

Kurtz, Thomas

Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 6, S. 879-897

urn:nbn:de:0111-opus-38657

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

It is granted a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Organisationstheorie und Bildungsinstitutionen

<i>Wolfgang Schönig</i> Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung	815
<i>Christine Schaefers</i> Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen	835
<i>Harm Kuper</i> Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation	856
<i>Thomas Kurtz</i> Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen	879
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Ulrike Popp</i> „Sozialisation“ – substantieller Begriff oder anachronistische Metapher?	898
<i>Wolfgang Seitter</i> Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer	918

<i>Heike Diefenbach/Michael Klein</i> „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse	938
 <i>Diskussion</i>	
<i>Hartmut von Hentig</i> Humanistische Bildung (Zu Manfred Fuhrmann: Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.)	959
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Ernst Peter Fischer: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte	973
<i>Horst Rumpf</i> Marga Bayerwaltes: Große Pause! Nachdenken über Schule	000
<i>Theodor Schulze</i> Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe	000
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	986

Content

Topic: Organization Theory and Educational Institutions

<i>Wolfgang Schönig</i> The School's Organizational Culture as a Key Concept of School Development	815
<i>Christine Schaefers</i> Sociological Neo-Institutionalism. An organization-theoretical perspective applied to the analysis of and research on school organization	835
<i>Harm Kuper</i> Decision-Structures in Schools. A differential analysis of school organization	856
<i>Thomas Kurtz</i> Further Education Between Occupation and Company. On The Relationship between the individual, the organization, and knowledge	879
 <i>Articles</i>	
<i>Ulrike Popp</i> „Socialization“ – Fundamental Concept or Anachronistic Metaphor?	898
<i>Wolfgang Seitter</i> Adult educational ethnography or the approximation of adult education to its participants	918
<i>Heike Diefenbach/Michael Klein</i> “Bringing Boys Back In”. Social inequality between the sexes in the educational system to the disadvantage of boys as illustrated by graduation from secondary schools	938

Discussion

Hartmut von Hentig

Liberal Education (On Manfred Fuhrmann's book
„Latein und Europa“) 959

Book Reviews 973

New Books 986

Thomas Kurtz

Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb

Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen

Zusammenfassung: Kontextabhängigkeit ist ein Merkmal der modernen Gesellschaft. Und dies gilt auch für die Form der Vermittlung von Wissen in Weiterbildungsprozessen. Im besonderen Kontext der Vermittlung von mehr oder weniger arbeitsrelevantem Wissen wird in diesem Beitrag eine grundlegende Unterscheidung zwischen beruflichen und betrieblichen Formen der Weiterbildung herausgearbeitet. Entlang dieser eingeführten Differenzbestimmung wird die Transformation des in der Weiterbildung angeeigneten Wissens von Personen in kollektives Wissen von Organisationen untersucht.

1. Einleitung

Der soziologischen Analyse der modernen Gesellschaft stehen unterschiedliche und sich teilweise widersprechende Gesellschaftsbegriffe zur Verfügung (vgl. Kneer/Nassehi/Schroer 1997). Einer davon firmiert unter dem Etikett der Moderne als *Wissensgesellschaft*¹, worunter die zunehmende Wissensbasiierung der funktional ausdifferenzierten gesellschaftlichen Teilbereiche wie Wirtschaft, Erziehung, Politik u.a. subsumiert wird. Im Kontext der Wirtschaft lässt sich allgemein eine Zunahme der ‚symbolischen‘ (vgl. Stehr 1994, S. 338ff.) bzw. ‚virtuellen‘ Ökonomie (vgl. Willke 1997, S. 15ff.) beobachten. Darunter ist zum einen zu verstehen, dass immer mehr Geld-Kommunikationen von personalen Interaktionsnotwendigkeiten absehen können. Auf der anderen Seite impliziert dies auch, dass diese nicht mehr unbedingt einen materialen Gegenwert benötigen, wobei hier dann dem personalen Faktor in Form der Wissensperspektive eine neue Bedeutung zukommt. Zur Fortführung wirtschaftlicher Kommunikation der Einzelbetriebe und des überbetrieblich generalisierenden Wirtschaftssystems wird jetzt neben dem Faktor der materiellen Produktionskosten in zunehmendem Maße das investierte Wissen berücksichtigt. Dies lässt sich insbesondere bei unternehmerischen Neugründungen ablesen, die sich nicht mehr so sehr auf der Basis von monetärem Kapital begründen, sondern zumeist auf kreativen Ideen (z.B. Entwicklung von Software-Programmen, Franchising etc.) basieren. Die Kos-

1 Interessanterweise ist allerdings der Wissensgesellschaft in der Herausgeberschaft von Kneer/Nassehi/Schroer (1997) über „Soziologische Gesellschaftsbegriffe“ kein eigener Beitrag gewidmet. Wie Stichweh (1998) anmerkt, ist es jedoch theoretisch auch unklar, was denn mit der Ersetzung des Begriffs der Information durch den des Wissens und damit des Übergangs von der Informations- zur Wissensgesellschaft eigentlich gemeint ist.

ten für Expertise und Wissen übersteigen heute bei weitem die der reinen Produktionskosten, wie die Kosten für Material und unqualifizierte Arbeit (vgl. Willke 1997, S. 36). Damit zusammenhängend gewinnt in der modernen Gesellschaft die Berufsgruppe der Experten, Ratgeber und Berater in nahezu allen Bereichen des Arbeitsmarktes eine immer größere Bedeutung.

Konnte der Taylorismus den Menschen noch als einen belebten Motor interpretieren, so gewinnt heute auch in der Industrie immer stärker die Vorstellung an Einfluss, die Betriebsmitglieder eher als die Seele des Betriebes zu fassen. So paradox das klingen mag, aber gerade mit zunehmender Automatisierung rückt der Mensch wieder in den Mittelpunkt, da nur er in der Lage zu sein scheint, Automaten effizient zu bedienen sowie einen Produktionsbetrieb an die sich rapide ändernden Anforderungen der Umwelt anzupassen. Nach dem großen Personalabbau der letzten Jahrzehnte in der Industrie geht es heute nicht mehr darum, Arbeiter durch Maschinen zu ersetzen, sondern angestrebt wird ein auf Flexibilität und Qualität zielender Kulturwandel der Unternehmen durch neue Formen der Information, Kompetenzerweiterung und Kooperation (vgl. dazu bereits Kern/Schumann 1984). Die zukünftige Produktion ist durch die Vernetzung oder Zusammenarbeit kommunikationsfähiger Spezialisten in und zwischen den Betrieben gekennzeichnet. Quer durch alle unternehmerischen Branchen und Größenklassen bemühen sich die Betriebe um effiziente Informationsbeschaffung und -verarbeitung, um kontinuierliche Lern- und schnellere Entscheidungsprozesse. Damit wird das personale Wissen der Mitarbeiter zunehmend als der entscheidende Wettbewerbsfaktor angesehen und spielt eine bedeutsame Rolle in der Entwicklung betrieblicher Organisationsstrukturen. Mit diesen kurzen Ausführungen ist der Grund für das Boomen der unterschiedlichsten Formen der öffentlichen und privatwirtschaftlichen Weiterbildung angesprochen, welche in diesem Beitrag genauer herausgearbeitet werden sollen.

Aus systemtheoretischen Überlegungen ist zu folgern, dass die moderne Gesellschaft nicht nur in zunehmendem Maße wissensabhängig ist, sondern sie ist zudem polykontextual strukturiert (vgl. Fuchs 1992) und damit *kontextabhängig*. In diesem Sinne ist auch die Vermittlung von Wissen in der Weiterbildung immer bezogen auf unterschiedliche Referenzkontexte. In den folgenden Überlegungen wird im allgemeinen Kontext der Vermittlung von mehr oder weniger arbeitsrelevantem Wissen entgegen der sowohl im Alltagssprachgebrauch wie auch im wissenschaftlichen Diskurs vorherrschenden Synonymie *zwischen beruflichen und betrieblichen Formen der Weiterbildung unterschieden* und danach gefragt, wie diese unterschiedlichen Formen von personalem Wissen im Kontext von Betrieben in kollektives Wissen der Organisation überführt bzw. transformiert werden können. Auf eine Kurzformel gebracht lautet die hier eingebrachte Unterscheidung: Während sich die

berufliche Form der Weiterbildung in erster Linie an die Teilnehmer wendet und damit der Karriere von Personen dient (z.B. die Weiterbildung zum Meister oder aber staatlich geförderte AFG-Maßnahmen), ist die betriebliche Form der Weiterbildung diejenige, bei der die Qualifizierungsmaßnahmen vom Betrieb selbst initiiert werden, um damit das eingesetzte Betriebskapital zu erhöhen. Wirtschaftsbetriebe finanzieren in der Regel nur betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen, deren Erfolg kalkulierbar ist.

Das grundlegende Problem der Zukunft dürfte sein, wie die betrieblichen Organisationen mit dem personalen Wissen ihrer Mitarbeiter umgehen, oder anders formuliert: Wie kann das Wissen in den Köpfen der Mitarbeiter in das kollektive Wissen der Unternehmen inkorporiert werden und dort organisationspezifisch anschlussfähig sein? Auf der Grundlage der angesprochenen Unterscheidung zwischen beruflichen und betrieblichen Formen der Weiterbildung im Kontext von Person und Organisation sowie der Ausarbeitung von bestimmten Formen der Überschneidung werden wir aufzuzeigen versuchen, wie sich im Medium der Person die moderne Form der betrieblichen Organisation herauskristallisiert. Systemtheoretisch gesprochen geht es also um das Aufzeigen von strukturellen Kopplungen zwischen Personen, bzw. deren in unterschiedlichen Systemkontexten erworbenem personalen Wissen und betrieblichen Organisationen sowie den sich daraus ergebenden Konsequenzen für eine Analyse der modernen Wissensgesellschaft.

2. Beruf und Betrieb

Bereits Max Weber (1922/1985, S. 229) hat darauf verwiesen, dass in der Selbstbeschreibungsfolie der mittelalterlichen Gesellschaft der Betrieblichkeit des Handelns derselbe Ort zugewiesen wird wie dem Beruf. Im Übergang zur modernen Gesellschaft und der damit zusammenhängenden Entstehung einer wirtschaftlich ausdifferenzierten Umwelt ändert sich dies grundlegend. Mit der bereits im 18. Jahrhundert einsetzenden und ihren besonderen Anschlag durch die Industrialisierung im 19. Jahrhundert gewinnenden Institutionalisierung des Berufs alternierte die Einheit von Beruf und Betrieb sowie die von sozialer und wirtschaftlicher Praxis im Wechselspiel von Handwerk, Industrie und Gewerbefreiheit zunehmend auf Differenz: Der Beruf symbolisiert jetzt nicht mehr die entlang den Grenzen der durch eine Korporation vertretenden Betriebe verlaufende Arbeitsteilung und die jeweils erforderlichen betrieblichen Qualifikationen, sondern er wird – wie Harney (1985) sich ausdrückt – zur Umwelt des Betriebes. Und dies, indem in zunehmendem Maße nicht mehr für den Betrieb, sondern für den mehrere betriebliche Tätigkeiten einschließenden Beruf ausgebildet wird. Und erst seit diesem

Zeitpunkt spricht man von Berufen und Berufsbildung im heutigen Sinne.² Beruf und Betrieb haben sich nachfolgend zu Organisationsformen eigener Art entwickelt. Während der Beruf jetzt als Sinnschema das zertifizierte und auf dem Arbeitsmarkt offerierte Arbeitsvermögen von Personen symbolisiert, wandelt sich der Betrieb zu einer Organisationsform, die auf die im Beruf enthaltenen Qualifikationsbündel zugreift und sie einer wirtschaftlichen Verwertbarkeit unterzieht. In diesem Sinne muss man in der Moderne zwei unterschiedliche Formen der Arbeitsteilung unterscheiden: Die betriebliche, einer eher ungeordneten Dynamik folgende Arbeitsteilung und die die Betriebe übergreifende berufliche Arbeitsteilung. Das Verhältnis von Beruf und Betrieb ist allerdings nicht nur als Differenz zu charakterisieren, denn beide sind das Resultat der Ausdifferenzierung der Funktionssysteme Erziehung und Wirtschaft und folgen damit der gleichen Ausgangsunterscheidung.³ Berufe und Betriebe haben eine pädagogische und eine wirtschaftliche Seite. Für einen Beruf muss ausgebildet werden und die Ausübung des Berufes wird heute in der Regel mehr oder weniger angemessen entlohnt. Betriebe auf der anderen Seite benötigen qualifiziertes Personal bzw. beteiligen sich an dessen Qualifizierung und müssen für die geleistete Arbeit bezahlen.

3. Berufliche und betriebliche Weiterbildung

Die Stellung der Weiterbildung im Kontext der Gesellschaft ist unklar. Entgegen systemtheoretischen Überlegungen (vgl. Luhmann 1997a) scheint in der Erwachsenenpädagogik die Tendenz vorzuherrschen, Weiterbildungsmaßnahmen nicht dem Erziehungssystem zuzuschreiben (vgl. Wittpoth 1997). Während nun z.B. Arnold (1995b), Geißler/Orthey (1996), Olbrich (1999) und Schöffter (1993, 1999) von einem eigenständigen gesellschaftlichen Funktionssystem Weiterbildung ausgehen⁴, konstatiert Harney (1997a), dass sich die vielfältigen Formen der Weiterbildung aus mehreren Funktionssystemen herauskristallisiert haben. In diesem Sinne schwebt die Weiterbildung ohne gemeinsames Bezugsproblem als leere Hülse zwischen den Funktionssystemen (vgl. Harney/Körzel 1997) und kann von jedem dieser Systeme mit

2 Berufspädagogik und Berufssoziologie setzen bei diesem Thema jeweils andere Schwerpunkte. Vgl. besonders zur Relevanz des Berufsthemas in der Soziologie Kurtz (2002).

3 Gesellschaftstheoretisch kann man der modernen Form Beruf eine ähnliche Bedeutung zuschreiben, wie der Form Organisation. Sie fungieren beide als strukturelle Kopplung unterschiedlicher Sozialsysteme. Vgl. dazu ausführlicher Kurtz (2001b).

4 Diese Überlegungen finden ihre Spitze in der These, die Gesellschaft als „Weiterbildungsgesellschaft“ zu beschreiben. Vgl. dazu den von Arnold/Gieseke (1999) herausgegebenen gleichnamigen Sammelband.

Sinn gefüllt werden. Unter Rückgriff auf die Luhmannsche Unterscheidung von Interaktion, Organisation und Gesellschaft (vgl. Luhmann 1975) soll hier nun für die folgenden Überlegungen ein anderer Deutungsversuch der Weiterbildung in der Gesellschaft fruchtbar gemacht werden. Unbestreitbar ist, dass auf der Interaktionsebene die Vermittlung von Wissen in der Weiterbildung *immer* ein pädagogischer Prozess ist (vgl. Kade 1997). Interaktion setzt sich wie das umfassende Sozialsystem der Gesellschaft aus Kommunikation zusammen, sie kann nur innerhalb der Gesellschaft ausdifferenziert werden und vollzieht damit Gesellschaft mit (vgl. Luhmann 1984). Wenn sich nun diese „Kommunikation unter Anwesenden“ (vgl. ausführlicher Kieserling 1999) an der Leitunterscheidung eines gesellschaftlich ausdifferenzierten Funktionssystems ausrichtet, wie das z.B. bei Schulunterricht oder Gerichtsverhandlungen der Fall ist, dann ist dies Vollzug von teilsystemischer Autopoiesis. In diesem Sinne operieren die vielfältigen Weiterbildungsmaßnahmen als pädagogische Vermittlungsprozesse im gesellschaftlichen Kontext des Erziehungssystems und haben darin ihren gemeinsamen Systemkontext.

Die Einheit des Erziehungssystems wird durch „die Absicht, etwas für den Lebenslauf Brauchbares zu vermitteln“ (Luhmann 2002, S. 143) symbolisiert. Über diese Einheitsformel kann sich das Erziehungssystem kommunikativ selbst erkennen und von anderen gesellschaftlichen Funktionen abgrenzen. Dabei ist diese Formel allerdings noch so allgemein gefasst, dass sie im Grunde alle pädagogischen Vermittlungsprozesse einschließt. Für ein Mehr an inhaltlicher Tiefenschärfe muss diese ‚Leerformel‘ über Profession und Organisation respezifiziert werden (vgl. Luhmann 2002), wobei wir uns im Folgenden auf die Bedeutung der Form Organisation beschränken werden (vgl. allgemein zur Respezifikation über die Form Profession Kurtz 2000). Auf unseren Untersuchungsgegenstand bezogen lässt sich beobachten, dass die vielfältigen Formen der Weiterbildung nicht nur in pädagogischen Organisationen angeboten und durchgeführt werden können, sondern auch in solchen, die weder in ihrer Handlungslogik noch ihren Zielen dem Primat des Erziehungssystems folgen. In diesen Fällen kann die Weiterbildung zu einem Problem der Überschneidung von Funktionssystemlogiken werden, was sich anschaulich an der Unterscheidung von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung aufzeigen lässt.⁵

5 Vgl. zu dieser Unterscheidung mit Bedeutungsverschiebungen zur hier weiter verfolgten Interpretation bereits Harney (1998). Die verschiedenen Formen der im engeren Sinne arbeitsrelevanten Weiterbildung von Anpassung, Aufstieg und Umschulung lassen sich gebündelt sehr gut am Beispiel des ostdeutschen Transformationsprozesses ablesen (vgl. exemplarisch Dewe/Meister 1995; Dobischat/Lipsmeier/Drexel 1996), wenngleich die Unterscheidung Beruf/Betrieb bisher in diesen Untersuchungen nicht explizit thematisiert worden ist.

In Form von Person und Organisation sind mit dieser Unterscheidung zuerst einmal unterschiedliche Referenzkontexte bezeichnet, die zugleich auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im gesellschaftlichen Überschneidungsbereich Erziehung/Wirtschaft (vgl. Kurtz 1997; Luhmann/Schorr 1988; Schriewer 1987) verweisen. Wie in der beruflichen Weiterbildung geht es auch in der betrieblichen Weiterbildung um das Vermitteln von Wissen. In diesem Sinne investieren sowohl Personen als auch Betriebe in ihr Humankapital (vgl. Herget/Holzschuh/Krekel 1996). Der letztendliche Adressat der Wissensvermittlung ist allerdings in der betrieblichen Weiterbildung nicht so einfach zu bestimmen. Die berufliche Weiterbildung dient primär der Förderung von Personen, die sich am Arbeitsmarkt orientieren. Bei der betrieblichen Weiterbildung muss aber gefragt werden, ob die zu unterweisenden Betriebsmitglieder nicht vielleicht im weitesten Sinne eher als Mittel zum Zweck fungieren (vgl. Neuberger 1990), um das in die Weiterbildung eingesetzte Kapital zu verzinsen. Die wesentliche hier hervorzuhebende Unterscheidung ist die, dass die berufliche Weiterbildung auf die Anschlussfähigkeit von *Personen* auf dem Arbeitsmarkt hinarbeitet, während die betriebliche Weiterbildung in erster Linie für die Anschlussfähigkeit von *Organisationen* auf dem ökonomischen Markt instrumentalisiert wird.

Die berufliche Weiterbildung operiert wie z.B. die Schulbildung sowohl auf der Ebene von Interaktion als auch auf der von Organisation im Kontext des gesellschaftlich ausdifferenzierten Erziehungssystems. Sie ist damit eindeutig einem System zuzuordnen, dessen Funktionserfüllung in einer Änderung seiner personalen Umwelt liegt. Im Ungleichheitsgefüge der modernen Wissensgesellschaft⁶ muss zunehmend auch der beruflichen Weiterbildung eine besondere Rolle attestiert werden. Dass Bildung, Ausbildung und Beruf in der Moderne die soziale Positionierungsfunktion von Personen in der Gesellschaft maßgeblich beeinflussen, scheint in den Sozialwissenschaften ein allgemein anerkannter Gemeinplatz zu sein (vgl. z.B. Blossfeld 2001). Seit einigen Jahren wird in diesem Zusammenhang nun aber auch dem Weiterbildungssektor verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. etwa Geißler/Orthey 1996). In einer neueren empirischen Untersuchung kommen denn auch Becker/Schömann (1999) zu dem Ergebnis, dass die persönliche Karriere und der berufliche Aufstieg zu großen Teilen von der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen beeinflusst wird, wobei der Erfolg auch von der beruflichen Erstausbildung abhängt (vgl. Harney/Weischet/Geselbracht 1999). So gesehen begleitet die Weiterbildung in zunehmendem Maße die von Schule und Erstausbildung vorbereiteten Karrieren. Dies gilt sowohl für die berufli-

6 Vgl. dazu den Exkurs „Soziale Ungleichheit und Wissen“ bei Stehr (1994, S. 175ff.) sowie Kurtz (2001a).

chen wie auch für die betrieblichen Formen der Weiterbildung, aber nur die berufliche Weiterbildung hat diese Karriereförderung auch zum primären Ziel. Während es in der beruflichen Weiterbildung um die Formung von Lebensläufen als Förderung von Personen geht, wird im Folgenden die These vertreten, dass in der betrieblichen Weiterbildung Personen im weitesten Sinne zur Formung von betrieblichen Interessen erhalten müssen. Auf den Punkt gebracht haben wir hier also eine Differenz der Formung von personalen versus organisationalen Lebensläufen vor uns.

Aber auch in der betrieblichen Weiterbildung wird natürlich zuerst einmal in pädagogischen Interaktionsprozessen Wissen an Personen vermittelt. Gegenüber der beruflichen Form der Weiterbildung zeigen sich hier aber offensichtliche Differenzen: Während an den beruflichen Weiterbildungsangeboten grundsätzlich jeder partizipieren kann, setzt die Teilnahme an der betrieblichen Weiterbildung zumindest voraus, dass die Person Mitglied des jeweiligen Betriebes ist. Darüber hinaus lässt sich dann auch noch feststellen, dass sich die derzeitigen Weiterbildungsangebote der Betriebe überwiegend an Führungskräfte richten (vgl. Rothe 1995, S. 272; Arnold 1996, S. 256). Betriebe offerieren also den Zugang zur von ihnen finanzierten Weiterbildung nicht allen in ihnen tätigen Beschäftigungsgruppen in gleichem Maße.

Die betriebliche Form der Weiterbildung kann nicht voraussetzungslos beginnen, sie fängt nicht bei Null an. Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen bauen auf dem erlernten Beruf und gegebenenfalls der nachfolgenden beruflichen Weiterqualifizierung auf. Gleichwohl lässt sich beobachten, dass das vage Leistungsversprechen der an die Person gebundenen Form Beruf Betrieben heute bei weitem nicht mehr ausreicht. Auf der einen Seite fordern die Betriebe dann in zunehmendem Maße von ihren Mitgliedern, sich regelmäßig eigeninitiativ weiterzubilden⁷, um die geforderte Leistungsfähigkeit sicherzustellen. Im Sinne von Voß/Pongratz (1998) kann man dann den Wandel der Ware Arbeitskraft vom verberuflichten Arbeitnehmer hin zum individualisierten ‚Arbeitskraftunternehmer‘ bestimmen. Auf der anderen Seite zeigt sich dann aber auch, dass den Betrieben die individuellen Aktivitäten noch nicht auszureichen scheinen, was sich z.B. an den obligatorischen Trainee-Programmen und im Besonderen am Wachstum der betrieblich organisierten Form der Weiterbildung zeigen lässt.

In betrieblichen Organisationen spielt die Personalentwicklung und dabei insbesondere die betriebliche Weiterbildung eine immer größere Rolle (vgl. exemplarisch Mahnkopf 1990). Die betriebliche Form der Weiterbildung wird heute immer mehr als Schlüssel zur Modernisierung des Humankapitals

7 Das kann dann im übrigen auch für die betrieblichen Weiterbildner selbst gelten. Vgl. dazu Dewe/Kurtz (2000).

interpretiert, zugleich aber auch in betrieblicher Perspektive instrumentalisiert. In der betrieblichen Weiterbildung geht es nicht nur darum, Wissen an Personen zu vermitteln, damit diese besser handeln können, sondern zugleich geht es immer auch um das Einsozialisieren in den Betrieb. Als anschauliches Beispiel sei dabei nur auf die so genannten *Corporate Universities* großer Konzerne verwiesen, in denen neben Fachwissen vor allem firmenspezifische Wertvorstellungen vermittelt werden.

Die Funktion der betrieblichen Weiterbildung ist primär an Zielen und Kriterien betrieblicher Rentabilität orientiert, was sich an deren Gegenpart – der beruflichen Weiterbildung – zeigen lässt. Diese wird von den Betrieben in der Regel nur finanziert, wenn sich daraus ein direktes Betriebsinteresse ableiten lässt.⁸ So müssen Meisterausbildungen in der überwiegenden Zahl der Fälle von den Kandidaten selbst – oftmals über die Aufnahme von Krediten, oder durch den glücklichen Umstand, in den Genuss des staatlichen Meisterbafögs zu kommen –, finanziert werden. Der Grund für die fehlende finanzielle Beteiligung der Betriebe ist darin zu suchen, dass die Meisterausbildung als aufstiegsorientierte, in erster Linie die sich weiterbildende Person weiterbringende Fortbildung gilt, die für den Einzelbetrieb, sofern am Arbeitsmarkt ein ausreichendes Angebot an fähigen Meistern vorhanden ist, zumeist keinen unmittelbaren Vorteil hat.⁹ Die betriebsinterne Weiterbildung (wie wohl auch Ausbildung) zielt im Gegensatz zur beruflichen Weiterbildung nicht primär auf eine Veränderung der personalen Umwelt des Betriebes, sondern dient als Mittel zum Zweck der Generierung von Zahlungsfähigkeit sowohl des Einzelbetriebes als auch des Gesamtsystems. Hier geht es also um eine Qualitätssicherung innerhalb der betrieblichen Organisation als ‚Anpassungsmechanismus‘ (Kuper 1997, S. 125) an gesellschaftliche Wandlungsprozesse, um sich am Markt zu halten.

Die betriebliche Weiterbildung operiert in einer nicht-pädagogischen Organisation und muss sich deren wirtschaftlicher Codierung unterordnen¹⁰, mit der Folge, dass der pädagogische Interaktionsprozess des ‚*people-pro-*

8 In den USA sind allerdings aufgrund der geringen Betriebstreue der Amerikaner die Investitionen in die betriebliche Weiterbildung mit einem hohen Risiko behaftet. Ähnliche Risiken für die Betriebe beinhaltet auch die deutsche Tendenz zu Zeitarbeitsverträgen, die gemäß wechselnder Auftragslagen mehr und mehr zur Normalität werden. Zum Problem für die Betriebe wird dies, wenn sie nicht dafür Sorge tragen, dass das Wissen der Personen in das Regelsystem der Organisation übernommen wird. Dazu im nächsten Kapitel mehr.

9 Immer öfter erkennen allerdings auch Betriebe, dass es günstiger sein kann, eigene Betriebsmitglieder auch finanziell bei ihren Fortbildungsmaßnahmen zu unterstützen, als externe Meister in die betrieblichen Strukturen neu einsozialisieren zu müssen.

10 Vgl. zur besonderen Form von Organisation, die sich am Primat des Wirtschaftssystems orientiert, Luhmann (1981).

cessing' unter die Rentabilitätsprämisse des Wirtschaftsbetriebes subsumiert wird. So hat denn auch Meueler (1993) in Bezug auf die Lernebene konstatiert, dass die Lernziele in betrieblichen Bildungsprozessen immer auf die jeweiligen Betriebsziele fixiert sind und keinen wesentlichen Beitrag zur Subjektentwicklung beisteuern.¹¹ Wenn hiermit unterstellt wird, dass die betriebliche Weiterbildung anders als z.B. Professionen (vgl. ausführlicher Kurtz 1997, 2000) nicht primär das Ziel der Vervollkommnung von Personen in Bezug auf Glück, Gesundheit, Gerechtigkeit, Zufriedenheit etc. verfolgt, dann ist damit natürlich nicht ausgeschlossen, dass auch die betriebliche Weiterbildung als Nebeneffekt das Selbstwertgefühl von Individuen etc. steigert. Allerdings ist dies nicht ihr Hauptinteresse, sondern fungiert allenfalls als Begleitsemantik. Die Zufriedenheit der Betriebsmitglieder muss mit der – wenn man so sagen darf – Zufriedenheit des Betriebes, die sich im wirtschaftlichen Überleben ausdrückt, korrespondieren. Um es pointiert zu formulieren kann man sagen, dass am Ende aller betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen zuallererst die Frage steht, wie die Mitarbeiter das Gelernte für ihr Unternehmen umsetzen und erst ganz zum Schluss die, ob sich der Teilnehmer denn auch wohlfühlt hat.

Die betriebliche Weiterbildung operiert auf der Systemebene der Organisation im Rahmen der funktionalen Spezifika des Wirtschaftssystems und ist damit an seiner Autopoiesis beteiligt. Dies ist aber nicht alles: auf der Interaktionsebene operiert sie im Kontext des Erziehungssystems. In Interaktionskontexten betrieblicher Weiterbildung wird nicht gewirtschaftet, sondern unterrichtet. Hier wird Wissen vermittelt und – wenn es gut geht – auch gelernt. Allerdings muss hier darauf verwiesen werden, dass die betriebliche Organisation den Rahmen der pädagogischen Interaktion stellt. Ob überhaupt innerbetrieblich weitergebildet werden soll ist mehr ein ökonomisches als ein pädagogisches Problem. Und auch die Ziele der Weiterbildung werden von der Organisation selbst vorgegeben; das Ergebnis der Weiterbildungsmaßnahmen muss positiv in den Organisationskontext des Betriebes involviert werden können. Die Frage, *wie* vermittelt und gelernt werden soll, ist ein Problem der pädagogischen Interaktion, die Fragen aber, *was* und *wofür* gelernt werden soll, sind in weiten Teilen von der Organisation abhängig. Schlussfolgern kann man nun, dass die betriebliche Weiterbildung von Personen im weitesten Sinne der Organisationsentwicklung dienen soll. Die andere Seite, die ‚Formung von Lebensläufen‘ (Luhmann 1997) als Förderung

11 In diesem Sinne erscheint der Versuch von Petersen (1996) denn auch mehr als problematisch, Wirtschaftsbetriebe als ‚gebildete Organisationen‘ zu beschreiben, die sich mit ihren Handlungen sowohl am Code der ökonomischen Nützlichkeit als auch an dem der Sittlichkeit orientieren.

von Personen, die in der Betriebspädagogik propagierte Persönlichkeitsbildung (vgl. Arnold 1995a; Lisop 1995), scheint nur ein Nebeneffekt der betriebsinternen Weiterbildung zu sein, wenngleich dieser nicht unterschätzt werden darf. Die damit angestrebte strukturelle Kopplung von Person und betrieblicher Organisation dient allerdings mehr Letzterer.

Zum Schluss sei noch auf einige Überschneidungen von beruflichen und betrieblichen Formen der Weiterbildung verwiesen. Berufliche Weiterbildung kann zwar nie betriebliche Weiterbildung sein, aber dennoch können Phasen der beruflichen Weiterbildung in Wirtschaftsbetrieben z.B. als betriebliche Praktika oder als vom Arbeitsamt finanzierte Einarbeitungsphasen stattfinden. Die betriebliche Weiterbildung kann für den weitergebildeten Teilnehmer allerdings zugleich die Form der beruflichen Weiterbildung annehmen. Obwohl die betriebliche Weiterbildung weitgehend auf Zertifikate verzichtet, gibt es hier funktionale Äquivalente. Bei der beruflichen Weiterbildung dient das erworbene Zertifikat der Person für die Präsentation auf dem Arbeitsmarkt. Eine ohne Zertifikat abschließende betriebliche Weiterbildung kann nun z.B. der Präsentation innerhalb des Betriebes dienen, der ein Aufstieg innerhalb des Betriebes folgen könnte. Von dieser höheren Position im Betrieb kann sich der Mitarbeiter dann ebenfalls auf dem Arbeitsmarkt präsentieren, sodass hier Zertifikate und betriebliche Positionen als funktionale Äquivalente interpretiert werden können. In diesem Sinne fördert nicht nur die berufliche, sondern auch die betriebliche Form der Weiterbildung Karrieren.

Wirtschaftsbetriebe können die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen nicht kausal als betrieblich verwertbar kommunizieren, es muss immer etwas nachgeschoben werden. Demgegenüber kann aber die betriebliche Weiterbildung sehr wohl im Referenzkontext der Person als berufliche Weiterbildung kommuniziert werden. Damit wird deutlich, dass die hier vorgeführte Unterscheidung zwischen der beruflichen und der betrieblichen Weiterbildung keine ontologische, sondern eine kommunikative, also kontextbezogene Unterscheidung ist. Dazu ein weiteres Beispiel: Unternehmensberatung hat partiell wie die betriebliche Weiterbildung, die auch von außen eingekauft werden kann, für Wirtschaftsbetriebe das Ziel, deren weitere Zahlungsfähigkeit zu sichern.¹² In etwas gewagter Zuspitzung kann nun aber auch behauptet werden, dass die Unternehmensberatung eine doppelte Funktion einnehmen kann, welche mit der Unterscheidung von Person und Organisation korres-

12 Dass die Beauftragung einer Unternehmensberatung von der Betriebsführung in vielen Fällen allerdings auch nur als Rechtfertigungsstrategie für bereits beschlossene, aber gegenüber der Belegschaft nur schwer durchzusetzende Änderungen eingesetzt wird, ist in der Organisationsforschung ein bekanntes Phänomen. Das Motiv der Bestellung hat jedoch keine Konsequenzen, inwieweit die Führungskräfte aus den Anregungen der Unternehmensberatung persönlichen Profit herauschlagen können.

pondiert. Auf der einen Seite kann auf der Grundlage der von außen an das Unternehmen herangetragenen Irritation und dessen Umsetzung durch das Management das Überleben des Betriebes gesichert werden. Auf der anderen Seite qualifiziert sich dadurch aber auch der Manager selbst für neue Aufgabenbereiche in und außerhalb des jeweiligen Betriebes, wobei er die fehlende Zertifizierung durch betrieblichen Erfolg ausgleichen kann. Unternehmensberatung kann also für die leitenden Mitarbeiter des zu beratenden Unternehmens in gewisser Weise die Form einer beruflichen Weiterbildung einnehmen.

Wie in den Ausführungen zur Unterscheidung von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung aufgezeigt, können Organisationen gut qualifizierte Personen bzw. Wissen einkaufen oder selber qualifizieren/produzieren. Im folgenden Kapitel soll nun nicht danach gefragt werden, wie sich im Medium der Organisation (Pädagogische Organisation oder Wirtschaftsbetrieb) bzw. im Medium der beruflichen oder betrieblichen Weiterbildung die Form Person herauskristallisiert (vgl. zur Unterscheidung von Medium/Form Luhmann 1988, S. 302ff.), sondern die nachfolgenden Überlegungen werden zugespitzt auf die Frage, wie sich im Medium der Person oder genauer: der qualifizierten Mitglieder über strukturelle Kopplungen von Wissen die Form Organisation herausbildet bzw. reproduziert wird.¹³ Wenn man in systemtheoretischer Sichtweise Organisationen als autopoietisch operierende soziale Systeme interpretiert, die sich nur aus eigenen Elementen reproduzieren können, sieht man, dass es nicht ausreicht, Personen – die ja immer Umwelt des Sozialsystems sind – zu qualifizieren. Das Wissen der Mitarbeiter muss bildlich gesprochen aus deren Köpfen herausgeholt und der Organisation verfügbar gemacht werden. In den abschließenden Ausführungen sollen nun noch einige skizzenhafte Anmerkungen zur Differenz von personalem Wissen und Organisationswissen zeigen, dass auch das in der betrieblichen Weiterbildung vermittelte Wissen in Wirtschaftsbetrieben auf grundsätzliche Umsetzungsprobleme stößt.

4. Personales Wissen und Organisationswissen

Seit den Untersuchungen von Frederick Taylor (1911) wird in der Organisationsforschung danach gefragt, wie personengebundene Fertigkeiten und Wissen für betriebliche Organisationen effizienter nutzbar gemacht werden können. Gegenüber diesem und anderen frühen Ansätzen, die ein statisches

13 Vgl. zur Austauschbarkeit von Medium und Form in Bezug auf die Weiterbildung Kuper (1997, S. 144).

Organisationsmodell nahe legen, in welchem die handelnden Mitglieder in vorab festgelegte starre Strukturen, Rollen, Handlungsnormen und Organisationsziele eingebunden sind, werden in der neueren Organisationsforschung Organisationen als „loosely coupled systems“ rekonstruiert, die – wie Weick (1985) unter Bezug auf phänomenologische Einsichten konstatiert – nicht mehr von ihren Zielen, sondern von ihren vorhandenen Mitteln her zu fassen sind.¹⁴ Diese Organisationstheorien tragen damit dem Umstand Rechnung, dass zwischen Organisationen und ihrer Umwelt kein fest gefügtes eindeutiges Verhältnis besteht, sondern dass dieses im Prozess des Organisierens immer wieder neu herzustellen ist, wobei unter Umwelt sowohl die organisationsexterne Umwelt (andere Organisationen etc.) als auch die interne Struktur der Organisation (z.B. die jeweilige personale Zusammensetzung ihrer Mitglieder) verstanden werden muss.¹⁵ In diesem Sinne gehört auch das personale Wissen der Organisationsmitglieder zu den lose verknüpften Mitteln des Organisationssystems Betrieb, ein Mittel, dem in letzter Zeit von Unternehmerseite immer mehr Bedeutung beigemessen wird. In Anlehnung an Weick (1985) kann man einen Wirtschaftsbetrieb als *wissende Organisation* beschreiben¹⁶, der, indem er weiß, dass er etwas weiß, auf dieses Organisationswissen reagieren und sich damit im Prozess des Organisierens immer wieder reproduzieren kann. So gesehen redet die Organisation mit sich selbst und kommt zu einem sinnhaften Selbstbild. Alle so gewonnenen Merkmale werden organisationsspezifisch kommunizierbar und die Organisation kann sich über die damit generierte Identität als System von ihrer Umwelt unterscheiden.

Wenn man Organisationen als Kommunikationszusammenhänge interpretiert, die sich über Kommunikation reproduzieren können (vgl. Baecker 1999), sieht man, dass sie und ihre handelnden Mitglieder nach je unterschiedlichen Logiken operieren, sodass es auf der operativen Ebene keine

14 In diesem Sinne gehorcht ein Unternehmen als Organisationseinheit im Kontext des gesellschaftlich ausdifferenzierten Wirtschaftssystems „zwar bei Strafe des Ausscheidens aus dem Markt der selbstreferentiellen Logik preisorientierter Zahlungen und reproduziert somit in seinen Operationen die Ökonomie als Ökonomie. Zugleich gehorcht es aber einer eigenen Organisationslogik“ (Willke 1996, S. 165). Die betriebliche Organisation operiert also nicht im Wirtschaftssystem, sondern orientiert sich primär an der wirtschaftlichen Logik. Die Organisation als autopoietisches Sozialsystem operiert auf einer eigenen Systemebene.

15 Vgl. dazu unter der Fragestellung, wie Organisationen ökonomische Entscheidungen treffen Cyert/March (1995).

16 Vgl. zur zentralen Bedeutung des Organisationswissens in der neueren Organisationsforschung auch Vollmer (1996).

Überschneidungen zwischen ihnen geben kann.¹⁷ „Welche Bedeutungen Menschen auch immer im Sinn haben mögen, Bestandteile der Organisationskultur werden sie erst aufgrund ihrer Transformation in Kommunikation, als Kommunikation“ (Bardmann 1994, S. 382). Die so genannte Kultur der Organisationen ist nicht personenbedingt, sondern ausschließlich kommunikativ. Nur was in der Organisation kommuniziert wird, kann diese tangieren. Genauso wenig wie unentdeckt bleibende blinde Passagiere auf Ozeandampfern zum Thema der Kommunikation werden, so ist auch das Wissen in den Köpfen der Betriebsmitglieder für die Organisation irrelevant, wenn es nicht im Kontext der Organisation kommuniziert wird. Gleichwohl kann das Wissen aber als strukturelle Kopplung zwischen der Organisation und ihren Mitgliedern fungieren.

Das personale Wissen der Mitarbeiter wird dabei natürlich nicht einfach in ökonomische Zahlungsfähigkeit transformiert, sondern es korreliert mit dem kollektiven Wissen der Organisation. Dieses „steckt in den personenunabhängigen, anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines Sozialsystems definieren. Vor allem sind dies Standardverfahren („standing operation procedures“), Leitlinien, Kodifizierungen, Arbeitsprozeß-Beschreibungen, etabliertes Rezeptwissen für bestimmte Situationen, Routinen, Traditionen und die Merkmale der spezifischen Kultur einer Organisation“ (Willke 1995, S. 291f.). Man muss hier also in Bezug auf die Wissens Ebene zwischen dem an die Person gekoppeltem Humankapital und dem strukturellen Kapital der Organisation unterscheiden (vgl. Willke 1998, S. 92). Dennoch heißt dies nicht, dass die Wissensbasis von Organisationen ohne das Wissen ihrer Mitglieder möglich wäre. Genauso wie die Anschlussfähigkeit von Kommunikation in Sozialsystemen ohne strukturelle Kopplung mit Personen unmöglich ist, so wird die wissende Organisation erst durch ihre wissenden Mitglieder in Gang gesetzt.

N. Stehr (1991) hat Wissen ganz allgemein als Handlungsvermögen beschrieben. Generell kann man sagen, dass Wissen sowohl in traditionellen als auch in modernen Gesellschaften Voraussetzung für Handeln ist. Ohne Wissen gäbe es nur instinktives Verhalten, aber kein absichtsvolles Handeln. „Wissen ist die primäre Adaptationsquelle für Handeln im allgemeinen“ (Parsons/Platt 1973/1990, S. 96). Aber gegenüber vormodernen und frühmodernen Gesellschaften hat sich das Verhältnis von Wissen und Handeln in der Moderne radikal verändert. Die ins unermessliche wachsende Zunahme von Wissen in der heutigen Gesellschaft eröffnet eine Multioptionalität von

17 Dies geht über die Vorstellungen von Argyris/Schön (1978) hinaus, dass Organisationen durch ihre Mitglieder handeln und es quasi feste Kopplungen zwischen ihnen geben würde.

Handlungsmöglichkeiten (vgl. Gross 1994; Stehr 1994). Handeln wird dadurch allerdings nicht einfacher: Aufgrund der vielfältigsten Handlungsmöglichkeiten verliert das Wissen an Sicherheit – mit der Zunahme von Wissen nimmt zugleich immer auch das Nichtwissen als die andere Seite der Form Wissen zu (vgl. Luhmann 1992) –, die Adaption von bestimmtem Wissen lässt sogleich die Frage aufkommen, ob anderes Wissen nicht angemessener gewesen wäre. In diesem Sinne folgt aus der zunehmenden Wissensbasierung der Gesellschaft nicht nur eine Multioptionalität des Handelns, sondern zugleich und daraus folgend auch das Risiko, aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten die richtige Entscheidung zu treffen (vgl. Beck 1986). Das sich vervielfältigende und oftmals widersprechende Wissen in der Moderne verliert an Handlungssicherheit. Man kann heute nicht mehr alle auf unterschiedliche Formen des Wissens basierenden Handlungsoptionen in seine Entscheidungsfindung einbeziehen, mit der Folge eines Zwanges zum Handeln ohne ausreichend sichere Wissensgrundlagen.

Wie in den Ausführungen zur Differenz von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung ausgeführt, scheint das in der Weiterbildung vermittelte Wissen für Person und Organisation unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten bereitzuhalten.¹⁸ Organisationen reproduzieren sich, so kann man mit Willke (1995, S. 295) konstatieren, nicht über das in den Köpfen der einzelnen Betriebsmitglieder gespeicherte Wissen, sondern das kollektive Wissen der Organisation ist „von den Relationen und Verknüpfungsmustern zwischen diesen Wissenselementen“ geprägt. Wie in den Ausführungen des letzten Kapitels angesprochen, versuchen Wirtschaftsbetriebe mit der betrieblichen Weiterbildung (als Fortsetzung der beruflichen Aus- bzw. Weiterbildung) etwas für die Organisation zu tun. Die betriebliche Weiterbildung fungiert hier quasi als ein innerbetrieblich ausdifferenziertes ‚Interventionssystem‘ (vgl. zu dieser Systemform Fuchs 1999, S. 105ff.). Es ist nun zwar sicherlich richtig, dass das im Kontext des Betriebes vermittelte Wissen näher an dessen Anforderungen orientiert ist als das berufliche Wissen. Dennoch ergibt sich hier ein Problem: Betriebe haben zwar einen Einfluss auf die Themen der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme, weniger aber auf deren Umsetzung in und für die Organisation. Auch das in der betrieblichen Weiterbildung vermittelte Wissen wird zuerst einmal zu einem an die Person gebundenen Wissen. Unter Einbezug der Differenz von Person und Organisation bleibt festzuhalten, dass weder das in der beruflichen noch das in der betrieblichen Weiterbildung ver-

18 Dies ist dann im übrigen auch ein grundlegendes Problem der in Mode gekommenen Qualitätsdebatten. Vgl. zu den Problemen dieser Debatten im Kontext betrieblicher Weiterbildung Harney (1997b) und allgemein zur Qualitätsfrage in der Pädagogik Oelkers (1997).

mittelte Wissen zugleich schon organisationsrelevantes Wissen sein kann. Wie die Analysen der neueren Wissensverwendungsforschung¹⁹ gezeigt haben, ist die Verwendung von Wissen immer kontextbezogen oder anders formuliert: das Wissen verändert im Übergang von einem Systemkontext in einen anderen seine Form, es muss also umgeformt und umkontextuiert werden.

Was bedeutet nun generell das im Kontext von Beruf oder Betrieb erworbene Wissen von Personen für Wirtschaftsbetriebe in der sich als Wissensgesellschaft apostrophierenden Moderne? Mit dem besser qualifizierten Personal wachsen zum einen die Ressourcen der Einzelbetriebe an, zum anderen aber, und das wird zumeist als das strukturelle Problem thematisiert, wird sowohl mit dem Wissen aus der beruflichen als auch mit dem aus der betrieblichen Weiterbildung ein zusätzlicher Faktor von Unsicherheit eingekauft. In diesem Sinne ist der Versuch der Verwendung dieses neuen Wissens im Organisationskontext generell eine Form des „Umgangs mit Unsicherheit“ (Evers/Nowotny 1989). Das generelle Dilemma der Rekrutierung von personalem Wissen lässt sich in der Differenz von Unsicherheit/Sicherheit fixieren, indem mit Unsicherheit belastetes Wissen einen Beitrag zur Sicherung der Zahlungsfähigkeit des Betriebes leisten soll. Hier muss Unsicherheit in einer auf Sicherheit bzw. Kalkulierbarkeit setzenden Organisation verwaltet werden. Wie Luhmann (2000, S. 186) in seiner Organisationstheorie ausführt, kann Unsicherheit im Organisationskontext aber auch positiv gesehen werden, denn „fortbestehende und immer wieder neu generierte Unsicherheit ist die wichtigste Ressource der Autopoiesis des Systems. [...] ohne Unsicherheit bliebe nichts zu entscheiden, die Organisation fände im Zustand kompletter Selbstfestlegung ihr Ende und würde mangels Tätigkeit aufhören zu existieren.“ In diesem Sinne verbirgt sich in der am Ende unserer Überlegungen zum Verhältnis von wissenden Personen und wissenden Organisationen stehenden Schlussfolgerung, *dass der Umgang mit Unsicherheit zum Inventar moderner betrieblicher Organisationsstrukturen gehört*, mehr als man auf den ersten Blick meinen würde.

Literatur

- Argyris, C./Schön, D. (1978): *Organizational learning – A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Arnold, R. (1995a): *Betriebliche Weiterbildung. Selbstorganisation, Unternehmenskultur, Schlüsselqualifikationen*. Hohengehren: Schneider.

19 Vgl. z.B. die Beiträge in Beck/Bonß (1989) sowie Kurtz (1997).

- Arnold, R. (1995b): Luhmann und die Folgen. Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 599-614.
- Arnold, R. (1996): Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider.
- Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven; Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied: Luchterhand.
- Baecker, D. (1999): Organisation als System. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bardmann, T.M. (1994): Wenn aus Arbeit Abfall wird. Aufbau und Abbau organisatorischer Realitäten. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt: Suhrkamp.
- Becker, R./Schömann, K. (1999): Berufliche Weiterbildung und Einkommenschancen im Lebensverlauf: Empirische Befunde für Frauen und Männer in West- und Ostdeutschland. In: Beer, D./Frick, B./Neubäumer, R./Sesselmeier, W. (Hrsg.): Die wirtschaftlichen Folgen von Aus- und Weiterbildung. München: Hampp, S. 93-121.
- Blossfeld, H.-P. (2001): Bildung, Arbeit und soziale Ungleichheit im Globalisierungsprozess. Einige theoretische Überlegungen zu offenen Forschungsfragen. In: Kurtz, T. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske & Budrich, S. 239-263.
- Cyert, R.M./March, J.G. (1995): Eine verhaltenswissenschaftliche Theorie der Unternehmung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Dewe, B./Kurtz, T. (2000): Studium zwischen Betrieb und Hochschule. Der Fall des berufs begleitenden weiterbildenden Studiums der Betriebspädagogik – ein Forschungsprogramm. In: Dewe, B. (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft – Forschung – Reflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 335-356.
- Dewe, B./Meister, D. (1995): Erwachsenenbildung nach der Wende: Von der ‚Requalifizierung‘ zur ‚Bewältigungshilfe für gesellschaftliche Ungewissheiten‘? In: Löw, M./Meister, D./Sander, U. (Hrsg.): Pädagogik im Umbruch. Kontinuität und Wandel in den neuen Bundesländern. Opladen: Leske & Budrich, S. 15-34.
- Dobischat, R./Lipsmeier, A./Drexel, I. (1996): Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern. Münster: Waxmann.
- Evers, A./Nowotny, H. (1989): Über den Umgang mit Unsicherheit. Anmerkungen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt: Suhrkamp, S. 355-383.
- Fuchs, P. (1992): Die Erreichbarkeit der Gesellschaft. Zur Konstruktion und Imagination gesellschaftlicher Einheit. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fuchs, P. (1999): Intervention und Erfahrung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Geißler, K.A./Orthey, F.M. (1996): Die Ungleichheit der Subjekte und die Gleichheit der Zumutungen. Erwachsenenbildung als Einheit von Differenzen. In: Bolder, A./Heid, H./Heinz, W. R. (Hrsg.): Jahrbuch Bildung und Arbeit: Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Opladen: Leske & Budrich, S. 188-216.
- Gross, P. (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Harney, K. (1985): Der Beruf als Umwelt des Betriebes. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung. Re-

- daktion und Zusammenstellung: Niehues, M./Ruhland, H.-J./Steffens, H.-J./Manstein, H. Krefeld, S. 118-130.
- Harney, K. (1997a): Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 94-114.
- Harney, K. (1997b): Normung der Qualität in der betrieblichen Weiterbildung: Zwischen betrieblich-organisatorischer und professioneller Handlungslogik. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 185-208.
- Harney, K. (1998): *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*. Stuttgart: Hirzel.
- Harney, K./Körzel, R. (1997): Weiterbildung als System. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung*. Frankfurt: DIE, S. 50-59.
- Harney, K./Weischet, M./Geselbracht, S. (1997): Der Beruf als Input der Weiterbildung. In: Harney, K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten*. 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 273-288.
- Herget, H./Holzschuh, J./Krekel, E.M. (1996): Was kostet und nutzt Privatpersonen die berufliche Weiterbildung? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 12, Stuttgart: Steiner, S. 105-118.
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 30-70.
- Kern, H./Schumann, M. (1984): *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion*. München: Beck.
- Kieserling, A. (1999): *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kneer, G./Nassehi, A./Schroer, M. (Hrsg.) (1997): *Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen*. München: Fink.
- Kuper, H. (1997): Betriebliche Weiterbildung als Oszillation von Medium und Form. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 115-146.
- Kurtz, T. (1997): *Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kurtz, T. (2000): *Moderne Professionen und Gesellschaftliche Kommunikation*. In: *Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie* 6, S. 169-194.
- Kurtz, T. (2001a): Die Form Beruf im Kontext gesellschaftlicher Differenzierung. In: Ders. (Hrsg.): *Aspekte des Berufs in der Moderne*. Opladen: Leske & Budrich, S. 179-208.
- Kurtz, T. (2001b): Form, strukturelle Kopplung und Gesellschaft. Systemtheoretische Anmerkungen zu einer Soziologie des Berufs. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30, S. 135-156.
- Kurtz, T. (2002): *Berufssoziologie*. Bielefeld: transcript-Verl.
- Lisop, I. (1995): Neue Beruflichkeit – Berechtigte und unberechtigte Hoffnungen. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung*. Frankfurt: G.A.F.B., S. 29-48.
- Luhmann, N. (1975): *Interaktion, Organisation und Gesellschaft. Anwendungen der Systemtheorie*. In: Luhmann, N.: *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9-20.

- Luhmann, N. (1981): Organisationen im Wirtschaftssystem. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 390-414.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1988): Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1992): Ökologie des Nichtwissens. In: Luhmann, N.: Beobachtungen der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 149-220.
- Luhmann, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt: Suhrkamp, S. 11-29.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mahnkopf, B. (1990): Betriebliche Weiterbildung. Zwischen Effizienzorientierung und Gleichheitspostulat. In: Soziale Welt 41, S. 70-96.
- Meueller, E. (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett.
- Neuberger, O. (1990): Der Mensch ist Mittelpunkt. Der Mensch ist Mittel. Punkt. In: Personalführung 1, S. 3-10.
- Oelkers, J. (1997): Was bedeutet ‚Qualität‘ in der Pädagogik? In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske & Budrich, S. 13-28.
- Olbrich, J. (1999): Systemtheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske & Budrich, S. 157-183.
- Parsons, T./Platt, G.M. (1973/1990): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt: Suhrkamp.
- Petersen, J. (1996): Die gebildete Unternehmung. Frankfurt: Lang.
- Rothe, G. (1995): Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. Nürnberg: IAB.
- Schäffter, O. (1993): Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 443-462.
- Schäffter, O. (1999): Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine ‚optische Täuschung‘. Gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernkontexten als Ausdifferenzierung intermediärer Grenzflächen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied: Luchterhand, S. 45-69.
- Schriewer, J. (1987): Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen: Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim: Beltz, S. 76-101.
- Stehr, N. (1991): Praktische Erkenntnis. Frankfurt: Suhrkamp.
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1998): Die Soziologie und die Informationsgesellschaft. In: Friedrichs, J./Lepsius, M.R./Mayer, K.U. (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 433-443.
- Taylor, F.W. (1911): The Principles of Scientific Management. New York: Harper.

- Vollmer, H. (1996): Die Institutionalisierung lernender Organisationen. Vom Neoinstitutionalismus zur wissenssoziologischen Aufarbeitung der Organisationsforschung. In: Soziale Welt 47, S. 315-343.
- Voß, G.G./Pongratz, H.J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50, S. 131-158.
- Weber, M. (1922/1985): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.
- Weick, K.E. (1985): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt: Suhrkamp.
- Willke, H. (1995): Systemtheorie III: Steuerungstheorie – Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme. Stuttgart: Fischer.
- Willke, H. (1996): Systemtheorie II: Interventionstheorie – Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Willke, H. (1997): Supervision des Staates. Frankfurt: Suhrkamp.
- Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wittpoth, J. (1997): Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt: Suhrkamp, S. 71-93.

Abstract: *Context dependency is a characteristic of modern society. This also goes for the form of the transmission of knowledge in processes of further education. Within the special context of the mediation of more or less job-related knowledge, the author posits a basic differentiation, he examines the transformation of knowledge gained in further education by the individual into collective knowledge available to the organization.*

Anschrift des Autors:

Dr. Thomas Kurtz, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Postfach 100131,
33501 Bielefeld.