

Neue Arbeit = Neue Bildung?!

BERND GÖSSLING (UNIVERSITÄT INNSBRUCK)

Neue Technologien und voranschreitende Automatisierung verändern die Bedingungen für menschliche Arbeit. Neue Arbeitskonzepte setzen Selbstverantwortung voraus. Der Wandel der Arbeit lässt die Fragen aufkommen, ob das aktuelle Bildungssystem ausreichend leistungsfähig ist und ob nicht auch hier ein umfassender Wandel notwendig wird. Für diese häufig gestellten Fragen werden derzeit scheinbar selbstverständliche Antworten formuliert:

- „New Work braucht New Learning!“ (Foelsing/Schmitz 2021, S. 1)
- „Agiles, kooperatives und vernetztes Arbeiten braucht agiles, kooperatives und vernetztes Lernen“ (Hagener Manifest 2020, S. 3)
- „[M]obiles Lernen“ gehört zu einer modernen Lernkultur, wie die Charta für Lernen und Arbeiten in der Industrie 4.0 betont (BMW 2020, S. 5)
- „Agiles Lernen leitet sich vom agilen Arbeiten ab“ (Schmitz/Graf 2020, S. 79)

Diese Antworten zeigen, dass im Diskurs darüber, wie sich Bildung verändern sollte, sehr schnell Forderungen formuliert werden. Es fällt auf, dass bestimmte Stichworte, wie neues Lernen, Bildung 4.0 und Agilität, immer wieder wiederholt werden, was den Eindruck der Dringlichkeit von Veränderungen aufkommen lassen kann. Gleichzeitig ist vieles von dem, was gefordert wird, nicht unbedingt neu. Teilweise bleibt auch ungeklärt, was den Zusammenhang von Bildung und Arbeit ausmacht. Unwesentliches kann dann als etwas Wesentliches erscheinen. Man betrachtet eher nur die Spitze des Eisberges, wenn erkannt wird, dass digitale Tablets in den Händen von Kindern und Jugendlichen allein nicht ausreichen, um die Bildungsprobleme in einer digitalen Kultur zu lösen, oder wenn agile bzw. neue Lernmethoden systematisch deswegen als anderen Methoden überlegen dargestellt werden, weil sie agil oder neu genannt werden.

Was also versteht man unter neuer Arbeit? In welchem Verhältnis stehen Arbeiten und Bildung zueinander? Diesen Fragen soll hier nachgegangen werden, um zu einer Einschätzung darüber zu kommen, was insbesondere für betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder beim Wandel der Arbeit wichtig ist.

1 Was ist neue Arbeit?

Neue Arbeit ist keine neue Idee. Bereits in den 1970er-Jahren entstand im Zusammenhang mit Rationalisierungen und Massenentlassungen in den USA die sogenannte New Work-Bewegung. Sie verfolgte den Ansatz, dass Entlassungen nicht immer zu verhindern sind, aber auch Anlass geben können, um Beschäftigte dabei zu begleiten, ihre

Stärken und Interessen zu entdecken. In dieser sehr subjektbezogenen Sicht bedeutet neue Arbeit, dass identifiziertes Potenzial entfaltet und eingesetzt wird, womit sich Monetarisierungsmöglichkeiten erschließen lassen, die unabhängig sind vom alten Arbeitsplatz. Betont werden subjektive Handlungsfreiheit, Selbstständigkeit sowie umfassende soziale und ökonomische Teilhabe (Bergmann 2005). Diesem subjektbezogenem Ansatz stehen alternative Vorstellungen von neuer Arbeit gegenüber, die stärker von Arbeitgeberseite, Interessensgruppen sowie Unternehmensberaterinnen und -beratern postuliert werden. Auch hier erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Folgen zunehmender Automatisierung und Digitalisierung für die Qualität und Quantität menschlicher Arbeit. Allerdings wird das weitreichende Paradigma der New Work-Bewegung hier nur partiell und innerhalb unternehmerischer Interessen aufgegriffen. Neue Arbeit hat also viele Bedeutungen.

Was Fach- und Führungskräfte in Deutschland, der Schweiz und in Österreich unter neuer Arbeit verstehen, versucht der New Work-Barometer durch Befragungen zu erfassen (Schermuly/Geissler 2020). Es zeigt sich, dass sehr unterschiedliche Arbeitskonzepte zur sogenannten neuen Arbeit gezählt werden (siehe Abbildung 1).

<ul style="list-style-type: none"> • agile Projektarbeit (z. B. mit Scrum) • Ausgabe mobiler Technologien • agile Führung • Design Thinking • Arbeitszeitautonomie • Arbeitsortautonomie • Kanban • offene Bürokonzepte • empowermentorientierte Führung • Digital Leadership 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectives and Key Results • betriebliches Vorschlagswesen • Job Enrichment • transformationale Führung • Working Out Loud • Barcamps • Hackathons • teilautonome Gruppen • Workshops zum Thema Sinnfindung • Job Sharing • Shared Leadership 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitätszirkel • Crowdfunding • Mosaikkarrieren • Innovationsgaragen • Holokratie • demokratische Organisationsverfassung • Labdays • Soziokratie • gewählte Führungskräfte • Bureaucracy Buster • Youth Councils • Verflachung von Hierarchien
---	---	---

Abbildung 1: Beispiele für neue Arbeitskonzepte aus dem New Work-Barometer (Schermuly/Geissler 2020)

Aus Sicht der befragten Fach- und Führungskräfte werden nur wenige dieser neuen Arbeitskonzepte bereits umgesetzt. Zu den bereits relativ stark praktizierten Ansätzen gehören zeitliche Flexibilisierung der Arbeit, Sinnstiftung in der Arbeit und örtliche Flexibilisierung der Arbeit. Weitreichende Konzepte neuer Arbeit, die traditionelle Organisationsstrukturen grundsätzlich infrage stellen, werden jedoch nur selten oder gar nicht praktiziert. Das gilt beispielsweise für Ansätze wie gewählte Führungskräfte oder holokratische Organisationsformen, die ein hohes Maß an Selbstorganisation und -verantwortung vorsehen.

Weiterhin sind viele Ideen, die unter dem Begriff der neuen Arbeit firmieren, bereits seit den 1960ern im Zusammenhang mit der sogenannten „Humanisierung der Arbeit“ mehr oder weniger erfolgreich angestrebt worden (Job Enrichment, teilautonome Arbeitsgruppen, demokratische Organisationsverfassung). Es handelt sich teils um Weiterentwicklungen und Neuauflagen von Arbeitskonzepten aus früheren Modernisierungsschüben (Kanban, Verflachung von Hierarchien, Qualitätszirkel),

manchmal auch um bereits bekannte Innovationen aus bestimmten Sektoren, die jetzt breiter aufgegriffen werden (Barcamps, Scrum, Hackathons, Innovationsgaragen, Lab-days), andere beziehen sich wiederum auf neue technologische Möglichkeiten, die teilweise noch eine geringe Reichweite haben (Crowdworking).

Gemeinsam ist den neuen Arbeitskonzepten, dass Selbstverantwortung und Selbststeuerung zum zentralen Arbeitsprinzip erhoben werden. Bei der Bandbreite der Ansätze bleibt allerdings offen, ob eher die Realisierung menschlichen Potenzials oder die Nutzbarmachung für ökonomische Zwecke im Vordergrund steht. Unterschiedliche Ausgangspunkte schließen übrigens die Chance nicht aus, dass beides verbunden werden kann. Gleichzusetzen sind sie nicht.

Die divergierenden Umsetzungsstände neuer Arbeit zeigen weiterhin, dass es einen Unterschied gibt zwischen der Entwicklung von Arbeitskonzepten einerseits und dem Wandel der Arbeit im Sinne einer realen Arbeitspraxis andererseits. Nicht überall nimmt selbstverantwortliche Arbeit zu. Die Arbeitspraxis ist durch gegenläufige Entwicklungen geprägt. Zum einen zeigen sich Prozesse der Requalifizierung und Reprofessionalisierung, die zu einer Subjektivierung von Arbeit in einigen Bereichen führen (z. B. Brater et al. 2011), also zu offenen Arbeitssituationen, die autonomes Agieren und individuelle Entscheidungsfreiräume der Beschäftigten voraussetzen. Zum anderen treten Prozesse einer Neu-Taylorisierung auf (z. B. Frey/Osborne 2013), es wird auch von „digitaler Fließbandarbeit“ (Boes et al. 2015, S. 69) gesprochen, also von Arbeitsfeldern, in denen die Vielfalt beruflicher Aufgaben rückläufig ist, Monotonie steigt, subtile Kontroll- und Überwachungsformen (Staab 2016) neu entstehen. Diese Entwicklungen laufen bereits seit Jahrzehnten. Nur wenig ist wirklich neu. Ein relativ neues Phänomen der Arbeitswelt ist beispielsweise, dass regional verteilte Teams über moderne Kommunikationstechnik so vernetzt sind, dass sie gemeinsam arbeiten können, zusammen ein Projekt durchführen, ein Produkt oder eine Dienstleistung erstellen. Punktuell kommen auch neue Technologien als Werkzeug zum Einsatz, deren Leistungen jene von Menschen übertreffen und deren Funktionsweise nicht mehr vollständig nachvollziehbar ist, beispielsweise in der medizinischen Diagnostik. Trotzdem fällt es Menschen zu, die Verantwortung für Entscheidungen im Arbeitsprozess zu übernehmen.

Was bedeutet das für die Gestaltung von Bildung? Zur Beantwortung dieser Frage muss das Verhältnis von Arbeit und Bildung genauer geklärt werden. Nur so lassen sich mögliche Auswirkungen neuer Arbeitsrealitäten und Arbeitskonzepte beschreiben.

2 Wie hängen Arbeit und Bildung zusammen?

Auf der Suche nach Antworten auf die Frage nach dem Verhältnis von Arbeit und Bildung wurden sehr unterschiedliche Wege beschritten. Gemeinsam ist den hier vorgestellten drei Ansätzen, dass sie eine Gleichsetzung von Arbeit und Bildung kategorisch ablehnen.

2.1 Koinzidenz- und Konvergenzdebatte

Bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren wurde im Zuge des damaligen Wandels der Arbeit diskutiert, ob sich ökonomische und pädagogische Ansprüche betrieblicher Bildung einander annähern oder weiter auseinanderfallen. Einerseits wurde im Zuge des technologischen Wandels und der Einführung neuer Arbeitskonzepte ein Zusammenfallen von betrieblichem Nutzen und individueller Bildung gesehen, eine „Koinzidenz pädagogischer und ökonomischer Vernunft“ (Achtenhagen 1990, VII) angenommen oder zumindest die Möglichkeit einer Annäherung bzw. Konvergenz gesellschaftlicher Qualifikationsanforderungen und individueller Entwicklungsbedürfnisse (vgl. Heid 1999). Andererseits wurde eine Divergenz postuliert, weil Teile der Arbeitswelt auch dadurch gekennzeichnet seien, dass es neue technische Mittel zur Fremdsteuerung und Überwachung gäbe, die auf ein Anpassungslernen abzielen. Diese Entwicklungen laufen den für Bildungsprozesse nötigen Freiräumen für Selbststeuerung und Selbstorganisation entgegen.

In einer Gesamtbetrachtung der Koinzidenz- und Konvergenzdebatte lässt sich feststellen, dass die Arbeitswelt von beidem geprägt ist: einem Gegensatz von individueller Bildung auf der einen Seite und enger Einschränkung menschlicher Entwicklung aus ökonomischen Sachzwängen auf der anderen Seite. Gleichzeitig gibt es eine Tendenz der beiden Seiten, dort zusammenfallen zu können, wo technologischer Wandel und neue Arbeitskonzepte umfassende Selbststeuerung und betriebliche Kooperation erforderlich machen. Zusammenfassend lautet die Analyse also, dass es eine paradoxe Gleichzeitigkeit von restriktiven Bedingungen einerseits und Bedingungen mit hohem Bildungspotenzial andererseits gibt. Eine Analyse, die auch auf die heutige Arbeitswelt zutrifft.

2.2 Workplace Learning-Diskurs

Im Workplace Learning-Diskurs wird davon ausgegangen, dass neben Schule, Trainingszentrum, Lehrwerkstatt und anderen für Bildungszwecke eingerichteten Arrangements der Arbeitsplatz ein wichtiger Lernort ist. Die Forschung in diesem Zusammenhang steht auf dieser Annahme: „Workers have always been required to adapt and modify existing routines as well as to develop new ones in order to develop and maintain their expertise throughout working life“ (Harteis/Goller/Caruso 2020, S. 2).

Im Laufe des Arbeitslebens ist der Arbeitsplatz gegenüber rein formalen Lernorten von größerer Bedeutung als formale Lernorte wie Schulen und Universitäten. Festgestellt wird, dass Lernpotenziale am Arbeitsplatz umfangreich sein können oder auch sehr eingeschränkt, sodass entweder ein eher expansives oder ein enges, adaptives Lernen möglich ist. Das verbindet sich dann mit Upskilling- und Downskilling-Tendenzen betrieblichen Lernens.

Vereinfacht gesagt wird der Arbeitsplatz als Lernort (wieder-)entdeckt. Für den internationalen, englischsprachigen Diskurs lässt sich feststellen, dass Bildung gegenüber Lernen im Hintergrund steht. Eine Diskussion von Ansprüchen, Zielen und Gegenständen von Bildung, die neben Aneignung auch Kritik an Lernobjekten und Lernräumen ermöglichen kann, kommt vielfach zu kurz (Gössling/Ostendorf 2021,

S. 15; Biesta 2010, S. 15). Da der Zusammenhang von Arbeitsplatz und Lernen im Vordergrund steht, wird das Verhältnis von Arbeit und Bildung nur bedingt berücksichtigt. Wenn Arbeitsplatzlernen zu eng an die Arbeitsplatzanforderungen gebunden ist, ist die Bildungswirksamkeit des Lernens gefährdet (siehe Abschnitt 3).

2.3 Sozial- und arbeitswissenschaftliche Studien zum Wandel der Arbeit

Das Zusammenspiel zwischen menschlicher Bildung und dem Wandel der Arbeit beschäftigt auch die Sozial- und Arbeitswissenschaften. Besonders im Fokus steht menschliche Arbeit und das „spezifische menschliche Arbeitsvermögen“ (Böving et al. 2019, S. 141) unter den Bedingungen einer zunehmend technisierten Arbeitswelt. Auch in hochautomatisierten Arbeitsumgebungen kommt es auf ein menschliches Eingreifen an, um nicht-intendierte Technikfolgen abzufangen und die Arbeitsprozesse aufrechtzuerhalten.

Im Unterschied zur technischen Leistungsfähigkeit von Maschinen befähigt das subjektive Arbeitsvermögen der Beschäftigten sie dazu, „Komplexität zu bewältigen, mit Unwägbarkeiten souverän umzugehen und in nicht planbaren Situationen richtig zu handeln, ... um Störungen durch antizipatives Eingreifen“ (Pfeiffer/Suphan 2018, S. 282 f.) zu verhindern. Auch in der „neuen“ Arbeitswelt ist subjektives Arbeitsvermögen erforderlich, weil selbst sogenannte „smarte“ Technologien in der Praxis zu schwer kalkulierbaren Störungen und Ausfällen führen können und menschliche Arbeit zentral für die Bearbeitung der Diskrepanz zwischen digitaler Erfassung technischer Realitäten und den tatsächlichen technischen Gegebenheiten ist (vgl. Böhle/Sauer 2019, S. 245).

3 Bildung ist mehr als Lernen

Bereits die Diskussion des Arbeitsplatzlernens hat gezeigt, dass Bildung und Lernen nicht gleichzusetzen sind. Wird Bildung mit dem Anspruch verbunden, Menschen dabei zu unterstützen, in ein für sie sinnvolles Leben zu finden, dann lässt sich Bildung nicht vollständig mit Begriffen wie neues Lernen, digitales Lernen oder agiles Lernen beschreiben.

Bildungsprozesse sind zwar immer Lernprozesse, aber nur solche, die auf die Herausbildung der Individualität und Persönlichkeit eines Menschen gerichtet sind, inklusive des personalen Aufbaus fachlicher Expertise. Bildungsprozesse sind auf einen Sinn bezogen, der normativ begründet ist und auf dessen Basis die Auseinandersetzung mit bestimmten Lernzielen und Lerngegenständen legitimiert werden kann. In einer offenen und pluralen Gesellschaft können sinngebende, normative Grundlagen nicht mehr allgemeinverbindlich festgelegt werden, sondern werden jeweils in Verständigungsprozessen geklärt. Dadurch erhalten sie Gültigkeit für eine bestimmte Zeit und eine bestimmte Gruppe. Dazu gehören auch Bildungsideale in der Tradition der europäischen Aufklärung, die darauf bezogen sind, dass Menschen lernen, ihr Leben selbstständig und verantwortlich zu gestalten. Wolfgang Klafki (1996)

spricht vom selbsttätig erarbeiteten und personal verantworteten Zusammenhang der drei Grundfertigkeiten „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (S. 40). Selbstständigkeit steht hier also in einem Spannungsverhältnis von Selbstbestimmung, die den Blick auf die eigene Person richtet, und Solidaritätsfähigkeit, die den Blick auf andere richtet. Mitbestimmungsfähigkeit steht dazwischen und bezieht sich darauf, eigene Standpunkte einzubringen, um das mit anderen geteilte Leben mitzugestalten. Eine so verstandene Bildung beinhaltet also, sich mit sich selbst und sich im Zusammenhang mit anderen auseinanderzusetzen, sich kritisch dazu zu verhalten und Gegebenes infrage stellen zu können.

Die Möglichkeit, sich an etwas Gegebenem zu reiben und zu stoßen, führt Bildung über das Gegebene hinaus und dahin, wie die Welt auch sein könnte, wie sie entsprechend der normativen Orientierung sein sollte. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen qualifikatorischem Lernen, das von gegebenen Arbeitsbedingungen ausgeht, und dem bildungswirksamen Lernen, das auf die Entfaltung menschlichen Potenzials abzielt. Bildung geht nicht nur von etwas Gesetztem aus, sondern umfasst auch Widerspruch und Kritik an dem, was sie zum Gegenstand hat. Während ein qualifikatorischer Zugang für neue Arbeitskonzepte eher auf Anpassungslernen hinausläuft, ermöglicht es ein umfassender Bildungsanspruch, die Anforderung der neuen Arbeit nicht nur als etwas Gesetztes hinzunehmen, sondern auch als Zumutung zu bearbeiten. Zumutungen der Arbeitswelt sind eine mitunter kantige Herausforderung, müssen aber nicht nur negativ bewertet werden. Zumutungen können auch zum Anlass für Bildung werden, steckt doch bereits in der Zumutung das Wort „Mut“. Mut, den es braucht, um einen selbstständigen Umgang mit neuen Arbeitskonzepten, mit digitalisierten Arbeitsumgebungen zu finden. Bildung zu ermöglichen, bedeutet dann für Pädagoginnen und Pädagogen, immer auch zwischen den Ansprüchen des Einzelnen und den an den Einzelnen von außen herangetragenen Anforderungen zu vermitteln.

Bildung funktioniert nicht nach Rezept. Bildung wird co-produziert, von Menschen, die sich nur selbst bilden können, und denen, die sie als Ausbilderinnen und Ausbilder, Lehrerinnen und Lehrer oder ggf. Führungskräfte mit pädagogischen Aufgaben dort unterstützen, wo die Selbstbildung noch nicht allein gelingt. D. h., ein Bildungsprozess, der in Selbstständigkeit führt, führt ultimativ auch dazu, sich von den eigenen Lehrerinnen und Lehrer zu emanzipieren. Dass dieser Prozess nicht so eindeutig wie eine Technologie definiert werden kann, bedeutet jedoch nicht, dass er unbestimmt ist. Es lassen sich didaktische Prinzipien benennen, die bei der Gestaltung von Bildungsprozessen Orientierung geben können (siehe Abschnitt 6). Jedoch erfolgt die Anwendung didaktischer Prinzipien in pädagogischen Situationen, die nicht vollständig transparent sind. Damit bleibt Bildung ein Prozess, der mit Unsicherheiten behaftet ist. Er erfordert das Eingehen von Risiken.

Bildung als sinnbezogenes Lernen ist eng mit beruflicher Bildung verbunden. Schließlich kann ein Beruf etwas sein, das einem Menschen Richtung und Sinn im Leben gibt. Genau das greift auch die subjektorientierte Sicht der New Work-Bewegung nach Bergmann auf. Mit dem Ziel, jenseits des aktuellen, möglicherweise abbaugefähr-

deten Arbeitsplatzes die Entfaltung des individuellen Potenzials zu ermöglichen, sollen die Beschäftigten die Möglichkeit bekommen, mit sehr viel Unterstützung ihre „Berufung“ zu finden, zu erkennen, was sie „wirklich, wirklich tun wollen“ (Bergmann 2005, S. 161). Ein Beruf im Sinne einer Berufung wird nicht nur im Rahmen von Erwerbsarbeit ausgelebt, sondern auch in der Familie, der Zivilgesellschaft, in der Kultur, im Sport und vielen anderen Lebensbereichen.

4 Wie neu ist die „neue“ Bildung?

Menschliches Potenzial zu kultivieren und dadurch zur Entfaltung zu bringen, ist das Kernanliegen von Bildung. Das ist nichts Neues. Es wird auch nicht dadurch neu, dass man es neue, agile oder digitale Bildung nennt. Dennoch gibt es Veränderungen, die gerade in der beruflichen Bildung mit neuen Arbeitskonzepten oder auch den Möglichkeiten der Digitalisierung zusammenhängen. Dadurch ändern sich partiell die Gegenstände, die Mittel und Methoden von Bildung. Das muss sich nicht nachteilig auswirken. Die Gefahr eines dominanten Sprechens über agiles Lernen, neue Bildung und ähnliche Ideen besteht darin, dass Nebensächliches überbetont werden kann und der Gesamtzusammenhang aus dem Blick gerät. Neue Themen und Methoden können von Gewinn sein, wenn sie zusätzliche Teilhabe- und Entwicklungsmöglichkeiten erschließen. Digitale Tools und Themen wie Agilität können einen pädagogischen Sinn haben. Zur Begründung eines ggf. neuen Bildungsverständnisses oder neuer Bildungsziele eignen sie sich nicht. Bildung legitimiert sich ausgehend von den Werten, aus denen sie ihren Sinn bezieht. Auch Bildungsziele lassen sich nicht logisch aus Tatsachen oder Tatsachenbehauptungen ableiten. Anders gewendet kann ein Bildungsziel, wie eine Vorstellung von selbstverantwortlichem Arbeiten, nicht durch noch so verantwortungsbewusstes oder verantwortungsloses reales Arbeiten infrage gestellt oder bestätigt werden.

Berufliche Bildung hat heute weiterhin den Anspruch, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern Kompetenzen zu fördern. Die Bildungsgegenstände einer kompetenzorientierten Berufsbildung bestehen nicht nur aus bestimmten fachlichen oder überfachlichen Inhalten. Vielmehr werden Arbeitsaufgaben thematisiert, die „kompetent“ bewältigt werden sollen, in denen Wissen zur Anwendung kommt. Durch neue Arbeitskonzepte, ökonomische und technologische Entwicklungen ändern sich Arbeitsaufgaben. Diese veränderten Aufgaben können im Bildungsprozess zum Gegenstand werden. Im Sinne von Klafki vollzieht sich das als ein Prozess der „doppelseitigen Erschließung“ (1963, S. 43). Die innere Struktur, Problemhaftigkeit und Bedeutung von Aufgaben wird material erschlossen, was für die Lernenden, die Subjekte, bedeutet, sich diese Aufgabe angeeignet zu haben, sie bearbeiten und lösen zu können, also erschlossen zu sein für die eigene Arbeitswelt. Dafür stehen die Doppelpfeile in Abbildung 2. Der Bildungsgehalt einer beruflichen Aufgabe besteht dann darin, dass sich an diesem besonderen Fall etwas Allgemeines zeigt, also beispielsweise für ein grund-

legendes Prinzip, eine Art und Weise methodischen Vorgehens, ein Grundproblem oder Zusammenhang (vgl. ebd., S. 133 f.).

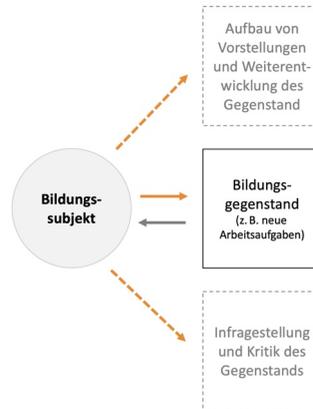


Abbildung 2: Subjektorientierung von Bildungsprozessen im Kontext neuer Arbeit

Geht man von der bildungstheoretischen Grundfigur der doppelseitigen Erschließung aus, lässt sich das Verhältnis von Arbeit und Bildung weiter präzisieren. Wenn Arbeitsaufgaben im Bildungsprozess erschlossen werden, haben sie dort auch eine Wirkung. Es ist jedoch kein kausaler Ursache-Wirkungszusammenhang, sondern ein dialektischer Zusammenhang. Die Auswirkung einer Arbeitsaufgabe als Bildungsgegenstand wird von den Subjekten selbst erzeugt und ist nicht einseitig ausgerichtet. Die Doppelseitigkeit der Erschließung bedeutet, dass sich gebildete Menschen ihre Gegenstände auch verfügbar machen, sie weiterentwickeln und kritisieren können.

Bildung geht demnach über die Tatsachen hinaus, die sie als Gegenstand verhandelt. Die Erschließung und ggf. kritische Hinterfragung von Arbeit ist aus bildungstheoretischer Sicht vor allem dort erforderlich, wo Prozesse der Re-Taylorisierung zu verarmter Arbeit führen und Monotonie die Möglichkeiten menschlicher Entwicklung einschränkt. Infragestellung und Kritik können zur Grundlage für einen subjektiven Entwicklungsraum werden. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung grundsätzlich sowohl in autonomen als auch restriktiven Arbeitsfeldern. Gerade die für einen umfassenden Bildungsanspruch bedeutsame eigenständige Weiterentwicklung und Kritik dessen, was der Gegenstand ist, ist auch das, was in den weitreichenden Konzepten neuer Arbeit Voraussetzung für Selbstverantwortung und Selbststeuerung ist. Die erfolgreiche Implementation moderner Arbeitskonzepte setzt also eine Bildung voraus, die Menschen stärkt und reines Anpassungslernen überwindet.

Viele Konzeptionen zur neuen Arbeit lassen sich also mit Bildungsvorstellungen in Verbindung bringen, die innerhalb der Aufklärung bereits eine lange Tradition haben. Dann ist es möglich, alten Ansprüchen menschlicher Entwicklung auf neue Weise und in einer neuen Zeit gerecht zu werden.

5 Die Bedeutung des betrieblichen Bildungspersonals

Auch dort, wo Arbeitsplätze durch neue Arbeitskonzepte potenziell bildungswirksam sein können, stellt sich die Verwirklichung von Bildung nicht automatisch ein. Da Bildung ein subjektiver Prozess ist, lässt er sich nicht vollständig automatisieren. Es kommt entscheidend auf die subjektiven Voraussetzungen, auf das Miteinander und die Kultur im sozialen Umfeld an. Aus- und Weiterbildner*innen und Führungskräfte mit pädagogischen Aufgaben müssen dafür Verantwortung übernehmen. Sie brauchen die Professionalität, um die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden und Beschäftigten erkennen zu können, die ihnen anvertraut sind, und den Gestaltungsspielraum, um dafür zu sorgen, dass sich ihr Potenzial entfalten kann.

Das macht es meines Erachtens weiterhin erforderlich, das Aufgabenfeld des betrieblichen Bildungspersonals über die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsarrangements hinaus zu erweitern. Durch die Gestaltung der Arbeitsbedingungen und der Unternehmenskultur für solche Arrangements lassen sich neue Bildungschancen der modernen Arbeitswelt erst öffnen. Dafür sind potenziell bildungswirksame Arbeitsaufgaben allein nicht ausreichend. Selbst dort, wo komplexe und vielfältige Aufgaben potenziell Bildungschancen bieten, können die eigentlich vorhandenen Handlungsfreiräume wieder verschlossen werden – wenn beispielsweise die Anforderungen an Selbststeuerung bei begrenzten Ressourcen so weit erhöht werden, dass Zeit- und Leistungsdruck umfassende Lernprozesse verhindern. Insbesondere „Experimentiermöglichkeiten“ und „Reflexionsräume“ werden in einem Umfeld verhindert, in dem eine „Nullfehler-Politik“ gelebt wird, die „allenfalls oberflächliches Lernen und Optimieren des bereits Bestehenden befördert“ (Böhle/Neumer 2015, S. 32).

Damit Beschäftigte das Bildungspotenzial ihres Arbeitsumfelds zum Aufbau der Kompetenzen nutzen können, die sie in der neuen Arbeitswelt brauchen, muss Bildung also aktiv ermöglicht werden.

6 Praktische Wendung: Was kann das betriebliche Bildungspersonal tun?

Um den Beschäftigten in der neuen Arbeitswelt umfassende Bildungserfahrungen zu ermöglichen, kommt es auf das betriebliche Bildungspersonal an. Die pädagogischen Aufgaben erfordern es, sowohl neue Arbeitskonzepte und die sich wandelnde Arbeitsrealität zu berücksichtigen als auch die individuellen Bildungsbedürfnisse und Hintergründe der (jugendlichen) Beschäftigten einzubeziehen. Auf Basis einer in Schulen und Betrieben durchgeführten Befragung zu Implikationen digitalisierter Arbeitswelten sowie auf Basis einer handlungstheoretischen Didaktik-Konzeption lassen sich fünf zentrale Aufgaben hervorheben (vgl. Gössling/Sloane 2020, S. 142 ff.). Entscheidend ist, dass es nicht nur eine Variante dafür gibt, wie betriebliche Bildungsarbeit aussehen kann. Welche Bildungsmaßnahmen in einem konkreten Setting sinnvoll sind, hängt von den jeweiligen Bedingungen ab. Es macht beispielsweise einen Unterschied, ob es

sich um einen Betrieb im Bereich industrieller Kleinserienfertigung handelt, ob es um tayloristische Massenproduktion oder hochkomplexe Wissensarbeit geht.

An erster Stelle stehen die normativen Vorstellungen, die die Bildungsverantwortlichen zu ihrem Bildungsauftrag haben. Bezogen auf den Zusammenhang von Bildung und Arbeit lautet daher die erste und vielleicht wichtigste Botschaft, dass Bildung im Betrieb nicht von dem Wandel der Arbeit oder von bestimmten Arbeitskonzepten ausgeht, sondern von der Bestimmung eines eigenen Bildungsverständnisses (siehe Abbildung 3).



Abbildung 3: Betriebliche Bildungsarbeit im Kontext neuer Arbeitskonzepte

Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Trainerinnen und Trainer im Betrieb müssen also klären, was sie unter ihrem Bildungsauftrag verstehen. Zu entscheiden ist insbesondere, ob sie lediglich ein Anpassungslernen befördern wollen, das darauf abzielt, dass sich die Beschäftigten in einer gegebenen Arbeitswelt einordnen, oder ob sie im Rahmen eines umfassenden Bildungsprozesses die Menschen in die Lage versetzen wollen, das, was von ihnen gefordert wird, zunächst kritisch zu beurteilen und anschließend selbstständig zu entscheiden, welchen Beitrag sie zur Erfüllung einer gegebenen Arbeitsaufgabe leisten wollen und wo sie ihre Arbeitsumgebung mitgestalten und verändern wollen.

Bestimmt das eigene Bildungsverständnis die Sichtweise ist die aktuell gegebene oder vorgestellte Arbeitswelt nicht mehr das allein Entscheidende. Für den Bildungsprozess kommt es auf den eigenen pädagogischen Standpunkt an, von dem aus Arbeitsanforderungen als Realisationsbedingung der eigenen Bildungsarbeit begriffen werden. Das Gleiche gilt für die individuellen Bildungsbedürfnisse, die die Zielgruppe mitbringt, die ggf. vor dem Hintergrund zu sehen sind, dass gerade Jugendliche in hochgradig digitalisierten Lebenswelten leben. Pädagogische Arbeit muss diesen Gegenwartsbezug herstellen, wenn sie nicht als weltfremd erscheinen will. Welche Form betrieblicher Bildungsarbeit sich konkret realisieren lässt, hängt von betrieblichen Entscheidungen ab. Ausbilder*innen und Weiterbilder*innen sind mit ihren Ansprüchen also Teil eines mikropolitischen Abstimmungsprozesses.

Daher gilt es *zweitens*, die Auseinandersetzung mit ökonomisch und sozial relevanten Lerngegenständen zu ermöglichen. Hier gilt es zu beachten, dass Arbeitskonzepte und Technologien, ebenso wie soziale Phänomene, immer auf eigene Zwecke und Zielrationalitäten bezogen sind, z. B. auf ökonomische oder milieuspezifische, die nicht mit pädagogischen Zielen gleichgesetzt werden können und die diese auch nicht ersetzen. D. h., es sind didaktische Rekonstruktionen von Bildungsgegenständen nötig, die übrigens nicht nur auf bereits bestehende Realitäten begrenzt sind, sondern auch noch zu realisierende Arbeitsmodelle umschließen können. Es ist beispielsweise vorstellbar, dass moderne Arbeitskonzepte, wie die Projektmethode Scrum, noch nicht im Arbeitsalltag angekommen sind, jedoch bereits in der Aus- und Weiterbildung zum Gegenstand gemacht werden. In diesem Rekonstruktionsprozess können Auszubildende auch feststellen, dass bestimmte Inhalte an Bedeutung verlieren, wenn beispielsweise Technik veraltet ist und nicht mehr eingesetzt wird. Allerdings braucht es weiterhin auch Wissen über Abläufe, die automatisiert sind. Fachkräfte im Einzelhandel müssen beispielsweise verstehen, wie automatisierte Warenbestellabläufe vor sich gehen, auch wenn sie diese nicht mehr händisch selbst durchführen, damit sie eingreifen können, falls es Anpassungsbedarfe bei der automatischen Bestellung gibt.

Da umfassende Bildungsziele nicht im Rahmen einer einzelnen Ausbildungssituation erreicht werden können, muss das Bildungspersonal *drittens* Entscheidungen auf Ebene von Aus- und Weiterbildungsprogrammen treffen. Beispiele dafür sind Ausbildungspläne, Personalentwicklungsfahrpläne, Programme zur Führungskräfteentwicklung, Nachfolgeplanung usw. Durch die Erweiterung des Planungshorizonts über einzelne Bildungsmaßnahmen hinaus rückt der Entwicklungsprozess der einzelnen Subjekte ins Zentrum. In diesem Zusammenhang spricht man auch von Lernarchitekturen, wenn die Gestaltung des Arbeitsumfelds darauf ausgerichtet ist, umfassendes, selbstorganisiertes und soziales Lernen zu fördern.

In diesem Zusammenhang werden dann *viertens* didaktische Einzelmaßnahmen entwickelt. Hier können im Rahmen von Workshops und E-Learning-Einheiten, begleitet durch Coachings- und Mentorings, unterstützt von Barcamps, Projektarbeitstagen, Bildungsbudgets, arbeitsintegrierten Lernformen und vielem anderen, bestimmte Themenkomplexe, Problemstellungen und Arbeitsprozesse erschlossen werden. Ob man dies als neues, digitales oder agiles Lernen bezeichnet, ist nicht das Entscheidende. Es kommt darauf an, was die Einzelnen dadurch für ihre Bildung gewinnen können. Auf dieser Ebene kann dann beispielsweise die Ausbildung von Scrum-Mastern in einem arbeitsintegrierten Blended Learning-Konzept einen Beitrag dazu leisten, dass neue, agile Arbeitsmethoden im Alltag verankert werden können.

Schließlich gilt es *füntens* zu evaluieren, ob sich die Programme, Lernarchitekturen und Einzelmaßnahmen bewährt haben, und festzustellen, welche Ergebnisse dadurch erreicht wurden. Evaluationen können dann zum Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der betrieblichen Bildungsarbeit entlang der hier beschriebenen Aufgabenkette werden.

7 Fazit: Neue, alte Bildung

Vieles, was als „neue Arbeit“ bezeichnet wird, ist nicht neu, auch wenn es einen Trend hin zu mehr Selbstverantwortung gibt. Die heutige Arbeitsrealität hat viele, teilweise widersprüchliche Seiten. Betriebliche Arbeit ist auch heute mitunter sehr restriktiv. Die Implikationen der Digitalisierung sind in diesem Zusammenhang uneindeutig: Technik kann sowohl dazu eingesetzt werden menschliche Arbeit zu erweitern und autonomer zu gestalten, als auch für neue Formen der Überwachung und Kontrolle.

Die mit der neuen Arbeit in Verbindung gebrachten Aufforderungen zu einem neuen Lernen oder zu neuer Bildung laufen auf ein möglichst agiles, digitales und vernetztes Lernen hinaus. Teilweise werden problematische Ableitungen vorgenommen, die eine drastische Verkürzung des Verhältnisses von Bildung und Arbeit darstellen. Die Entscheidung für oder gegen neue, digitale oder agile Methoden und Themen kann sich pädagogisch immer nur in einem didaktischen Gesamtkonzept bewähren, wie sich das auch im Aufgabenkomplex des betrieblichen Bildungspersonals zeigt (Abschnitt 6).

Es ist ebenfalls deutlich geworden, dass sich vieles von dem, was mit neuem Lernen und neuer Bildung verbunden wird, auf Bildungsideale bezieht, die beispielsweise im Fall des aufklärerischen Bildungsideals bereits eine lange Tradition aufweisen. Berücksichtigt man, dass dieser aufklärerische Bildungsanspruch bis heute an vielen Orten nur eingeschränkt realisiert wurde, insbesondere auch in der betrieblichen Bildung, kann man diese Aufforderungen dennoch als berechtigt ansehen.

Für die Frage, ob man den oft nur angedeuteten Bildungsidealen näher kommt, ist entscheidend, was Aus- und Weiterbildungsverantwortliche im Betrieb durch ihre pädagogische Arbeit leisten können. Hier gilt es für das jeweilige Umfeld zu klären, was unter den neuen, sich teilweise wandelnden Arbeitsbedingungen als Bildungsauftrag verstanden werden soll und wie dieser in der betrieblichen Bildungsarbeit umgesetzt werden kann. Es zeigt sich, dass es eben nicht nur die eine „richtige“ Art neuer Bildung gibt, wie die teilweise überzogene Erwartungen an agiles, digitales, neues Lernen usw. suggerieren. Vielmehr gibt es viele verschiedene Antworten darauf, wie sinnvolle Bildung heute aussehen kann. Bei der herausfordernden Aufgabe solche passende Antworten für die betriebliche Bildungsarbeit vor Ort zu finden, sollte den Ausbildenden die Unterstützung gegeben werden, die sie brauchen.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, Frank (1990): Vorwort. In: Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Denkschrift. Weinheim.
- Bergmann, Frithjof (2005): Neue Arbeit, neue Kultur. Freiburg.
- Biesta, Gert J. J. (2010): Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy. London.

- BMWi, Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2020) (Hrsg.): Charta für Lernen und Arbeiten in der Industrie 4.0. Plattform Industrie 4.0. Berlin. Online: https://www.plattform-i40.de/IP/Redaktion/DE/Downloads/Publikation/charta_fuer_lernen_und_arbeit.pdf.
- Boes, Andreas/Bultemeier, Anja/Gül, Katrin/Kämpf, Tobias/Langes, Barbara/Lühr, Thomas/Marrs, Kira/Ziegler, Alexander (2015): Zwischen Empowerment und digitalem Fließband. Das Unternehmen der Zukunft in der digitalen Gesellschaft. In: Sattelberger, Thomas/Welpe, Isabell/Boes, Andreas (Hrsg.): Das demokratische Unternehmen. Neue Arbeits- und Führungskulturen im Zeitalter digitaler Wirtschaft. München, S. 57–75.
- Böhle, Fritz/Neumer, Judith (2015): Lernhemmnisse bei qualifizierter Arbeit. Eine neue Herausforderung für die Arbeitsforschung und Arbeitsgestaltung. In: *praevium – Zeitschrift für innovative Arbeitsgestaltung und Prävention*, 6(2), S. 32–33.
- Böhle, Fritz/Sauer, Stefan (2019): Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeit. Neue Herausforderungen und Perspektiven für Arbeit 4.0 und (Weiter-)Bildung. In: Dobischat, Rolf/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Münk, Dieter (Hrsg.): *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* Wiesbaden, S. 241–265. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_14
- Böving, Hanna/Glaß, Elise/Haberzeth, Erik/Umbach, Susanne (2019): Digitalisierte Arbeit und menschliche Initiative. Empirische Analysen aus Logistik und Einzelhandel. In: Dobischat, Rolf/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Münk, Dieter (Hrsg.): *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* Wiesbaden, S. 141–160. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_8
- Brater, Michael/Freygarten, Sandra/Rahmann, Elke/Rainer, Marlies (2011): *Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können.* Bielefeld.
- Frey, Carl B./Osborne, Michael (2013): *The future of employment – How susceptible are jobs to computerization?* Oxford.
- Foelsing, Jan/Schmitz, Anja (2021): *New Work braucht New Learning.* Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32758-3>
- Gössling, Bernd/Ostendorf, Annette (2021): Der digital transformierte Betrieb als Ort beruflicher Bildung. In: *transfer Forschung – Schule*, 7(7), S. 3–25.
- Gössling, Bernd/Sloane, Peter F. E. (2020): Implikationen der digitalen Transformation für die didaktische Arbeit an berufsbildenden Schulen. In: Rützel, Josef/Friese, Marianne/Wang, Jiping (Hrsg.): *Digitale Welt – Herausforderungen für die berufliche Bildung und die Professionalität der Lehrenden.* Ergebnisse des 5. und 6. Chinesisch-Deutschen Workshops zur Berufsbildungsforschung. Reihe: Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, hrsg. von Josef Rützel. Detmold, S. 135–155.
- Hagener Manifest (2020): *Lernen neu denken. Das Hagener Manifest zu New Learning.* Hagen. Online: <https://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/universitaet/hagenermanifest/hagener-manifest.pdf>.
- Harteis Christian/Goller, Michael/Caruso, Carina (2020): Conceptual Change in the Face of Digitalization: Challenges for Workplaces and Workplace Learning. In: *Frontiers in Education*, 5.1. <https://www.doi.org/10.3389/feduc.2020.00001>

- Heid, Helmut (1999): Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfP), 45(2), S. 231–244.
- Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim, Basel.
- Pfeiffer, Sabine/Suphan, Anne (2018): Industrie 4.0 und Erfahrung – das unterschätzte Innovations- und Gestaltungspotenzial der Beschäftigten im Maschinen- und Automobilbau. In: Hirsch-Kreinsen, Hartmut/Ittermann, Peter/Niehaus, Jonathan (Hrsg.): Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen. 2. Auflage. Baden-Baden, S. 275–302.
- Schermuly, Carsten C./Geissler, Christian (2020): Ergebnisbericht des New Work-Barometers 2020. Online: https://www.srh-berlin.de/fileadmin/Hochschule_Berlin/Projekte/neuneuneu.pdf.
- Schmitz, Anja P./Graf, Nele (2020): Agiles Lernen, New Learning, Lernen 4.0. In: Personalmagazin, 1, S. 76–80.
- Staab, Philipp (2016): Falsche Versprechen. Wachstum im digitalen Kapitalismus. Hamburg.

Autor

Univ.-Prof. Dr. Bernd Gössling

Institut für Organisation und Lernen: Bereich Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Universität Innsbruck