

Rolf Arnold

Das kompetente Unternehmen

Pädagogische Professionalisierung
als Unternehmensstrategie



Springer Gabler

Das kompetente Unternehmen

Rolf Arnold

Das kompetente Unternehmen

Pädagogische Professionalisierung
als Unternehmensstrategie

 Springer Gabler

Rolf Arnold
Institut für Pädagogik
Technische Universität Kaiserslautern
Kaiserslautern, Deutschland

ISBN 978-3-658-21604-7 ISBN 978-3-658-21605-4 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-21605-4>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer Gabler

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Gabler ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort

Die vorliegende Veröffentlichung bündelt die Ergebnisse zahlreicher Forschungs- und Entwicklungsvorhaben der letzten Jahre. Sie ist Ausdruck und Ergebnis einer praxisverbundenen Sichtung und Begleitung der Bemühungen zahlreicher Betriebe und Organisationen auf ihrem Weg, sich von Orten, in denen gelernt wird, zu lernenden Unternehmen zu entwickeln. Diese Bemühungen waren inspiriert und getragen von der theoretischen Perspektive einer zeitgemäßen Berufs- und Betriebspädagogik (vgl. Arnold et al. 2016), die von der These ausgeht, dass der betriebliche Wandel sich nicht länger bloß als Reaktion auf wirtschaftliche, technologische sowie soziale Veränderungen vollziehen kann, sondern zukünftig immer stärker von *eigenen* Konzepten, Entwürfen und Impulsen eines *proaktiven Verständnisses von Selbstorganisation* und der für diese zu gestaltenden Formen der Kooperation und Kompetenzentwicklung getragen werden muss, wenn sich Betriebe und die in ihnen Tätigen sich wirksam als „kompetente Unternehmen“ aufstellen wollen.

In die vorliegende Veröffentlichung sind zahlreiche Vorarbeiten der letzten Jahrzehnte eingeflossen. Dadurch kam es auch hier und da zu Textdoppelungen, wobei relativ großzügig mit Eigenzitationen umgegangen und nicht an jeder Stelle penibel auf die Erstveröffentlichung der wiedergegebenen Texte verwiesen wurde. Die Einbeziehung von bereits an anderer Stelle veröffentlichten Textpassagen erfolgte meist in überarbeiteter, aktualisierter und weiterentwickelter Form. Ziel war es einen konsistenten Entwurf einer Strategie zu skizzieren, welche es den Verantwortlichen ermöglicht, Unternehmensentwicklung dort anzustoßen, wo sie ihren Ursprung hat: In den Köpfen, Herzen und Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Diese nicht bloß als Funktionserfüller bzw. als ein Faktor (Humankapital) neben anderen in den Blick zu nehmen, sondern als die eigentliche kreative Ressource von Unternehmen zu würdigen und konkrete Ansätze

einer pädagogischen Unternehmensentwicklung in den Blick zu nehmen, ist die vordringliche Absicht der hier ausgefalteten pädagogischen Strategie der Unternehmensentwicklung.

Wie meist in der Wissenschaft waren an der Gewinnung und Erprobung der hier vorgestellten Einsichten und Gestaltungsansätze mehrere Menschen indirekt beteiligt. Danken möchte ich insbesondere meinen Kolleginnen und Kollegen am Fachgebiet Pädagogik (insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik) und im „Distance and Independent Studies Center“ (DISC) der TU Kaiserslautern sowie im „Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz“ (VCRP) für ihre zahlreichen Anregungen und Diskussionsprozesse, von denen ich in den zurückliegenden 25 Jahren viel profitieren konnte. Allen voran sind dies mein Vorgänger im Amt Prof. Dr. Joachim Münch sowie Dr. Hans-Joachim Müller, Prof. Dr. Thomas Prescher, Dr. Markus Lermen, Prof. Dr. Ingeborg Schüssler und Dr. Konrad Faber.

Rolf Arnold

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|---|-----|
| 1 | Einleitung | 1 |
| | Literatur | 15 |
| 2 | Unterwegs zum kompetenten Unternehmen | 17 |
| | Im Zentrum: Kompetenzentwicklung | 18 |
| | Im Zentrum: Organisationsentwicklung (Capacity-Building) | 29 |
| | Im Zentrum: Führungskräfteentwicklung | 32 |
| | Literatur | 39 |
| 3 | Unterwegs zur pädagogischen Professionalität | 41 |
| | Was ist Pädagogische Professionalität? | 42 |
| | Pädagogische Professionalität und Qualität | 51 |
| | Der didaktische Handlungszyklus der betrieblichen Bildungsarbeit | 53 |
| | Literatur | 69 |
| 4 | Selbstkompetenz: Grundlage einer pädagogisch-professionellen Performance | 71 |
| | Entgrenzung und Emotionalisierung der Kompetenzentwicklung | 72 |
| | Pädagogische Professionalität als evidenzbasiertes Handeln | 80 |
| | Von der Evidenz zur Resonanz | 85 |
| | Literatur | 94 |
| 5 | Die Lernerorientierung betrieblichen Lernens | 97 |
| | Die dreifache Entgrenzung betrieblichen Lernens | 99 |
| | Kriterien gelingender Kompetenzentwicklung | 110 |

| | |
|--|-----|
| Die Enträumlichung des Lernens in der betrieblichen Bildung und Personalentwicklung | 113 |
| Der pädagogische Raum als Möglichkeit zur Begegnung und Auseinandersetzung mit den fachlichen, sozialen und emotionalen Wissens(be)ständen einer professionellen Domäne | 119 |
| Literatur. | 122 |
| 6 Die Stärkung der kollegiale Selbstverantwortung: | |
| Die Praxis neuer Formen des Organisationalen. | 125 |
| Ein systemischer Blick auf die Kollegiale Beratung. | 126 |
| Die Schritte einer Kollegialen Beratung | 131 |
| Die SWOT-Analyse. | 132 |
| Neujustierung von Verantwortung und Selbstständigkeit | 133 |
| Von der Transaktion zur Transformation | 136 |
| Die Lernende Organisation als transformationales Geschehen | 137 |
| Literatur. | 139 |
| 7 Agile Führung und Kooperation | 141 |
| Von der Transformation zur Agilität. | 141 |
| Die Agilitäts-Basis: Identität, Biografie und Erkennen. | 142 |
| Der Weg zur Agilität: Selbstveränderung durch Selbstverantwortung | 149 |
| Literatur. | 156 |
| 8 Pädagogische Professionalisierung: | |
| Der Rollenwandel zur Lernbegleitung | 159 |
| Kompetenzprofil Lernbegleitung | 161 |
| Von der Selbstbildung zum Selbstorganisierten Lernen | 163 |
| Die unternehmensstrategische Relevanz pädagogischer Professionalität | 168 |
| Literatur. | 169 |
| 9 Haltung und Lernkulturwandel | 171 |
| Aufgaben. | 172 |
| „Professionalism matters!“ – Kompetenzentwicklung. | 179 |
| „Emotion matters!“ – Selbstführung und Selbstlernkompetenz. | 183 |
| Pädagogische Professionalisierung als Haltungsbildung | 188 |
| Personal Mastery. | 201 |
| New Education | 212 |
| Literatur. | 219 |

| | |
|--|------------|
| 10 Welche Rolle kommt der Personalentwicklung auf dem Weg zum Kompetenten Unternehmen zu? | 223 |
| Kompetenzprofil Betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung. | 223 |
| Hinweise zur kontinuierlichen Selbstbildung und persönlichen Transformation der Transformationsspezialisten im Kompetenten Unternehmen | 225 |
| Literatur. | 228 |
| 11 Anmerkungen zur Konvergenz zwischen ökonomischer und pädagogischer Vernunft in der Betrieblichen Bildung | 229 |
| Die Frage nach der Konvergenz und ihre Rezeption | 232 |
| Die Frage nach der Granularität und Beobachterabhängigkeit der Empirie | 235 |
| Fazit: Die nüchterne Frage nach der Wirkungsorientierung | 236 |
| Literatur. | 238 |

Über den Autor



Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. Rolf Arnold vertritt das Fachgebiet Pädagogik (insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik) an der Technischen Universität Kaiserslautern. Nach mehrjähriger Leitungsfunktion in einer internationalen Organisation, leitete Arnold ab 1992 den Aufbau des heutigen „Distance and Independent Studies Center“ (DISC) an der TU Kaiserslautern zu einer der größten akademischen Fernstudieneinrichtungen in Deutschland, dem er heute als Wissenschaftlicher Direktor vorsteht. Im Jahr 2002 lehnte Prof. Arnold einen Ruf an die Universität Tübingen ab. Arnold ist seit 2003 der Sprecher des Leitungsgremiums des „Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz“ (VCRP) – einem Hochschulnetzwerk mit heute mehr als 80.000 Studierenden und war viele Jahre Verwaltungsratsvorsitzender des „Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung“ (DIE) in Bonn sowie Mitglied des Innovationskreises Weiterbildung beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Arnold ist als internationaler systemischer Berater beim Aufbau von Bildungssystemen, der Führungskräfteentwicklung und als didaktischer Organisationsberater beim Lernkulturwandel größerer Bildungsprovider engagiert. Seine Konzepte der Ermöglichungsdidaktik, des Emotionalen Konstruktivismus, der Systemischen Pädagogik und

der Subsidiären Führung beeinflussen nicht nur die Weiterbildungsentwicklung, sondern auch die Führungskräftequalifizierung und Personalentwicklung in vielen Unternehmen. U. a. ist Prof. Arnold an der Leitung der postgradualen Masterprogramme „Erwachsenenbildung“, „Personalentwicklung“, „Schulmanagement“ und „Systemische Beratung“ an der TU Kaiserslautern beteiligt.

Zu den Konzepten des emotionalen Lernens, einer zeitgemäßen Führungspraxis sowie einer modernen Erwachsenenendidaktik hat Arnold u. a. die Bücher „Das Santiago-prinzip. Systemische Führung im Lernen in den Unternehmen“ (2. Auflage 2010) im Schneider-Verlag, das auch als Hör-CD erhältliche Buch „Führen mit Gefühl“ (2. Auflage, 2011), die Bücher „Spirituelle Führung“ (2012) im Gabler-Verlag und „Wie man führt, ohne zu dominieren“ (2012) im Carl Auer-Verlag sowie das Buch „Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife“ (2012 im Schneider-Verlag) vorgelegt.

Weitere Informationen, Downloads, Audio- und Video- bzw. Vorlesungsaufzeichnungen unter www.sowi.uni-kl.de/paedagogik.

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|----------|--|-----|
| Abb. 3.1 | Formen eines tiefenwirksamen Emotionslernens. | 67 |
| Abb. 3.2 | Dreidimensionaler Qualitäts-Check. | 68 |
| Abb. 4.1 | Mehrfache Entgrenzung der Kompetenzentwicklung | 74 |
| Abb. 4.2 | Stufen der pädagogischen Professionalisierung. | 78 |
| Abb. 4.3 | Die Evidenzformate pädagogischer Professionalität | 93 |
| Abb. 5.1 | Die drei Dimensionen einer erweiterten Kompetenzentwicklung | 100 |
| Abb. 6.1 | Ausgewählte Methoden der Kollegialen Beratung. | 130 |
| Abb. 6.2 | Die Vier-Felder der SWOT-Analyse. | 133 |
| Abb. 6.3 | Professionalitätsstufen betrieblicher Bildungsarbeit | 135 |
| Abb. 8.1 | Die Dimensionen betrieblicher Bildung und betrieblicher Personalentwicklung. | 160 |
| Abb. 9.1 | Typen organisationaler Transformationsoffenheit | 176 |
| Abb. 9.2 | Der Openess-Check | 182 |
| Abb. 9.3 | Beispielhafte Mitarbeiterstatements zur Frage der Sinnhaftigkeit und Möglichkeit eines Lernkulturwandels | 186 |
| Abb. 9.4 | Dimensionen des Professionellen. | 191 |
| Abb. 9.5 | Dimensionen eines „Personal Mastery“. | 209 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|-----------|--|-----|
| Tab. 1.1 | Assoziierbare semantische Bedeutungshöfe der Begriffsbestandteile ‹Betrieb› und ‹Pädagogik› | 10 |
| Tab. 2.1 | Phasen der Organisationsentwicklung | 31 |
| Tab. 2.2 | Der Openess-Check | 33 |
| Tab. 3.1 | Reflexivität – das Kernelement der Pädagogischen Professionalität | 43 |
| Tab. 3.2 | Vergleich: Mechanistisches versus Systemisches Weltbild | 50 |
| Tab. 3.3 | Die vier Bedarfsstrategien | 57 |
| Tab. 3.4 | Von der mechanistisch-linearen zur systemisch-konstruktivistischen Personalentwicklung | 60 |
| Tab. 5.1 | Die Leitfragen einer didaktischen Analyse neuer Art | 107 |
| Tab. 7.1 | AGIL – Kriterien in der Pädagogischen Professionalisierung | 149 |
| Tab. 8.1 | Vom authentischen zum sich selbst transformierenden Selbst | 166 |
| Tab. 10.1 | Kompetenzprofil betrieblicher Personalentwicklung | 224 |

Das Thema „Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit“ hat eine lange Tradition in der Berufs- bzw. Erwachsenenbildung. Der Autor des vorliegenden Textes beobachtet und erforscht seit mehr als dreißig Jahren die Entwicklungen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung und der Führungskräftequalifizierung in Unternehmen (vgl. Arnold 1983). Am Anfang der pädagogischen Professionalisierung standen die Bemühungen um eine Verbesserung der Ausbildungspraxis in der Bundesrepublik Deutschland der 1960er und 1970er Jahre. Diese Bemühungen fanden im Berufsbildungsgesetz von 1969 ihren Niederschlag. In diesem war auch geregelt, dass Ausbilder oder Ausbilderin nur sein kann, wer seine persönliche, fachliche und arbeitspädagogische Eignung nachgewiesen hat. In der Folge der „Ausbilder-Eignungs-Verordnung“ (AEVO) von 1972 wurden in der damaligen Bundesrepublik Deutschland zahlreiche Modellversuche ins Leben gerufen, deren Ziel es war, die pädagogische Qualität des Lehrens und Lernens in der Berufsausbildung zu verbessern. Viele Unternehmen ließen es dabei nicht bewenden, sondern investierten insbesondere seit den 1980er Jahren in die kontinuierliche Professionalisierung ihrer Bildungsexperten – mit teilweise wegweisenden Transformationsschüben zur Profilierung pädagogischer Kompetenzen der Lernbegleitung. Ein Blick in die Bildungsabteilungen fortschrittlicher Unternehmen zeigt: Diese sind heute nicht mehr wiederzuerkennen: Sie kümmern sich nicht allein um die Auszubildenden in den Facharbeiterberufen, sondern steuern vielfach auch duale Kooperationen mit akademischen Bildungsträgern oder privaten HR-Performern und Weiterbildungsinstituten. Und ihnen geht es nicht ausschließlich um die Aktualisierung der fachlichen Kompetenzen ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, sondern auch um die Stärkung von Persönlichkeit und die Entwicklung von Haltung sich selbst und der Welt und damit dem Unternehmen gegenüber.

Der Übergang von der Betriebspädagogik zur Personalentwicklung ist fließend. Und er zeigt sich an kaum einer Alma Mater so deutlich, wie an der TU Kaiserslautern. Hier wirkte seit den 1970er Jahren Joachim Münch (geb. 1919) – ein berufspädagogischer Forscher, der mit seinen frühen empirischen Studien zur betrieblichen Bildungsarbeit viel Licht in das bis dato weitgehend dunkle betriebliche Lerngeschehen zu bringen verstand. In späteren Jahren wurde die Kaiserslauterer Pädagogik vom Autor des vorliegenden Textes als Berufs- und Erwachsenenpädagogik neu justiert und entfaltete zahlreiche Weiterbildungsaktivitäten, darunter auch die Einrichtung eines Master-Fernstudiums „Personalentwicklung“, welches bislang mehr als tausend Studierende erfolgreich absolviert haben. Durch die Berufungen von Ekkehard Nuissl, dem ehemaligen wissenschaftlichen Direktor des „Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung“ in Bonn, zum Seniorprofessor und Matthias Rohs, einem wirtschaftserfahrenen Weiterbildungsforscher, zum Juniorprofessor konnte die Berufs- und Erwachsenenpädagogik dieser Hochschule ihr Profil einer auf die Personalentwicklung und die Transformation lernender Systeme gerichteten Forschung weiter profilieren. Die vorliegende Veröffentlichung profitiert viel von den Vorarbeiten und Impulsen der erwähnten Forscherpersönlichkeiten.

Das dabei in den letzten Jahren entstandene Konzept eines „Independent Learning“ (Arnold und Lermen 2013) brachte auf den Punkt, was Lern-, Kompetenz- und Hirnforschung einhellig betonten:

- ▶ Lernen- und Kompetenzentwicklung entspringen der Selbstbewegung des lernenden Subjektes. Sie können angeregt, ermöglicht, aber nicht erzeugt oder gar gewährleistet werden. Jede Kompetenzentwicklung entspringt einer selbstorganisierten Aneignungsbewegung des Menschen, dem „lernenden Tier“ und „the reflexible man“ (Arnold 2017a, S. 12 ff.).

Insbesondere die Hirnforscher rufen der Pädagogik und Didaktik seit Jahren unüberhörbar zu: *Die Input- und Vermittlungsvorstellung ist eine Denkfigur Eurer Gehirne; sie hat mit den tatsächlich wirkenden Aneignungsmechanismen in Prozessen der Kompetenzreife und Subjektentwicklung nichts, aber auch gar nichts zu tun: „Entlehrt Euch!“* (Arnold 2017a). In diesem Sinne spricht Gerald Hüther in seinem Buch „Mit Freude lernen – ein Leben lang“ von der Fähigkeit der Menschen,

„(...) durch Veränderungen in ihrer Außenwelt ausgelöste Störungen ihrer inneren Ordnung durch die Aktivierung bestimmter in ihrem Inneren angelegter Reaktionsmuster wieder auszugleichen. Dabei handelt es sich um eine eigene,

von dem jeweiligen Lebewesen selbst erbrachte Leistung. (...) Gelernt werden kann nur das, was für ein Lebewesen bedeutsam ist“ (Hüther 2016, S. 28, 41).

Dieses veränderte Lernverständnis ist für die Berufsbildungsforschung und -theorie nicht neu. Dieses hatte bereits seit den 1980er Jahren begonnen, sich mehr und mehr gegenüber den Schlüsselqualifikationen bzw. den außerfachlichen Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz zu öffnen. Die beruflich-betrieblichen Bildungsarbeit war nämlich im deutschsprachigen Raum Vorreiter eines „multidimensionalen Bildungsbegriffs“, der nicht bloß das fachliche Lernen fokussierte, sondern bereits früh erkannt hatte, dass Bildung mehr umfasst als bloße Fachlichkeit – ganz im Sinne des 2015er Gutachtens der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, in dem es u. a. heißt:

„Zweifelsohne umfassen Bildungsziele mehr als den Erwerb fachlicher Kompetenzen, nämlich Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung komplexer (in sozialen, politischen, ökonomischen oder kulturellen Zusammenhängen entstehender) Anforderungssituationen, die selbstorganisiertes Handeln erfordern und in denen neben fachlichen und methodischen Kompetenz auch motivationale, ethische, personale, volitionale, emotionale sowie soziale Dimensionen angesprochen sind“ (Vereinigung 2015, S. 29).

Dieser *Erweiterung lag ein Paradigmenwandel* zugrunde, der die beruflich-betriebliche Bildungsarbeit mehr und mehr in komplexe Personalentwicklungsstrategien einbettete und von folgenden Überlegungen getragen wurde:

- Die Flexibilität und Lernfähigkeit von Unternehmen kann proaktiv gesichert werden. Unternehmen sind deshalb zu einer Art Kompetenzvorsorge verpflichtet, um zu den Zeitpunkten, in denen es darauf ankommt, auch tatsächlich über die dringend benötigten Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Wandel und über verantwortliches Handeln ihrer Führungskräfte und Belegschaften sicher verfügen zu können. Es gilt in einem übertragenen Sinne der lateinische Satz: „Si vis pacem para bellum!“, d. h. „Wenn du den Frieden willst, bereite den Krieg vor!“ – ein zugegeben etwas martialisches Paradoxon. Es verweist uns aber nachdrücklich darauf, dass eine pädagogische Strategie der Unternehmensentwicklung sich nicht länger von dem Anspruch einer Sicherung bisheriger Kompetenzprofile und Kooperationsformen leiten lassen darf, sie muss sich vielmehr auf der Basis eines Kompetenz-Forecastings ständig neu begründen und fokussieren. Eine solche Unternehmensstrategie folgt der Gewissheit: *Kompetente Unternehmen leben von der Kompetenz ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, selbstorganisiert und selbstverantwortlich angemessene Problemlösungen für ungewohnte Lagen immer wieder neu und selbstorganisiert entwickeln zu können.*

- Es geht jedoch nicht bloß um die Fähigkeit von Organisationen, Betrieben und Unternehmen, ihr Personal in einem solchen zukunftsorientierten und entgrenzten Sinne – entgrenzt, weil nicht länger auf die bloße Fachlichkeit begrenzt – aus- und weiterzubilden. Wesentlich ist vielmehr auch die Verbreitung eines neuen epistemologischen Stils. Epistemologie verweist auf eine Beobachtung der Beobachtung und rückt die Frage in den Blick „How professionals think in action?“ (Schön 1983) – eine reflexive Perspektive, die sich bewusst ist, dass professionelles Handeln nicht lediglich eine Anwendung von wissenschaftlichem Wissen ist, sondern die Begründung eines wirksamen Handelns aus der eigenen Erfahrung – verbunden mit Fachwissen: „Nur eine Fachsprache, die auf reflektierter Arbeitserfahrung basiert, begründet Handlungs- und Problemlösekompetenz“ (Rauner et al. 2015, S. 501). Entscheidend ist dabei, dass sich auch die Grundüberzeugungen (z. B. über Lernen und Kompetenzen) sowie die lieb gewonnenen Routinen und Abläufe, aber auch die Formen der Kommunikation, der Kooperation und der Führung flexibilisieren können. *Kompetente Unternehmen sind flexible Unternehmen – gestaltet und getragen von „reflexiven“ Mitarbeitenden und Führungskräften.*
- Den Führungskräften kommt bei dieser Bewegung in Richtung eines kompetenten Unternehmens eine wichtige Funktion zu. Sie müssen nämlich zunächst voranschreiten, indem sie für alle sichtbar eine epistemische Haltung leben, d. h. eine Haltung, die gegenüber den eigenen Gewissheiten und Deutungen auch skeptisch ist und sich beständig um neue Perspektiven auf vermeintlich bekannte Sachverhalte bemüht. Reflexible Führungskräfte sind mental „agile“, um eine Dimension in den Blick zu rücken, auf die noch genauer einzugehen sein wird. Agile Führungskräfte können nicht mehr länger die Dinge so beurteilen, entscheiden und umsetzen, wie sie dies selbst gelernt haben. Agile Führung ist „ein mindset, eine Haltung“ (Hofert 2016, S. VII). Damit sich Unternehmen tatsächlich neue Möglichkeiten auf den sich wandelnden Märkten erschließen können, benötigen sie Führungskräfte, die ihre gewohnten Sichtweisen reflektieren und selbst durch gezielte Aktivitäten verändern können. *Kompetente Unternehmen haben suchende, nicht bloß wissende Führungskräfte. Sie haben Führungskräfte, die nicht endgültig festgelegt sind, sondern in der Lage sind*
„(...) starre Planungen durch schlanke, überschaubare Planungs- und Umsetzungszyklen mit konkreten Ergebnissen zu ersetzen und interdisziplinär in kurzen Iterationen zu arbeiten, um schnell agieren und reagieren zu können“ (von Au 2016, S. 16).

Diese Veränderungsdimensionen zeigen, dass das betriebliche Lernen längst nicht mehr die Domäne eines pädagogischen Blicks auf das Geschehen ist. Vielmehr

müssen die organisatorischen bzw. systemischen Einbettungen des betrieblichen Lernens mitbetrachtet und darüber hinaus mit Veränderungs- und Selbstreflexionswissen verbunden werden. Dabei gilt: Dieses Wissen ist kein kaltes und nüchternes Expertenwissen, es entfaltet seine Kraft vielmehr bloß vor dem Hintergrund der eigenen biografischen Erfahrungssituationen sowie der anforderungsreichen betrieblichen Handlungssituationen in Gegenwart und Zukunft. Deshalb kann man das betriebliche Lernen nicht mehr länger bloß mit einer auf die individuelle Entwicklung gerichteten pädagogischen Perspektive angemessen erschließen; erforderlich ist vielmehr die Bezugnahme auf die betriebliche Organisation des Kompetenten Unternehmens. Diese ist ein dynamisches Geschehen, welches mehr in den Köpfen der Akteure besteht als in tatsächlich – objektiv – gegebenen Strukturen, Undurchlässigkeiten und Starrheiten.

- ▶ Es geht dem Kompetenten Unternehmen nicht allein um die berufliche Kompetenzentwicklung der Einzelnen, sondern vielmehr auch um die Weiterentwicklung ihrer organisatorischen Kapazitäten.

Diese Überlegungen sprengen den traditionellen Zugang zum betrieblichen Lernen – sowohl der Betriebspädagogik, als auch der Personalentwicklung. Während erstere das lernende und sich zur Fachkraft entwickelnde Individuum im Blick hatte, waren die traditionellen Personalentwicklungskonzepte meist stärker personalwirtschaftlich ausgerichtet. Beide fragen nach den Kapazitäten – der Individuen einerseits und der Organisationen andererseits. Beide Kapazitäten sind ohne Lernen nicht zu haben. Beide sind miteinander gezielt zu verzahnen und aufeinander abzustimmen, damit die strategischen Schritte zum Kompetenten Unternehmen nicht ins Stocken geraten. Wie dies im Einzelnen gelingen kann, und welche wissenschaftlichen Evidenzen welche Intervention nahelegen, ist das Thema der Entfaltung der Pädagogischen Professionalisierung als Unternehmensstrategie.

Die individuelle Kompetenztransformation wie auch die Gestaltung unternehmerischer Kapazitäten sind ohne Lernprozesse nicht zu haben, gleichwohl beziehen sich diese Lernprozesse nicht nur auf den individuellen Kompetenzfortschritt allein, sondern stets auch auf die *strukturelle Transformation der Unternehmen selbst*. Beide sind ineinander integriert, d. h. individuelle Kompetenzen entwickeln sich – formell und informell – im Kontext der selbstorganisierten Gestaltung unternehmens- bzw. arbeitsbezogener Problemlagen, während die Kapazitäten eines Kompetenten Unternehmens schließlich aus dem Zusammen- und Ineinanderwirken der vielen Kompetenzen resultieren. Eine strategische Kompetenzentwicklung ist deshalb gut beraten, in jedem Kompetenzprofil des

Unternehmens auch transversale, d. h. alle Funktionen durchwölbende, unternehmensspezifische Kompetenzanforderungen oder Haltungsdimensionen abzubilden. Das Design und die Profilierung einer solchen integrativen Struktur der Kapazitätsentwicklung eines Kompetenten Unternehmens ist eines der Themen der Unternehmensstrategie „Pädagogische Professionalisierung“.

Das komplexe integrative Zusammenwirken der individuellen sowie der organisatorischen Kapazitätsdimensionen wird von wirtschaftswissenschaftlichen Konzepten und deren Kennzahlen oft nur unzureichend oder überhaupt nicht erfasst. Es bedarf deshalb einer *Schnittstellenwissenschaft*, um die unternehmerischen Interdependenzen zwischen Individuum und Organisation, Lernen und Führen sowie Berechenbarkeit und Veränderung substanziell auszuloten und in operational nutzbare Handlungskonzepte zu transformieren.

- ▶ Die zur Wissenschaft von der Personalentwicklung geweitete Betriebspädagogik ist eine solche Schnittstellenwissenschaft. Sie ist eine im tiefsten Kern pädagogische Disziplin, da sie sich nicht bloß als Kompetenzwissenschaft, sondern auch als „Lebenslaufs- und Veränderungswissenschaft“ versteht (Arnold 2015, S. 21 ff.).

Versucht man auch die betriebliche Personalentwicklung in diesem Sinne zu profilieren, so ist eine wesentliche Folgerung u. a. darin zu sehen, dass man sich von der dominanten Bedeutung von Bedarfs-, Prognose- und Planungsüberlegungen – d. h. von auf das Außen bezogenen Referenzpunkten – mehr und mehr löst, ohne sie ganz aufzugeben. Die Klärung möglicher Bedarfslagen folgt stets einer Zukunftsprojektion, deren kompetenztheoretischen Implikationen sich jedoch auf der Ebene der Akteure zeigen. Deshalb tendieren zahlreiche Ansätze der neueren Personalentwicklung und Erwachsenenbildung dazu, der nüchternen Tatsache Raum zu geben, dass sich effektiver Personaleinsatz zwar planen und gestalten, nicht jedoch exakt berechnen lässt. Welches Personal in 3–5 Jahren tatsächlich auf welchen Positionen und mit welchen Kompetenzen „gebraucht“ werden wird, ist nicht sicher einzuschätzen. Das Einzige, was man wirklich sagen kann, ist, dass auch das betriebliche Lernen sich in den „Referenzkontexten“ einer Lebenslauf- und Veränderungswissenschaft wird begründen müssen, die ihren Gegenstand „durch eine teilnehmende Beobachtung der kontingenten Wechselwirkungen zwischen Eigenem und Fremden konstruiert“ (Arnold 2015, S. 21 ff.). Das „Eigene“ verweist dabei auf die Individualität im Zeitablauf, das „Fremde“ nimmt die gesellschaftlichen und somit auch betrieblichen Dimensionen einer Gestaltung und Begleitung von Lernbewegungen in den Blick.

- ▶ Das betriebliche Lernen und die Personalentwicklung basieren somit stets auch auf gesellschaftlichen Konstruktionen sowie auf subjektiven Konstruktionen dessen was ist, sein sollte und möglich ist. Sie sind in ihren Beschreibungen potenzial- und somit outcomeorientiert.

Auch bei den organisatorischen Kapazitäten Kompetenter Unternehmen handelt es sich nicht allein um Planungs- und Organisations- sowie Projektmanagement-Kapazitäten. „Organizational Capacity“ braucht sogenannte „Organizational Capabilities“, um als Organisationen flexibel und agil wirksam zu werden und gleichzeitig einen Anregungs- und Entwicklungsraum („ein Kompetenzbiotop“) für die Reifung der individuellen und kooperativen Capabilities, die wiederum für die Fortentwicklung Kompetenter Unternehmen wesentlich sind:

„An organizational capability is a company’s ability to manage resources, such as employees, effectively to gain an advantage over competitors. The company’s organizational capabilities must focus on the business’s ability to meet customer demand. In addition, organizational capabilities must be unique to the organization to prevent replication by competitors. Organizational capabilities are anything a company does well that improves business in the market. Developing and cultivation organizational capabilities can help small business owners gain an advantage in a competitive environment by focusing on the areas where they excel. (...)

The skills and knowledge of a company’s workforce allow the organization to direct those skills to achieve the business’s goals. Training programs, education assistance and effective recruiting and hiring programs are organizational capabilities that ensure a knowledgeable workforce. To maintain the capability, companies should ensure the workforce has the resources available to improve continuously. Managing a talented workforce is an organizational capability that provides a competitive advantage in the marketplace“ (Kelchner o. J.).

Diese Definition verdeutlicht, worum es der Betriebspädagogik und der modernen Personalentwicklung gleichermaßen geht und was zu tun ist: *Es geht um die Sicherung der organisationalen Kapazität durch die gezielte Förderung der Entwicklung zukunftsfähiger Kompetenzen.*

- ▶ Die betriebliche Personalentwicklung ist die zusammenfassende Bezeichnung für alle Einsichten, Konzeptionen und Maßnahmen, die darauf abzielen, die Capacity Kompetenter Unternehmen gezielt zu fördern, indem sie ihre Capabilities definiert und zu entwickeln hilft. Bei dieser Klärung wirken zahlreiche Wissenschaften interdisziplinär

zusammen. Der betriebspädagogische Fokus, der in der vorliegenden Darstellung im Vordergrund steht, ist dabei nur ein Fokus unter vielen. Es ist aber der Fokus, der das Lernen und die Kompetenzentwicklung am differenziertesten auszuloten vermag und der Gestaltungsebene am nächsten kommt.

Der vorliegende Text ist zugleich ein historisches Dokument. In ihm kommen Einsichten und Textauszüge eigener betriebspädagogischer Forschungen zum Ausdruck, die sich seit nunmehr über drei Jahrzehnte mit Fragen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung befassen. Damit stärkte sie einen pädagogischen Blick auf die Personalentwicklung, mit dessen Hilfe das vorherrschende betriebswirtschaftliche Verständnis des Human-Resources-Developments seit den 1990er Jahren mehr und mehr ergänzt und auch transformiert werden konnte. Passagen der eigenen Studien, die diesen *Shift von der Betriebspädagogik zur Personalentwicklung* begleiteten, kommen in dem vorliegenden Text zum Ausdruck: Immer wieder werden Textstellen aus neueren, aber auch älteren Veröffentlichungen dieses Kontextes (=grau unterlegte Passagen) dazu benutzt, um zur eigenen Auseinandersetzung, Überprüfung und Konzeptionsentwicklung anzuregen.

So heißt es bereits in der 1990er „Betriebspädagogik“

„Es gibt zahlreiche Wissenschaften, die sich mit dem <Betrieb> als einer Grundeinheit des Wirtschaftslebens befassen. An erster Stelle ist die Betriebswirtschaftslehre, die sich mit der Planung, Organisation und Finanzierung der Produktion in Betrieben befasst, zu erwähnen. Für sie ist das <ökonomische Prinzip> von grundlegender Bedeutung, d. h. das Bemühen, <ein bestimmtes Ziel mit dem Einsatz möglichst geringer Mittel zu erreichen> (Wöhe 1976, S. 1). Die Betriebswirtschaftslehre geht dabei von einer formalen, wertfreien Betrachtung von Wirtschaft, Betrieb und Unternehmung aus. Ein <Betrieb> ist für sie <(...) eine planvoll organisierte Wirtschaftseinheit, in der eine Kombination von Produktionsfaktoren (dispositive und ausführende Arbeit, Betriebsmittel und Werkstoffe) mit dem Ziel erfolgt, Sachgüter zu produzieren und Dienstleistungen herzustellen> (Wöhe 1976, S. 1). Entsprechend sind die Verfahren und Methoden, die die Betriebswirtschaftslehre bereitstellt, darauf bezogen, Modelle einer ökonomisch erfolgreichen <Faktoren-Kombination> zu entwickeln und in der Praxis der Unternehmensentwicklung anzuwenden.

Der individualpädagogische Fokus der Betriebspädagogik ist demgegenüber ein ‹außer-betrieblicher›. Zwar steht der Begriff ‹Betriebspädagogik› nicht nur für die Bezeichnung eines spezifischen Forschungsfeldes der Erziehungswissenschaft, sondern auch für die in den Betrieben selbst stattfindende Bildungsarbeit, er bezeichnet somit gleichermaßen die Praxis der betrieblichen Bildungsarbeit wie ihre Theorie, doch stehen beide Verwendungskontexte in einer durchaus spannungsreichen Beziehung zueinander; wie sie für die Berufspädagogik insgesamt in vielfacher Hinsicht typisch ist: dem Gegensatz zwischen dem (außer)pädagogischen ‹ökonomischen Prinzip› und dem (außerbetrieblichen) ‹pädagogischen Prinzip›, ein Spannungsverhältnis, das bereits in den assoziierbaren ‹Bedeutungshöfen› der Worte ‹Betrieb› und ‹Pädagogik› selbst deutlich zutage tritt (vgl. Tab. 1.1).

Während die Pädagogik ihren Wissenschaftsanspruch (...) aus einem der europäischen Aufklärung entstammenden Bildungsbegriff herleitet, ‹Bildung› geradezu als ‹Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird› (Heydorn, zit. n. Stratmann und Bartel 1975, S. XXIII), versteht, stellt der moderne Industriebetrieb gewissermaßen die Inkarnation eines Gesetzten, d. h. eines vornehmlich durch die erfolgreiche Anwendung eines ‹ökonomischen Prinzips› gesicherten Lebensraumes dar. Die faktische Tatsache, dass ein Betrieb, der ökonomisch nicht ‹überleben› kann, auch keine Bildungsarbeit veranstalten kann, ist eine für die Pädagogik ‹ärgerliche› Tatsache, von der sie realistischer Weise gleichwohl nicht absehen kann. Aus dieser ärgerlichen Tatsache leiten sich die grundlegenden wissenschaftstheoretischen Konstitutionsprobleme der Betriebspädagogik her; sieht sie sich doch mit ihrer individualpädagogischen Orientierung ‹wehrlos› der strukturierenden Macht außerpädagogischer Gegebenheiten ausgeliefert und ihrerseits zur Posteriorität verdammt. Von einer ‹pädagogischen Autonomie› kann in ihrem Bereich wohl am wenigsten die Rede sein. Können die Bildungsansprüche des Individuums – so lautet die grundlegende Konstitutionsfrage – aus einer Abhängigkeit des pädagogisch Notwendigen vom wirtschaftlich, technologisch und unternehmerisch Möglichen heraus realisiert werden?“ (Arnold 1997, S. 24–26).

Tab. 1.1 Assoziierbare semantische Bedeutungshöfe der Begriffsbestandteile <Betrieb> und <Pädagogik>. (Arnold 1997, S. 25)

| | Betrieb | Pädagogik |
|-----------------------|---|---|
| Bedeutungshöfe | „Reich der Notwendigkeit“ | „Reich der (pädagogischen) Freiheit“ |
| | zweckrationales Handeln | Sinn- und wertbezogenes Handeln |
| | Gewinnorientierung | Bildungsorientierung |
| | <harte>, <rücksichtslose> Realität | <behütete> Realität |
| | <Verwertung> der menschlichen Arbeitskraft | umfassende Entwicklung und Förderung der menschlichen Fähigkeiten |
| | <Unterwerfung> unter die <Gesetze> des Arbeitsmarktes | Selbstentwicklung, Selbstfindung (Identität) |

Erst indem beide Polaritäten – das Betriebliche und das Pädagogische – konzeptionell integriert werden, entstehen zeitgemäße Konzepte eines kompetenten Unternehmens, die auch erklärungsstarke Zugänge zur Gestaltung der Humanressourcen des betrieblichen Geschehens ermöglichen. Die betrieblichen Lernprozesse rücken so als Suchbewegungen des Einzelnen und der Organisation in den Blick. Beide sind von einer spezifischen Unternehmenskultur getragen, beide stiften, kontinuierieren und innovieren aber zugleich auch die unternehmenskulturelle Entwicklung, in der sich die Verantwortlichen mit ihren eigenen Entscheidungen positionieren und orientieren.

Nimmt man die augenblickliche Personalentwicklungsdebatte in den Blick, so ist in dieser immer noch mehr von der Unternehmenskulturentwicklung die Rede als von der Kompetenzentwicklung – ganz so, als ließen sich Unternehmenskulturen irgendwie herstellen, ohne dass ein solcher Prozess auch mit tief greifenden Lern- und Transformationsprozessen einherginge. Die Idee des Kompetenten Unternehmens ist noch nicht sehr verbreitet, und auch die Bezüge zwischen dem transformationalen Lernen einzelner und der Transformation ganzer Systemeinheiten werden erst in Ansätzen diskutiert (vgl. Arnold und Prescher 2016). Anregungen zur Weiterentwicklung und Verdichtung dieser Überlegungen zu einer Idee des Kompetenten Unternehmens finden sich u. a. in der neueren Universitätsdebatte, in deren Rahmen auch die Frage erörtert wird, was das Wesen sogenannter „Epistemic and Learning Cultures“ (Langemeyer et al. 2015) sei, und wie deren Entwicklung gefördert und gestärkt werden könne. In einem ganz ähnlichen Sinne

entfalten sich Kompetente Unternehmen zu Orten des selbstkritischen und nüchternen Umgangs mit Denkgewohnheiten, Wahrnehmungsroutinen und überlieferten Gewissheiten. Dass diese Fähigkeiten in Universitäten zum Kernbestandteil des voraussetzungsfreien Erkundens, Prüfens und Schlussfolgerns zählen, ist evident; dass auch Unternehmen in diesem Aspekt den Universitäten immer ähnlicher werden, ist eine interessante Hypothese. Darüber hinaus sind beide zwar durch Traditionen und institutionelle sowie rituelle Stile geprägt – eine Festlegung, die durch den Unternehmenskulturansatz in den Betrieben eher noch verstärkt wird, da dieser oft eine „Bindung an die Unternehmensgeschichte“ im Gepäck führt. Gleichwohl scheinen viele Betriebe entschlossener zu sein, an der Veränderung des „Mindsets“ ihrer Führungskräfte sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gezielt zu arbeiten, während in den Universitäten die Einhaltung überlieferter Formen der Wissensproduktion und der Karrieren vielfach noch wenig veränderungsoffen angelegt ist.

Im Kompetenten Unternehmen ist weniger von der Unternehmenskultur als vielmehr von einer das verantwortliche und selbstgesteuerte – unternehmerische Handeln der Mitarbeiter vorbereitenden und gestaltenden *Kompetenzentwicklung* die Rede. Es ist das Ziel der vorliegenden Veröffentlichung zu zeigen, dass diese Akzentverlagerung Ausdruck einer Konkretisierung und evidenzbasierten Detailierung des Verständnisses Lernender bzw. lebendiger sowie veränderungsfähiger Organisationen ist. Diese setzen Kompetenz in zweifacher Form voraus: Organisationen lernen individuell und strukturell, d. h. auf der Ebene der individuellen Kompetenzreifung ebenso, wie auf der Ebene der betrieblichen Führungs- und Kooperationsformen. Die erfolgreiche Reifung individueller Kompetenzen zeigt sich zunächst in der Fähigkeit der betrieblichen Akteure, neuartige Situationen selbstorganisiert und wirksam zu gestalten, weshalb es sinnvoll ist, den Weg zum Kompetenten Unternehmen mit einer Strategie zur Pädagogischen Professionalisierung zu starten. Gleichzeitig legt diese Strategie es nahe, auf der Ebene der Führungs- und Kooperationsformen sich gezielt (mit geeigneten Konzepten, Frames, Tools und Methoden) nachdrücklich darum zu sorgen, dass sich auch die mentalen Muster und Festgelegtheiten der erwähnten Akteure transformieren können. Indem diese ihrer Deutungsmuster gewahr werden, welche ihnen ihr Bild von der jeweiligen Anforderungssituation stiften, und sie mehr und mehr in der Lage sind, diese Deutungsmuster kontinuierlich weiter zu entwickeln, wachsen in den Kompetenten Unternehmen überhaupt erst die Voraussetzungen dafür, die Kapazitäten für den kreativen Umgang mit neuartigen Veränderungen aufzubauen.

Der vorliegende Text ist eine Einführung in das Feld der *Personalentwicklung*. Dabei wird eine *pädagogische Perspektive* – eine Strategie zur Pädagogischen Professionalisierung – zugrunde gelegt, die von einem weiten Begriff der Pädagogik ausgeht. Die Pädagogik ist nämlich

- keineswegs *nur* die Wissenschaft von der Bildung und Erziehung der *nachwachsenden Generationen*, sondern auch die Wissenschaft des *Lebenslangen Lernens*: Sie untersucht und gestaltet das Lernen der Menschen im – fortgeschrittenen – Lebenslauf. Eine entsprechende Bildungspraxis ist
„(...) *auf die Identitätsentwicklung bzw. Identitätsförderung ihrer Teilnehmer bezogen, (sie) ist lebenslauforientiert. Sie leistet Mithilfe bei der Bewältigung unvorhersehbarer Krisen und unvorhersagbarer Lebenslaufpassagen und begleitet, unterstützt, fördert die Suche nach neuen – tragenden – Deutungsmustern bei ihren Teilnehmern*“ (Arnold et al. 2017, S. 84).
- nicht *nur* die Wissenschaft von der erfolgreichen Anpassung an die *Verhaltens-erwartungen und Lernzielvorgaben* einer Gesellschaft, sondern auch eine *Lebenslauf-, Identitäts- und Veränderungswissenschaft* (vgl. Arnold 2013a). Dabei folgt sie der vielfach belegten Hypothese, dass *nachhaltige Veränderungen* ihren Ausgangspunkt in den Köpfen und Herzen der verantwortlichen Akteure haben (müssen), da keiner dieser Akteure dauerhafter in der Lage ist, gegen seine eigenen Überzeugungen und gefühlten Gewissheiten zu handeln. Jede nachhaltige Veränderung muss deshalb mit einem Lernprozess beginnen, d. h. mit der Identifizierung und Transformation innerer Bilder, da im Außen nur entstehen kann, was im Inneren bereits Formen angenommen hat.
- nicht *nur* die Wissenschaft von den „Soft Facts“ des unternehmerischen Erfolges, sondern die Wissenschaft von seinem heimlichen Tragwerk. Dies bedeutet, dass die *Personalentwicklung* sich auf die tatsächlich wirksamen inneren Überzeugungen, Bilder und Interpretationen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stärker einzulassen hat, will sie nicht weiterhin der Meinung anhängen, die Menschen würden sich tatsächlich das anzueignen vermögen, was man ihnen „beibringt“ und nicht in Wahrheit bloß das, was sie mit ihren Deutungs- und Emotionsmuster nachhaltig verbinden können.
- nicht *nur* die Wissenschaft von der *Bildung und Kompetenzreife* des Einzelnen, sondern auch die Wissenschaft von der *Kapazitätsentwicklung* kollektiver Subjekte, wie Teams, Organisationen (z. B. Betriebe), Regionen und Gesellschaften. Was für die Individuen die eigene Gewissheit ist, ist für die erwähnten kollektiven Subjekte die Tradition. Diese stiftet über gemeinsame Geschichten und Routinen sowie Werte eine kollektive Identität, welche den Rahmen für die vorstellbaren und möglichen Entwicklungen konstituieren.