch an einer ökonomischen Verwertungslogik, insofern besteht an die Mitarbeiter die Erwartungshaltung, dass sie mit ihrer Kompetenzentwicklung auch eine Leistungs-, Ressourcen- und Produktivitätssteigerung erzielen. Unter *organisationaler Kompetenz* wird in der Strategieliteratur die Fähigkeit ver-

standen, komplexe Ressourcen-Verknüpfungsprozesse zu erbringen und damit Kernkompetenzen eines Unternehmens effizient nutzen zu können (vgl. Schreyögg/Kliesch 2004).

Die organisationalen Rahmenbedingungen für Kompetenzentwicklungsprozesse werden in der erziehungswissenschaftlichen Literatur in enger Abhängigkeit von den *individuellen* Lernprozessen betrachtet (vgl. Geißler 2006). Das Zusammenwirken von betrieblichen Verwertungsinteressen einerseits und individuellen Lernbedürfnissen und pädagogischen Zielsetzungen andererseits wird in im Rahmen einer Divergenz-Konvergenz-Debatte thematisiert (vgl. Gonon/Stolz 2004; Heid 2004; Harteis 2004; Meyer 2005). In diesem Zusammenhang ist die Frage zentral, welche Anforderungen und Nutzenerwartungen seitens der Betriebe und der Beschäftigten im Rahmen von Kompetenz- und Organisationsentwicklung an Aus- und Weiterbildung gestellt werden und ob und inwieweit sich die scheinbar divergierenden Interessen in Übereinstimmung bringen lassen können.

Den an den ökonomischen Erfordernissen orientierten Qualifizierungsinteressen der Unternehmen stehen die subjektiven Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Beschäftigten gegenüber. Sie stehen zum Teil sogar im Widerspruch zueinander: Die Weiterbildungsinteressen der Betriebe zielen in erster Linie darauf, Anpassungsleistungen zu erbringen. Das können technische aber auch soziale Anpassungen sein – z.B. das konfliktfreie Einfügen in die Betriebsgemeinschaft und die Loyalität gegenüber betrieblichen Zielsetzungen. Die Beschäftigten haben demgegenüber eigene Autonomiebestrebungen. Sie bilden sich unter anderem gerade deshalb weiter, um sich vor einer Vereinnahmung für betriebliche Zwecke zu schützen und ihre Arbeitsmarktflexibilität zu erhöhen. Dieser offensichtliche Widerspruch mag einer der Gründe sein, warum die Resonanz auf die Durchführung von betrieblichen Qualifizierungsprojekten nicht uneingeschränkt positiv ausfällt und dass bei den Beschäftigten durchaus Vorbehalte und Widerstände gegen das Lernen in der betrieblichen Weiterbildung zu verzeichnen sind (vgl. Bolder 2006; Faulstich 2006).

Dieser zunächst scheinbare Widerspruch, dass Unternehmen Weiterbildung betreiben, um Mitarbeiter an sich zu binden, und die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer darin zugleich auch eine Form der Emanzipation sehen, dieser Widerspruch wird in modernen Formen der Arbeit ein Stück weit aufgehoben. Hier geht die Integration so weit, dass in Unternehmen betriebliche Organisationsprozesse explizit an individuelle Lernprozesse gekoppelt sind. Weiterbildung – verstanden als individuelle Kompetenzentwicklung und nicht als technische Anpassungsqualifizierung – wird damit zu einem integralen Bestandteil der betrieblichen Organisationsentwicklung (Kühnlein 1998; Harney 1998). (Zu den Folgen, die mit dieser „Subjektivierung der Arbeit“ einhergehen siehe Abschnitt vier)

Damit ist eine der wesentlichen Herausforderungen für die berufspädagogische und die arbeitswissenschaftliche Forschung und auch der Gestaltung von betrieblicher Arbeitsgestaltung und Bildungsarbeit benannt: die individuellen und subjektiven Lernerfahrungen und Lernbedürfnisse der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer müssen neben den betrieblichen Qualifizierungsinteressen gleichermaßen Berücksichtigung finden.

Wenn in diesem Beitrag nach den Voraussetzungen und Bedingungen gefragt wird, unter denen sich das Zusammenwirken von individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Organisationsentwicklung konstituiert, dann müssen auch die institutionellen Kontextbedingungen der Organisation von Arbeit und Beschäftigung berücksichtigt werden. In den deutschsprachigen Ländern ist das spezifische Modell der dualen Berufsbildung – vor allem das Prinzip der Verbindung von Theorie und Praxis – prägend für das Beschäftigungssystem. Auch dieses Modell, das eingebettet ist in das gesellschaftliche Organisationskonzept des „Berufs“, ist derzeit Veränderungen ausgesetzt, die wiederum dazu führen, dass neue Formen des Lernens entstehen – zunehmend entgrenzt, selbstgesteuert und informell. Damit ist auch der Stellenwert des Lernortes Betrieb neu zu justieren. Unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen geht es im Folgenden darum, Lernen und Arbeiten im Kontext von organisierten Berufen *und* modernen Formen von Beruflichkeit zu betrachten. Auf der Basis empirischer Studien werden Einflussfaktoren auf das Zusammenwirken von individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung benannt und es werden abschließend Herausforderungen für das Lernen im Kontext moderner Beruflichkeit diskutiert.

2 Betriebliches Arbeiten und Lernen im Kontext von Beruflichkeit

In deutschsprachigen Ländern wird die individuelle Kompetenzentwicklung über das Prinzip der Beruflichkeit der bloßen ökonomischen Verwertbarkeit eines einzelnen Betriebes entzogen und erfährt im Berufsprinzip eine Universalisierung, die bundesweit verbindliche Standards für die Aus- und Weiterbildung setzt. Das Berufsprinzip kann nach Harney (1998) als deutsche Besonderheit gelten, weil hier die spezifischen Ordnungsstrukturen „für eine besondere institutionelle Zäsur zwischen universalistischen und partikularistischen Sphären der Weiterbildung“ (ebd., 26) sorgen:

„Durch seinen öffentlich-rechtlichen Status und die von dort her bestimmten Zulassungs-, Kontroll- und Zertifizierungsrechte wird die privatbetriebliche Trägerschaft der Ausbildung sozusagen entpartikularisiert. Für das deutsche Berufsbildungssystem ist der Betrieb eine quasi öffentliche Einrichtung, die man mit universalistischen Standards und Erwartungen belasten kann.“ (ebd., 27)

Es besteht also nicht nur ein Zusammenhang zwischen individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Organisationsentwicklung, sondern über das Berufsprinzip erfolgt darüber hinaus zudem eine enge Koppelung von Individuum, Organisation und Gesellschaft. Dem Beruf kommt damit – das haben schon Emile Durkheim, Max Weber und auch Talcott Parsons beschrieben – eine Schlüsselfunktion in der Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften zu, indem er als Form unterschiedliche sozialer Systeme – nämlich sowohl Wirtschaft und Erziehung als auch Person und Sozialsystem – miteinander koppelt. Wenn die Schnittstellen dieser Koppelung nicht funktionieren, entstehen Strukturprobleme aufgrund der Anschlussfähigkeit dieser Systeme, die dann „biographisiert“ werden (Kurtz 2005, 221) und zur Exklusion aus Organisationen bzw. aus den Teilsystemen der Gesellschaft führen. Damit bildet der Beruf mit seiner „Ausgangsunterscheidung zwischen pädagogischen und ökonomischen

Kommunikationen“ (ebd., 237) auch die entscheidende gesellschaftliche Schnittstelle, an der sich In- und Exklusionsprozesse vollziehen und an der soziale Ungleichheiten (re-)produziert werden.

Es macht vor allem in der Interessenperspektive einen Unterschied, Kompetenzentwicklung lediglich in einem engeren, betrieblichen oder auch in einem weiteren, beruflichen Kontext zu thematisieren. Daher wird im Folgenden ausgeführt, was genau die berufliche Organisation von Arbeit auf der gesellschaftlichen Ebene als Rahmenbedingung von Organisation und Person ausmacht: In Deutschland findet sich faktisch ein spezifisch deutscher Typus von Beruflichkeit, der in anderen Industriegesellschaften in dieser Form nicht existiert und der sich durch eine „wirksame Mischung von Traditionsbeständen und modernen Formen der Institutionalisierung“ (Manz 1998, 222) auszeichnet. Ein wesentliches Merkmal von Berufen ist, dass sie sich nicht nur über Inhalte und Kompetenzanforderungen legitimieren, sondern auch über den Prozess des Zustandekommens, der wiederum durch föderalistische und durch korporatistische Steuerungselemente geprägt ist. Berufe werden von den so genannten „vier Bänken“ (Bund und Ländern sowie den Sozialpartnern vertreten durch Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände) im Konsensverfahren „geordnet“. Damit sind Berufe soziale Konstrukte, die zunächst spezifischen Qualifikationserwartungen von betrieblicher Seite unterliegen, in die aber auch die jeweiligen sozialen Interessenlagen der Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite eingehen (vgl. Greinert 1998). In den geordneten Berufsprofilen, die mehr sind als bloße Qualifikations- oder Kompetenzbündel, werden spezifische Elemente festgeschrieben und im Sinne einer Institutionalisierung auf Dauer gestellt. Im Einzelnen können als Ausdruck einer berufsförmigen Gestaltung von Arbeit die folgenden Merkmale gelten (vgl. Meyer 2000):

- die Definition von Qualifikationsstandards über Ordnungsmittel
- die formale Organisation des Qualifikationserwerbs und die Zertifizierung der Qualifizierungsgänge und Handlungskompetenzen
- die Regelung spezifischer Zuständigkeiten nach dem Föderalismus- und Korporatismusprinzip sowie die Beteiligung von unterschiedlichen Interessengruppen nach dem Partizipationsprinzip
- die kollektive Absicherung von Einkommen, Zeiten und Arbeitsbedingungen (z.B. über Tarifverträge).

Hervorzuheben ist, dass neben der Erwerbssicherung und der beruflichen Qualifizierung die Entwicklung einer sozialen Identität – individuell oder als Berufsgruppe – ein zentraler Effekt von Berufen ist (vgl. Lempert 2006). Wenn erkennbar wird, dass diese Elemente unter der kollektiven Beteiligung der Betroffenen selbst geregelt werden, deuten sich damit Prozesse der Verberuflichung bzw. auf einer höheren Ebene Prozesse der Professionalisierung an.

Beruflichkeit kann sich auf unterschiedlichen Ebenen ausdrücken, die von unorganisierter Arbeit zu Berufen und Professionen reichen (vgl. Hartmann 1968). Als unorganisierte Arbeit gilt z.B. die Arbeit von Tagelöhnern und neuerdings sogenannten „Ich-AGs“ oder auch die private Arbeit, die nach wie vor meist von Frauen geleistet wird; weitgehend unorganisiert ist

im Erwerbssektor z.B. auch die Arbeit von Beschäftigten im Reinigungsgewerbe, in modernen Dienstleistungen und in der Wissensarbeit. Handelt es sich um beruflich organisierte Arbeit, dann ist mit dem Berufsbild ein Muster zum Tausch von Arbeitskraft gegen Geld gegeben und damit wird die materielle Basis der Lebensführung weitgehend abgesichert. Die höchste Stufe der beruflichen Organisation von Arbeit ist nach den berufssoziologischen Theorien die Profession. Klassische Professionen sind Mediziner, Juristen und die so genannten „freien“ Berufe, die sich u.a. durch ein hohes Maß an Autonomie, hohes Einkommen, hohen sozialen Status und gesellschaftliche Anerkennung gekennzeichnet sind (wobei die Exklusivität der Professionen in Bezug auf die benannten Merkmale zunehmend an Bedeutung verliert). Es handelt sich bei den Prozessen der Verberuflichung und der Professionalisierung, die immer mit einer Steigerung im Abstraktionsgrad des Wissens und einer zunehmenden sozialen Vergemeinschaftung einhergehen, um fließende Übergänge, die sozial gestaltbar sind und in die partikulare Interessen eingehen.

Dem Konzept der Beruflichkeit kommt bildungspolitisch eine entscheidende Bedeutung zu, weil die mit staatlichem Einfluss geregelte, berufsförmige Gestaltung von Arbeit den Einzelnen von dem Zwang, individuelle soziale Regelungen zu treffen entlastet. Berufsbilder, Zertifikate und die o.a. spezifischen Gestaltungs- und Kontrollmechanismen der Berufsbildung bilden die Basis für eine gegenseitig realistische und erwartbare Einschätzung von Qualifikationen einerseits und einer angemessene Entlohnung andererseits. Der Beruf als eine gesellschaftlich organisierte Form der Rationalisierung (vgl. Hesse 1981) repräsentiert somit die Untergrenze einer sozialen Struktur. Das Rationalisierungspotenzial – verstanden als die prinzipielle Möglichkeit planvoller Gestaltung - zeigt sich in individueller, wie in betrieblicher und gesellschaftlicher Perspektive: Auf der Mikroebene geht es um Strategien der Individuen zur Sicherung ihres Arbeitskraftverwertungsinteresses und um Routinisierung. Dazu gehört es auch, Strategien im Umgang mit ständig neuen Zumutungen und Arbeitsbelastungen zu entwickeln. Für den Einzelnen beinhaltet diese Rationalisierung sinnvolle Entscheidungen zur Berufswahl und -ausbildung, zum Berufswechsel sowie zur Weiterbildung zu treffen. Auf der Mesoebene der betrieblichen Arbeit spielt die effiziente Gestaltung der Geschäfts- und Arbeitsprozesse eine entscheidende Rolle. Auf der Makroebene der gesellschaftlichen Subsysteme – Arbeitsmarkt- und Beschäftigungs-, wie auch Bildungssystem – geht es um die arbeitsmarkt-, bildungs- und sozialpolitische Gestaltung der ordnungspolitischen Rahmenbedingungen im Sinne einer Verrechtlichung und um die Durchsetzung politischer Interessen (ebd.).

Sowohl in der berufsbildungspolitischen als auch in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion der 1990er Jahre wurde der Beruf bzw. das Berufskonzept zunehmend mit der Konnotation thematisiert, vor allem in seiner *fachlichen* Dimension nicht mehr geeignet zu sein, moderne Arbeit angemessen zu organisieren (vgl. z.B. Geißler 1992; Lipsmeier 1998; Baethge/Baethge-Kinsky1998). Diese sowohl soziologischen als auch berufspädagogischen Positionen haben insofern ihre Berechtigung, als dass sich die betrieblichen Anforderungsprofile verändern und sich die fachliche Eindeutigkeit der Berufsprofile ein Stück weit auflöst. Allerdings liegt der Fokus der Diskussion hier mehrheitlich auf der *funktionalen* Dimen-

sion des Berufsprinzips aus der die Annahme einer Entwicklung in Richtung Entberuflichung geschlossen wird.

Demgegenüber stehen Positionen, die Beruflichkeit auch in ihrer sozialen Dimension thematisieren und die Auffassung vertreten, dass sich das traditionelle Berufskonzept zwar in bestimmten Dimensionen verändert, dass aber durchaus moderne Formen von Beruflichkeit zu verzeichnen sind, die die wesentlichen Funktionsmerkmale aufnehmen (vgl. z.B. Rauner 2001; Meyer 2004; Frenz et al. 2011; Kutscha 2015; Becker 2017).

In dem Diskurs um die Erosion von Beruflichkeit ist die traditionelle, historisch konkretisierte Form des Berufs von dem abstrakteren Begriff der Beruflichkeit zu unterscheiden: Richtig ist, dass historische Elemente der traditionellen Berufsform zugunsten einer modernen Form von Beruflichkeit zurücktreten. Beruflichkeit als *abstraktes* Organisationsprinzip beinhaltet gegenüber der traditionellen Berufsform eine räumliche, zeitliche und inhaltliche Entgrenzung der beruflichen Bildung, jedoch ohne damit das Berufsprinzip, wie es oben beschrieben wurde, grundsätzlich zur Disposition zu stellen. Dies lässt sich an modernen Dienstleistungsberufen, insbesondere im Bereich der Wissensarbeit (z.B. in der IT-Arbeit) zeigen (vgl. Meyer 2006).

Als Ausdruck einer modernen Beruflichkeit können die folgenden Merkmale gelten:

- Eine geringere Formalisierung, die insbesondere in Bezug auf Gratifikations- und Sozialleistungen sowie bezogen auf die sozialen Abstimmungsprozesse zu verzeichnen ist.
- Eine Entgrenzung beruflichen Lernens – damit ist eine räumliche Entgrenzung aus den Lernorten Schule und Betrieb gemeint und eine zeitliche Entgrenzung aus der Phase der Erstausbildung in die Weiterbildung, sowie eine inhaltliche Entgrenzung durch das Verschwimmen der Fachgrenzen und disziplinarischen Zuständigkeiten.
- Die Verschiebung traditioneller, funktionsorientierter betrieblicher Strukturen hin zu einer Prozessorientierung – diese gilt als neues Leitbild für die Arbeitsorganisation und auch für die betrieblichen Lernprozesse.

Weitere Merkmale moderner Formen von Beruflichkeit sind permanente Veränderung, geringe zeitliche Konstanz, hohe Flexibilität und damit verbunden die Bereitschaft der Subjekte zu lebenslangem Lernen. Konstitutiv sind damit auch Individualisierung und Selbstorganisation – dies gilt bezogen auf den Qualifikationserwerb, wie auch für die eigenverantwortliche Steuerung und Gestaltung von Arbeits- und Qualifizierungsprozessen. Mit einem höheren Maß an Autonomie verbinden sich die Zunahme der Chance zur individuellen Mitgestaltung und Selbstbestimmung sowie die Aufhebung der Begrenzungen, die für die traditionelle Berufsform kennzeichnend waren. In dieser Form schließt eine moderne Beruflichkeit auch diskontinuierliche Erwerbsverläufe jenseits des Normalarbeitsverhältnisses ein bzw. diese sind für eine moderne Beruflichkeit sogar elementar. Aufgrund der unbestimmten Qualifikationsanforderungen muss sich Beruflichkeit als eine reflexive Beruflichkeit auf der individuellen Ebene permanent selbst wieder herstellen (vgl. Kreutzer 1999). Auch hier wird also die Verantwortung auf das Individuum verlagert, seine Beruflichkeit immer wieder zu repro-

duzieren. Die Fähigkeit dazu setzt wiederum bestimmte Kompetenzen voraus, die zunächst im Bildungs- und Erwerbssystem erworben und weiterentwickelt werden müssen. Dazu gehören neben fachlichen Kompetenzen auch prozessbezogene Handlungs- und Reflexionskompetenzen. Hier wird der konstitutive Zusammenhang von individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung einerseits und dem Konzept der Beruflichkeit andererseits nochmals offensichtlich.

Mit den beobachtbaren Erosionserscheinungen des traditionellen Berufskonzeptes, scheint nun auch der Stellenwert des Lernortes Betrieb an Bedeutung zu verlieren: Im Zuge des Entstehens moderner Formen von Beruflichkeit ist einerseits eine räumliche, zeitliche und soziale Entgrenzung des Arbeitens und des Lernens zu verzeichnen. Andererseits sind Betriebe unter den Bedingungen der „Arbeitswelt 4.0“ mehr denn je darauf angewiesen, dass die Beschäftigten ihre – zumeist informell und selbstorganisiert – erworbenen Kompetenzen in die Organisationsentwicklung einbringen (z.B. im Feld der innovativen Arbeitsgestaltung u.a.). In dieser Perspektive gewinnt der Stellenwert des „Betriebes“ an Bedeutung, wobei der Begriff „Betrieb“ unter den Bedingungen moderner Arbeit zunächst zu re-definieren wäre (vgl. z.B. temporäre betriebliche Organisationen in der Computerspielindustrie oder auch neue Beschäftigungsformen auf virtuellen Plattformen im digitalen Netz).

Festzuhalten sind als Zwischenfazit drei Thesen:

- Individuelle Kompetenzentwicklung und betriebliche Organisationsentwicklung sind aufeinander verwiesen und konstituieren sich gegenseitig
- Moderne Formen von Beruflichkeit stellen sich als reflexive Beruflichkeit im Subjekt einerseits und über das Zusammenwirken von Kompetenz- und Organisationsentwicklung andererseits her
- In wissensintensiven Arbeitsfeldern sind der Zusammenhang zwischen selbstgesteuerter Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung sowie das Konzept der modernen Beruflichkeit besonders stark ausgeprägt.

Im Folgenden wird auf den Lernort Betrieb sowie auf die überbetriebliche institutionelle Rahmung des Zusammenhangs von Kompetenz- und Organisationsentwicklung eingegangen, um im Anschluss zu zeigen, dass sich diese Thesen auch durch empirische Forschungserkenntnisse belegen lassen.

3 Stellenwert des Lernortes Betrieb in berufsförmig organisierter Arbeit

Es ist in bildungspolitischer Perspektive deutlich geworden, dass im Modus der berufsförmigen Organisation von Arbeit eine enge Koppelung von Person, Organisation und Gesellschaft erfolgt. Auch auf der *didaktischen* Ebene zeichnet sich die beruflich organisierte Arbeit durch spezifische Merkmale aus, die das Zusammenwirken von Subjekt und Organisation verstärken. Dazu gehören die explizite Verknüpfung von Theorie und Praxis und von Arbeiten und Lernen im Prinzip der Dualität sowie die Erfahrungs-, Handlungs- und Kompetenzorientierung. Organisiertes Lernen findet im Beruf nach dem Prinzip der Exemplarik statt und

ermöglicht so, neben psychodynamischen Prozessen der Subjektbildung, auch gesellschaftliche Implikationszusammenhänge herzustellen (vgl. Lisop/Huisinga 1994).

Betriebliches Lernen ist immer auch soziales Lernen, da es in der Regel in reale Arbeitsprozesse eingebettet und damit situiert ist. Das Konzept des *situierten Lernens* (vgl. Lave/Wenger 1991) geht davon aus, dass Lernen hauptsächlich im sozialen Raum und durch Interaktion stattfindet. Zentral sind dabei ein gemeinsames Aushandeln und eine gemeinsame Bedeutungskonstruktion zwischen den Akteuren. Wissen führt in einem Wechselspiel von Handlungen zu einer gemeinsamen Konstruktion von neuem Wissen. Dies erfolgt im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften – sogenannten *Communities of Practice* – durch die gemeinsame narrative Konstruktion des arbeitsbezogenen Wissens. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem impliziten Wissen zu, das durch die Partizipation an Arbeits- und Gruppenprozessen expliziert wird. Damit wird es wiederum für die Organisation konstitutiv. *Communities of Practice* sind nicht formalisiert, sondern informell und bilden sich i.d.R. selbstorganisiert heraus.

Nicht zuletzt über dieses Lernen in Praxisgemeinschaften erfolgt die betriebliche und damit auch die berufliche Sozialisation – sowohl individuelle als auch als Gruppe (vgl. Lempert 2006). Hier werden Erfahrungen gemacht, die auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirken: so wird z.B. in der betrieblichen Berufsausbildung ein spezifisches individuelles Kontrollbewusstsein ausgebildet, das zu einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung führt. Hoff (1982) definiert in diesem Zusammenhang als Ausdruck betrieblicher Sozialisationserfahrungen einen „interaktionistisch-flexiblen“ Typus, der auch vor dem Hintergrund von organisatorischem Wandel flexibel einsetzbar ist und selbständig und verantwortungsvoll agieren kann. Diese Erfahrungen, die Beschäftigte in der Arbeit machen und die sie in Persönlichkeit und Habitus prägen, sind auch der Ausgangspunkt für berufliche Orientierungen des Subjektes, sie sind (Weiter-)Lernanlässe, die häufig auch aufgrund von Begrenzungserfahrungen im Hinblick auf Aufstieg und Karriere ausgelöst werden (vgl. Dittmann 2017).

In Prozessen des arbeitsbezogenen Kompetenzerwerbs steht das lernende Subjekt als Gestalter des eigenen Lernprozesses im Zentrum. Das Lernen wird durch die Arbeitstätigkeit induziert, wobei die Lernprozesse nicht unbedingt bewusst und gesteuert ablaufen, sondern auch unbewusst bei der Ausführung der Arbeitstätigkeit stattfinden (vgl. Bergmann 2005). Argyris und Schön (1978) zeigen, dass den Ausgangspunkt für das Agieren alltagsweltliche Handlungstheorien darstellen, was wiederum bedeutet, dass bewusste Handlungen von Individuen einer kognitiven Struktur im Sinne von Deutungsmustern und allgemeinen Werten und Normen folgen. Die dafür handlungsleitenden Motive können explizit vereinbart sein, wie Unternehmensleitlinien und Verfahrensvorschriften, oder sie liegen in Form von impliziten handlungsleitenden Prinzipien vor, die durch organisationale Sozialisationsprozesse vermittelt werden.

Handlungsregulatorische Konzepte, insbesondere das der sequentiell-hierarchisch vollständigen Arbeitstätigkeiten (vgl. Hacker 1976) sowie die Arbeiten von Bergmann (2005) analysieren Kompetenzentwicklung im Kontext von Innovationshandeln durch Wissensmanagement und -generierung. Die Arbeitssituation wird hier durch zwei Faktoren beschrieben: die Lern-

haltigkeit der Aufgabe (Eigenschaften der Tätigkeit, Vollständigkeit, Entscheidungsspielräume, Aufgabenvielfalt, Transparenz) und die „Lernkultur“ bzw. die Lernförderlichkeit der unternehmensbezogenen Rahmenbedingungen für das Lernen.

In betriebspädagogischer Perspektive sind die Verfahren arbeitsplatznaher betrieblicher Weiterbildung sowie das Lernen im Prozess der Arbeit geeignet, den Anforderungen einer dynamischen und flexiblen Arbeits- und Betriebsorganisation gerecht zu werden (Dehnbostel 2007). Eine lernförderliche Arbeitsgestaltung bildet auch in didaktischer Hinsicht das Bindeglied zwischen individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung, da zwischen beruflicher Handlungskompetenz und ihrer Entwicklung auf der einen, und den Arbeits- und Handlungsbedingungen der Organisation auf der anderen Seite, Wechselwirkungen bestehen. Dehnbostel (2007) formuliert diesbezüglich acht Kriterien, die gewährleistet sein müssen, damit diese Wechselwirkungen auch zu erfolgreichen Lernprozessen des Subjektes führen: die Erfüllung vollständiger Handlungen, Selbstorganisation, Handlungsspielraum, Regelungen der Verantwortlichkeit, Problem- und Komplexitätserfahrung, soziale Unterstützung und Kollektivität sowie die Entwicklung von Professionalität und Reflexivität. Hervorzuheben ist, dass der Erwerb, die Anwendung und Weitergabe von Erfahrungswissen gerade bei der Implementierung von neuen Produktionskonzepten elementar sind und somit die Basis für technische und auch organisationale Innovationen bilden (vgl. Strauß/Kuda 1999).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Betrieb der Interaktionsraum für das Zusammenwirken von Kompetenz- und Organisationsentwicklung ist. Hier sind Organisationen in besonderem Maß auf die Kompetenz ihrer Mitarbeiter und deren Bereitschaft angewiesen, sich permanent entsprechend den Anforderungen der Arbeit und in hohem Maß prozess- und projektorientierten Organisationsformen, weiter zu entwickeln. Die in weiten Teilen von den Mitarbeitern selbst gesteuerte und organisierte Kompetenzentwicklung führt jedoch nicht zwangsläufig auch zu einer betrieblichen Organisationsentwicklung. Die hierbei hinderlichen und förderlichen Faktoren werden nachfolgend zunächst auf der Ebene des Beschäftigungssystems beschrieben und im Anschluss daran auf der Basis von empirischen Studien im Feld der wissensintensiven Arbeit diskutiert.

4 Beschäftigungssysteme als Rahmung für das Zusammenwirken von Kompetenz und Organisationsentwicklung

In der Darlegung der Dualen Berufsbildung wurde bereits darauf verwiesen, dass überbetriebliche kollektive Akteure (Bund, Länder, Sozialpartner) in Deutschland einen zentralen Einfluss auf die institutionelle Rahmung von Qualifizierungsprozessen haben. Die für das Zusammenwirken von individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Organisationsentwicklung besondere Verzahnung von Berufsbildung und Mitbestimmungspraktiken soll daher im Folgenden unter Bezugnahme auf Marsdens „Theory of Employment Systems“ (Marsden 1999, 2000; vgl. Haunschild 2004) herausgearbeitet werden. Eine systematische Betrachtung des deutschen Institutionensystems ermöglicht es zudem, die Herausforderungen

zu identifizieren, die sich aus aktuellen Veränderungen der Arbeitswelt für die Berufsbildung und die Beruflichkeit ergeben.

Marsden argumentiert, dass sich unterschiedliche Pfade unterscheiden lassen die nationale Beschäftigungssysteme gegangen sind, um eine sowohl ökonomisch effiziente als auch im Sinne der Transparenz und Durchsetzbarkeit robuste Zuordnung von Tätigkeiten zu Arbeitsplätzen zu gewährleisten. Transaktionskostentheoretisch basiert leitet er her, dass diese Zuordnung entweder auf eng festgelegten Tätigkeiten (task-centred) oder auf einer größeren Autonomie der Arbeitskräfte durch die Zuweisung abstrakterer Aufgaben (function-centred) basiert. Die Gestaltung der Arbeitsplätze selbst kann einerseits die Notwendigkeiten des Produktionsprozesses zum Ausgangspunkt nehmen (production approach) oder andererseits auf die vorhandenen Qualifikationen (training approach) rekurrieren. Diese Unterscheidungen erscheinen auf den ersten Blick trivial und vereinfachend. Sie erlauben jedoch die Herleitung einer Typologie sogenannter „employment rules“, für die sich in unterschiedlichen Ländern tatsächlich prägnante empirische Beispiele finden lassen.

So zeichnet sich z.B. das US-amerikanische Beschäftigungssystem in den Bereichen der Industriearbeit und der Dienstleistungsarbeit durch eine vergleichsweise enge Vorgabe von Tätigkeiten (task-centred) und eine tendenziell tayloristische Arbeitsorganisation (production approach) aus, bei der Produktionsprozesse gestaltet und dann Arbeitskräfte on-the-job hierfür qualifiziert werden. Das deutsche Beschäftigungssystem stellt hierzu einen Gegenpol dar. Mit der dualen Berufsbildung (training approach) ist ein berufsfachlicher Arbeitsmarkt verbunden, der nicht nur Einfluss auf die Arbeitsgestaltung hat, sondern auch – im Unterschied z.B. zum japanischen Beschäftigungssystem – zu einer Mobilität zwischen Betrieben ohne Verlust von Status führt. Kombiniert wird dieser berufsfachliche Arbeitsmarkt mit einer großen Autonomie der Beschäftigten am Arbeitsplatz, wie wir sie z.B. auch in skandinavischen Ländern finden. Marsden bezeichnet zusammengefasst das amerikanische Beschäftigungssystem mit „work post rule“ und das deutsche mit „qualification rule“, wobei sich letzteres durch eine hohe funktionale Flexibilität und damit Anpassungsfähigkeit z.B. bei technologischen Veränderungen auszeichnet.

Der Kontext der überbetrieblichen Regeln des Beschäftigungssystems beeinflusst unsere Vorstellungen über gute und erstrebenswerte Arbeit(-plätze) maßgeblich. So gehen wir in Deutschland davon aus, dass sich sowohl die Arbeitsplatzgestaltung als auch die zwischenbetriebliche Mobilität an den Qualifikationen von Facharbeitern orientiert. Auch die oben dargelegten Kriterien lernförderlicher Arbeitsgestaltung nach Dehnbostel (2007) spiegeln unser Bild der Verzahnung von Arbeit, Handlungsautonomie und Lernen wider. Tayloristisch organisierte Anlerntätigkeiten und Arbeitsplätze mit engen Vorgaben dagegen widersprechen diesem Bild von guter Arbeit. Marsden (2000) belegt zudem anhand empirischer Studien, dass sich die landesspezifischen Systeme industrieller Beziehungen an der jeweiligen "employment rule" orientieren. Mit dem training approach sind starke überbetriebliche Mitbestimmungsstrukturen verbunden, mit hoher Arbeitsplatzautonomie (function-centred) dagegen starke betriebliche Mitbestimmungsstrukturen. Dies erklärt z.B. die schwache überbetriebliche Mitbestimmung in Japan und das System der gesetzlich kodifizierten und sozial-

partnerschaftlich gelebten betrieblichen und überbetrieblichen Mitbestimmung in Deutschland.

Auch wenn die geschilderten Merkmale des deutschen Beschäftigungssystems nach wie vor zweifellos wirkmächtig sind, so sind sie doch auch Veränderungen und Herausforderungen ausgesetzt. Herausforderungen ergeben sich insbesondere aus (1) der Taylorisierung, (2) der Subjektivierung und Individualisierung, (3) der Erosion der Mitbestimmung und (4) einer Zunahme informellen und selbstorganisierten Lernens.

Jegliche Form der Taylorisierung und damit verbunden eine Einschränkung von Handlungsautonomie der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, wie wir sie zunehmend gerade auch im Dienstleistungssektor finden, bedroht den hochgradig institutionalisierten Konnex zwischen Berufsbildung und Arbeitsgestaltung. Von ähnlicher Qualität, aber anders gelagert, stellen sich die Tendenzen der Subjektivierung, der Projektifizierung von Arbeit, der Selbstökonomisierung und der Selbstvermarktung dar (Voß/Pongratz 1998; Moldaschl/Voß 2002): sie betreffen nicht nur, aber insbesondere auch höher qualifizierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Die Verantwortung für die Beschäftigungsfähigkeit und damit die Qualifizierung und Kompetenzentwicklung wird hier individualisiert und trägt damit auch zu einer Entsolidarisierung bei. Beide Tendenzen, Taylorisierung und Subjektivierung, zusammengekommen sind Erklärungsfaktoren für die zu beobachtende Schwächung betrieblicher und überbetrieblicher Mitbestimmung (Ellguth/Kohaut 2016). Schließlich zeichnet sich das informelle und selbstorganisierte Lernen im Hinblick auf das deutsche Beschäftigungssystem durch Ambivalenz aus. Zum einen kann es als autonomieförderlich angesehen werden und entspricht damit einem prägenden Merkmal unseres Beschäftigungssystems. Zum anderen unterläuft ein hoher Grad an Selbstorganisation beim Qualifikationserwerb und auch bei der Kompetenzentwicklung die institutionalisierten Prozesse kollektiver Berufsbildung und die damit verbundenen Prozesse der Identitätsbildung durch Beruflichkeit.

Zusammengefasst verdeutlicht die hier am Beschäftigungssystem orientierte Perspektive die institutionelle Verzahnung betrieblicher und überbetrieblicher Qualifizierung und Kompetenzentwicklung mit Formen der Arbeitsplatzgestaltung sowie Formen der betrieblichen und überbetrieblichen Mitbestimmung. Auf die Konsequenzen für die Konzeptualisierung des Betriebs als Lernort angesichts informellen Lernens über Betriebsgrenzen hinweg, z.B. in *Communities of Practice*, überbetrieblichen Projekten oder Netzwerken, wurde oben bereits hingewiesen. Eine spezifische Problemlage ergibt sich aus informellen Lernprozessen für Betriebe im Feld wissensintensiver Arbeit, da organisationale Veränderungsintensität hier besonders hoch ist und damit auch die Anforderungen an förderliche Rahmenbedingungen für ein Zusammenwirken von individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Organisationsentwicklung sich komplexer gestalten. Im nachfolgenden Abschnitt werden Forschungsergebnisse zu diesem Zusammenwirken vorgestellt und anschließend vor dem Hintergrund einer sich verändernden Beruflichkeit diskutiert.

5 Empirische Erkenntnisse aus wissensintensiven Branchen

In einem interdisziplinären Forschungsprojekt (Antoni et al. 2013) sowie im Rahmen einer von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Nachwuchsforschergruppe "Kompetenz- und Organisationsentwicklung in innovationsintensiven Branchen" mit drei Promotionsstipendiatinnen (Eva Clasen, Stefanie Hiestand und Petra Köster) und einer weiteren assoziierten Doktorandin (Julia Müller) haben die Autoren dieses Beitrags intensiv zu dem Zusammenhang von Kompetenz- und Organisationsentwicklung geforscht. In empirischen Studien mit qualitativem Forschungsdesign wurde das Feld wissensintensiver Arbeit am Beispiel der IT-Branche (Antoni et al. 2013a und 2013b; Müller 2015; Hiestand 2017), der Beratungs-, der Videospieleentwicklungs- und der Automobilbranche (Antoni et al. 2013a), des Brauwesens (Hiestand 2017), der Organisation von Musikfestivals (Köster 2015) sowie am Beispiel von Entwicklungsingenieuren in der Baumaschinen- und der Medizintechnikbranche (Clasen 2016) untersucht. Hier werden zusammengefasst die wichtigsten Ergebnisse dieser Studien unter Berücksichtigung der unterschiedlichen theoretischen Zugänge präsentiert.

Festzuhalten ist zunächst, dass in allen genannten Studien die Interviewpartner durchgängig auf die hohe Bedeutung informellen Lernens hingewiesen haben. Geschäftsführungen bzw. Führungskräfte erwarten und verlassen sich auf die Selbststeuerungspotenziale der Beschäftigten. Es wird vorausgesetzt, dass diese ihre Kompetenzen selbständig weiter entwickeln und dadurch auch zur Organisationsentwicklung beitragen. Der informelle Austausch zwischen den Beschäftigten wird einerseits als funktional angesehen, andererseits allerdings nur selten explizit gefördert (Antoni et al. 2013a). Bemerkenswert ist, dass auch die Beschäftigten selbst eine *eigene* Verantwortung zum Ausdruck bringen, auch jenseits der vom Arbeitgeber angebotenen und organisierten Weiterbildung kontinuierlich die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln (zu den Auswirkungen auf die Work-Learn-Life-Balance siehe Antoni et al. 2013b). Dies geschieht häufig in direkten Interaktions- und Kommunikationsprozessen, wobei über die Entwicklung gemeinsamer Deutungsmuster und Handlungsrouninen auch Veränderungen der gesamten Organisation induziert werden können (Antoni et al. 2013a). Die besondere Bedeutung der Entwicklung gemeinsamer Deutungsmuster und Handlungsrouninen zeigt Köster (2015) in ihrer ethnographischen, u.a. systemtheoretisch (Luhmann 1984, 2000) fundierten Studie am Beispiel projektformig organisierter Musikfestivals mit vielen Freiwilligen ohne branchen- oder betriebsspezifische Qualifikationen auf. Ohne gezielte Personalentwicklung oder geplante strategische Change-Prozesse sind in den untersuchten Festival-Organisationen trotz temporärer Restriktionen Kommunikationsstrukturen, soziale Netzwerke und Organisationskulturen gewachsen, in denen Lernen selbstverständlicher Bestandteil der unterschiedlichen Tätigkeiten geworden ist. Zunächst scheinbar unorganisiert, werden die Lernprozesse in diesen Strukturen durch einfache und illustrierte Handlungsanweisungen angeleitet, die eine schnelle und pragmatische Einarbeitung erlauben.

Dass selbstorganisierte Kompetenzentwicklung im organisationalen Kontext nicht ohne Interessenkonflikte von statten geht, zeigt Clasen (2016) für die Arbeit von Entwicklungsingenieuren. Auf Basis eines theoretischen Bezugsrahmens, der die Labour Process Theory (Thompson/Smith 2000) mit dem Konzept des Arbeitsvermögens von Pfeiffer (2004) kombi-

niert, zeigt sie, dass die befragten Ingenieure mehr oder weniger freiwillig Mehrarbeit leisten, um sich für anstehende Aufgaben und auch aus einer mit dem beruflichen Selbstverständnis verbundenen intrinsischen Motivation heraus weiterzuentwickeln. Diese selbstorganisierte Kompetenzentwicklung unterliegt jedoch zeitlichen und monetären Budgetrestriktionen. Auch wenn dies nicht zu offen ausgetragenen Konflikten führt, nehmen Entwicklungsingenieure diesen Interessenkonflikt wahr und reflektieren ihn vor dem Hintergrund ihres beruflichen Selbstverständnisses. Nach diesem Selbstverständnis wollen sie die für technisch ausgereifte und innovative Lösungen erforderlichen Kompetenzen selbstverantwortlich entwickeln. Lernmöglichkeiten bei der Arbeit stellen insofern für sie einen "Gebrauchswert" von Arbeit dar, der nicht mit dem Tauschwert von Arbeit identisch ist.

Das berufliche Selbstverständnis verweist auf eine in den Studien beobachtbare organisationale Praxis der sozialen Schließung insbesondere in jungen innovationsgetriebenen Unternehmen, die maßgeblich von Wissensarbeit(enden) geprägt sind, wie z.B. im Feld der Beratung und der Videospieldentwicklung. Sowohl durch explizite als auch implizite Personalselektionsprozesse wird eine Homogenität in der Belegschaft und damit auch der Unternehmenskultur hergestellt (vgl. auch Haunschild 2011). Diese Kultur beinhaltet normative Erwartungen in Richtung eines hohen Engagements und eines hohen Selbststeuerungspotenzials, wobei Abweichungen vom gewünschten Arbeitnehmertypus nicht zu unterstützenden Maßnahmen durch den Arbeitgeber, sondern zu Exklusionsprozessen führen (Antoni et al. 2013a).

In allen genannten Studien zeigt sich, dass für das Zusammenwirken von individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Organisationsentwicklung der Grad an Partizipation(smöglichkeiten) einen zentralen Einflussfaktor darstellt (Antoni et al. 2013; Clasen 2016; Hiestand 2017; Köster 2015; Müller 2015). Je mehr kreative Wissensgenerierung gefordert ist, desto stärker werden die Beschäftigten an organisationalen Veränderungen beteiligt. Dies spiegelt sich vor allem in Handlungsspielräumen sowie in selbstregulierten und produktorientierten Teamstrukturen mit flachen Hierarchien und z.T. auch agilen Projektmanagementmethoden wider (Antoni et al. 2013; vgl. Holtgrewe 2006).

Für das Zusammenwirken von Kompetenz- und Organisationsentwicklung hebt Müller (2014) unter Verwendung eines strukturationstheoretischen Bezugsrahmens (Giddens 1992) die besondere Bedeutung von Reflexionsfähigkeit auf individueller Ebene (funktionale und emanzipatorische Selbstreflexion) und auf kollektiver Ebene (kollektive und strukturelle Reflexion) hervor. Sie untersucht hierbei insbesondere Reflexionsprozesse auf Arbeitsgruppen- bzw. Teamebene. Hiestand (2017) ergänzt – ebenfalls strukturationstheoretisch fundiert – diese Betrachtung um das Konzept der organisationalen reflexiven Handlungsfähigkeit, worunter sie eine kollektive Kompetenz versteht, „welche die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft von Kollektiven bezeichnet, innerhalb betrieblicher Strukturen kompetent zu handeln, diese Strukturen (damit auch Ressourcen, Regeln und Routinen) kritisch zu hinterfragen (kollektive Reflexion) und sie aktiv zu gestalten.“ (Hiestand 2017, 204)

Während betriebliche Mitbestimmung als institutionalisierte Form der Reflexion (aber auch als Kontrolle und Mitgestaltung) betrieblicher Entscheidungen sowie in ihrer sozialpartner-

schaftlichen Ausprägung auch als aushandlungsorientierter Weg zur Vermittlung zwischen individuellen und betrieblichen Interessen verstanden werden kann, zeichnen die beobachteten Beteiligungs- und Reflexionsprozesse in wissensintensiven Unternehmen ein anderes Bild. Hier ist mit der Beteiligung von Beschäftigten nicht ohne weiteres auch eine stark ausgeprägte und institutionalisierte Mitbestimmung (indirekte Partizipation) verbunden. Im Gegenteil, formalisierte Mitbestimmungsstrukturen werden gerade in innovationsintensiven und eigentümergeführten Unternehmen als Bedrohung aufgefasst (Antoni 2013a). So zeigte sich, dass Aktivitäten zur Gründung eines Betriebsrat zwar einerseits scheiterten, aber andererseits zugleich Initiativen in Richtung alternativer Vertretungsorgane (AVO; Hauser-Ditz et al. 2009) in Gang setzten. Der Wunsch nach einer institutionalisierten Interessenvertretung besteht unter den beschäftigten Wissensarbeitenden zum Teil durchaus, aber aufgrund einer stark ausgeprägten und auch verinnerlichten Individualisierung finden sich kaum Promotoren für die Etablierung von „echten“ Mitbestimmungsstrukturen (i.S. von Betriebsratsgründung).

6 Herausforderungen und Ausblick

In den vorangegangenen Abschnitten wurden verschiedene Argumentationslinien entwickelt: die Merkmale moderner Beruflichkeit, die Bedeutung, aber auch die aktuelle Veränderung des Lernorts Betrieb, die Merkmale des auf einem berufsfachlichen Arbeitsmarkt sowie betrieblichen und überbetrieblichen Mitbestimmungsstrukturen basierenden deutschen Beschäftigungssystems sowie empirische Ergebnisse zum Zusammenwirken von individueller Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung im Feld wissensintensiver Arbeit. Abschließend sollen diese Argumentationslinien zusammengeführt werden.

Mit den dargelegten Entwicklungen und Befunden sind Herausforderungen für das deutsche Berufsbildungssystem und in der Folge auch für die Berufspädagogik und Arbeitswissenschaft verbunden. Dies ist zunächst die eindeutige Tendenz zu einer Individualisierung der Lernverantwortung und zu einer Fragmentierung von (betrieblichen, überbetrieblichen, außerbetrieblichen) Lernbiographien. Auch erhöhen sich die Anforderungen an die Selbstvermarktungsfähigkeit von Arbeitskräften und damit auch an die kontinuierliche Selbstreflexion der eigenen Qualifikationen und Kompetenzen (Deutschmann 2002: 252; Baukrowitz/Boes 1996). Diese Individualisierung, Fragmentierung und Reflexivierung ist durchaus ambivalent zu beurteilen, denn mit ihr gehen auf individueller Ebene sowohl Eigenverantwortung und Autonomie als auch die Verlagerung von Beschäftigungsrisiken (Employability) auf die einzelne Arbeitskraft einher. Die Herausbildung kollektiver Identitäten über Beruflichkeit wird hierdurch zwar nicht unmöglich, aber doch erschwert. Auch setzt die Kompetenzentwicklung unter den Rahmenbedingungen der Selbstorganisation und Selbstvermarktung (Voß /Pongratz 1998) bereits Kompetenzen voraus, die gerade wegen einer Betonung von Sozial- und Personalkompetenz auf ungleichen Bildungschancen basieren (vgl. Elster 2007). Nimmt man die aktuelle Transformation der Arbeitswelt durch die Digitalisierung hinzu (BMAS 2017), ergeben sich weitreichende Herausforderungen für die zukünftige institutionelle Verfasstheit des betrieblichen und auch des beruflichen Lernens.

Verstärkt werden diese Herausforderungen durch eine zunehmende Verbetrieblichung der Arbeitsbeziehungen (Schmidt/Trinczek 1989) und einen Bedeutungsverlust der Mitbestimmung insgesamt (Ellguth/Kohaut 2016), obwohl gerade angesichts der geschilderten Fragmentierung von Erwerbs- und Lernbiographien nur eine überbetriebliche Aushandlung und Regelung einen, wie es der französische Soziologe Alain Ehrenberg (DIE ZEIT, 25. 9.6.2016) genannt hat, „abgesicherten Parcours flexibler Arbeit“ sichern kann.

Die berufliche Organisation von Arbeit, wie sie für das deutsche Beschäftigungssystem prägend ist, kann einen zentralen Beitrag dazu leisten, dass eine verstärkte individualisierte Verantwortung für Kompetenzentwicklung nicht unweigerlich auch zu einer Auflösung der Kopplung von Individuum, Organisation und Gesellschaft führt. Noch kann sicherlich nicht von einer Erosion des – immer wieder als internationales Vorbild dienenden – deutschen Berufsbildungssystems gesprochen werden. Aber die beobachteten informellen und zum Teil eher latenten Mitbestimmungsformen in wissensintensiven Unternehmen (Antoni 2013a), in Kombination mit einer geschwächten betrieblichen und überbetrieblichen formalen Mitbestimmung, zeigen deutliche Auswirkungen: so wie hier Merkmale identifiziert werden konnten, die eine *Stärkung* des Zusammenhanges von Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung bewirken, führt eine hochgradige Individualisierung und Subjektivierung eher zu einer *Schwächung* des traditionellen Berufskonzeptes, das durch eine kollektive und partizipative Dimension geprägt ist. Diese und andere Entwicklungen prägen zunehmend auch den politischen Diskurs: so zielt z.B. das Leitbild der erweiterten, modernen Beruflichkeit der IG Metall (2014) auf den Erhalt, den Ausbau und die Regulierung von Beruflicher Bildung auf der gesetzlichen, tariflichen und betrieblichen Ebene. Darüber hinaus reklamiert es ein neues, erweitertes Verständnis im Hinblick auf die Lernorte der beruflichen Bildung.

Abschließend kann festgehalten werden: Betriebliche Bildung unterliegt im Kontext der beruflichen Organisation von Arbeit in Deutschland der Mitbestimmung und ist damit ein Politikfeld. In diesem Sinne muss sich auch die berufspädagogische und arbeitswissenschaftliche Forschung auf Arbeit und Qualifikation beziehen und die politischen Interessenkonstellationen, die im Beschäftigungssystem und die im Betrieb, zum Gegenstand ihrer Betrachtung machen.

Literatur

Antoni, C./Haunschild, A./Meyer, R./Hiestand, S./Oertel, R. (2013a): Niemand weiß immer alles. Über den Zusammenhang von Kompetenz- und Organisationsentwicklung in der Wissensarbeit. Berlin.

Antoni, C./Friedrich, P./Haunschild, A./Josten, M./Meyer, R. (Hrsg.) (2013b): Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit – Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis. Wiesbaden.

Argyris, C./Schön, D. (1978): Organizational Learning – A theory of Action Perspective. Reading, Mass.

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31, H. 3, 461-472.

Baethge, M. (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit - neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100, H. 3, 336-347.

Baukrowitz, A./Boes, A. (1996): Arbeit in der „Informationsgesellschaft“. Einige Überlegungen aus einer (fast schon) ungewohnten Perspektive. In: Schmiede, R. (Hrsg.): Virtuelle Arbeitswelten. Arbeit, Produktion und Subjekt in der „Informationsgesellschaft“. Berlin, 129-157.

Becker, M. (2006): Werte-Wandel in turbulenter Zeit – Werteorientierte Personalarbeit in Transformationsprozess der Erwartungen, Systeme und Instrumente. München, Mering.

Becker, M. (2017): Beruflichkeit als zentrale Orientierung der Didaktik beruflicher Fachrichtungen. In: Berufsbildung Zeitschrift für Theorie und Praxis, 71, H. 164, 18-20.

Bergmann, B. (2005): Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In Wiesner, G. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim, 97-111.

BMAS (2017): Weissbuch Arbeit 4.0, hrsg. vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Abteilung Grundsatzfragen des Sozialstaats, der Arbeitswelt und der sozialen Marktwirtschaft. Berlin.

Bolder, A. (2006): Warum Lisa M. und Otto N. nicht weiter weitergebildet werden wollen. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): Lernwiderstände – Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg, 26-38.

Clasen, E. (2016): Kreativität und Kompetenzen von IngenieurInnen. Kontrolle, Steuerung und Eigensinn in wissensintensiver Arbeit. München, Mering.

Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.

Dehnbostel, P./Elsholz, U./Gillen, J. (2007): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin.

Deutschmann, C. (2002): Postindustrielle Industriosociologie. München, Weinheim.

Dittmann, C. (2016): Mit Berufserfahrung an die Hochschule. Orientierungen berufsbegleitend Studierender im MINT-Bereich. Münster.

Ellguth, P./Kohaut, S. (2016): Tarifbindung und betriebliche Interessenvertretung: Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 2015. In: WSI-Mitteilungen, 2016, H. 4, 283-291.

Elster, F. (2007): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs-)pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektiver Arbeit. Wetzlar.

- Faulstich, P. (2006): Lernen und Widerstände. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): Lernwiderstände – Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg, 7-25.
- Frenz, M./ Unger, T./ Schlick, C. (2011): Moderne Beruflichkeit. Untersuchungen in der Energieberatung. Bielefeld.
- Geißler, H. (2006): Integration von Personal- und Organisationsentwicklung in die berufliche Weiterbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, 204-224.
- Geißler, K.A. (1991): Das Duale System der Berufsausbildung hat keine Zukunft. In: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 19, 66-77.
- Giddens, A. (1992): Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt a. M., New York.
- Gonon, P./Stolz, S. (Hrsg.) (2004): Betriebliche Weiterbildung. Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen. Bern.
- Greinert, W.D. (1998): Das "deutsche System" der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. Baden-Baden.
- Hacker, W. (1976): Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten – Innere Modelle – Strategien in Mensch-Maschine-Systemen – Anforderungen, Beanspruchung und Belastung. Berlin.
- Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart.
- Harteis, C. (2004): Zur Diskussion über die Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7, 277-290.
- Hartmann, H. (1968): Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt, 19, H. 19, 193-216.
- Hartz, S. (2004): Biographizität und Professionalität. Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien. Wiesbaden.
- Haunschild, A. (2004): Flexible Beschäftigungsverhältnisse – Effizienz, institutionelle Voraussetzungen und organisationale Konsequenzen. Habilitations-Schrift, Universität Hamburg.
- Haunschild, A. (2011): Lifestyles as Social Contracts between Workers and Organizations. In: Schmalenbach Business Review (sbr), 63 (October), 361-375.
- Haunschild, A. (2013): Work, Life, Balance. Ein kritischer Blick auf die Debatte zum Verhältnis von Arbeit und Leben. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42, H. 1, 8-13.
- Hauser-Ditz, A./Hertwig, M./Pries, L. (2009): Kollektive Interessensregulierungen in der „betriebstarriffreien Zone“ – Typische Arbeitsformen „Anderer Vertretungsorgane“. In: Industrielle Beziehung, 16, H. 4, 136-153.

Heid, H. (2004): Verwertung von Kapital ist nur durch Kompetenzentwicklung und die Einbeziehung der Interessen der Beschäftigten möglich. In: Gruber, H./Heid, H. (Hrsg.): Kapital & Kompetenz – Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Wiesbaden, 13-24.

Hesse, H.A. (1981): Wandel der Berufe – Ende der Qualifikationen? In: arbeiten + lernen, 3, H. 18, 9-12

Hiestand, S. (2017): Bits & Bier: Zur Verknüpfung individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung – eine empirische Analyse im Brauwesen und in der IT-Branche. München, Mering.

Hoff, E.-H. (1982): Kontrollbewußtsein: Grundvorstellungen zur eigenen Person und Umwelt bei jungen Arbeitern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34, H. 2, 316-339.

Holtgrewe, U. (2006): Flexible Menschen in flexiblen Organisationen. Bedingungen und Möglichkeiten kreativen und innovativen Handelns. Berlin.

IG Metall Vorstand (2014): Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik: Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung. Frankfurt.

Köster, P. (2015): Kompetenzentwicklung und organisationale Veränderung. Eine Ethnographie zu Veranstaltern von Musikevents. Opladen.

Kreutzer, F. (1999): Beruf und Gesellschaftsstruktur - Zur reflexiven Institutionalisierung von Beruflichkeit in der modernen Gesellschaft. In: Harney, K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung – Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim, Basel, 61-84.

Kühnlein, G. (1997): „Verbetrieblichung“ von Weiterbildung als Zukunftstrend? Anmerkungen zum Bedeutungswandel von beruflicher Weiterbildung und Konsequenzen für die Bildungsforschung. In: Arbeit, 6, H. 3, 267-281.

Kutscha, Günter (2015): Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 29.
http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf (07.06.2017).

Kurtz, T. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist.

Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge.

Lempert, W. (2006): Berufliche Sozialisation. Baltmannsweiler.

Lipsmeier, A. (1998): Vom verblassenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94, H. 4, 481-496

Lisop, I./Huisinga, R. (1994): Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt.

Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a. M.

Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Wiesbaden.

Manz, W. (1998): Systemprobleme der Berufsausbildung? In: Schütte, F./Uhe, E. (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin, 221-236.

Marsden, D. (1999): A Theory of Employment Systems. Micro-Foundations of Societal Diversity. Oxford.

Marsden, D. (2000): A theory of job regulation, the employment relationship, and the organisation of labour institutions. In: Industrielle Beziehungen, 7, H. 4, 320-347.

Meyer, R. (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster, New York.

Meyer, R. (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit - Neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: Reinisch, H. et al. (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens. Reflexionen, Diskurse und Entwicklungen. Opladen. 83-94.

Meyer, R. (2005): Betriebliche Berufsbildung im Spannungsfeld divergierender Interessen und Handlungslogiken. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 9, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe9/meyer_bwpat9.pdf (20.3.2017).

Meyer, R. (2006): Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung. Berufsbildungsforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems. Bielefeld.

Moldaschl, M./Voß, G. (2002): Subjektivierung von Arbeit. München.

Müller, J. (2015): Reflexion als Voraussetzung für Kompetenz- und Organisationsentwicklung in der wissensintensiven Arbeit. Paderborn.

Pfeiffer, S. (2004): Arbeitsvermögen. Ein Schlüssel zur Analyse (reflexiver) Informatisierung. Wiesbaden.

Rauner, F. (2001): Offene dynamische Beruflichkeit. Zur Überwindung einer fragmentierten industriellen Berufstradition. In: Bolder, A. (Hrsg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Opladen, 183-203.

Schmidt, R./Trinczek, R. (1989): „Verbetrieblichung“ und innerbetriebliche Austauschbeziehungen. In: Aichholzer, G./Schienstock, G. (Hrsg.): Arbeitsbeziehungen im technischen Wandel. Berlin, 135-146

Schreyögg, G./Kliesch, M. (2004): Wie dynamisch können organisationale Kompetenzen sein? In: Seichen, A. F./Hinterhuber, H. H./Matzler, K./Stahl, H. K. (Hrsg.): Entwicklungslinien des Kompetenzmanagements. Wiesbaden, 3-20.

Strauß, J./Kuda, E. (1999): Organisatorisches und soziales Erfahrungswissen und Erfahrungslernen. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Nowak, H. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß, 226-242.

Thompson, P./Smith, C. (2000): Follow the Redbrick Road: Reflections on Path-ways in and out of the Labor Process Debate. In: International Studies of Management & Organization, 30, 40-67.

Voß, G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50, H. 1, 131-158.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet

Zitieren dieses Beitrages

Meyer, R./Haunschild, A. (2017): Individuelle Kompetenzentwicklung und betriebliche Organisationsentwicklung im Kontext moderner Beruflichkeit –berufspädagogische und arbeitswissenschaftliche Befunde und Herausforderungen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 32, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe32/meyer_haunschild_bwpat32.pdf (22-06-2017).

Die AutorInnen



Prof. Dr. habil. RITA MEYER

Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

Schlosswender Str. 1, 30159 Hannover

rita.meyer@ifbe.uni-hannover.de

<http://www.ifbe.uni-hannover.de/ritameyer.html>



Prof. Dr. AXEL HAUNSCHILD

Leibniz Universität Hannover, Institut für interdisziplinäre Arbeitswissenschaft

Schlosswender Str. 7, 30159 Hannover

axel.haunschild@wa.uni-hannover.de

<http://www.wa.uni-hannover.de/8453.html>