

DOI: 10.5771/0342-300X-2023-1-19

Erodiert durch Homeoffice der Betrieb als Lernort?

Zum Stellenwert des Arbeitsplatzes als Interaktionsraum

Die Arbeit im Homeoffice, die durch die Corona-Pandemie einen erheblichen Schub erhalten hat, wird in der öffentlichen Diskussion oftmals befürwortet, unter anderem weil sie Zeitaufwand und ökologische Lasten von Arbeitswegen einspart und günstige Bedingungen für eine bessere Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit von Familie bietet. Wenig Aufmerksamkeit wird vielfach den möglichen negativen Folgen zuteil. In diesem Beitrag wird die Frage aufgeworfen, was es bedeuten könnte, wenn der Betrieb als Ort des gemeinsamen Lernens und der Interaktion an Relevanz einbüßt. Aus betriebspädagogischer und soziologischer Perspektive werden mögliche Konsequenzen orts- und zeitunabhängiger Formen der Zusammenarbeit thematisiert und anhand sozialwissenschaftlicher Theorien gerahmt.

RITA MEYER, TOM KEHRBAUM, MANFRED WANNÖFFEL

1 Ausgangssituation

Analog zu flexibilisierten Arbeitsformen, wie z. B. die Plattformökonomie mit entgrenzten Ausprägungen wie *Cloud-* und *Clickwork*, hat auch mobile Arbeit und die Arbeit im sogenannten Homeoffice an Bedeutung gewonnen. Diese Entwicklung wurde angesichts des Geschehens der Corona-Pandemie noch verstärkt, was dazu geführt hat, dass sowohl die Politik als auch die Sozialpartner*innen und die Beschäftigten selbst das Arbeiten im Homeoffice vorantreiben. Als Vorteile werden dabei u. a. die Reduzierung von Pendelzeiten, eine vermeintlich größere Arbeitszeitsouveränität und eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie postuliert. Die Entwicklungen und Erfahrungen der Pandemie zeigen allerdings, dass Homeoffice über alle Berufe und Milieus hinweg zu diversen Problemen führt: Dazu gehören z. B. Vereinbarkeitsprobleme, gesundheitliche Auswirkungen und auch soziale Isolation (vgl. Ahlers et al. 2021; vgl. auch den Beitrag von Carstensen in diesem Heft). Konkrete Aussagen über die langfristigen sozialen Folgen der Pandemie stehen noch aus. Diesbezüglich vorliegende Prognosen erweisen sich als widersprüchlich: So kam beispielsweise eine Studie des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts (WSI)

zu dem Ergebnis, dass während der Pandemie – induziert durch Homeoffice und zum Teil kürzere Arbeitszeiten von Männern – die Kinderbetreuungsarbeit egalitärer zwischen den Geschlechtern aufgeteilt worden sei (Zucco/Lott 2021). Eine Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zeigt demgegenüber, dass sich die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung mit Blick auf die Rollen in der Sorgearbeit kaum verändert habe (Globisch et al. 2022).

Mit dem geplanten Recht auf Homeoffice¹ deutet sich an, dass das Arbeiten von Zuhause aus verstetigt werden soll. Dies ist aus diversen Gründen kritisch zu bewerten:

In historischer Perspektive verfolgten vor allem die Gewerkschaften im 19. Jahrhundert bis in die 1950er Jahre nicht ohne Grund das Konzept der Trennung von Arbeit und Leben beziehungsweise Freizeit, denn Heimarbeit war schlecht bezahlte Frauenarbeit unter schwierigsten Arbeitsbedingungen. Wenn auch noch nicht eindeutig geklärt ist, ob das Homeoffice die geschlechtsspezifische

¹ Arbeitsminister Heil plant mit dem „Mobile-Arbeit-Gesetz“, das Recht von Arbeitnehmer*innen auf Mobile Arbeit/ Homeoffice zu regeln. Derzeit (zum Zeitpunkt des Redaktionsschlusses) gibt es mit Ausnahme der befristeten Corona-Regelungen in Deutschland kein Recht auf Homeoffice.

Arbeitsteilung verstärkt, verschärft es die gesellschaftliche Segmentation: Es entstehen neue Probleme der sozialen Teilhabe, denn die Vorteile des Homeoffice nutzen vor allem diejenigen, die in wissens- und kommunikationsintensiven Bereichen tätig und per se *nicht* an einen spezifischen Ort gebunden sind. Dazu gehören verwaltende Tätigkeiten, Managementfunktionen und Arbeit in hoch digitalisierten Branchen. Beschäftigte in der industriellen Produktion, im Handwerk sowie in personenbezogenen Dienstleistungsbranchen und Teilen der kommunalen Dienste sind von der Option, im Homeoffice zu arbeiten, ausgeschlossen. Insbesondere die Anerkennung der sogenannten „systemrelevanten“ Berufe wird in diesem Zusammenhang mit Blick auf existenzielle Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts kritisch diskutiert (vgl. Schrenker et al. 2021). Orts- und zeitflexible Arbeitsformen kommen also nur bestimmten gesellschaftlichen Gruppen und Milieus zugute. Empirische Untersuchungen zeigen, dass akademisch Qualifizierte die Vorteile und Potenziale des Homeoffice aufgrund des höheren Anteils kognitiver Tätigkeiten deutlich häufiger nutzen können als beruflich Qualifizierte (vgl. Mergner/Winnige 2021; vgl. den Beitrag von Schreyer et al. in diesem Heft).

Nicht zuletzt wegen des möglichen Entstehens neuer sozialer Segmentationslinien ist es auch aus *interessenpolitischer* Perspektive erstaunlich, dass sich die Gewerkschaften und auch der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) der Forderung nach einem Recht auf Homeoffice mehrheitlich anschließen. Dies gilt es kritisch zu betrachten, zumal die Gestaltung und Regulierung von Arbeit in Deutschland den Organen der Mitbestimmung unterliegt, die in der Vergangenheit in ihren etablierten Arbeitsbeziehungen durchaus bereits erfolgreiche Strategien im Umgang mit orts- und zeitflexiblen Formen der Arbeitsgestaltung entwickelt haben.

Nachfolgend wird die These entwickelt, dass mit der Zunahme der orts- und zeitunabhängigen Arbeitsformen zum einen der Betrieb als Lernort und zum anderen auch betriebliche Partizipations- und Organisationsentwicklungsstrukturen erodieren, was wiederum die Innovations- und Transformationsfähigkeit der Unternehmen beeinträchtigt.

2 Der Betrieb als Lernort

Unter den Bedingungen der Transformation und der Uneindeutigkeit zukünftiger Qualifikationsanforderungen kommt dem Lernen jenseits formaler Qualifizierung ein besonderer Stellenwert zu. Unabhängig davon, dass das informelle Lernen gegenüber dem formalen Lernen traditionell die dominante Lernform darstellte (vgl. Dehnbostel 2018), waren bisher das betriebliche Lernen und

die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten im Prozess der Arbeit hoch funktional. Das galt sowohl für die individuelle Entwicklung der Beschäftigten als auch für die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen, weil sich berufliches Erfahrungslernen formell und informell in Praxisgemeinschaften vor Ort vollzieht. Im Zuge der Verlagerung der Arbeit in das Homeoffice unterliegt nun der Betrieb als Lernort deutlichen Erosionstendenzen. Dies wirkt sich zum einen auf Prozesse der formalen betrieblichen Aus- und Weiterbildung aus: Schon jetzt zeigt sich, dass die Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge sinkt, während Weiterbildungen reduziert werden beziehungsweise vermehrt in virtuellen Formaten online stattfinden (vgl. Schuß et al. 2021, S. 27f.; Flake et al. 2021). Damit können *informelle* Lernprozesse an den betrieblichen Arbeitsplätzen immer weniger wirksam werden. Vor diesem Hintergrund ist danach zu fragen, ob und inwiefern die funktionalen und sozialen Merkmale des betrieblichen Lernens, die nachfolgend präsentiert werden, sich im Rahmen des orts- und zeitflexiblen Arbeitens in virtuelle Settings übertragen lassen und welche Interaktionsformen dabei wirksam werden.

2.1 Stellenwert betrieblichen Lernens

Betriebe bilden als Arbeits- und Lernorte einen Bedingungsrahmen für die Integration in eine Arbeitsgemeinschaft und ermöglichen die Identifikation mit anderen Mitgliedern der Berufsgruppe und das Erlernen von Kommunikations- und Konfliktlösungsstrategien innerhalb des betrieblichen und des berufsspezifischen Umfelds. Betriebliches Lernen ist durch spezifische Merkmale gekennzeichnet, die auch das Zusammenwirken von Subjekt und Organisation verstärken: Dazu gehören die explizite Verknüpfung von Theorie und Praxis wie auch von Arbeiten und Lernen im Prinzip der Dualität sowie die Erfahrungs-, Handlungs- und Kompetenzorientierung. Darin liegt auch die Chance für die Beschäftigten, an der Arbeitsgestaltung im Kontext von Transformationen zu partizipieren. Denn: Betriebliches Lernen ist immer auch soziales Lernen, weil es in der Regel in reale arbeitsteilige oder kooperative Arbeitsprozesse eingebettet und damit situiert ist.

Das Konzept des situierten Lernens (vgl. Lave/Wenger 1991) geht davon aus, dass Lernen hauptsächlich im sozialen Raum und durch Interaktion stattfindet. Zentral sind dabei ein gemeinsames Aushandeln sowie eine gemeinsame Bedeutungskonstruktion zwischen den Akteuren. Wissen führt in einem Wechselspiel von Handlungen zu einer gemeinsamen Konstruktion von neuem Wissen. Dies erfolgt im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften – sogenannten *Communities of Practice* – durch die gemeinsame narrative Konstruktion des arbeitsbezogenen Wissens. Die Selbstorganisationspotenziale der Beschäftigten – das konnte auch am Beispiel einer empirischen Studie in der Chemieindustrie gezeigt werden (Baumhauer et al.

2021) – sind die Basis für den Aufbau von Erfahrungswissen und eines kontinuierlichen Erfahrungs- und Wissenstransfers innerhalb der Belegschaft. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem impliziten Wissen zu, das durch die Partizipation an Arbeits- und Gruppenprozessen expliziert wird. Bewusste Handlungen von Individuen folgen einer kognitiven Struktur im Sinne von Deutungsmustern und allgemeinen und berufsbezogenen Werten und Normen (vgl. Erpenbeck/Sauter 2020). Damit wird es wiederum für die Organisation konstitutiv.

2.2 Erfahrungswissen als subjektive und betriebliche Ressource

Elementare Herausforderungen einer immer stärker vernetzten Arbeitswelt stellen die Beherrschung von Komplexität und der Umgang mit Unwägbarkeiten dar, welche aus der Diskrepanz zwischen den Anforderungen der virtuellen Welt und den realen Gegebenheiten im Arbeitshandeln resultieren. Für die Bewältigung dieser Herausforderungen ist das Erfahrungswissen der Beschäftigten – auch als implizites Wissen oder *tacit knowledge* gefasst – von zentraler Bedeutung. Dieses wiederum ist in das arbeitssoziologische Konzept des subjektivierenden Arbeitshandelns eingebettet (vgl. Böhle et al. 2011).

In Anlehnung an Böhle und Sauer (2019, S. 247) wird unter Erfahrungswissen ein „praktisches, auf Erfahrung beruhendes Wissen über die Kontexte“ verstanden, „die für die Erfüllung eigener Aufgaben [...] zu berücksichtigen, sowie über Kooperationen, die zum Erwerb dieses Wissens notwendig sind“; ein Wissen, das sowohl gegenstands- als auch kooperationsbezogene Komponenten aufweist. Diese Wissensform zeichnet sich dadurch aus, dass es „systematisch kaum erfassbare Eigenschaften und Verhaltensweisen konkreter Begebenheiten“ (ebd., S. 245) beinhaltet, was es zu einer wertvollen immateriellen Ressource macht. Erfahrungswissen unterscheidet sich von systematischem, objektivierbarem Fachwissen insbesondere dadurch, dass es sich nicht losgelöst vom praktischen Arbeitshandeln darstellen oder durch das Studium von Fachliteratur aneignen lässt (vgl. ebd., S. 250). Entscheidend ist die Erweiterung einer rein durch objektivierende Wahrnehmung und analytisches Denken geprägten Arbeitsweise durch Intuition und assoziativ bildhaftes Denken (vgl. ebd., S. 245).

Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass Erfahrungswissen eine grundlegende Ressource für den Umgang mit Unwägbarkeiten und komplexen Arbeitssituationen darstellt (Pfeiffer/Suphan 2018, S. 283), erfährt es im Kontext der fortschreitenden Digitalisierung große Anerkennung. So gaben in einer Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft, in der Geschäftsführer*innen und Personalleiter*innen aus 1394 Unternehmen befragt wurden, 60 % der Respondent*innen an, dass betriebliches und berufliches Erfahrungswissen für die Mehrheit der Beschäftigten eine sehr wichtige Qualifikation darstelle, um

ihre Arbeitsaufgaben adäquat ausführen zu können. Zwei Drittel sprachen dem Erfahrungswissen der Beschäftigten eine zukünftig noch größere Relevanz zu. Als „Unternehmen 4.0“ klassifizierte Unternehmen bewerteten die Rolle des Erfahrungswissens sowohl gegenwärtig als auch mit Blick auf die Zukunft als signifikant wichtiger (Hammermann/Stettes 2016), was die Bedeutsamkeit dieser immateriellen Ressource für den digitalen Transformationsprozess unterstreicht.

Im Zuge der orts- und zeitflexiblen Arbeit werden diese lernortsbezogenen Konstellationen, die das betriebliche Lernen befördern und den Interaktionsraum zwischen den Beschäftigten und der Organisation bilden, brüchig. Fraglich ist, ob die neuen Interaktions- und Kommunikationsräume ähnliche lernförderliche Rahmenbedingungen und damit Lernanlässe bieten.

Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass Prozesse des *betrieblichen Lernens* auch zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen: Das lernende Subjekt steht hier als Gestalter*in des eigenen Lernprozesses im Zentrum. Kompetenzentwicklung wird durch die Arbeitstätigkeit induziert, wobei die Lernprozesse nicht unbedingt bewusst und gesteuert ablaufen, sondern auch unbewusst bei der Ausführung der Arbeitstätigkeit stattfinden. An die individuellen und organisationalen Lernprozesse ist auch die betriebliche sowie die berufliche Sozialisation – sowohl individuell als auch innerhalb von Gruppen – gekoppelt (vgl. Lempert 2006). Hier werden Erfahrungen gemacht, die auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirken: So wird z. B. in der betrieblichen Berufsausbildung ein spezifisches und individuelles Kontrollbewusstsein entwickelt, das zu einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung führt (vgl. Hoff 1982).

Die Erfahrungen, die Beschäftigte in der Arbeit machen, sind nicht nur berufsfachlich relevant, sondern prägen auch die Persönlichkeit und den Habitus. Damit gelten aus arbeitswissenschaftlicher und betriebspädagogischer Perspektive die Verfahren arbeitsplatz- und geschäftsprozessnaher betrieblicher Bildung als in besonderem Maße geeignet, den Anforderungen einer dynamischen und flexiblen Arbeits- und Betriebsorganisation gerecht zu werden. In dem Maße, in welchem Arbeitsvollzüge immer weniger an einen spezifischen Ort gebunden sind, reduzieren sich auch die kollegialen und kollaborativen Lerngelegenheiten.

2.3 Kompetenz- und Organisationsentwicklung als Transformationsraum

Im betrieblichen Lernen sind seitens der Beschäftigten und der Unternehmen wechselseitige Ansprüche an selbstständiges Arbeiten, die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und die Fähigkeit zur Selbstkontrolle angelegt. Dies findet in einer engen Verflechtung der betrieblichen Organisationsentwicklung mit der individuellen Kompetenzentwicklung der Beschäftigten seinen

Ausdruck. Empirische Studien zeigen, dass für das Zusammenwirken von individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Organisationsentwicklung der Grad an Partizipationsmöglichkeiten einen zentralen Einflussfaktor darstellt (Meyer/Haunschild 2017).

Eine *lernförderliche Arbeitsgestaltung* bildet das Bindeglied zwischen individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung, da zwischen beruflicher Handlungskompetenz und ihrer Entwicklung auf der einen und den Arbeits- und Handlungsbedingungen der Organisation auf der anderen Seite Wechselwirkungen bestehen. Hervorzuheben ist, dass der Erwerb, die Anwendung und Weitergabe von Erfahrungswissen gerade bei der Implementierung von neuen Produktionskonzepten elementar sind und somit die Basis für technische und auch organisationale Innovationen bilden. Dementsprechend wird das arbeitsprozessbezogene Kontextwissen in arbeitswissenschaftlichen Studien als eine besondere Form des Erfahrungswissens hervorgehoben (vgl. Bolte/Neumer 2021), das ausschließlich durch Lernen in der Arbeit erworben werden kann.

Offen bleibt die Frage, wie es unter den Bedingungen des orts- und zeitflexiblen Arbeitens möglich sein wird, an konkrete Arbeits- und Geschäftsprozesse gebundenes Lernen zu ermöglichen und didaktisch zu rahmen. Die Theorien fokussieren diesbezüglich auf reale Arbeitsplätze. Allerdings wird – darauf verweist Dehnbostel (2020, S.12f.) – die Differenzierung „von Ort und virtuellem Raum als Unterscheidung zwischen physischem Ort und nicht gegenständlichem Raum“ aufgehoben. Auch virtuelle Räume sind Orte, an denen formelle, hybride und auch informelle Lernprozesse wirksam werden können. Allerdings sind diese explizit als Lernorte mit ihrer spezifischen Infrastruktur zu gestalten. Die Herausforderung besteht darin, flexible und arbeitsbezogene Lernanlässe zu schaffen, um die Beschäftigten und auch die Interessenvertretungen sowohl individuell als auch kollektiv auf die steigende Komplexität von Arbeitsprozessen und den Umgang mit Unbestimmtheit in Transformationsprozessen vorzubereiten. Mit diesen Fragen stellen sich insbesondere für die berufliche Erstausbildung, die am Lernort Betrieb auf eine Verknüpfung von Theorie und Praxis zielt, neue Herausforderungen an der Schnittstelle von Arbeitsmarkt-, Betriebs- und (Berufs-)Bildungspolitik. So zeigt z. B. eine Befragung der Bertelsmann Stiftung, dass 70 % der 14- bis 20-jährigen in Deutschland beklagen, dass sich ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt durch Corona verschlechtert hätten (vgl. Barlovic et al. 2021). Auch für Menschen mit Behinderung in Ausbildung lassen sich erhebliche Veränderungen der Situation konstatieren (Weller 2021).

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive stellt sich die Frage nach zukünftigen Forschungsrichtungen und einer theoretischen Rahmung, die auch arbeits- und betriebspolitische sowie mitbestimmungsrelevante Themenbereiche der entgrenzten Arbeit in den Blick nimmt.

3 Betrieb als sozialer Interaktionsraum

Die Pandemie hat Veränderungen bewirkt, die bei vielen Beschäftigten zu einer permanenten situativen Einbettung ihres Arbeitshandelns führen. Faktisch ist die soziale Interaktion aber angesichts der diversen Flexibilisierungstendenzen in der Arbeitswelt längst nicht mehr an einen spezifischen Ort gebunden. Insofern ist auch die Interaktion in beruflichen Kontexten neu zu denken: Sie muss in ihren verschiedenen Ausprägungen beobachtet und beschrieben werden (in der Empirie) und auch theoretisch (neu und weiter) gefasst werden.

Wie sich neu situierte Arbeitsformen auf die Mitgestaltung aktueller Transformationsprozesse auswirken können, wird im Folgenden konkretisiert und aus einer interdisziplinären Forschungsperspektive betrachtet, um den Zusammenhang von Interaktion, Situation und Organisation auf eine neue Weise sichtbar zu machen. Dafür werden philosophische und naturwissenschaftliche sowie pädagogische und politische Theorien aufeinander bezogen.

3.1 Interaktion: Wie handeln Menschen?

Über den arbeitenden Menschen schrieb Hannah Arendt 1958 in „Vita Activa“ (2002, S.272): „Der Sinn und der Wert seiner Arbeit [hängt] ganz und gar von den sozialen Bedingungen“ ab. Die Konsequenzen, die mit den sozialen Interaktionsformen bei der Arbeit im Homeoffice verbunden sind, wurden hier bereits beschrieben. Zu fragen ist, wie sich die Auswirkungen dieser neuen Arbeitssituation genauer fassen beziehungsweise welche Problemstellungen und Perspektiven sich entwickeln lassen. Die offensichtlichste Veränderung, die mit der Pandemie und dem damit verbundenen orts- und zeitentgrenzten Arbeiten einherging, bezieht sich auf den Stellenwert und die Funktion zwischenmenschlicher Interaktion im räumlichen Nahbereich. Forschungen im Feld der evolutionären Anthropologie liefern Erkenntnisse für das Zusammenleben und somit auch für das Zusammenarbeiten (vgl. Tomasello 2020, S.275ff.). Darin wird unter anderem gezeigt, dass in den Wirtschaftswissenschaften ein neues „Menschenbild“ zugrunde gelegt wird, das sich deutlich von dem des *homo oeconomicus* abhebt, nämlich dass Menschen in einzigartiger Weise dazu fähig sind, kooperativ zu denken und zu handeln und Vorstellungen und Absichten in einführender Weise miteinander zu teilen (vgl. Sowa 2015).

Die verhaltenswissenschaftlichen Befunde zeigen deutlich, dass der Mensch nicht nur als Egoist oder *homo oeconomicus* agiert, sondern ganz im Gegenteil als ein Wesen, „das extrem gut an das Leben in einer vielköpfigen Sippe angepasst ist“ (Siefer 2010, S.16) und dass sein „Ge-

hirn ein Beziehungsorgan“ (Fuchs 2013, S.146f.) ist, um „die Stimmungen und Gefühle anderer zu erfassen und sich darauf einzulassen“ (Siefer 2010, S.16). Nicht eine angeborene Vernunft oder Intelligenz ist der Grund für die außergewöhnliche Größe seines Gehirns, sondern umfassende Fähigkeiten, „um das komplexe Beziehungsgefüge innerhalb einer Gruppe meistern zu können“ (ebd.).

Tomasello (2009, S.12ff.) weist anhand des Verstehens von Blicken und Gesten nach, dass Kooperation und gemeinsame Lernprozesse für die menschliche Kultur grundlegend sind. Wenn z. B. jemand mit dem ausgestreckten Finger Aufmerksamkeit auf etwas lenken – und nicht etwa seinen Finger zur Besichtigung präsentieren – will, setzt das voraus, dass sein Gegenüber sich in das, was der andere beabsichtigt, hineinversetzen kann. Daraus entsteht, so Habermas (2013 S.169), eine „soziale Perspektive“, aus der die Beteiligten ihre Aufmerksamkeit auf ein angezeigtes Objekt richten, woraus sich wiederum geteiltes Wissen konstituiert.

In mehreren Studien vertieft Tomasello (2010, 2014, 2016) die qualitativen Aspekte menschlicher Kooperation, die in der Praxis das gemeinsame Verfolgen von Absichten und Zielen ermöglichen. Sie kommen in den spezifisch sozialen Verhaltensweisen des Helfens, des Informierens, des Teilens von Sachen und Zeit, des Zuhörens, der wechselseitigen Aufmerksamkeit, des gegenseitigen Respekts sowie einer geteilten Intentionalität zum Ausdruck (vgl. Tomasello 2010, S.19ff.). Empirische Studien weisen darauf, dass Kleinkinder, noch bevor sie die Sprache erlernen, interaktionale und kommunikative Situationen als *gemeinsames Projekt* verstehen, das auf eine bestimmte Art und Weise zu vollziehen ist (vgl. Jung 2014, S.125; Tomasello 2010, S.36ff.).

3.2 Intersubjektives Arbeitshandeln im Nahbereich

Die Rolle und der Stellenwert des intersubjektiven Arbeitshandelns im zwischenmenschlichen Nahbereich, insbesondere bei Problemlösungs- und Innovationsprozessen, findet in den Debatten um die Auswirkungen von orts- und zeitflexiblen Arbeitsformen bisher kaum Berücksichtigung. Insofern ist zu klären, welche Rolle der *räumlichen* Nähe im Prozess von Arbeiten und Lernen zukommt und wie Kooperationsbeziehungen sich angesichts räumlicher Entgrenzungen im Kontext von Transformationsprozessen gestalten. Dabei ist ein Verständnis von Interaktion zugrunde zu legen, das nicht nur auf sprachlicher Ausdrucksform beruht, sondern bei dem die unbewusste und vorsprachliche Wahrnehmung als wesentliche Elemente von gelingender Interaktion und Kommunikation angesehen werden.

Zur Entwicklung möglicher Forschungsperspektiven bieten sich in diesem Zusammenhang philosophische Zugänge an, wie sie zum Beispiel von Rainer Marten, Martin Buber, aber auch Emmanuel Levinas entwickelt wurden. Diese verweisen auf die vorsprachliche Ebene von Inter-

aktionen, „die den allgemeinen gesellschaftlichen Beziehungen vorausliegt, jedoch konstitutiv in sie eingeht“ (Pape/Kehrbaum 2019, S.32). In orts- und zeitflexiblen Arbeitsformen und gerade bei virtuellen Begegnungen unterscheidet sich die Gegenwartsinfrastruktur (und damit auch die Arbeits- und Lerninfrastruktur) deutlich von der an „realen“ betrieblichen Arbeitsplätzen: Es können über den definierten Kolleg*innenkreis hinaus weitere und andere Interaktionspartner*innen im jeweils unterschiedlichen Nahbereich gegenwärtig sein (zum Beispiel querfunktionale fach- und hierarchieübergreifende Kommunikation, in der die Grenzen zwischen intern und extern verschwimmen, aber auch Familienmitglieder, Kinder und Haustiere können mithören und -sehen).

Auch die räumliche und dingliche Umgebung ist eine andere, häufig sind z. B. die ergonomischen Bedingungen an den mobilen Arbeitsorten suboptimal, oder es kann zu Ablenkungen aus dem Umfeld kommen, zu einer mangelnden Fokussierung und Konzentration, bis hin zu Tendenzen der Prokrastination. So können nicht nur Arbeitsergebnisse andere sein, wenn die Arbeit und die umgebende Infrastruktur pandemiebedingt ins Homeoffice verlagert werden, auch die Formen der individuellen und kollektiven Bildung einer beruflichen Identität erfahren eine Veränderung. Die oben genannten Praxisgemeinschaften sind – davon wird zumindest bisher ausgegangen – an die räumliche Situiertheit von zusammenarbeitenden Menschen gebunden, was Auswirkungen auf ihr Denken und Handeln und die Ausprägung der gemeinsamen Deutungsmuster und Handlungsstrategien hat (vgl. Lave/Wenger 1991).

Gemeinsam geteilte Deutungsmuster werden als kognitive Prozesse beschrieben, die durch psychosoziale Interaktion bedingt sind (siehe oben). Diese Befunde sind für das Verständnis des situativen Lernens am Arbeitsplatz relevant, denn angesichts aktueller Transformationsprozesse und Innovationsbeschleunigungen gilt es, etablierte narrative Konstruktionen des arbeitsbezogenen Wissens zu verändern und weiterzuentwickeln. Der Implikationszusammenhang von Arbeit und Lernen, das heißt die gegenseitige Verwiesenheit von Arbeits- und Lernprozessen als Voraussetzung und Fundament einer gelungenen Transformation, deren Zielparame- ter partizipativ zu bestimmen wären, legt es nahe, die Betrachtung der individuellen (Person) und kollektiven (Organisation) Perspektiven von Innovationsprozessen systematisch zusammenzuführen (vgl. Antoni et al. 2013). Einen Ansatz dazu bietet das Lernkonzept des Konnektivismus.

3.3 Konnektivismus als theoretischer Rahmen

Das Konzept des Konnektivismus zielt darauf ab, die zunehmende Tendenz des vernetzen und digital gestützten Lernens zu verstehen und zu erklären (Siemens 2005; Downes 2012). Demnach ist Wissen kein Objekt, das übermittelt oder erworben werden kann. Wissen ist viel-

mehr verteilt und mit Menschen und Dingen vernetzt. Lernen bedeutet, diese Verbindungen aufzubauen und zu wissen, wie man sich in sozialen und digitalen Netzwerken bewegt (Robes 2011). Siemens (2005), einer der Begründer des Konnektivismus, vertritt dabei die folgende Auffassung: “know-how and know-what is being supplemented with know-where (the understanding of where to find knowledge needed)”.

Lernen stellt demnach einen sozialen Prozess der Verknüpfung von Menschen und Informationsquellen dar, der auf eine kontinuierliche Aktualisierung von Wissen abzielt. Lernen besteht im Aufbau, in der Bewertung, im Aufrechterhalten, aber unter Umständen auch im Trennen dieser Verbindungen. Als Kernkompetenz wird die Fähigkeit von Individuen betrachtet, Verknüpfungen zwischen Ideen und Konzepten im Rahmen sozialer und dinglicher Beziehungen herzustellen und diese zur Wissenserweiterung zu nutzen.

Damit werden Grundannahmen der Lerntheorie des Konstruktivismus erweitert, weil sich Lernprozesse im Konnektivismus auch außerhalb des Individuums vollziehen, wenn diese mittels bestimmter Technologien in Organisationen „aufbewahrt“ und in vernetzten Strukturen verändert werden können. Die auf dieser Verbindung beruhende Bewertung der Informationsqualität wird aktuell und zukünftig in einer digital vernetzten Welt mit ständig steigender Informationsmenge zu einer Schlüsselkompetenz (Downes 2012). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines Lernmodells, das diese tiefen Veränderungen im Lernen von Menschen als zunehmend nach außen tretende, vernetzte Aktivität berücksichtigt. Dies hat großen Einfluss auf das Wissensmanagement nicht nur von Organisationen, sondern auch der Individuen und ihrer lokalen Praxisgemeinschaften und damit auf die Gestaltung und Entwicklung zukünftiger Lernumgebungen. Das große Interesse, mit dem der Konnektivismus diskutiert wird, liegt nicht zuletzt darin begründet, dass er den informellen und sozialen Lernprozessen durch *Social Media* und *Open Educational Resources* einen ersten konzeptionellen Rahmen gibt. So wird der Konnektivismus aktuell unter den Bedingungen orts- und zeitflexiblen Arbeitens zweifellos eine bedeutsame Rolle bei der Entwicklung und Umsetzung neuer pädagogischer Ansätze von digitalen Lernplattformen spielen. Insofern liegt es nahe, dass dem Konnektivismus auch bei der Gestaltung des Lernens im Sinne der Ermöglichung einer systematischen Verbindung des Zusammenarbeitens und des Zusammenlernens in Präsenz- und Nicht-Präsenz-Umgebungen, die nach der Corona-Pandemie zunehmen werden, eine hohe Relevanz zukommt.

4 Ausblick

Für den Betrieb als Arbeits- und Lernort können zunehmend Erosionstendenzen konstatiert werden. Aber es eröffnen sich auch neue Räume für das Arbeiten und Lernen. Vor diesem Hintergrund kommt auch der Rat der Arbeitswelt in seinem Positionspapier zu dem Schluss, dass „der Betrieb als sozialer Ort weiterhin zentral [bleibt], um Innovations- und Leistungspotenziale auszuschöpfen – daher gilt es, Präsenz zu fördern und zu gestalten“ (Rat der Arbeitswelt 2022, S. 5).

Der Betrieb als Arbeits- und Lernort unterliegt in Deutschland weitgehend der Mitbestimmung und ist damit ein Politikfeld. Die neuen Formen des zeit- und ortsunabhängigen Arbeitens und Lernens entziehen sich zum Teil institutionalisierten und in Aushandlungsprozessen etablierten Mitbestimmungsstrukturen. In der Vergangenheit konnten Herausforderungen und nachhaltige Veränderungen der betrieblichen Praxis unter Beteiligung der Akteurinnen und Akteure der betrieblichen Mitbestimmung realisiert werden (z. B. Anpassung der Tages-, Wochen- und Lebensarbeitszeit, Arbeits- Gesundheitschutz und Qualifizierung; vgl. Haunschild et al. 2021). Umso erstaunlicher ist es, dass in Bezug auf Fragen der orts- und zeitflexiblen Arbeit nicht die gleiche Sichtbarkeit (und Sensibilität) für die sozialen Folgen erreicht wird wie in vorangegangenen gesellschaftlichen Debatten.

Der Betrieb fungiert als Arbeits- und, gerade unter den Bedingungen der Transformation, als zentraler Interaktionsraum für das Zusammenwirken von individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung. In diesem Interaktionsraum entfalten Qualifizierungsstrukturen und -prozesse ihre Resonanz, wobei sich die Frage stellt, wie eine Konzeptualisierung des Betriebs als Lernort angesichts informellen Lernens über Betriebsgrenzen hinweg, z. B. in *Communities of Practice*, überbetrieblichen Projekten oder Netzwerken gelingen kann.

Auch die betriebspolitischen Mitbestimmungsstrukturen und -prozesse entfalten in diesem Interaktionsraum ihre Wirkung. Betriebsräte sind vor dem Hintergrund der faktischen Zunahme orts- und zeitflexiblen Arbeitens gefordert, diese Interaktionsräume neu zu gestalten. Ähnliche Erosionsfolgen, wie sie hier für das Lernen in der Arbeit beschrieben wurden, sind auch für die Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten zu verzeichnen (vgl. Ahlne et al. 2017). Damit werden zugleich die Fundamente der betrieblichen Demokratie zur Disposition gestellt, was wiederum weitreichende arbeits- und betriebspolitische

Folgen haben kann. Vorliegende Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen zu Telearbeit und mobiler Arbeit zeigen bereits ein neues Verständnis von Arbeits- und Betriebspolitik auf. Insgesamt wäre der Lernort Betrieb angesichts flexibler Beschäftigungsformen (auf virtuellen Plattformen im digitalen Netz sowie zunehmend temporären betrieblichen Organisationen) perspektivisch zu redefinieren. In diesem Zusammenhang kommt den *Coworking Spaces* als ein sich in der Praxis zunehmend etablierender, in der Forschung aber weitgehend unberücksichtigter Interaktionsraum ein besonderer Stellenwert zu (vgl. Seifert/Matiaske 2022). ■

LITERATUR

- Ahlene, E. / Palomo, M. / Filipiak, K. / Hauser-Ditz, A. / Wannöffel, M.** (2017): Weiterbildungsverhalten von Betriebsräten – Ergebnisse einer repräsentativen Befragung, in: WSI-Mitteilungen 70 (6), S. 442–451, https://www.wsi.de/data/wsimit_2017_06_ahlene.pdf
- Ahlers, E. / Mierich, S. / Zucco, A.** (2021): Homeoffice. Was wir aus der Zeit der Pandemie für die zukünftige Gestaltung von Homeoffice lernen können. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung: WSI-Report Nr. 65, Düsseldorf
- Antoni, C. / Haunschild, A. / Hiestand, S. / Oertel, R. / Meyer, R.** (2013): „Niemand weiß immer alles“. Über den Zusammenhang von Kompetenz- und Organisationsentwicklung in der Wissensarbeit, Berlin
- Arendt, H.** (1958): *Vita activa oder vom tätigen Leben*, München
- Barlovic, I. / Ullrich, D. / Wieland, C.** (2021): Ausbildungsperspektiven im zweiten Corona-Jahr: eine repräsentative Befragung von Jugendliche, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/2021_Jugendbefragung_Corona.pdf
- Baumhauer, M. / Beutnagel, B. / Meyer, R. / Rempel, K.** (2021): Lernort Betrieb 4.0. Organisation, Subjekt und Bildungskoooperation in der digitalen Transformation der Chemieindustrie. Hans-Böckler-Stiftung: Study Nr. 454, Düsseldorf
- Böhle, F. / Sauer, S.** (2019): Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeit – Neue Herausforderungen und Perspektiven für Arbeit 4.0 und (Weiter-)Bildung, in: Dobischat, R. / Käßlinger, B. / Molzberger, G. / Münk, D. (Hrsg.): *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?*, Wiesbaden, S. 241–264
- Böhle, F. / Bolte, A. / Neumer, J. / Pfeiffer, S. / Porschen, S. / Ritter, T. / Sauer, S. / Wühr, D.** (2011): Subjektivierendes Arbeitshandeln – „Nice to have“ oder ein gesellschaftskritischer Blick auf „das Andere“ der Verwertung?, in: *Arbeits- und Industriesoziologische Studien* 4 (2), S. 16–26
- Bolte, A. / Neumer, J.** (Hrsg.) (2021): *Lernen in der Arbeit. Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeitsgestaltung bei wissensintensiven Berufen*, Augsburg/München
- Dehnbostel, P.** (2018): Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung in der digitalisierten Arbeitswelt, in: *Arbeit* 27 (4), S. 269–294
- Dehnbostel, P.** (2020): Lernorte und Kooperationen – Erweiterungen und Entgrenzungen nicht nur in digitalen Zeiten, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 49 (4), S. 11–15
- Downes, S.** (2012): *Connectivism and Connective Knowledge*, http://www.downes.ca/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Erpenbeck, J. / Sauter, W.** (2020): Werte und Normen in der Berufsbildung, in: Arnold, R. / Lipsmeier, A. / Rohs, M. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildung*, Wiesbaden, S. 178–188
- Flake, R. / Janssen, S. / Leschnig, L. / Malin, L. / Seyda, S.** (2021): Berufliche Weiterbildung in Zeiten von Corona: insgesamt kein dramatischer Einbruch, aber deutliche gruppenspezifische Unterschiede. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, IAB-Forum, Dezember 2021, <https://www.iab-forum.de/berufliche-weiterbildung-in-zeiten-von-corona-kein-dramatischer-einbruch-aber-deutliche-gruppenspezifische-unterschiede> (letzter Zugriff: 02.02.2022)
- Fuchs, T.** (2013): *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*, Stuttgart
- Globisch, C. / Müller, D. / Fuchs, M. / Christoph, B. / Danneck, V. / Dummert, S. et al.** (2022): In der Pandemie ändern sich die Geschlechterrollen kaum. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung: IAB-Kurzbericht 5/2022, Nürnberg
- Habermas, J.** (2013): *Im Sog der Technokratie*, Berlin
- Hammermann, A. / Stettes, O.** (2016): *Qualifikationsbedarf und Qualifizierung: Anforderungen im Zeichen der Digitalisierung*. Institut der deutschen Wirtschaft: IW Policy Paper No. 3/2016, Köln
- Haunschild, A. / Meyer, R. / Ridder, H.-G. / Clasen, E. / Krause, F. / Rempel, K.** (2021): *Nachhaltigkeit durch Mitbestimmung*. Hans-Böckler-Stiftung: Study Nr. 452, Düsseldorf
- Hoff, E.-H.** (1982): Kontrollbewußtsein: Grundvorstellungen zur eigenen Person und Umwelt bei jungen Arbeitern, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 34 (2), S. 316–339
- Jung, M.** (2014): *Gewöhnliche Erfahrung*, Tübingen

Lave, J. / Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge

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

Mergner, A. / Winnige, S. (2021): Homeoffice-Boom im Zuge der Corona-Pandemie. Welche Potenziale zeichnen sich langfristig für akademisch und beruflich Qualifizierte ab?, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 50 (1), S. 27–32

Meyer, R. / Haunschild, A. (2017): Individuelle Kompetenzentwicklung und betriebliche Organisationsentwicklung im Kontext moderner Beruflichkeit – berufspädagogische und arbeitswissenschaftliche Befunde und Herausforderungen, in: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausg. 32, S. 1–20, http://www.bwpat.de/ausgabe32/meyer_haunschild_bwpat32.pdf (letzter Zugriff: 14. 11. 2021)

Pape, H. / Kehrbaum, T. (2019): John Dewey: Über Bildung, Gewerkschaften und die demokratische Lebensform. Hans-Böckler-Stiftung: Study Nr. 421, Düsseldorf, S. 87–211

Pfeiffer, S. / Suphan, A. (2018): Industrie 4.0 und Erfahrung – das unterschätzte Innovations- und Gestaltungspotenzial der Beschäftigten im Maschinen- und Automobilbau, in: Hirsch-Kreinsen, H. / Ittermann, P. / Niehaus, J. (Hrsg.): *Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen*, 2. Aufl., Baden-Baden, S. 275–301

Rat der Arbeitswelt (Hrsg.) (2022): *Der Betrieb als sozialer Ort. Entwicklungen. Herausforderungen. Empfehlungen*, https://www.arbeitswelt-portal.de/fileadmin/user_upload/dialog/220120_RdA_Positionspapier_Layout_A4_bf.pdf (letzter Zugriff: 10. 10. 2022)

Robes, J. (2012): Offenes und selbstorganisiertes Lernen im Netz. Ein Erfahrungsbericht über den OpenCourse 2011 „Zukunft des Lernens“, in: Blaschitz, E. / Brandhofer, G. / Nosko, C. / Schwed, G. (Hrsg.): *Zukunft des Lernens: Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern*, Glückstadt, S. 219–244

Schrenker, A. / Samtleben, C. / Schrenker, M. (2021): Applaus ist nicht genug: gesellschaftliche Anerkennung systemrelevanter Berufe, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 71 (13–15), S. 12–18

Schuß, E. / Christ, A. / Oeyenhausen, S. / Milde, B. / Flemming, S. / Granath, R.-O. (2021): Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2021. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit zum Stichtag 30. September, Fassung vom 15. 12. 2021. Bundesinstitut für Berufsbildung, https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab11_beitrag_ausbildungsmarkt-2021.pdf (letzter Zugriff: 02.02.22)

Seifert, H. / Matiaske, W. (2022): Coworking Spaces – Optionen für ortsflexibles Arbeiten, in: Bellmann, L. / Matiaske, W. (Hrsg.): *Jahrbuch Ökonomie und Gesellschaft* 33: Sozio-Ökonomik der Corona Krise, Marburg, S. 267–282

Siefer, W. (2010): *Wir – und was uns zu Menschen macht*, Frankfurt a. M. / New York

Siemens, G. (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, in: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2, http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Sowa, H. (2015): *Gemeinsam Vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung*, München

Tomasello, M. (2009): *Die Ursprünge menschlicher Kommunikation*, Frankfurt a. M.

Tomasello, M. (2010): *Warum wir kooperieren*, Frankfurt a. M.

Tomasello, M. (2014): *Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens*, Berlin

Tomasello, M. (2016): *Eine Naturgeschichte der menschlichen Moral*, Berlin

Tomasello, M. (2020): *Mensch werden. Eine Theorie der Ontologie*, Berlin

Weller, S. I. (2021): Auswirkungen der Corona-Krise auf die betriebliche Ausbildung von Menschen mit Behinderung, in: *Berufliche Rehabilitation* 35 (2), S. 20–25

Widuckel, W. (2015): *Arbeitskultur 2020 – Herausforderungen für die Zukunft der Arbeit*, in: Widuckel, W. / De Molina, K. / Ringlstetter, M. / Frey, D. (Hrsg.): *Arbeitskultur 2020. Herausforderungen und Best Practices der Arbeitswelt der Zukunft*, Wiesbaden, S. 27–44

Zucco, A. / Lott, Y. (2021): *Stand der Gleichstellung: Ein Jahr Corona. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung: WSI Report Nr. 64*, Düsseldorf

AUTOR*INNEN

RITA MEYER, Prof. Dr., Professorin für Berufspädagogik am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte: Veränderung von Arbeit und Beruflichkeit, berufliche und betriebliche Qualifizierung und Kompetenzentwicklung, wissenschaftliche Weiterbildung.

@ rita.meyer@ifbe.uni-hannover.de

TOM KEHRBAUM, Dr. phil., arbeitet im Ressort Personalentwicklung & Aus- und Weiterbildung beim IG Metall Vorstand in Frankfurt a. M. Arbeitsschwerpunkte: Politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Berufliche Aus- und Weiterbildung, Innovations- und Interaktionsforschung.

@ tom.kehrbaum@igmetall.de

MANFRED WANNÖFFEL, Prof. Dr., Geschäftsführer der Gemeinsamen Arbeitsstelle RUB/IGM und Hochschullehrer an der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: Transferforschung zu den Themen Arbeit, Technik und Organisation.

@ manfred.wannoeffel@rub.de