

■ Titel:

**Zwischen Reduktion und Entgrenzung – betriebliche Bildung
in den Zeiten lebenslangen Lernens**

■ Verfasser:

Brigitte Geldermann, Barbara Mohr, Thomas reglin

■ Erschienen in:

**Berufsbildung im Wandel
Bonn, 2005**

Zwischen Reduktion und Entgrenzung – betriebliche Bildung in den Zeiten lebenslangen Lernens

1. Warum „lebenslang lernen“?

Wissenschaftler und Praktiker aus Wirtschaft und Politik definieren die Anforderungslage in der sich formierenden „Wissensgesellschaft“ weitgehend übereinstimmend. Im „nachindustriellen“ Stadium der Gesellschaftsentwicklung [Bell 1996], so die Diagnose, ist Wissen zur wichtigsten volkswirtschaftlichen Ressource geworden. Damit hängt die internationale Wettbewerbsfähigkeit eines Wirtschaftsraums unmittelbar davon ab, in welchem Maße er sich als „dynamic knowledge-based economy“ [Lisbon European Council 2000] zu bewähren vermag.

Im öffentlichen und semiwissenschaftlichen Diskurs werden die einschlägigen Stichworte beharrlich – und oft nicht ohne eine gewisse Beliebtheit – wiederholt und rekombiniert. Die Rede ist von Globalisierung, Informatisierung und Flexibilisierung der Wirtschaft einerseits, von unternehmerischem Denken und Selbstorganisation als sich daraus ergebenden Anforderungen an die Individuen andererseits. Die überkommene Phaseneinteilung, der zufolge während der Berufsvorbereitung jene Wissensvorräte angelegt werden, von denen sich dann – jenseits gelegentlicher organisierter „Anpassungs-“ oder „Aufstiegsqualifizierungen“ – ein Arbeitsleben lang zehren lässt, ist dysfunktional geworden. Die Notwendigkeit des Lernens begleitet zunehmend das ganze Leben [zur Begriffskarriere des „lebenslangen Lernens“ vgl. Faulstich 2003, S. 278ff.; Olbrich 2001, S. 364ff.; Expertenkommission 2002, S. 22ff.].

1.1 Weiterbildungspolitik heute: Paradoxien und Herausforderungen

Mit lebenslangem Lernen als volkswirtschaftlichem Erfordernis steht nun freilich ein *bildungspolitisches Paradox* auf der Tagesordnung. Es lässt sich als Notwendigkeit der „Organisation des Informellen“ [Bauer u. a. 2004, S. 14], der „Planung des Situativen“, der „Strukturierung des Unstrukturierbaren“ – zusammengefasst: der „Steuerung selbstor-

ganisierten Lernens“ [ebd., S. 15] auf der gesellschaftlichen Makro- und auf der didaktischen Mikroebene beschreiben. Gefordert ist „Lernen als Lebensform“ [Vaill 1998]. Diese individuelle Haltung einer auf kontinuierliche Kompetenzentwicklung angelegten Selbstorganisation [Erpenbeck/Heyse 1999] kann genauso wenig (berufs-)pädagogisch erzeugt wie durch flächendeckende ‚Dauerbeschulung‘ substituiert werden. Zugleich begründet die Diagnose der gesamtgesellschaftlichen Relevanz eines auf Dauer gestellten Innovationslernens unabwiesbare *Steuerungsimperative*. Staatliche Weiterbildungspolitik hat sich in diesem Spannungsfeld zu verorten.

- In der bundesdeutschen Geschichte der Erwachsenenbildung war es wohl am ehesten die Ankündigung, die Erwachsenen-/Weiterbildung solle „zu einer vierten Stufe des Bildungswesens ausgebaut“ und so als „Quartärer Bildungsbe- reich“ installiert werden [Bundesregierung 1970, S. 11], die eine Überwindung der „mittleren Systematisierung“ [Faulstich 1992] von Weiterbildung in Richtung *verstärkten öffentlichen Engagements* anzuzeigen schien. Noch 1973 hielt die Bund- Länder-Kommission für Bildungsplanung eine schrittweise Anhebung der Wei- terbildungsfinanzierung auf das *Vierfache* bis zum Jahr 1985 für geboten [Bund- Länder-Kommission für Bildungsplanung 1973, S. 34f.]. Derartige Empfehlun- gen brachen sich jedoch an den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen der Re- zession.
- Die neueren Maßnahmen der Weiterbildungspolitik auf Bundes- und Länder- ebene gehen verstärkt von der – auch finanziellen – *Eigenverantwortung der „Ar- beitskraftunternehmer“* [vgl. Pongratz/ Voß 2002; mit Bezug auf Fragen der beruf- lichen Bildung: Egbringhoff/Kleemann/Matuschek/Voß 2003] für ihre berufli- che Kompetenzentwicklung aus und zielen auf die Gestaltung ermöglichender Rahmenbedingungen. Es geht um die Schaffung von Transparenz auf dem Wei- terbildungsmarkt (z. B. Einrichtung zentraler Bildungsportale im WWW), die Förderung von Innovation in den Regionen durch verstärkte Vernetzung im Bildungsbereich (Förderprogramm „Lernende Regionen“), den Aufbau von Strukturen der Qualitätssicherung und die Stärkung des Verbraucherschutzes (Weiterbildungstests). Staatliche Interventionen nehmen kompensatorisch Bezug auf die strukturell begrenzte Marktkenntnis und Marktmacht der Weiterbil- dungsnutzer.¹
- Der Versuch, dem Prinzip der Subsidiarität staatlicher Weiterbildungspolitik ent- sprechend die Balance zwischen *laisser faire* und (auch volkswirtschaftlich untrag- barer) Überregulierung zu finden, ist immer auch der Gefahr ausgesetzt, Steue-

¹ Vgl. den unmittelbaren Zusammenschluss, der sich diesbezüglich im ‚Hartz-Papier‘ findet: „Eine Wissensgesell- schaft braucht für ein lebenslanges Lernen *verlässliche Grundlagen*. Es ist daher unerlässlich, diesen Markt *transparen- ter* zu gestalten.“ [Kommission 2002, S. 160, Hervorhebungen d. Verf.]

rungspotenziale aufs Spiel zu setzen. Wenn die problematische Lage der Sozialkassen im Zuge der sog. „Hartz-Reformen“ zu einer *Reduzierung* kompensatorischer Aktivitäten im Bereich der beruflichen Weiterbildung und darüber hinaus zu einer Maßnahmeselektivität geführt hat, die vorfindliche (Unter-)Privilegierungen nicht relativiert, sondern perpetuiert, dann treten Gesichtspunkte eines mittel- bis langfristigen Gegensteuerns hinter finanzpolitischen Nahzielen zurück. Das heißt dann auch, dass nicht mehr voraussehbare *Marktentwicklungen*, sondern nur mehr die *aktuelle* Situation der Nachfrage nach Arbeit die Bestimmungsgröße aktiver Arbeitsmarktpolitik abgibt [vgl. Severing/Döring 2003].

Selbstorganisation lässt sich nicht verordnen. Aber sie ist auf *Ermöglichungsstrukturen* angewiesen, die es (auch) politisch zu gestalten gilt. Dies macht die bildungspolitische Bedeutung von *Modellversuchen* in diesem Bereich aus. Sie „strukturieren das Unstrukturierbare“, indem sie innovative Konzepte in der Praxis platzieren, auf ihre Anschlussfähigkeit überprüfen, nötigenfalls modifizieren und so in der Wirtschaft verankern.

1.2 Selbst organisiertes Lernen im Betrieb

Lifelong learning hat seinen Ursprung in der Dynamik der modernen Wirtschaft. Lernbedarf entsteht hier vielfach punktuell, situativ und diskontinuierlich. Er entsteht in wachsendem Umfang und bei wachsender Unklarheit über die erforderliche Entwicklungsrichtung [für eine Systematik von Unsicherheit und Offenheit in Transformationsprozessen vgl. Schäffter 2001, S. 17ff.]. Weiterbildungen klassischen Typs können in dieser Situation nicht nur aus ökonomischen Gründen nicht mehr als Mittel der Wahl gelten. Sie kommen auch – wegen der unüberwindlichen organisatorischen Behäbigkeit des „Seminarbetriebs“ – systematisch zu spät.

Somit sind die einzelnen Mitarbeiter gefordert, wenn es darum geht, berufliche Handlungsfähigkeit im Sinne eines kontinuierlichen Weiterlernens sicherzustellen. Es geht für sie darum, Adaptionsbedarf selbstständig zu entdecken und *selbstständig* – z. B. unter Rückgriff auf das Wissen von Kollegen und auf nicht didaktisierte interne und externe Informationsmedien – *das jeweils Erforderliche zu lernen*. Arbeitsintegration wird zum Garant der Effektivität beruflichen Lernens. So soll teures und zeitraubendes Vorratslernen vermieden werden, ein Lernen, das am Ende doch nur „träges Wissen“ [Gruber/Renkl 2000] erzeugt, das in Berufskontexten nicht handlungsleitend zu werden vermag. „Selbstorganisiertes Lernen ist für viele Unternehmen nicht wegen besonderer

pädagogisch-methodischer Vorteile effektiv“, leitend ist vielmehr die „Erwartung einer zeitnahen, reibungslosen und kostengünstigen Bereitstellung jeweils aktuell erforderlicher Qualifikationen“ [Severing 1998, S. 195]. Aspekte der Lerneffizienz treten ergänzend hinzu (und werden von ökonomischen und betriebsorganisatorischen Gesichtspunkten oftmals kaum geschieden). Wenn die Lernenden wissen, *wofür* sie lernen, wenn sie beim Lernen das Ziel kompetenten beruflichen Handelns durchgehend im Auge haben, dann lernen sie – so die Erwartung – auch motiviert und erfolgreich.

Die Herausforderung, die dieses selbst organisierte Lernen für die Individuen bedeutet, ist nicht gering. Zunächst ist ja gar nicht abzusehen, wieso die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus der beschränkten Perspektive ihres Arbeitsumfelds heraus in der Lage sein sollten, Lernbedarf zu erkennen und zu decken, den zu prognostizieren sich Management und Personalabteilung mit gutem Grund kaum mehr zutrauen. Schon insofern besteht die Gefahr einer systematischen Überforderung. Überdies ist fraglich, inwiefern die Arbeitssituation im Betrieb zielführendes Lernen überhaupt zulässt.

- Die Informatisierung der Arbeit legt Übergänge zu Individualisierung und Arbeitsintegration des Lernens nahe, macht sie aber zugleich problematisch. „Komplexe Arbeitsprozesse verlangen nicht nur abstrakteres Wissen, sondern erschweren auch seinen Erwerb in der Arbeitstätigkeit. [...] Die Mediatisierung der Produktion führt dazu, dass der Arbeitsprozess einfachem Erfahrungslernen verschlossen bleibt. Dies war der Grund gewesen, warum vor zwanzig Jahren die Auslagerung der betrieblichen Bildung aus der Produktion ebenso sehr als Erfolg angesehen wurde wie heute ihre Reintegration.“ [Severing 2003]
- Für das Medien gestützte Lernen am Arbeitsplatz ist die Problematik mangelnder Lernzeiten vielfach belegt. So haben ausführliche Interviews mit Online-Lernenden [Grotlüschen 2003] das Ergebnis erbracht, „dass noch nach der Prioritätensetzung für Lernen vielfältigste Schwierigkeiten bestehen, die Lernaktivitäten im Gesamtverlauf vor neu entstehenden Dringlichkeiten zu schützen. Dies ist bei Präsenzlernen anders: Ist es mir einmal gelungen, einen Lern-Tag gegenüber anderen Aufgaben durchzusetzen, steht er mir in der Regel ohne weitere Gefährdungen auch zum Lernen zur Verfügung.“ [S. 249] Mit der Verlagerung an den Arbeitsplatz verlieren formalisierte Lernformen ihre Schutzzonen. Lernen droht dem Praxisdruck selbst dort zu erliegen, wo bereits eine explizite Entscheidung *dafür* gefällt worden war.
- Schließlich können störende Umgebungsbedingungen und fehlende oder man-

gelhafte materielle Ausstattung das Lernen behindern.

Durch sein Heranrücken an die Arbeit verliert das berufliche Lernen Eigenständigkeit und Erkennbarkeit, es wird eigentümlich diffus. Einem an traditionellen Lernformen geschulten Blick könnte das als *Auflösung* der Arbeitsfelder von Weiterbildungern und Betriebspädagogen erscheinen – tatsächlich ist es eher Indiz ihrer *Entgrenzung*. Denn es wird nicht nur an neuen Orten und mit neuen (manchmal auch nur neu entdeckten) Verfahren gelernt. Räumliche Entgrenzung und didaktische Erweiterung verbinden sich mit einer recht grundsätzlichen *organisationalen Neuverortung von Betriebspädagogik*.

- Wenn Lernen mehr und mehr zu den „normalen“ an einem Arbeitsplatz zu verrichtenden Tätigkeiten gehört und die Qualität der Arbeit wesentlich davon abhängt, dass die Resultate kontinuierlichen Lernens auch handlungsleitend werden, dann verschmelzen betriebspädagogische und arbeitsorganisatorische Aufgaben. Es gilt, die Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft von Belegschaften zu fördern. Und es gilt, Arbeitsplätze so zu gestalten, dass ihre Lernhaltigkeit und -offenheit dauerhaft sichergestellt ist.
- Wenn Lernbedarf zunehmend punktuell und in nicht voraussagbarer Weise entsteht, so dass formalisierte Verfahren der Qualifikationsvermittlung nicht mehr greifen, wird es immer wichtiger, das Unternehmen wissen zu lassen, was es (schon) alles weiß [Davenport/Prusak 1998]. Es lässt sich nicht mehr streng trennen zwischen Aus- und Weiterbildung auf der einen und Wissensmanagement auf der anderen Seite.
- Wenn Selbststeuerung des Lernens einschließt, dass die Lernenden Lernbedarf selbstständig erkennen und sich bewusst individuelle Entwicklungsziele setzen, dann benötigen sie neben Strategien der Selbstevaluation auch Kenntnis von wirtschaftlichen Entwicklungstendenzen – auf makroökonomischer Ebene und mit Blick auf das eigene Unternehmen. Zur Aufgabe von Vorgesetzten und Bildungsabteilungen wird es, Selbstorganisationsfähigkeit zu fördern und den Mitarbeitern die Informationen, auf die sie für ihre individuelle Bildungsplanung angewiesen sind, auch zugänglich zu machen. „Selbstgesteuertes, eigenverantwortliches Lernen bedeutet nicht, die Lernenden sich selbst zu überlassen nach dem Motto ‚wer lebt, der lernt‘. Selbstgesteuertes Lernen erfordert vielmehr Anleitung und Unterstützung, erfordert Coaching sowie Beratung und Ermutigung.“ [Dybowski 2001, S.] „*Lernberatung ist gleichsam der Komplementärbegriff zum selbstgesteuerten Lernen*. Selbstgesteuertes Lernen kann nicht gelehrt werden, aber

es kann begleitet und erleichtert werden.“ [Siebert, S. 98] Neben den objektiven sind die subjektiven Bedingungen selbstständigen Lernens in Prozessen der Arbeit erst noch zu schaffen.

Betriebspädagogen müssen also zunehmend in der Lage sein, aus organisationspädagogischer Perspektive zur *Gestaltung betrieblicher Abläufe* beizutragen, während *Lernen im Betrieb* zu ermöglichen umgekehrt zur erfolgskritischen Aufgabe des *Managements* wird. Es geht um die Gestaltung einer betrieblichen *Lernkultur*. Zugleich ändern sich auch die im engeren Sinne pädagogischen Aufgaben ihrem Charakter nach: An die Stelle des Belehrens tritt die Beratung.

2. Lernkultur und lernende Organisation

2.1 Was ist eine „Lernkultur“?

Der Terminus Lernkultur² ist nicht neu. Es handelt sich um einen Gattungsbegriff [Dehnbostel 2001, S. 82], der alle Lebensbereiche umfasst, in denen gelernt wird (Knöchel 2001, S. 130). Es existiert eine Pluralität von milieu-, alters- und berufsspezifischen Lernkulturen [Siebert 2000, S. 50]. Diese beruhen einerseits auf den Bedingungen des Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt, andererseits aber auch auf individuellen Dispositionen [vgl. Kirchhöfer 2001, S. 82; Trier 2001].

Knöchel [2001, S. 129] definiert Lernkultur als den „[...] bei Individuen, Gruppen, Organisationen und Institutionen bewusst gewordene[n] Lernbedarf und alle individuellen und gesellschaftlichen Anstrengungen, ihn zu befriedigen“. Damit wird der heuristische Sinn dieses Begriffs klar, der den Blick weitet über organisierte Bildungsveranstaltungen hinaus auf Lernaktivitäten und Lernsettings, die sich in sozialen und lebensweltlichen Kontexten ansiedeln, zu denen auch der Betrieb gehört.

Kriterien *neuer* Lernkulturen sind die Betonung der individuellen Verantwortung für Lernen und das Interesse an selbst organisierter Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten [Brödel, S. 74].

Diesem Ansatz liegt ein Menschenbild zu Grunde, das von der Möglichkeit selbst bestimmten und selbst organisierten Umgangs des Menschen mit Unbestimmtheit ausgeht, das die Gestaltbarkeit der Umwelt betont und sich an Selbstentfaltungswerten wie Au-

² Dehnbostel nennt als Bestandteile einer Lernkultur: „Inhalte, Methoden, Medien, Umgebungen, Perspektiven und Visionen“ des Lernens [Dehnbostel 2001, S. 82].

tonomie, Partizipation und Kreativität orientiert.

Organisationale Lernkulturen entwickeln sich in spezifischer Weise aus dem unternehmenskulturellen Kontext und konstituieren sich durch ihre organisatorische, methodische und lerntheoretische Ausrichtung [Dehnbostel 2001, S. 81]: Wie wird Lernen organisiert, und wie werden die Rahmenbedingungen im Unternehmen gestaltet? Welche Lernformen und Lernmethoden werden bevorzugt?

Die Diskussion um die „lernende Organisation“, die im Rahmen eines modellversuchsübergreifenden Arbeitskreises des Bundesinstituts für Berufsbildung seit 1998 geführt wurde [Schemme 2001], hatte die Veränderungsfähigkeit von Unternehmen und die Rolle der Berufsbildung bei der Beförderung von Anpassungs- und Innovationsprozessen zum Ausgangspunkt. „Lern- und Dialogkultur“ war auch in diesem Zusammenhang der Oberbegriff für eine umfassendere Sicht auf Bildung, die auch informelle Lernprozesse einschließt und die förderlichen Bedingungen des Lernens verstärkt thematisiert. Diese Diskussion brachte darüber hinaus einen Nutzen von Berufsbildung für Unternehmen in den Fokus, der über die Lieferung jeweils benötigter Qualifikationen hinausgeht und ihre Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit im Wettbewerb unmittelbar mit der internen Diffusion von Lernprozessen – mit Art und Niveau ihrer Lernkultur - in Zusammenhang bringt.

Als zentrale Elemente wurden dabei identifiziert:

- erweiterte Lernorientierungen: informelles Lernen, lernförderliche Sozialformen, lernförderliche Arbeitsumgebungen, Selbstreflexion
- Vernetzung: Lernortkombinationen, Lernen in funktions- und hierarchieübergreifenden Bezügen, Integration von Berufsbildung und Organisationsentwicklung,
- Wissensmanagement: Austausch von Wissen, Weitergabe, Zugriff auf Wissensquellen [Schemme 2001, S. 15]

2.2 Dimensionen der Lernkultur

Eine weitere Differenzierung dieser Elemente in Dimensionen von Lernkultur nehmen Sonntag/Stegmaier vor [Sonntag/Stegmaier 2005]. Anhand dieser Dimensionen lassen

sich auch Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten skizzieren, für die eine Reihe von Modellversuchen des Bundesinstituts für Berufsbildung konkrete Umsetzungsschritte erarbeitet hat.

1. **Lernen als Teil der Unternehmensphilosophie**
Damit Erwartungen, die das Management des Unternehmens an das selbstständige Lernen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter richtet, auch wirksam werden, müssen die Führungskräfte sie selbst vorleben und vermitteln. Die Bedeutung der Führungskräfte als Promotoren oder Verhinderer von Lernprozessen stand bei einer ganzen Reihe von Modellversuchen im Zentrum. Dabei ging es nicht immer nur um die oberste Führungsspitze; als besonders kritisch wurde z. B. die Meisterebene erkannt. Novak/Schumacher [2001, S. 180] stellen plastisch dar, dass es die Meister sind, die Veränderungsprozesse entweder blockieren, weil sie eigenen Statusverlust befürchten, oder auf lokaler Ebene beherrschbar und nachvollziehbar machen und so für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entweder eine Situation der Unsicherheit und Bedrohung oder eine Lernsituation schaffen. Von ihnen hängt es ab, ob die Parole „Das haben wir schon immer so gemacht!“ als Legitimation oder als Blockade gilt.
2. **Rahmenbedingungen für Lernen im Unternehmen**
Unter Rahmenbedingungen im engeren Sinn werden Organisationsstrukturen, Entgeltgestaltung und Arbeitszeit-(Lernzeit-)Regelungen verstanden. Einigkeit besteht heute darin, dass flache Hierarchien und Mitwirkungsmöglichkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bzw. Entscheidungsspielräume für Gruppen und Teams wesentlich zur Lernkultur im Unternehmen beitragen. Auch Entgelt- und Anreizsysteme, die die Übernahme von Verantwortung, Weiterbildung und Kompetenzentwicklung honorieren, sind hier zu nennen. Unter den Modellversuchen, die sich dieser Dimension der Lernkultur gewidmet und Wege zu organisatorischen Veränderungen aufgezeigt haben, sei ein Projekt des Bildungszentrums Turmgasse hervorgehoben. Es entwickelte ein Modell zur Verlagerung von Kompetenzen und Entscheidungsbefugnissen „nach unten“ [Schätzler 2001, S. 99], ließ dabei aber auch die Bearbeitung des Rollenverständnisses von Schlüsselpersonen nicht außer Acht, die aus ihrer Arbeitsbiographie heraus der Implementierung solcher Strukturen eher reserviert gegenüber stehen.
3. **Personalentwicklung**
Auch Art, Umfang und Methodik der Personalentwicklung eines Unter-

nehmens sind Bestandteil seiner Lernkultur. Besonders in kleinen Unternehmen ist deren Systematik und Professionalität meist nicht sehr ausgeprägt. Häufig fehlt es schon an einer entsprechenden separaten Funktionsstelle.

Beiträge der Modellversuchsforschung auf diesem Feld richteten sich auf die Entwicklung von Instrumenten und Beratungsmodulen für kleine und mittlere Unternehmen. Dabei war die Philosophie nicht, Strukturen von Großunternehmen nachzuahmen, sondern Instrumente und Kompetenzen der Personalentwicklung im Arbeitsprozess, bei den lokalen Fach- und Führungskräften zu verankern. Die beteiligten Großbetriebe – wie z. B. das DaimlerChrysler-Werk in Gaggenau und John Deere, Mannheim – sahen eine solche Strategie trotz des hochprofessionellen Aus- und Weiterbildungsbereichs, über den sie verfügen, für sich ebenfalls als Erfolg versprechend an, um Qualifizierung und Personalentwicklung besser mit Veränderungen von Kundenanforderungen und der Einführung neuer Managementkonzepte zu verzahnen [Honecker/Müller/Unger, 2001, S. 140 ff.]

4. Transparenz der Kompetenzentwicklung

Kompetenzen sichtbar zu machen und auf Abteilungs- und Organisationsebene zu dokumentieren ist die Basis für sinnvolle Qualifizierungs- und Entwicklungsmaßnahmen. Die Diskussion über die Zertifizierung von Kompetenzen ist nicht neu. In zahlreichen Projekten wurden „Qualifizierungspässe“ entwickelt, die aber kaum Eingang in die betriebliche Praxis gefunden haben. Modelle, die von Großbetrieben für interne Zwecke entwickelt wurden, haben den Mangel, dass sie auch nur im jeweiligen Binnenbereich aussagekräftig sind. Mit der zunehmenden Bedeutung informellen Lernens im Arbeitsprozess für den flexiblen Einsatz des Personals wird dieses Thema dringlicher denn je. Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung führt gegenwärtig einen Modellversuch durch, der zu praxisgerechten, aussagekräftigen Zertifikaten führt, die auch die Ergebnisse informellen Lernens einbeziehen.³

5. Lernatmosphäre und Unterstützung durch Kollegen

Fehler als Lerngelegenheit zulassen, Gelegenheit geben, auch Neues auszuprobieren, gegenseitige Hilfe erlauben und praktizieren – auch das gehört zur Lernkultur eines Unternehmens. Das Mikroklima in Organisationseinheiten hängt oft stark von individuellen Konstellationen ab, die sich nur schwer mit allgemeinen Instrumenten bearbeiten lassen. Dennoch müssen sich die betrieblichen Akteure ebenso wie externe Berater über solche Fak-

³ BIBB-Modellversuch „Transparenz beruflicher Qualifikationen“, 2002 – 2006. Darstellung unter www.f-bb.de.

toren, die ihre Einflussmöglichkeiten auch begrenzen, im Klaren sein.

6. Lernorientierte Führungsaufgaben

Zielvereinbarungen und Mitarbeitergespräche sind bei weitem noch nicht in allen Unternehmen eingeführt. Wo sie existieren, werden sie vielfach nicht unter Lerngesichtspunkten wahrgenommen und gelten nicht als Gestaltungsfeld für Pädagogen. Die Chancen für die Gestaltung einer Lernkultur werden somit noch nicht in ausreichendem Maße genutzt. Dies ist als Aufgabe für die Zukunft festzuhalten.

7. Information und Partizipation

Qualität und Intensität von Wissensaustausch und -transfer im Unternehmen sind zentrale Bestimmungsgrößen einer organisationalen Lernkultur. Dieser Bereich ist Gegenstand dessen, was man heute „Wissensmanagement“ nennt – auch wenn man mit gutem Grund bezweifeln kann, dass sich Wissen „managen“ lässt, geht es doch nicht nur um die technische Verfügbarkeit von Daten und Informationen, sondern um Kommunikation im Unternehmen und Möglichkeiten zum informellen Wissensaustausch. Kontinuierlich angelegte und intern rückgekoppelte Dialogprozesse bilden die Voraussetzung dafür, dass durch individuelles Wissen und kollektive Expertise neues Wissen entsteht [Holz/Schemme/Westhoff 2004, S. 7 und Schemme 2004, S. 30].

Die Modellversuche des BIBB zur Berufsbildung in Lernenden Organisationen zielten stets darauf, ein rein technisches Verständnis von Wissensmanagement, das die Expertise von Know-how-Trägern durch Datenbanken ersetzen will, zu überwinden. Sie haben Wege aufgezeigt, in arbeitsplatznahen Lernformen auch den Wissensaustausch in einer Gruppe oder über Gruppen- und Abteilungsgrenzen hinweg zu fördern. Auch der Stellenwert des Erfahrungswissens, das sich oft schwer verbalisieren und dokumentieren lässt, wurde erkannt. Diese individuellen Wissensbestände in Gruppenlernprozesse einzubringen und somit für die Organisation fruchtbar werden zu lassen war zum Beispiel Gegenstand eines Modellvorhabens in baden-württembergischen Maschinenbaubetrieben [Novak 2000]. Dabei wurde ein Generationen übergreifendes „Lernnetzwerk“ aufgebaut, an dem sich die Beschäftigten mit Engagement und Interesse beteiligten. Ein Modellversuch der bfz Bildungsforschung entwickelte ein Gruppenlernarrangement, dessen wesentliches Element die Reflexion und Selbstevaluation vorhandener Kenntnisse und Erfahrungen ist [Geldermann/Mohr 2001].

8. **Wissensaustausch des Unternehmens mit der Umwelt**
Die Nutzung externer Wissensquellen, seien es Forschungsergebnisse oder der Dialog mit Partnern, Kunden, anderen Unternehmen, ist Bestandteil des organisationalen Lernens. Besonders für kleinere Unternehmen ist die Nutzung von externem Expertenwissen oft schwierig [Kailer 1998, S. 102 f.]. Die Förderung der Vernetzung von KMU untereinander wie mit externen Dienstleistern ist daher ein wichtiges Gestaltungsfeld. In vielen Modellvorhaben war Kooperation und Vernetzung Bestandteil der Aktivitäten, da die Verantwortlichen die aus der Ressourcensituation aber auch aus der spezifischen Unternehmenskultur vieler KMU herrührenden Defizite kannten. Eine Untersuchung über die Lernkultur von KMU müsste in diesem Bereich Handlungsbedarf aufzeigen.
9. **Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten im Unternehmen**
Der Grad der Nutzung und Akzeptanz von modernen Lernformen wie mediengestütztes selbstgesteuertes Lernen, Lernpartnerschaften, Gruppenlernarrangements etc. rundet das Bild einer Lernkultur im Unternehmen ab.

Die skizzierten Dimensionen zeigen Gestaltungsoptionen einer als Führungsaufgabe verstandenen Lernkultur. Ob und wie das einzelne Individuum im Unternehmen davon profitiert, bleibt jedoch weitgehend offen. Dies hängt auch von der Kompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zum selbstständigen Lernen ab. Die beste Lernkultur ersetzt nicht das individuelle Lernen. Dessen Gestaltung und Evaluation ist Gegenstand pädagogischer Expertise. Wenn die Aufgaben einer Lehrperson von den Lernenden selbst übernommen werden, muss die entsprechende Kompetenz durch Beratung teils gefördert, teils substituiert werden.

3. Betriebliche Lernberatung

3.1 Lernberatung und Selbstlernkompetenz

Die Anforderung, sich „lernfähig“ zu zeigen, bedeutet für die Mitarbeiter vor allem, sich rasch an veränderten Arbeitsplätzen einzuarbeiten und mit neuen Aufgaben zurechtzukommen. Gefordert sind Selbstlernkompetenz, Kenntnis der jeweiligen prozessbezogenen Qualifikationsanforderungen, Bereitschaft und Fähigkeit, Arbeitsplatzanforderungen und eigene Qualifikationen zur Deckung zu bringen. In der betrieblichen Realität zeigt sich jedoch, dass Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen oft die dafür benötigten

Kenntnisse fehlen, dass ihnen Möglichkeiten der Gestaltung selbst organisierter Lernprozessen nicht bekannt sind und sie in ihrem Arbeitsumfeld nicht auf notwendige Informationen über Unternehmensziele und -strategien zurückgreifen können [vgl. hierzu auch die Befragung von betrieblichen Experten im Rahmen des Modellversuchs FILIP, in: Krauß/Mohr, 2004, S.33-36]. Es besteht Beratungs- und Unterstützungsbedarf.

3.2 Felder betrieblicher Lernberatung

Wenn Lernberatung das selbstständige Lernen am Arbeitsplatz unterstützen soll, dann muss sie an den Problemfeldern der Lernenden im Betrieb ansetzen: Es geht um das Identifizieren des individuellen Lernbedarfs im Horizont individueller und organisationaler Zukunftsperspektiven, um die Realisierung des Lernvorhabens im Einklang mit den Notwendigkeiten des Arbeitsprozesses und das Nutzen von Lerngelegenheiten im eigenen Arbeitsumfeld. Als Lernberater fungieren zunehmend auch Personen, die die betrieblichen Prozesse gestalten – fachliche Vorgesetzte, Führungskräfte der mittleren und unteren Ebene. Lernberatung ist erst in jüngster Zeit in den Umkreis ihrer Tätigkeiten eingetreten, so dass sie jetzt ihrerseits berufspädagogischer Unterstützung bedürfen.

Lernberatung im engeren Sinn: Was muss gelernt werden?

Der erste Schritt selbstständiger Bildungsplanung ist die *Bedarfsermittlung*, besteht also darin, die eigene Tätigkeit in den betrieblichen Gesamtprozess einzuordnen und daraus abzuleiten, welche Qualifikationen benötigt werden. Vielen Beschäftigten fehlt das hierfür erforderliche Zusammenhangs- und Prozesswissen. Die erforderlichen Informationen zu liefern ist Aufgabe der Vorgesetzten. Als Prozess- und Ergebnisverantwortliche bewegen sie sich bei der Beratung allerdings in einem Spannungsfeld: Es gilt, den individuellen Lernbedarf der Mitarbeiter mit den benötigten Qualifikationen innerhalb der Gruppe oder Abteilung in Einklang zu bringen, die Qualifikationsplanung mit der Unternehmensstrategie zu verknüpfen. Gerade bei den eher fachorientierten unteren und mittleren Führungskräften, die kaum über berufspädagogische Erfahrung verfügen, herrscht in diesem Punkt häufig noch Unsicherheit. Verschiedene Projekte im BIBB-Modellversuchsschwerpunkt „Prozessorientierung in der beruflichen Bildung“ haben die Thematik aufgegriffen und Konzepte zur Förderung und strategischen Ausrichtung individueller, gruppenbezogener und organisationaler Lernprozesse entwickelt – so z. B. die Modellversuche der John Deere Werke in Mannheim⁴ oder von VW Coaching in

⁴ „DILLO – Dauerhafte integrierte lernende Organisation als prozessorientiertes Qualifizierungsnetzwerk“.

Kassel⁵.

Wenn es dann darum geht, im Detail über fachliche *Lerninhalte* und Maßnahmen zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen, über die Auswahl der jeweils passenden *Lernform* (seminaristische Formen, arbeitsplatznahes Lernen, „Blended Learning“) und die geeigneten *Lernmedien* zu entscheiden, wird berufspädagogisches Know-how benötigt, über das Mitarbeiter aus Produktion und Verwaltung meist allenfalls in Ansätzen verfügen. Betriebliche Lernberatung richtet sich darauf, wie aus Arbeitsanforderungen Lernthemen abgeleitet werden können. Das kann z. B. dadurch geschehen, dass Lernaufgaben und Referenzarbeitsaufgaben definiert werden, wie es derzeit in einem Modellversuch bei der Vorwerk Dichtungssysteme GmbH erprobt wird⁶.

Beratungsbedarf wird häufig nicht nur bei den Lernenden selbst, sondern auch bei den Vorgesetzten gesehen, zum Beispiel, wenn es um die Einschätzung der Medienkompetenz von Mitarbeitern [Dohmen 1996, S. 8, Friedrich/Mandl 1997, S. 247 ff.], um Fragen des Medieneinsatzes in der Aus- und Weiterbildung [Hahne 2004] oder um die Auswahl von Lernarrangements auch unter betrieblichen Aspekten geht: Für arbeitsintegriertes Lernen, Gruppenarbeit oder Job rotation mögen starke berufspädagogische Argumente sprechen – sie sind doch nicht mit allen betrieblichen Kontextbedingungen vereinbar.

Beiträge der Modellversuchsforschung hierzu richten sich zum einen auf die Entwicklung von medialen Unterstützungsstrukturen für das Lernen im Betrieb⁷, zum anderen auf die Gestaltung von lernförderlichen Arbeitsbedingungen und die Erschließung des Arbeitsplatzes als Lernort [Dehnbostel 2003, Severing 1999].

Die *Beurteilung des Lernerfolgs* durch die Lernenden setzt schließlich die Fähigkeit zur Selbstreflexion voraus. Gerade bei arbeitsintegrierten Lernprozessen kann es schwierig sein, zu erkennen, inwieweit sich ein verbessertes Gesamtergebnis auf Lernen zurückführen lässt. Daher darf sich betriebliche Lernberatung nicht auf Hilfestellung bei der Formulierung von Lernzielen und der Definition geeigneter Indikatoren beschränken, sondern muss den Wirkungsgrad der Lernaktivitäten mit berücksichtigen. Die Entwicklung handhabbarer Evaluationsverfahren für die betriebliche Praxis steht erst am An-

⁵ „Ausbildungs- und Organisationsentwicklung bei arbeitsplatzbezogenem Lernen. Einsatzorientierte Qualifizierung - Qualifikationsgerechter Einsatz“.

⁶ „Neue Strategien für das Lernen und Wissen in KMU“.

⁷ So z. B. das Projekt zur „Förderung von Medienkompetenz und Wissensmanagement in der Berufsbildung in der Region Ostwestfalen-Lippe“ bei Phoenix Contact in Blomberg.

fang.⁸ Die Verknüpfung von Bildungscontrolling, Zertifizierung informellen Lernens und Kompetenzbilanzierung ist ein dringendes Erfordernis, dem sich künftige Forschungsvorhaben zu widmen hätten.

Lernprozessunterstützung: Wie kann gelernt werden?

Die Optimierung des Lernens in der Arbeit hat zwei Ansatzpunkte: den individuellen Lernprozess und die Gestaltung der Arbeitsumgebung. Auch wenn das Lernen in einem Unternehmen als der „normalen“ Arbeit gleichwertige Aktivität anerkannt ist, müssen zeitliche Freiräume oft genug erkämpft werden. In diesem Zusammenhang werden Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Gestaltung von Lernprozessen im betrieblichen Umfeld als hilfreich empfunden. In der *lernförderlichen Gestaltung der Arbeitsumgebung* als neuer Führungsaufgabe verschmelzen individuelle Lernberatung und betriebliche Organisationsberatung. Die Thematik wurde von mehreren Modellversuchen des Schwerpunktes „Lernende Organisation“ aufgegriffen. Entwickelt wurden Konzepte und Instrumentarien, die das selbstständige Lernen am Arbeitsplatz in Produktion und Verwaltung unterstützen.⁹

Laufbahnberatung: Wozu soll gelernt werden?

Wenn Beschäftigte ihren *individuellen Entwicklungsprozess* selbstständig steuern sollen, müssen sie wissen, wohin die Reise geht. Mit dem zunehmenden Bedeutungsverlust formaler Bildungsabschlüsse und der Auflösung der Beruflichkeit in Richtung von „Patchwork-Biografien“ unterliegen Qualifizierungsentscheidungen einer „neuen Unübersichtlichkeit“, erhalten aber auch neues strategisches Gewicht. Über die Orientierung auf eng umrissene arbeitsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten hinaus gilt es Perspektiven künftiger Entwicklung in den Blick zu nehmen, wenn die Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiter längerfristig gesichert werden soll. Das Spannungsfeld von Dringlichkeit und Wichtigkeit, das sich daraus ergibt, birgt nicht unerhebliches Konfliktpotenzial.

⁸ So wurde im Modellversuch „Selbstständig lernen im Betrieb“ der bfz Bildungsforschung ein Verfahren zur Selbstevaluation des Lernerfolgs entwickelt und erprobt [Mohr/Krauß, München 2001, S. 45- 47].

⁹ Modellversuche „Entwicklung von lernförderlichen Arbeitsumgebungen und neuen Formen des Lernens“ im Werk Gaggenau der DaimlerChrysler AG und „Gestaltung von Arbeits- und Lernumgebungen in KMU zur selbstgesteuerten Qualifizierung im Office-Management“ beim Bildungszentrum Lernen + Technik in Dresden.

Vor allem in kleinen und mittleren Unternehmen kommt hinzu, dass eine *zukunftsgerichtete Unternehmensstrategie* oft gar nicht entwickelt wurde. Damit fehlt die elementare Voraussetzung einer zielführenden individuellen Bildungsplanung. Die Modellversuchsforschung hat das Problem aufgegriffen und Konzepte betrieblicher Strategiefindung mit der Ausarbeitung von Personalentwicklungsstrategien verknüpft.¹⁰

Modellversuche in der beruflichen Bildung haben nicht nur entscheidend zur Entwicklung transferierbarer Konzepte selbstorganisierten Lernens in der Unternehmenspraxis, der Lernkultur-Gestaltung und der Lernberatung beigetragen. Sie haben jenseits der Bereitstellung konkreter tragfähiger Lösungen und darüber hinausgehend – als Transmissionsriemen der Bildungspolitik in die Praxis – den Gedanken selbstständigen lebensbegleitenden Lernens nachhaltig in Wirtschaft und Gesellschaft verankert.

¹⁰ Zu nennen wären hier etwa der Modellversuch „Neue berufliche Entwicklungswege im modernen Industriebetrieb - ein Entwicklungsverbund von Betrieben Ostbrandenburgs zur Integration von kaufmännischen und technischen Berufskarrieren“ der EKO Stahl GmbH, der Modellversuch der Deutschen Telekom „Berufskarrieren im Betrieb durch Zusatzqualifikationen und Doppelqualifizierung“ der Deutschen Telekom oder auch der Modellversuch „Karriereorientierung durch Zusatzqualifikationen auf dem Gebiet der Arbeitsorganisation in Verbindung mit innovativen Arbeitsinhalten bei der Erstausbildung in gewerblich-technischen Berufen“, den das IHK-Bildungszentrum in Dresden durchgeführt hat.

Literatur

- BAUER, Hans G.; BRATER, Michael; BÜCHELE, Ute; DAHLEM, Hilmar; MAURUS, Anna; MUNZ, Claudia: Lernen im Arbeitsalltag. Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen, Bielefeld 2004
- BELL, Daniel: Die nachindustrielle Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1996
- BRÖDEL, Rainer: Impulse für eine neue Lernkultur durch Forschung und Entwicklung. QUEM-report, H. 67, Berlin 2001, S. 73-80
- BUNDESREGIERUNG (Hrsg.): Bildungsbericht 70. Bonn 1970
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Kurzfassung. Bonn 1973
- DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence: Wenn Ihr Unternehmen wüsste, was es alles weiß. Das Praxishandbuch zum Wissensmanagement, Landsberg am Lech 1998
- DEHNBOSTEL, Peter: Den Arbeitsplatz als Lernort erschließen und gestalten. In: GdZW 1/2003, S. 5-9
- DEHNBOSTEL, Peter: Essentials einer zukunftsorientierten Lernkultur aus betrieblicher Sicht. QUEM-report, H. 67, Berlin 2001, S. 81-90
- DOHMEN, Günter: Das lebenslange Lernen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 1996
- DYBOWSKI, Gisela: Perspektivwechsel in der Qualifizierungspolitik: Lebensbegleitendes Lernen. In: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeit und Sozialpolitik (Hrsg.). Bonn 2001, S. 19 – 29
- EGBRINGHOFF, Julia; KLEEMANN, Frank; MATUSCHEK, Ingo; VOSS, G. GÜNTER: Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Zur Subjektivierung von Bildung, Chemnitz/München 2003
- ERPENBECK, John; HEYSE, Volker: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Band 10. Münster/New York 1999
- EXPERTENKOMMISSION Finanzierung Lebenslangen Lernens: Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. Zwischenbericht, Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 1, Bielefeld 2002
- EXPERTENKOMMISSION Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland (Verfasser: Bellmann, L.). Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 2, Bielefeld 2003
- FAULSTICH, Peter: Systemstruktur der Erwachsenenbildung im Verhältnis von betrieblicher Weiterbildung und Erwachsenenbildungsträgern. In: Faulstich, P.; Faulstich-Wieland, H.; Nuissl, E.; Weinberg, J.; Brokmann-Noren, Ch.; Raapke, H. D. (Hrsg.): Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen, München 1992, S. 154-166

- FAULSTICH, Peter: Weiterbildung. München 2003
- FRIEDRICH, Helmut F., MANDL, Heinz: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: WEINERT, Franz E.; MANDL, Heinz: Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen 1997, S. 237-295
- GELDERMANN, Brigitte; MOHR, Barbara: Selbstständig lernen im Betrieb – erste Erfahrungen aus der Praxis, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Auf dem Weg zur Lernenden Organisation – Lern- und Dialogkultur im Unternehmen, Bonn 2001, S. 158-167
- GROTLÜSCHEN, Anke: Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt. Münster/New York/München/Berlin 2003
- GRUBER, Hans; RENKL, Alexander: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck 2000, S. 155 – 174
- HAHNE, Klaus: Medieneinsatz in der überbetrieblichen Ausbildung der Bau-Berufe, Netzpublikation, <http://www.bibb.de/de/15422.htm>
- HAHNE, Klaus: Zum Zusammenhang von Medien, Lernkonzepten und Lernorten in der Berufsbildung. In: HOLZ, Heinz, RAUNER, Felix, Walden, Günter (Hrsg.): Ansätze und Beispiele der Lernortkooperation. Berichte zur beruflichen Bildung des BIBB, H. 226, Bielefeld 1998, S. 79-113
- HONECKER, Nele; MÜLLER, Dirk; UNGER, Helga: Dauerhaft integrierte Lernende Organisation in den John Deere Werken, Mannheim. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Auf dem Weg zur Lernenden Organisation – Lern- und Dialogkultur im Unternehmen, Bonn 2001, S. 139-146
- HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea; WESTHOFF, Gisela: Aktuelle Wirtschaftsmodellversuche fördern Bildungsinnovationen. In: BWP 2/2004, S. 5-8
- KAILER, Norbert: Kompetenzentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen durch Nutzung neuer Kooperationsfelder und -formen bei der Personalentwicklung, in IGA Zeitschrift für Klein- und Mittelunternehmen, Heft 2, 1998, S. 100-117
- KIRCHHÖFER, Dieter: Widersprüche in der Herausbildung einer neuen Lernkultur. QUEM-report, H. 67, Berlin 2001, S. 119-127
- KNÖCHEL, Wolfram: Zusammenwirken aller Lernarten und Lernformen optimieren. In: QUEM-report, Berlin 2001, H. 67, S. 129-134
- KOMMISSION zum Abbau der Arbeitslosigkeit und zur Umstrukturierung der Bundesanstalt für Arbeit: Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Berlin 2002
- KRAUSS, Alexander; MOHR, Barbara: Prozessorientierung in der betrieblichen Weiterbildung, BWP 5/2004, S. 33-36
- LANDSBERG, Georg v.; WEISS, Reinhold: Bildungscontrolling, Stuttgart 1995

- LISBON EUROPEAN COUNCIL: Presidency Conclusions, 2000,
http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm, aufgerufen
am 06.03.2005
- MOHR, Barbara; KRAUSS, Alexander: Lernprozesse im Betrieb anregen und begleiten. Selbstevaluation
der Beschäftigten als Kernelement arbeitsplatznahen Lernens. In: Berufliche Fortbildungs-
zentren der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.): Leitfaden für Bildungsberater, Augs-
burg/München 2001, S. 45-47
- NOVAK, Hermann: Erfahrungsbasierte Gruppenlernprozesse im Produktionsprozess.
In: Bundesinstitut für Berufsbildung; DEHNBOSTEL, Peter; DY-
BOWSKI, Gisela (Hrsg.): Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bil-
dung, Bielefeld 2000, S. 171-193
- NOVAK, Hermann; SCHUHMACHER, Frank: Gestaltung funktions- und hierarchieübergreifender
Lernnetzwerke zur Unterstützung betrieblicher Transformationsprozesse. In: Bundesinsti-
tut für Berufsbildung (Hrsg.): Auf dem Weg zur Lernenden Organisation – Lern- und Dia-
logkultur im Unternehmen, Bonn 2001, S. 168-188
- PONGRATZ, Hans J.; VOSS, G. GÜNTER: Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in ent-
grenzten Arbeitsformen. Berlin 2003
- SCHÄFFTER, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der
Institutionalisierung, Baltmannsweiler 2001
- SCHÄTZLER, Wolfgang: Das Lernende Unternehmen – Konsequenzen für die Rolle der Bildungs-
dienstleister mit Blick auf ältere Arbeitnehmer. In: Bundesinstitut für Berufsbildung
(Hrsg.): Auf dem Weg zur Lernenden Organisation – Lern- und Dialogkultur im Unter-
nehmen, Bonn 2001, S. 94-101
- SCHEMME, Dorothea: Elemente einer „Lernenden Organisation“ – Ansätze der Befähigung zur Mitar-
beit in „Lernenden Organisationen“ in Modellversuchen. In: Bundesinstitut für Berufsbil-
dung (Hrsg.): Auf dem Weg zur Lernenden Organisation – Lern- und Dialogkultur im Un-
ternehmen, Bonn 2001, S. 5-16
- SCHEMME, Dorothea: Wissensmanagement in lernenden Organisationen, in: LIMPACT 8/2004, S. 30-
33
- SEVERING, Eckart: [Personalförderung durch Lernen im Arbeitsprozeß](#). In: SCHÖNI, Walter, SONN-
TAG, Karlheinz (Hrsg.): Nachhaltige Personalförderung im Unternehmen, S. 65-76. Zü-
rich, Chur 1999
- SEVERING, Eckart: Selbstorganisiertes Lernen – arbeitsplatznah in der betrieblichen Weiterbildung. In: Derichs-
Kunsmann, K. u.a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Beiheft
zum Report. Frankfurt/M. 1998

- SEVERING, Eckart; DÖRING, Ottmar: Vom Etatproblem zum Bildungsnotstand – die Krise der arbeitsmarktnahen Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5/2003, 14. Jg. Neuwied 2003, S. 220-225
- SIEBERT, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Neuwied 2000, S. 49-54
- SONNTAG, Karlheinz; STEGMAIER, Ralf: Lernkulturen messen und gestalten. In: Personalführung 1/2005
- SIEBERT, Horst: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne, Neuwied, Kriftel 2001
- STAUDT, Erich, KRIEGESMANN, Bernd: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht (nicht so leicht!). In: Staudt, E.; Kailer, N.; Kottmann, M.; Kriegesmann, B. u.a.: Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung, München/New York/Münster/Berlin 2002, S. 71-125
- TRIER, Matthias: Tätigkeit- Ausgangspunkt und Ziel des Lernens. QUEM-report, H. 67, Berlin 2001, S. 177-183
- VAILL, Peter B: Lernen als Lebensform. Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten. Stuttgart 1998
- WAGNER, Dieter; SEISREINER, Achim; SURREY, Heike: Typologie von Lernkulturen in Unternehmen. QUEM-report, H. 73, Berlin 2001
- WEINBERG, Johannes: Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und innovatorische Lernkulturen für morgen. QUEM-report, H. 68, Berlin 2001, S. 55-75