E. Nuissl/Ch. Schiersmann/H. Siebert (Hrsg.)

LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT WEITERBILDUNG

Nr. 48
Dezember 2001

Bitte beachten Sie die neuen Preise ab 1.1.2002.

REPORT
Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift

Verantwortlich Herausgebende
Ekkehard Nuissl, Marburg
Christiane Schiersmann, Heidelberg
Horst Siebert, Hannover

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Erscheinungsweise
Halbjährlich, jeweils im Juni und Dezember.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Bezugsbedingungen: Preis des Einzelheftes: € 9,90 zzgl. Versandkosten. Ein Jahresabonnement kostet € 14,00 zzgl. Versandkosten. Es verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn es nicht bis zum 31. Oktober gekündigt wird.

© 2002 DIE und für Einzelbeiräge ihre Autoren (nach § 54 UrhG)
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

Herausgeber der Nummer 48: Christiane Schiersmann, Heidelberg
Koordination der Rezensionen: Kornelia Vogt-Fömpe, Bonn

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift / herausgebende Institution: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE). – 1(1978) – . – Bielefeld : Bertelsmann, 1978
Darin aufgegangen: Literaturinformationen zur Erwachsenenbildung. – Erscheint halbjährl. – Früher verl. von dvv, Dr.-, Vervielfältigungs- und Vertriebs-GmbH, Münster, danach von d. AfeB, Heidelberg, danach von der PAS, Frankfurt, Main, danach vom DIE, Frankfurt (Main). – Bibliographische Deskription nach Nr. 45 (2000). – Nebent.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung <Frankfurt, Main>: Report / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
ISSN 0177–4166

Verlag und Vertrieb
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Fon 0521/91101-11 · Fax 0521/91101-19
E-mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Best.-Nr.: 22/1048

Inhaltsverzeichnis

Editorial 5

Betriebliche Weiterbildung

Christiane Schiersmann/Carola Iller/Heide Remmele
Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung 8

Gerald A. Straka
Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung –
ein Selbstläufer? 37

Thomas Reglin
Was bedeutet Usability netzgestützter Lehr-/Lernsysteme? 51

Katrin Winkler/Heinz Mandl
Das virtuelle Weiterbildungsangebot zum Knowledge Master 67

Karin Büchter/Marianne Goltz
Arbeitsintegrierte Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben 78

Olaf Dörner/Jürgen Wittpoth
Diesseits des „gläsernen Kastens“ 97

Wolfgang Wittwer
Biographieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen
Weiterbildung 109

Rezensionen 129

Autorinnen und Autoren 154

Editorial

Angesichts der raschen Veränderungsprozesse in Unternehmen durch andauernde Umgestaltungen der Betriebs- und Arbeitsorganisation wird der betrieblichen Weiterbildung wachsende Aufmerksamkeit gewidmet. Die Entwicklung geht einher mit der Veränderung der Ausgestaltung der betrieblichen Weiterbildung. Diese Tendenzen werden in den Beiträgen in diesem REPORT näher beleuchtet.
Die zunehmende Bedeutung von Lernprozessen in den Unternehmen hat sich auch in einer Zunahme von betriebsbezogenen Forschungsaktivitäten niedergeschlagen, wenngleich angesichts der Heterogenität dieses Bereichs der Weiterbildung immer noch erhebliche Forschungsdefizite bestehen (vgl. den Beitrag von Schiersmann/Iller/Remmele).
Die Veränderung betrieblicher Weiterbildung geht aktuell häufig einher mit der Forderung nach erhöhter Selbststeuerung von Lernprozessen. Der Beitrag von Straka resümiert erste Erfahrungen mit der Umsetzung eines Konzepts selbstgesteuerten Lernens in Betrieben. Als weitere Entwicklungstendenz ist der zunehmende Einbezug neuer Technologien in betriebliche Lernstrategien unübersehbar. Erste Erfahrungen mit E-Learning-Konzepten bilanziert der Beitrag von Reglin. Wie E-Learning mit der konkreten Umsetzung von Wissensmanagement verknüpft werden kann und welche Erfahrungen damit gesammelt wurden, erläutert der Beitrag von Winkler/Mandl und greift damit ein Konzept auf, das ebenfalls angesichts der Informationsflut und der steigenden strategischen Bedeutung des Faktors Wissen für die Erfolge von Betrieben intensiv diskutiert wird.
Die stärkere Beachtung arbeitsintegrierter Weiterbildungsformen hat zu einer Neubewertung der Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben geführt, die bislang im Vergleich zu den ausdifferenzierten Formen der Weiterbildung in Großbetrieben häufig als defizitär bewertet wurde. Diese Entwicklung belegt der Beitrag von Büchter/Goltz. Dörner/Wittpoth schlagen vor, zur Analyse der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten in Klein- und Mittelbetrieben die Kategorie der Wissensarbeit heranzuziehen, und erläutern deren Relevanz an einem Fallbeispiel.
Dass der veränderte Stellenwert des Lernens im Rahmen der Biographie und die abnehmende Prägekraft des Berufsbegriffs für die Erwerbsbiographie auch neue theoretische Beschreibungen dessen erfordern, was betriebliche bzw. berufliche Weiterbildung aus der Subjektperspektive ist, erläutert der Beitrag von Wittwer. Er plädiert für ein Konzept der biographieorientierten Kompetenzentwicklung.

Ekkehard Nuissl
Christiane Schiersmann
Horst Siebert

Frankfurt/M., im Oktober 2001

BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG

Christiane Schiersmann/Carola Iller/Heide Remmele

Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung

In diesem Beitrag haben wir aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung ausgewertet und zusammengefasst. Wir schreiben damit die Expertisen zum Stand in der betrieblichen Weiterbildungsforschung fort, die am Ende der 1980er Jahre (vgl. BMBW 1990) sowie Mitte der 1990er Jahre (vgl. Baethge/ Schiersmann 1998) vorgenommen wurden. Die Basis dieses Beitrags bilden empirische Forschungsarbeiten zur betrieblichen Weiterbildung in Deutschland, die zwischen 1995 und Sommer 2001 veröffentlicht wurden. Um diese zu ermitteln, haben wir im Wesentlichen entsprechende Recherchen in den Literatur- und Forschungsdatenbanken „Wiso", „FoDok" und „Foris" vorgenommen; außerdem beziehen wir uns an einigen Stellen auf Beiträge, die im vorliegenden REPORT-Heft erscheinen.

Den Hintergrund der Darstellung und des aktuell gestiegenen Interesses an der Erforschung betrieblicher Weiterbildungsprozesse bilden die andauernden Umgestaltungen betrieblicher Arbeits- und Organisationskonzepte – übergreifend mit den Stichworten Dezentralisierung, Prozessorientierung, Kunden- und Mitarbeiterorientierung[1] gekennzeichnet. Damit verbunden ist für die Beschäftigten u. a. aufgrund der Dezentralisierung von Verantwortung, der Anreicherung von Arbeitsaufgaben und der Einführung von gruppenbezogenen Arbeitsformen insgesamt die Anforderung an permanente Bereitschaft zur Flexibilität und Umstellung. Hieraus resultieren neue Lernmöglichkeiten, aber auch neue Anforderungen bis hin zu möglichen Überforderungen. Diese sind einschlägigen empirischen Studien zufolge vorrangig auf ein erweitertes Tätigkeits- und Entscheidungsspektrum sowie auf veränderte Formen der betriebsinternen Kooperation und Kommunikation zurückzuführen (vgl. u. a. Faust/Holm 2001; Dybowski u. a. 1999; Grünewald/Sauter 1998). Welche Reorganisationskonzepte im Einzelnen gewählt werden und wie sich diese jeweils auf betriebliche Lernprozesse auswirken, ist branchen- und beschäftigtengruppenbezogen sehr unterschiedlich. Ordnet man betriebliche Weiterbildung in diesen Veränderungskontext ein, so liegt es nahe, von einem breiten Verständnis betrieblicher Weiterbildung auszugehen, wobei wir eine Begriffsdefinition zugrunde legen, die betriebliche Weiterbildung als von Betrieben veranlasste, d. h. nicht ausschließlich im Betrieb durchgeführte Weiterbildung versteht.

Wir konzentrieren uns im Folgenden darauf, Forschungsergebnisse zu den lernrelevanten Folgen der Umstrukturierungsprozesse bezogen auf folgende Aspekte auszuwerten:

– didaktische Lernarrangements, insbesondere informelle, arbeitsintegrierte, selbstgesteuerte und gruppenbezogene Lernprozesse,

– institutionelle Aspekte der Ausgestaltung betrieblicher Weiterbildung,
– die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung,
– politische und rechtliche Rahmenbedingungen.

1. Ausgestaltung der Lernarrangements

Die Veränderungen der Lernarrangements, die in Betrieben aus den einleitend skizzierten Umstrukturierungsprozessen resultieren, werden anhand verschiedener Begrifflichkeiten diskutiert, die im Folgenden unter Bezugnahme auf entsprechende empirische Befunde beleuchtet werden.

Formelles und informelles Lernen

Parallel zur Diskussion um lebenslanges Lernen ist anstelle von Weiterbildung immer stärker von *Lernprozessen* die Rede, die nach ihrem Formalisierungsgrad – wie etwa im *Memorandum über Lebenslanges Lernen* der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000) dargestellt – weiter kategorisiert werden. Die Durchsicht entsprechender Fachbeiträge zeigt, dass stellenweise ein geringer Formalisierungsgrad geradezu bereits als grundlegendes Qualitätsmerkmal erachtet wird, während die traditionellen und in der Regel stark formalisierten Weiterbildungsseminare gerade auch von betrieblichen Vertretern zunehmend als zu teuer und zu wenig praxisrelevant gebrandmarkt werden (vgl. z. B. Staudt/Kriegesmann 2000).
Demzufolge spielen die als informell bezeichneten Lernformen, welche als Restkategorie zu formellen und non-formalen Lernformen in der Regel beiläufige – bewusste oder unbewusste – Lernprozesse im Arbeitskontext bezeichnen (vgl. die ausführliche Erörterung in Schiersmann/Remmele 2001) in der Berufsbildungsdiskussion momentan eine zentrale Rolle. Wohl nicht zuletzt aufgrund der geringen Trennschärfe und Dehnbarkeit der Begriffe erfreuen sich diese aktuell einer großen Aufmerksamkeit und werden gerne von den Betrieben aufgegriffen, womit bereits auf das eigentlich Neue an diesem Phänomen verwiesen wäre (vgl. ebd.).
Bezüglich des Formalisierungsgrads von Bildungs- und Lernformen lassen sich nach einer jüngsten Untersuchung betrieblicher Lernprozesse (vgl. Faust/Holm 2001) zur Zeit zwei Trends feststellen: Zum einen ist eine „Entformalisierung" formalisierter Weiterbildungsformen zu beobachten (beispielsweise durch die zunehmende Selbstorganisation durch Lernende auch in kursförmiger Weiterbildung oder durch das Näherrücken der Lernformen an den Arbeitsprozess), zum anderen eine „Formalisierung" bislang sich eher informell und nebenbei vollziehenden Lernens (vgl. ebd., S. 145). Was die teils vermutete Ablösung traditioneller betrieblicher Fortbildungsseminare und Kurse durch informelle bzw. arbeitsnahe Lernformen betrifft, so geht aus dieser Studie hervor, dass in Zukunft viel eher von einer Ver-

schränkung bzw. Ergänzung unterschiedlicher Weiterbildungsformen auszugehen ist als von einer weitgehenden Verdrängung der institutionalisierten Formen. Auch die Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung von 1998/1999 (vgl. Ulrich 2000) sowie anderer Studien (vgl. z. B. Bosch 2000) unterstützen diesen Befund. Mit einem Versinken in die Bedeutungslosigkeit kann bezüglich formalisierter Weiterbildungsformen daher allem Anschein nach fürs Erste nicht gerechnet werden. Die Untersuchungen legen auch die Vermutung nahe, dass der Formalisierungsgrad als alleinige Analysekategorie nicht ausreicht, um der Komplexität einzelner Lernformen gerecht zu werden.

Lernen im Arbeitskontext und lernförderliches Arbeiten

Als Teilergebnis des Projekts „Individuelle Kompetenzentwicklung durch Lernen im Prozess der Arbeit" im Rahmen des von 1996 bis 2000 laufenden Programms „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung" wurde gezeigt, „dass fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen in unterschiedlichem Ausmaß von der Ausprägung lernförderlicher Merkmale der konkreten Arbeitsaufgabe und der Unternehmenskultur abhängen" (BMBF 2001, S. 225). Als besonders bedarfsgerecht und flexibel gelten die sogenannten arbeitsnahen bzw. arbeitsintegrierten Lernformen, die ebenfalls als eher gering formalisiert zu kennzeichnen sind. Auch diese Konzepte sind definitorisch durch große Divergenz und mangelnde Abgrenzbarkeit geprägt. Nach einem weiten Verständnis bezeichnen sie Maßnahmen, die „in relativer Nähe zum Arbeitsplatz und konkreten Arbeitsgeschehen mit inhaltlich größtmöglichem Praxisbezug" (Döring/Ritter-Mamczek 1998, S. 187) realisiert werden (vgl. zur umfassenden Darstellung Schiersmann/Remmele 2001). Dabei besteht nach wie vor die Schwierigkeit einer (unseres Erachtens letztlich nicht zu realisierenden) eindeutigen Trennung von Arbeiten und Lernen: Qualitätszirkel bzw. Lernstatt wurden etwa nur von der Hälfte der im Rahmen des Berichtssystems VII befragten Personen eher dem Lernen zugerechnet (vgl. BMBF 2000, S. 200). Dieses Problem, das wohl nur im Einzelfall unter Einbezug der jeweils damit verbundenen Intention gelöst werden kann, ist im Hinblick auf arbeitsrechtliche und finanzielle Fragen wie auch auf zeitliche und personelle Ressourcen von hoher Bedeutung (vgl. Grünewald/Sauter 1998).[2]

Arbeitsnahe Lernformen werden nicht zuletzt mit der Hoffnung auf Kostenreduzierung in Betrieben implementiert, in der Praxis herrscht eine große Zahl verschiedener Spielarten und Ausprägungen vor (vgl. Dybowski u. a. 1999; Beitrag von Büchter/Goltz in diesem Band): Im Rahmen von Fallstudien und Modellversuchen wurden etwa Möglichkeiten untersucht, mit denen das Erfahrungswissen der Mitarbeiter allgemein verfügbar und Arbeitsabläufe transparent gemacht werden sollen, wie es z. B. mittels der Erstellung von Lern- und Arbeitsmedien durch Mitarbeiter oder der Selbstevaluierung von Produktionsprozessen (vgl. u. a. die Bei-

spiele im Band von Holz/Schemme 1998) geschehen kann. Allerdings ist aus der Praxis bekannt, dass bei Ansteigen des Arbeits- und Zeitdrucks arbeitsnahe Lernformen nur noch eingeschränkt durchgeführt werden (vgl. Albert 1998).
Auch die *als lernförderlich bezeichneten Arbeitsformen* wie *Gruppen-* und *Qualitätszirkel-* bzw. *Projektarbeit* sind mit Erwartungen an ein flexibles Reagieren auf interne und externe Anforderungen sowie höhere Produktqualität und Kostenreduzierungen verbunden (vgl. Grünewald/Sauter 1998). Was die tatsächliche Verbreitung von Lernformen im Arbeitskontext und von lernförderlichen Arbeitsformen betrifft, so scheint (noch?) eine Diskrepanz zwischen der ihnen in der Berufsbildungsdiskussion zugewiesenen Bedeutung und ihrem tatsächlichen Vorkommen in der Praxis zu bestehen. Wie aus dem Berichtssystem VII hervorgeht, sind die Teilnahmequoten von Erwerbstätigen bei – dort als „informelle berufliche Weiterbildung" titulierten – Formen wie „Unterweisung/Anlernen durch Kollegen, Vorgesetzte etc." mehr als drei mal so hoch als die von „Qualitäts-, Werkstattzirkel, Lernstatt, Beteiligungsgruppe" (BMBF 2000, S. 189).[3] Dies macht nebenbei auch deutlich, dass sich hinter informellen bzw. arbeitsnahen Lernformen nicht notwendigerweise innovative Konzepte verbergen.
Ein Anstieg *mitarbeiterorientierter* bzw. *lernförderlicher Arbeitsformen* kann durch empirische Befunde nicht nachgewiesen werden: Anhand der Sonderauswertung der Strukturberichterstattung des Instituts für Arbeit und Technik (IAT) des Wissenschaftszentrums Nordrhein-Westfalen wurde sogar deutlich, dass von 1993 bis 1998 der Anteil der Beschäftigten in partizipativen Arbeitsorganisationen von 39,9% auf 36,3% gesunken ist – bei gleichzeitigem Anstieg tayloristischer Arbeitsorganisationen (vgl. Bosch 2000, S. 27; vgl. z. B. auch die Fallbeschreibung von Kempe 2000) und fremdbestimmter Einzelarbeit von 13,6% auf 14,4% (vgl. Nordhause-Janz/Pekruhl 2000, S. 37).
Gerade bei Gruppenarbeitsformen – gemeinhin als Paradebeispiele für lernförderliches Arbeiten zitiert –, in denen der Erhebung zufolge 1998 11,8% der abhängig Beschäftigten tätig waren (vgl. ebd., S. 42), wurde manche Hoffnung enttäuscht: Zwar werden die in Gruppenarbeit beschäftigten Mitarbeiter deutlich häufiger weitergebildet als die außerhalb von Gruppenarbeit tätigen (vgl. Wagner 2000, S. 165). Allerdings sind, wie die IAT-Untersuchung zeigt, Partizipations-, Kooperations- und Autonomiemöglichkeiten dabei in höchst unterschiedlichem Ausmaß vorhanden, die Selbstorganisations- und Entscheidungskapazität der Gruppenmitglieder bleibt beispielsweise in vielen Fällen auf einen eng umgrenzten Bereich beschränkt (vgl. Nordhause-Janz/Pekruhl 2000).

Selbstgesteuertes Lernen

Oft mit informellem Lernen verwechselt bzw. gleichgesetzt wird das selbstgesteuerte Lernen, das im Zuge der Diskussion um die Veränderungen in der betrieblichen Weiterbildung und um lebenslanges Lernen von großer Tragweite ist, mar-

kiert der Begriff doch die Abkehr von der Lehrerzentrierung hin zur Fokussierung des Lernenden als gestaltendem Subjekt der Lernprozesse. Gleichwohl existiert eine mittlerweile unüberschaubar gewordene Zahl an Varianten und Begründungsmustern für dieses Konzept, wobei abwechselnd – hier handelt es sich zum Teil um nicht gerade neue Ansätze – auf die kognitive Eigenaktivität des Lernenden im Lernprozess, seine Einbeziehung in didaktische Designs, autodidaktische Bezüge oder das Selbstmanagement von Individuen bei der Gestaltung der eigenen Berufs- und Lernbiographie verwiesen wird (vgl. Schiersmann/Remmele 2001). Diese Diffusität legt eine noch zu leistende theoriebezogene Klärung des Begriffs Selbststeuerung nahe. Wie aus der Untersuchung des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH (IES) hervorgeht, sind analog große Unterschiede der entsprechenden Arrangements in den Betrieben hinsichtlich räumlicher und zeitlicher Gestaltung, der Einbeziehung in formale Lernkontexte, der Selbststeuerung als Strukturprinzip, der Unterstützung durch Medien etc. zu beobachten (vgl. BMBF 1998; BMBF 1999). Hier wie andernorts wird zunehmend auf die generalisierende Dichotomisierung selbstgesteuertes vs. fremdgesteuertes Lernen verzichtet, sondern es werden einzelne Merkmale und Dimensionen von Lernprozessen wie Lernziele und Lerninhalte, die Gestaltung des Lernprozesses, die Rolle des Lernenden oder institutionelle Rahmenbedingungen im Hinblick auf ihren jeweiligen Ausprägungsgrad an Selbst- und Fremdsteuerung beurteilt.
Selbstgesteuertes Lernen von Mitarbeitern steht nachweislich in direkter Beziehung zu den erlebten Umgebungsbedingungen am Arbeitsplatz (vgl. Straka 1997, S. 153, sowie den Beitrag von Straka in diesem Heft, ebenso weitere Veröffentlichungen im Rahmen des Forschungsprojekts LOS, http://alf.zfn.uni-bremen.de/~los/). Das in diesem Zusammenhang auftretende Problem, wie in einer nach wie vor fremdbestimmten Arbeitswelt Selbststeuerung von Lernprozessen überhaupt möglich ist bzw. welche Dimensionen dabei erreicht werden können, ist jedoch noch weitgehend ungeklärt.

Neue Medien

Als Unterstützung für selbstgesteuertes Lernen stehen aktuell vor allem computer- und netzbasierte Lernangebote (CBT und WBT bzw. E-Learning) im Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. dazu den Beitrag von Reglin in diesem Heft). Als deren Vorteile werden aus Unternehmenssicht in der Regel die freie Wahl des Lernorts und der Lernzeit, die Verfolgung eines individuellen Lerntempos und die Kostengünstigkeit hervorgehoben (vgl. die Ergebnisse einer europaweiten Studie zum Einsatz von CBT, dargestellt in Kailer 1998, S. 46; Reglin 2000). Über den Verbreitungsgrad computergestützten Lernens gibt es divergierende Angaben: Nach der eben zitierten Studie setzten 1998 drei von zehn Betrieben CBT-Formen in der Weiterbildung ein (vgl. Kailer 1998, S. 32). Allerdings verzeichnet die IW-Studie einen Rückgang des Stundenvolumens von selbstgesteuertem Lernen mit Medien

von 10,9% im Jahr 1992 auf 6,9% im Jahr 1998 (vgl. Weiß 2000, S. 22).[4] Ein rapides Wachstum des Marktes für E-Learning-Produkte wird prognostiziert (aktuell z. B. vom Berliner Wirtschaftsforschungsinstitut Berlecon Research). Inwiefern diese Prognose erreicht bzw. übertroffen wird, bleibt angesichts der auf diesem Gebiet vorherrschenden Dynamik allerdings noch abzuwarten.
Verbreitet sind computergestützte Medien bislang vor allem in Großunternehmen, insbesondere bei Banken und Versicherungen sowie bei Hard- und Software-Herstellern, wo sie hauptsächlich zur Vermittlung von kognitiven Lernzielen und theoretischem Wissen wie technischem Know-how oder im Bereich des EDV- und Sprachtrainings eingesetzt werden (vgl. Kailer 1998, S. 36). Primäre Zielgruppen sind Mitglieder der Verwaltung, des mittleren Managements sowie Techniker; Arbeiter rangieren erst an vierter Stelle (vgl. ebd., S. 39). Der Gebrauch von CBT und WBT ist eng an die Ausstattung der Arbeitsplätze mit Hard- und Software gekoppelt: Nach der Studie des DIW arbeiteten 1999 52% aller Erwerbstätigen mit dem Computer, von den Erwerbstätigen mit Hochschulreife 80% (vgl. DIW 2000, S. 7), was das vorgenannte Ergebnis evtl. etwas zu erklären vermag.
Auch beim Einsatz neuer Medien in den Unternehmen zeichnet sich – ähnlich wie in Bezug auf die Einführung von Gruppenarbeit (s. u.) – ab, dass sich manche allzu euphorische Erwartung wohl nicht bewahrheiten wird: Gerade die von Anbietern in Aussicht gestellte Kostenreduzierung kann in der Praxis vielfach nicht realisiert werden, da vor allem die Folgekosten, die z. B. durch notwendige Upgrades und Betreuungsangebote entstehen, in der Regel unterschätzt werden (vgl. Kerres 2001, S. 24). Auch die didaktische Qualität computergestützten Lernens ist, insbesondere durch die bislang vorgenommene Fokussierung auf technische Fragestellungen, noch nicht gesichert. Eine zentrale Schwierigkeit stellt beispielsweise die mangelnde pädagogische Betreuung bei der Selbststeuerung der Lernprozesse dar (vgl. Albert 2000, S. 23). Auch fällt durch die Breite des Angebots und die Intransparenz des Marktes die Auswahl qualitativ hochwertiger Angebote schwer; 80% der in der bereits zitierten europaweiten Studie befragten Unternehmen erachten die Einführung von Qualitätskriterien dabei als wünschenswert (vgl. Kailer 1998, S. 52). Computergestütztes Lernen wird daher in der Regel nicht als alleinige Weiterbildungsform eingesetzt, sondern zusätzlich zu Weiterbildungsseminaren angeboten (vgl. ebd., S. 40).

Gruppen- und Organisationslernen

Aktuelle Untersuchungen haben gerade in Bezug auf lernförderliche Arbeitsformen wie Gruppen- und Projektarbeit gezeigt, dass sich „Lernprozesse – entgegen der herkömmlichen Lerntheorie und Didaktik – nicht nur auf Individuen, sondern zugleich auf Gruppen und Organisationen“ (Dybowski u. a. 1998; vgl. auch Grünewald/Sauter 1998) beziehen. Solche als eher kollektiv zu bezeichnenden Lernprozesse werden auch unter den Überschriften Lernende Organisation (vgl. u. a. Wil-

kesmann 1999; Unger 1998; Nagl 1997; Littig 1996) bzw. Wissensmanagement (vgl. u. a. Bullinger/Prieto 1998; North/Papp 2001) untersucht.
Wenngleich die Annahme überindividueller Lernprozesse von einigen Autoren (vgl. z. B. Straka 2000) aus lerntheoretischen Erwägungen grundsätzlich abgelehnt wird, so bleibt festzuhalten, dass die empirischen Untersuchungen zum Organisationslernen doch interessante Ergebnisse erbracht haben im Hinblick auf die Schwierigkeit, Lernprozesse innerhalb von Gruppen bzw. des gesamten Unternehmens durchzuführen bzw. eine freie innerbetriebliche Weitergabe von Wissen Realität werden zu lassen. Problematische Aspekte beziehen sich dabei in der Regel vor allem auf machtpolitische Beweggründe angesichts starker innerbetrieblicher Konkurrenzsituationen (Stichwort Arbeitskraftunternehmer bzw. „Selbst-GmbH"), die einzelne Mitarbeiter daran hindern, ihr Wissen einem größeren Kreis zur Verfügung zu stellen (vgl. Moldaschl 1997; Romhardt 1998). Beispielsweise gaben nach Darstellung von Albert u. a. (1998) Gruppenführer im Rahmen eines arbeitsnahen Bildungs- und Integrationskonzeptes eines Automobilbetriebs als Multiplikatoren das in Lernmodulen aufgenommene Wissen lediglich in Bezug auf fachliche Inhalte an ihre Mitarbeiter weiter, während sie Wissen über Führungsinstrumentarien für sich behielten (vgl. Albert 1998, S. 134).
Wie eine an der Fachhochschule Wiesbaden durchgeführte Vergleichsstudie von 1998 bis 2000 zur Einführung von Wissensmanagement ergab (vgl. North/Papp 2001), schreitet die Implementierung von spezifischen Wissensmanagementstrukturen in vielen Unternehmen offensichtlich nur zögernd voran. Als problematisch erweisen sich nach der Erhebung des Fraunhofer Instituts für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO) zum Stand von Wissensmanagement in Forschung und Praxis vor allem Zeitknappheit, ungenügendes Bewusstsein, fehlende Anreizsysteme oder mangelnde Transparenz (vgl. Bullinger/Prieto 1998). Auch die hohen Erwartungen an Wissensdatenbanken haben sich in diesem Zusammenhang offenbar noch nicht bestätigt (vgl. Probst u. a. 1999).
Nichtsdestoweniger ist vor allem in innovativen Branchen wie dem IT-Bereich oder im Finanz- und Beratungssektor vielfach ein intensiver Wissensaustausch zu beobachten, wobei ein großer Teil über informelle Personennetzwerke und Kontakte bzw. unternehmensübergreifende *Communities of Practise* vollzogen wird (vgl. Willke 1998; Bullinger/Prieto 1998), die zum Teil von Unternehmensseite eigens gefördert bzw. initiiert werden (vgl. z. B. Sydow/van Well 1996; Pilz 2001).

Zwischenfazit

Zum Stand der Forschung hinsichtlich der Ausgestaltung von betrieblichen Lernprozessen kann mit Dybowski (1999) festgehalten werden, dass noch immer ein beträchtlicher Anteil organisierten Lernens über herkömmliche Weiterbildungsseminare realisiert wird, die in mehr oder weniger großem Ausmaß auch eine Reflexion von Lerninhalten und Beschäftigung mit abstrahiertem Wissen abseits der

Hektik des Tagesgeschäfts als notwendigen Input zulassen. Allerdings scheint es zunehmend auf ein passgenaues, auf betriebliche Belange abgestimmtes Weiterbildungsdesign und dessen Ausrichtung auf die Unternehmensstrategie sowie auf konkrete Bedarfe einzelner Teams, Organisationseinheiten bzw. Individuen anzukommen (vgl. Götz 1998). Was das – zum Teil selbstgesteuerte – Lernen im Arbeitskontext betrifft, so scheint das Resümee von Bosch zutreffend zu sein, wonach das „in den 70er Jahren verbreitete Misstrauen gegen das Lernen in der Arbeit ... seine Berechtigung leider noch nicht ganz verloren" (Bosch 2000, S. 3) habe. Faust/Holm konstatieren, dass zukünftig vorrangig die Frage, „wie formalisierte Weiterbildung mit arbeitsintegrierten Lernformen verknüpft wird" (Faust/Holm 2001, S. 145) und wie informelles Lernen sich angesichts dessen Wieder- bzw. Neuentdeckung verändert, an Bedeutung gewinnen wird.
Diese Einschätzung lässt sich exemplarisch anhand des Fremdsprachentrainings als „klassischem" Thema betrieblicher Weiterbildung illustrieren. Durch die fortschreitende internationale Verflechtung der Unternehmen ist in West- wie mittlerweile auch in Ostdeutschland in weit mehr als der Hälfte der Unternehmen nach einer Erhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft ständig oder häufig Fremdsprachenbedarf vorhanden (vgl. Schöppner-Grabe/Weiß 1998, S. 40). Als Strategien zu dessen Deckung werden unterschiedliche Methoden, teils in Kombination, eingesetzt: Einerseits werden Fremdsprachenkenntnisse als „Bringschuld der Mitarbeiter" (ebd., S. 75) erachtet, indem in 68,3% der Betriebe bei Einstellung auf entsprechende Fähigkeiten geachtet wird. In 67,9% der Unternehmen wird im Rahmen der praktischen Tätigkeit „on the job" gelernt, in ca. der Hälfte (49,6%) werden entsprechende außerbetriebliche Kurse angeboten (innerbetriebliche in 34,5% aller befragten Unternehmen), wobei davon in ca. 44% der Betriebe bei betrieblich veranlassten Fremdsprachenkursen die Mitarbeiter die Kosten dafür teilweise oder ganz übernehmen müssen (vgl. ebd., S. 93). Interessant ist, dass Selbstlernmaterialien mit 25,6% noch hinter der Beauftragung von Dolmetschern/Übersetzern oder Auslandsaufenthalten den geringsten Stellenwert haben und überwiegend als Ergänzung zu herkömmlichen Kursen zum Einsatz kommen (vgl. ebd., S. 76f.). Bezüglich der didaktischen Gestaltung der Maßnahmen scheinen sich die Unternehmen weitgehend auf die durchführenden Organisationen zu verlassen, detaillierte Angaben zu den verwendeten Methoden konnten von den Betriebsvertretern nicht gemacht werden (vgl. ebd., S. 253).

2. Institutionelle Aspekte der betrieblichen Weiterbildung

Ausmaß betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten

Bereits das Ausmaß betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten genauer zu beschreiben fällt schwer. Dass Betriebe zu den quantitativ bedeutendsten Trägern in der Weiterbildung gehören, gilt dabei als unstrittig: Sowohl bei der beruflichen wie auch

bei der Weiterbildung insgesamt können Arbeitgeber bzw. Betriebe als Träger den größten Anteil der Teilnahmefälle verzeichnen (in der beruflichen Weiterbildung lag der Anteil 1997 bei knapp der Hälfte, vgl. BMBF 2000, S. 203ff.). Wie viele Unternehmen ihren Beschäftigten Weiterbildung anbieten und wie viele Beschäftigte von diesen Angeboten erreicht werden, darüber herrscht in den vorliegenden Untersuchungen jedoch große Uneinigkeit. Je nach Forschungsdesign kommen die großen repräsentativen Unternehmensbefragungen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Das Institut der Deutschen Wirtschaft ermittelte für 1998 einen Anteil von 99,7% weiterbildungsaktiven Unternehmen oder zumindest 79%, die interne Lehrveranstaltungen durchgeführt haben (vgl. Weiß 2000, S. 10). Deutlich niedriger fällt der Anteil der „Unternehmen mit institutionalisiertem Weiterbildungsangebot" in Berechnungen des IAB-Betriebspanels aus: Danach waren es – trotz Steigerungen in den letzten Jahren – 1997 lediglich 37% in Westdeutschland und bzw. 39% in Ostdeutschland (vgl. Düll/Bellmann 1998, S. 212ff.). Dazwischen bewegen sich die Angaben von Grünewald/Moraal (1996), die auf der Grundlage der FORCE-Erhebung feststellen, dass bereits 1993 etwa 58% der Unternehmen ihren Beschäftigten interne und/oder externe Veranstaltungen anboten.[5] Trotz dieser Diskrepanzen kommen die Untersuchungen zu sehr ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Strukturmerkmale: Die Weiterbildungsteilhabe der Beschäftigten ist nach Qualifikation und Berufsstatus sehr unterschiedlich ausgeprägt und variiert außerdem nach Betriebsgröße und vor allem nach Branchen erheblich (vgl. Grünewald/Moraal 1996; Düll/Bellmann 1999; Weiß 2000).

Allerdings lassen diese deskriptiven Ergebnisse noch nicht erkennen, welche Faktoren letztendlich auf die betriebliche Weiterbildung Einfluss nehmen. Derartige Fragen sind bisher hauptsächlich von der betriebswirtschaftlichen Bildungsforschung untersucht worden (vgl. Martin/Behrends 1999). Die betriebsgrößenspezifischen Unterschiede der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten werden dabei mit kostenreduzierenden Skaleneffekten bei der Weiterbildungsorganisation erklärt, die nicht nur bei Großunternehmen, sondern auch bei Firmenverbünden zu erwarten sind (vgl. Gerlach/Jirjahn 1998). Des Weiteren wird angenommen, dass die in größeren Unternehmen häufiger existierenden institutionalisierten internen Arbeitsmärkte und Aufstiegswege zu einer längeren Betriebszugehörigkeit und damit zu geringeren Verlusten durch das Ausscheiden von qualifiziertem Personal beitragen (vgl. ebd., S. 316f.). Insgesamt kommen Gerlach/Jirjahn in der Auswertung einer Betriebs-Panel-Untersuchung im verarbeitenden Gewerbe im Raum Hannover zu dem Ergebnis, dass es sich bei weiterbildungsaktiven Unternehmen um einen bestimmten Typ von Firmen handelt: Es sind Unternehmen,

– deren Belegschaften ein mittleres bis hohes Qualifikationsniveau aufweisen,
– in denen sowohl in die Erstausbildung wie auch in Weiterbildung investiert wird,
– deren industrielle Beziehungen durch aktive Betriebsräte gekennzeichnet sind,
– in denen das Management – teilweise auch die Belegschaften – durch Erfolgsbeteiligung zu effizienzsteigernden Maßnahmen motiviert werden,
– deren Unternehmensstrategie forschungs- und entwicklungsintensive Aufgaben

umfasst, die mit modernen Produktionstechnologien und einer partizipativen Arbeitsorganisation umgesetzt werden
(vgl. Gerlach/Jirjahn 1998, S. 331f.).

In eine ähnliche Richtung gehen auch die Ergebnisse von Bäumer, der Weiterbildungsstrukturen in einem managementtheoretisch orientierten Modell empirisch analysiert (s. u.). Er identifiziert vier Weiterbildungstypen: die „nachgefragt dienstleistende Weiterbildung" (die am häufigsten vertretene Form), die „rudimentäre Weiterbildung", die „strategie-unterstützende Weiterbildung" und die „ressourcenbasierte Weiterbildung" (Bäumer 1999, S. 170f.).

Struktur der Weiterbildungsorganisation

Wie für andere Trägertypen der Weiterbildung, so muss auch für Betriebe als Träger zunächst einmal festgehalten werden, dass grundlegende Informationen zu den organisatorischen Strukturen fehlen (vgl. Faulstich 1997).[6] In den repräsentativen Betriebsbefragungen ist die Weiterbildungsorganisation bisher nur ausschnitthaft erhoben worden. Der FORCE-Befragung zufolge haben 10% der in Deutschland befragten Unternehmen ein eigenständiges Budget für Weiterbildung, 5% der Unternehmen verfügen über einen eigenständigen Arbeitsbereich „Weiterbildung" und lediglich 3% beschäftigten einen Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin, die ausschließlich für Weiterbildungsaufgaben zuständig ist (Grünewald/Moraal 1996, S. 61).

Der Befragung wird jedoch ein hoch entwickeltes Organisationskonzept von Weiterbildung zu Grunde gelegt, das offensichtlich nur in sehr wenigen Unternehmen praktiziert wird. Dies muss allerdings nicht zwangsläufig bedeuten, dass in den anderen Unternehmen gar keine Organisation existiert. So stellten Pawlowsky/Bäumer (1996) in ihrer Untersuchung fest, dass die Weiterbildung in den befragten Unternehmen teils zentral, teils dezentral organisiert und nur in knapp 20% der Fälle gar nicht institutionell organisiert ist. In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse von Littig (1996).

Was die Tendenz zur *Auslagerung* bzw. Umwandlung von Weiterbildungsabteilungen in Profit-Center anbelangt, so kann man mit den Daten der FORCE-Erhebung doch zumindest die vorsichtige These wagen, dass es sich hier wohl nicht um eine Massenerscheinung handelt, wenn lediglich 5% der Unternehmen über die organisatorischen Voraussetzungen dazu verfügen. Insgesamt ist eher davon auszugehen, dass sich im Zuge der unternehmensstrategischen Einbindung und konzeptionellen Ausdifferenzierung der Weiterbildung verschiedene Organisationsformen – möglicherweise sogar in ein und demselben Unternehmen – herausbilden werden (vgl. Baethge/Schiersmann 1998).

Zwar nicht repräsentativ, dafür methodisch interessant ist deshalb die längsschnittliche Untersuchung der betrieblichen Weiterbildung von Martin/Behrends (1999), in der Daten aus drei Erhebungen zu den Weiterbildungsaktivitäten in den glei-

chen Unternehmen[7] ausgewertet wurden. Die Erhebungen fanden im Abstand von jeweils etwa zehn Jahren (nämlich 1979, 1987 und 1997) statt, so dass Entwicklungen in der Weiterbildungspraxis über einen Zeitraum von zwanzig Jahren sichtbar werden. Danach ist die Anzahl des betrieblichen Weiterbildungspersonals in diesem Zeitraum erheblich gestiegen. Der größte Einstellungsschub war zwischen 1979 und 1987 (Steigerung von 270%), danach lag die Steigerung bei 24%. Mittlerweile sind in den befragten Unternehmen ca. fünf hauptamtlich mit Weiterbildungsangelegenheiten befasste Mitarbeiter pro tausend Beschäftigte tätig. Als Indiz für einen Ausbau der Weiterbildungs- und Personalentwicklungsaktivitäten sehen Martin/Behrends auch die regelmäßige und systematische Dokumentation der Weiterbildung an, die mittlerweile in 68% der befragten Unternehmen vorgenommen wird (vgl. Martin/Behrends 1999, S. 70).

Betriebliche Weiterbildung wird – wie eingangs definiert – nicht ausschließlich in den Räumen und ausschließlich von Mitarbeitern des Unternehmens durchgeführt. Vor allem von kleinen und mittleren Unternehmen, aber nicht nur von diesen, werden Seminare und weiterbildungsbezogene Dienstleistungen verschiedener externer Anbieter in Anspruch genommen. Diese Form der Weiterbildungsorganisation ist aus Sicht der Unternehmen allerdings nicht immer zufriedenstellend, wie wir aus früheren Untersuchungen wissen (vgl. z. B. von Bardeleben u. a. 1990). Deshalb ist es erfreulich, festzustellen, dass die *Kooperationen zwischen Unternehmen und Weiterbildungsanbietern* mittlerweile in einigen Studien genauer untersucht wurden.[8] In einer nicht repräsentativen Untersuchung von Reuther u. a. (1996) wurden Unternehmen und Bildungsanbieter zur Entwicklung des externen Weiterbildungsmarktes befragt. Danach werden in den Unternehmen zwar über (fast) alle Betriebsgrößen hinweg überwiegend interne Veranstaltungen durchgeführt, dennoch spielen in allen Unternehmensgrößen externe Seminare, vor allem von kommerziellen Anbietern, freiberuflichen Trainern, Herstellern und Lieferanten, eine erhebliche Rolle (vgl. Reuther u. a. 1996, S. 35ff.). Von den dort befragten Unternehmen werden in größerem Maße so genannte „Katalog-Seminare“ in Anspruch genommen, etwa ein Drittel der Veranstaltungen wird jedoch auch als Firmenseminar durchgeführt. Diese Tendenz zu „maßgeschneiderten“ Angeboten wird zusätzlich durch Prognosen der Unternehmen bestätigt, die zukünftig die Anbieter stärker in die Bedarfsermittlung und Transfersicherung einbeziehen wollen oder projekt- oder personenbezogene Dienstleistungen, wie z. B. Coaching, nachfragen (vgl. ebd., S. 66f.).

Die Verbesserung der Kooperation von Unternehmen und Bildungsanbietern und die Entwicklung neuer Serviceleistungen sind in verschiedenen Modellprojekten erprobt worden (vgl. dazu die Zusammenstellung von Alten/Weiß 2000). Darüber hinaus sei auf die Ergebnisse einer Regionalstudie verwiesen, in der die Weiterbildungspraxis in kleinen und mittleren Unternehmen im Hinblick auf Verknüpfungsmöglichkeiten von interner und externer Weiterbildungsdurchführung untersucht wurde (vgl. dazu den Beitrag von Büchter/Goltz in diesem Heft).

Die (Re-)Strukturierung der Weiterbildung im Beziehungsgefüge von Betrieben und

Weiterbildungseinrichtungen ist im Gefolge der Wiedervereinigung außerdem Gegenstand von Untersuchungen zur beruflichen Weiterbildung in Ostdeutschland gewesen (vgl. Drexel u. a. 1996).
Entgegen den Erwartungen haben sich *die transnationalen Verflechtungen* von Unternehmen noch kaum in einer entsprechenden Internationalisierung der betrieblichen Bildungsarbeit niedergeschlagen. Die wenigen bisher bekannten Beispiele aus Unternehmen zeigen, dass sich die Aktivitäten hauptsächlich auf die Berufsausbildung und die Weiterbildung von Führungsnachwuchskräften beziehen (vgl. Dybowski/Wiegand 2001). Oder es werden – wie Festing am Beispiel der internationalen Personalentwicklung der Robert Bosch GmbH darstellt – arbeitsintegrierte Personalentwicklungs-Instrumente eingesetzt, z. B. die Entsendung von Mitarbeitern in ausländische Regionalgesellschaften der Unternehmensgruppe, die gleichermaßen zur Entwicklung von erforderlichem impliziten Wissen als auch zur Mitarbeiterbindung beitragen sollen (vgl. Festing 1999, S. 258ff.).
Neben der Forschung über aktuelle Entwicklungen sind zwei Arbeiten hervorzuheben, die sich mit der Organisation der betrieblichen Weiterbildung in historischer Perspektive befassen. Auf der Grundlage von betrieblichen und verbandlichen Dokumenten rekonstruiert Müglich (1996) die Entstehung und Implementierung betrieblicher Weiterbildungsstrukturen von der Weimarer Republik über den Nationalsozialismus, worauf der Schwerpunkt der Arbeit liegt, bis in die 1950er Jahre hinein. In einer theoretisch-empirischen Analyse arbeitet Büchter (1997) die anthropologischen und sozialhistorischen Wurzeln der insbesondere seit den 1980er Jahren euphorisch gestimmten Diskussionen über die betriebliche Weiterbildung heraus.

Weiterbildungsmanagement

Die Systematisierung und strategische Ausrichtung des betrieblichen Weiterbildungsmanagements ist eine Entwicklung, die sich quer zu Branchen, Betriebsgrößen und nationalen Bildungssystemen feststellen lässt (vgl. Nyhan 2000; Stahl 1998). Wie oben ausgeführt, ist die betriebliche Weiterbildung mittlerweile konzeptionell und organisatorisch in komplexe Wertschöpfungsprozesse eingebunden und wird in deren Kontext reorganisiert (vgl. auch Baethge/Schiersmann 1998). Mag man der realen Umsetzung von Konzepten wie Wissensmanagement, Balanced-Scorecard oder strategischer Personal- und Organisationsentwicklung auch skeptisch gegenüber stehen, so ist doch insgesamt eine Tendenz zur Ausdifferenzierung der Weiterbildungsorganisation und zur Anbindung an die Unternehmensentwicklung unverkennbar (vgl. Götz 1998; Littig 1996).
Deshalb verwundert es nicht, dass die Planung und Steuerung von Weiterbildungsprozessen in den letzten Jahren nicht nur Gegenstand von weiterbildungswissenschaftlichen Untersuchungen war, sondern auch in der Personal- und Managementforschung Beachtung findet. Auf der Basis einer mehrstufigen empirischen

Erhebung zu betrieblichen Weiterbildungsprozessen, -strukturen und -strategien stellen Pawlowsky/Bäumer (1996) Dimensionen von betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen und deren strategische Begründungen dar. Dabei wird die Praxis des Weiterbildungsmanagements in modelltheoretische Konzepte des Wissensmanagements und des organisationalen Lernens eingeordnet, und es werden entsprechende Entwicklungsperspektiven für die Weiterbildung in Unternehmen aufgezeigt.

Auf der gleichen empirischen Basis, jedoch als Darstellung des explorativen Teils der Untersuchung angelegt, analysiert Bäumer (1999) den *Handlungsspielraum für das Weiterbildungsmanagement*, der sich – aus einer systemorientierten Managementtheorie abgeleitet – durch Regeln zu den Rahmenbedingungen der Weiterbildung abbilden lässt. Die so identifizierten Weiterbildungstypen wurden bereits oben erwähnt. Im Hinblick auf das Handeln von (Weiterbildungs-)Managern geht Bäumer der Frage nach, ob sich die verschiedenen Typen des Weiterbildungsmanagements aus spezifischen situationsbezogenen und/oder personenbezogenen Bedingungen erklären lassen. Eine eindeutige Antwort auf diese Frage gibt auch diese Studie nicht, doch wird eine Reihe von Annahmen über die Determinanten von Weiterbildungsentscheidungen in Frage gestellt. So zeigen die Ergebnisse von Bäumer beispielsweise, dass die Art des Weiterbildungsmanagements nicht signifikant mit der Belegschaftsstruktur eines Unternehmens zusammenhängt (vgl. Bäumer 1999, S. 229f.).

Ganz überwiegend bezieht sich die Forschung zum Weiterbildungsmanagement jedoch nicht auf die Akteure, sondern auf *die Aufgaben und Methoden des Managements*. Hier wird deutlich, dass das Aufgabenspektrum der Personalentwicklung und Weiterbildung in Unternehmen vielfältiger geworden ist und auch umfassender praktiziert wird, wie Kailer u. a. in einer Befragung von österreichischen Unternehmen feststellen. Die „klassischen Aufgaben" der Weiterbildungsorganisation werden danach fast durchgehend wahrgenommen, mittlerweile werden aber auch Steuerungsinstrumente wie Bedarfserhebungen und Evaluationsverfahren sowie langfristig ausgerichtete Personalentwicklungsmaßnahmen wie Mitarbeitergespräche und Laufbahnpläne eingesetzt (vgl. Kailer u. a. 2001a, S. 15ff.). Eine Integration der verschiedenen Methoden und Instrumente in einem Weiterbildungs- oder Personalentwicklungskonzept steht jedoch in den meisten Unternehmen noch aus. Deshalb wird die Erstellung von Weiterbildungskonzepten gegenwärtig als wichtigste Aufgabe angesehen (vgl. Niedermair 1997).

Die systematische *Bedarfsermittlung* gilt als Ausgangspunkt jedes planvollen Weiterbildungsmanagements. Untersuchungen dazu haben jedoch gezeigt, dass der professionelle Methodeneinsatz oftmals mit den vorhandenen betrieblichen Ressourcen nicht zu realisieren ist und die Akteure zudem vor nicht gelöste Probleme der Bedarfsdefinition stellt (vgl. Baethge/Schiersmann 1998; Büchter 1999; zur betriebspädagogischen Bedeutung der Bedarfsermittlung auch Grüner 2000). Zumindest was die Ermittlung von langfristigen Bedarfen anbelangt, sind Fortschritte wohl eher in betriebsübergreifenden Ansätzen zu erwarten. Die Entwicklung von

Verfahren zur Früherkennung von langfristigen Veränderungen von Tätigkeitsbereichen und beruflichen Einsatzfeldern wird deshalb auch zum Gegenstand der empirischen Arbeits- und Berufsbildungsforschung. Ziel von Projekten wie ADeBar (vgl. BMBF 2001, S. 176) oder der Früherkennungsstudien des BIBB (vgl. Meifort 2001) ist es, Instrumente zur Dauerbeobachtung von Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung und Arbeitspraxis zu entwickeln, die Hinweise auf Qualifikationsentwicklung und Professionalisierungsprozesse geben und dadurch ein frühzeitiges Eingreifen in der Arbeitsmarkt- und (Berufs-)Bildungspolitik ermöglichen. Hier zeigt sich jedoch ebenfalls, dass weniger die Früherkennung als vielmehr die Beurteilung von relevanten Entwicklungstrends zum Problem wird (vgl. ebd.).

Die konzeptionelle Integration verschiedener Planungs- und Steuerungsinstrumente in der betrieblichen Bildungsarbeit wird auch im Zusammenhang mit Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung thematisiert. Bisher sind die Qualitätsbemühungen in der betrieblichen Weiterbildung jedoch eng an die jeweiligen gesamtbetrieblichen Konzepte (DIN EN ISO 9000ff., TQM, EFQM usw.) gebunden, so dass sie kaum als eigenständige Verfahren des Weiterbildungsmanagements angesehen werden können (vgl. dazu ausführlicher Baethge/Schiersmann 1998).

Als der Qualitätssicherung übergeordnetes Managementkonzept wird das *Bildungscontrolling* diskutiert (vgl. Döring 1998; Diensberg 1997). Allerdings besteht auch hier das Problem, dass die spezifischen Zielsetzungen des Weiterbildungsmanagements möglicherweise nicht zum Tragen kommen können, wenn die Verfahren in übergeordnete betriebliche Controllingkonzepte eingepasst werden sollen. In der Praxis werden umfassende Bildungscontrollingverfahren bisher ohnehin kaum angewandt, der Einsatz beschränkt sich vielmehr auf Teilinstrumente (vgl. Kailer u. a. 2001b; Krekel/Beicht 1998; Arnold 1996). Die Auswertungen von Betriebsdaten des Referenz-Betriebs-Systems (RBS) durch BIBB und IES ergeben, dass vor allem die Erfassung der Weiterbildungskosten stark verbreitet ist, die Aufstellung eines jährlichen Weiterbildungsplans sowie die Weiterbildungsbedarfsermittlung häufig stattfinden; dagegen sind Maßnahmen der Transfersicherung und Nutzenanalysen kaum verbreitet (vgl. Krekel/Beicht 1998).[9]

Als Dienstleistung für Unternehmen übernehmen Weiterbildungsanbieter zunehmend auch Aufgaben, die der Seminardurchführung vor- oder nachgelagert sind bzw. klassische Seminarangebote ersetzen. Der Wuppertaler Kreis gibt an, dass die Mitglieder seines Verbandes „inzwischen im Durchschnitt 30% ihres Umsatzes mit Dienstleistungen jenseits des traditionellen offenen Seminars [erzielen]“ (Wuppertaler Kreis 1998, S. 8). In einer Umfrage des Wuppertaler Kreises unter Weiterbildungsanbietern zu den Trends in der Weiterbildung von Führungskräften wird die Marktentwicklung für „Firmenseminare und Trainings“ sowie für „Bildungsberatung, Prozessbegleitung, Transferunterstützung“ als sehr gut eingeschätzt, die Perspektiven für offene Lehrgangsangebote sowie Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung hingegen als eher schlecht (vgl. ebd., S. 49).

Der Aufbau von neuen *weiterbildungsnahen Dienstleistungsangeboten* für (insbe-

sondere kleine und mittlere) Unternehmen ist deshalb häufig auch Gegenstand von Forschungs- und Entwicklungsprojekten wie beispielsweise den Leonardo-Projekten comEAST, in dem ein internetgestütztes Informationssystem für Weiterbildung und Personalaustausch entwickelt wird (vgl. Wanzek/Claus 1998), oder „QUATRE“, in dem Instrumente zur Qualitätssicherung für Bildungskooperationen zwischen Unternehmen und Bildungseinrichtungen entwickelt wurden (vgl. Mohr 1999). Auf die Kooperationen zwischen Unternehmen und Weiterbildungsanbietern werden wir unten im Zusammenhang der Organisation von Weiterbildung noch eingehen.

Rolle und Funktion des Weiterbildungspersonals

Nach wie vor sehr lücken- und bruchstückhaft sind die Erkenntnisse über das in der betrieblichen Weiterbildung tätige Personal, seine Aufgaben und Funktionen, sein Qualifikationsprofil und seine Beschäftigungsformen. Für die zweite Hälfte der 1990er Jahre lassen sich nur wenige Untersuchungen ausmachen.[10] Übereinstimmend beklagen die Autoren zu Recht, dass bislang keine Systematik der Qualifikationsanforderungen vorliegt, auf die sich empirische Untersuchungen beziehen könnten, und sie sehen ihre Arbeiten als Beitrag zu dem Versuch, ein (ganzheitliches) Professionsverständnis zu erarbeiten (vgl. Sorg-Barth 2000; Harteis/Prenzel 1998; Rottmann 1997; Frank 1996). In allen Fällen handelt es sich um Arbeiten, die auf kleinen Stichproben basieren. Sie umfassen die Auswertung von Stellenanzeigen (Sorg-Barth 2000), Befragungen von Betriebsvertretern (Sorg-Barth 2000; Frank 1996) sowie eine Erhebung auf der Basis des Delphi-Verfahrens (vgl. Harteis/Prenzel 1998). Die Ergebnisse weisen im Kern in die gleiche Richtung: Es lässt sich – so Rottmann (1997) – kein einheitliches Handlungsfeld betrieblicher Weiterbildner ausmachen. Sorg-Barth unterscheidet zwischen klassischen und innovativen Berufsrollen, wobei diese Klassifikation aus der Analyse der Literatur gewonnen und die innovative Rolle u. a. mit dem Stichwort des Bildungsunternehmers gekennzeichnet wird. Bestätigt wird die bereits von Frank konstatierte Entwicklung, dass die Rolle der Weiterbildner sich vom Wissensvermittler in Richtung eines Beraters bzw. Prozessbegleiters verlagert. Harteis/Prenzel kommen – weitgehend übereinstimmend mit den anderen Arbeiten – zu dem Ergebnis, dass zukünftig die in einem engeren Sinne pädagogischen und didaktischen Kompetenzen nach wie vor von hoher Bedeutung sind, dass aber darüber hinaus soziale Kompetenzen, d. h. grundlegende Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Kommunikation und zum Umgang mit Menschen (z. B. Gruppen), an Bedeutung gewinnen. Als weitere Kompetenzanforderung wird die Orientierung am Kunden, am Unternehmen und am Markt benannt, die als Fähigkeit zur Berücksichtigung ökonomischer Rahmenbedingungen und wirtschaftlicher Gesichtspunkte interpretiert wird. Als bedeutsam erachtet werden weiterhin Fähigkeiten zur Bedarfsermittlung, zum Qualitätsmanagement und zur Evaluation, die darauf schließen lassen, dass be-

triebliche Weiterbildung zunehmend mit Organisationsentwicklung verknüpft wird. Schließlich werden persönlichkeitsbezogene Qualifikationselemente hervorgehoben.

3. Teilnahme in der betrieblichen Weiterbildung

Die Teilnehmerforschung muss auch für den Teilbereich der betrieblichen Weiterbildung als nach wie vor unterentwickelt bezeichnet werden. So wissen wir beispielsweise nicht, ob durch die oben beschriebenen konzeptionellen Veränderungen in der betrieblichen Weiterbildung andere oder gar zusätzliche Teilnehmergruppen erreicht werden, wie sich neue Beschäftigungsformen auf die Möglichkeit zur Weiterbildungsteilnahme auswirken (vgl. Baethge/Schiersmann 1998) oder auf welche beschäftigtenbezogenen Voraussetzungen sich eine Personalarbeit einzustellen hat, die im Zuge des demographischen Wandels altersintegrative Strategien verfolgt (vgl. Planas 1998, S. 15f.).
In der betrieblichen Weiterbildungsforschung sind die Erwartungen und Interessen von Teilnehmern bzw. der Beschäftigten in einigen Betriebsfallstudien thematisiert worden. Hier sind die Arbeiten von Heger (1996), Iller (2000) und Ludwig (2000) zu nennen, die mit unterschiedlichen theoretischen Zugängen und thematischen Schwerpunktsetzungen dem betrieblichen Weiterbildungsgeschehen die Perspektive der Beschäftigten gegenüberstellen. Die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung behandelt auch Behringer (1997), die auf Basis der Daten des sozio-ökonomischen Panels (SOEP) die Beteiligung an betrieblicher und beruflicher Weiterbildung nach Regionaltypen analysiert und nach Gründen für regionale Disparitäten in der Weiterbildungsbeteiligung sucht.
Darüber hinaus liegen uns keine aktuellen Strukturdaten zu den Teilnehmern in der betrieblichen Weiterbildung vor. Tendenzen zu Weiterbildungsaktivitäten, -bedarfen und -einstellungen der erwachsenen Bevölkerung[11] in der Bundesrepublik Deutschland können aber aus den regelmäßigen Bevölkerungsbefragungen des Berichtssystems Weiterbildung (BMBW 1990a, 1993; BMBF 1996, 2000) und der Erwerbstätigen-Befragungen von BIBB/IAB (vgl. Dostal 2000) abgeleitet werden. Übereinstimmend kommen die beiden Studien, deren Ergebnisse weithin bekannt sind und auf die daher an dieser Stelle nicht detailliert eingegangen werden soll, zu dem Ergebnis, dass die beruflich bedingte Teilnahme an Weiterbildung[12] in den letzten zwanzig Jahren erheblich angestiegen ist und mittlerweile 30% der erwachsenen Bevölkerung (lt. BSW-Erhebung 1997, vgl. BMBF 2000, S. 42f.) bzw. 28% der Erwerbstätigen (lt. BIBB/IAB-Erhebung 1998/99, vgl. Ulrich 2000) in den vergangenen drei bzw. fünf Jahren an Weiterbildung teilgenommen haben. Hervorgehoben seien an dieser Stelle dennoch zwei Teilergebnisse: Die Studien belegen nicht nur den hohen Verbreitungsgrad von nicht-formalisierten Lernformen, wie oben bereits beschrieben. Sie zeigen auch, dass die Beteiligung an den verschiedenen Lernformen bei den verschiedenen Beschäftigtengruppen sehr unter-

schiedlich ausgeprägt ist und insbesondere das Lernen in der Arbeit vor allem von jenen besonders geschätzt wird, denen gar keine anderen – formalisierten – Lernformen angeboten werden (vgl. Ulrich 2000, S. 29). Die Weiterbildungserfahrungen spielen darüber hinaus auch im Hinblick auf zusätzliche Weiterbildungsbedarfe eine Rolle. So lässt sich den Ergebnissen der BIBB/IAB-Erhebung entnehmen, dass prospektive, über die konkreten Arbeitsplatzanforderungen hinausgehende Weiterbildungsbedarfe vor allem von jenen Erwerbstätigen genannt werden, die bereits als sehr weiterbildungsaktiv bezeichnet werden können (vgl. ebd., S. 26). Ein solches Weiterbildungsengagement setzt jedoch nicht nur positive Weiterbildungserfahrungen voraus, sondern wird sicherlich auch von der Wahrnehmung der – zumindest in mittelfristiger Perspektive realisierbaren – beruflichen Anwendungsmöglichkeiten getragen. Insofern steht dieses Ergebnis auch nicht im Widerspruch zu den Befunden von Bolder/Hendrich (2000), die als wesentliche Ursache für Weiterbildungsabstinenz die fehlenden Anwendungsmöglichkeiten des Erlernten ausmachen konnten. Obwohl es sich bei der Studie von Bolder/Hendrich nicht explizit um eine Untersuchung der betrieblichen Weiterbildung handelt, erwähnen wir sie hier, weil sie zu den wenigen aktuellen Forschungsarbeiten gehört, die Weiterbildung aus der Perspektive der Teilnehmer bzw. der Nicht-Teilnehmer analysiert.[13]

4. Rechtliche und politische Rahmenbedingungen

Finanzierung

Die Finanziers und Finanzierungsformen der Weiterbildung waren in den vergangenen Jahren häufiger Gegenstand von Forschung und bildungspolitischer Diskussion, wobei zwei Fragestellungen impulsgebend waren: Zum einen galt es zu klären, ob das bestehende Finanzierungssystem die quantitative Ausweitung der Weiterbildungsaktivitäten unterstützt oder behindert und welche Finanzierungsformen insbesondere zu größerer Chancengleichheit in der Weiterbildung beitragen können (vgl. z. B. Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung 1998). Zum anderen wird eine Weiterentwicklung des Finanzierungssystems unter qualitativen Gesichtspunkten als Voraussetzung für das lebenslange Lernen diskutiert (vgl. Baethge/Lanfer 2001; Balzer/Nuissl 2000). In diesen Kontexten wird die Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung weniger hinsichtlich der institutionellen Aspekte erforscht als vielmehr mit Bezug auf die gesellschaftliche Bedeutung der betrieblichen Aufwendungen und deren Auswirkungen auf das gesamte Weiterbildungssystem.
Dabei bleibt generell festzuhalten, dass die Ergebnisse der Kostenuntersuchungen, wie in der Weiterbildung insgesamt, so auch und gerade in den von Betrieben verantworteten Fällen, mit großer Vorsicht zu behandeln sind. Grünewald/Moraal führen sowohl konzeptionelle als auch forschungsmethodische Bedenken gegen

die bisher bekannten Formen der Kostenerhebungen an. Sie weisen insbesondere auf die Schwierigkeit der Kostenerfassung bei der nicht-seminarförmig organisierten Weiterbildung sowie auf die notwendige Differenzierung von direkten und indirekten Kosten hin (Grünewald/Moraal 1996, S. 47ff.). Darüber hinaus zeigen die Autoren am Beispiel der FORCE-Untersuchung auf, dass die Erhebung der Daten in den Unternehmen erhebliche Schwierigkeiten bereitet, da die Daten dort nicht regelmäßig erfasst werden oder ihre Aufbereitung für die Beantwortung der Untersuchungsfragen für zu aufwendig gehalten wird. Dies führt häufig zu großen Datenlücken oder geschätzten Angaben (vgl. ebd., S. 73ff.; Weiß 2000, S. 23).

Hinzu kommt, dass die oben bereits angesprochenen betrieblichen Planungs- und Controllingverfahren – wenn überhaupt – nur im Rahmen der jeweiligen betrieblichen Planungserfordernisse zum Einsatz kommen. Hierzu haben Gerlach/Jirjahn in einer längsschnittlichen Betrachtung über einen Zeitraum von drei Jahren (1993, 1994 und 1995) festgestellt, dass im überwiegenden Teil der befragten Unternehmen die Entscheidung zur Finanzierung der Weiterbildung konstant bleibt: Etwa 42% der Unternehmen finanzieren Weiterbildungsmaßnahmen ihrer Mitarbeiter über den gesamten Untersuchungszeitraum, knapp ein Viertel der Unternehmen tat dies dauerhaft nicht. Gleichzeitig konnte aber auch gezeigt werden, dass sich in etwa einem Drittel der Unternehmen die Finanzierungsentscheidungen kurzfristig – von einem Jahr auf das andere – ändern (vgl. Gerlach/Jirjahn 1998, S. 321ff.).

Eingedenk der Erhebungsprobleme lässt sich weder das Finanzierungsvolumen der betrieblichen Weiterbildung noch dessen Anteil an den gesamten Aufwendungen für Weiterbildung zuverlässig bestimmen. Die Angaben hierzu schwanken entsprechend: Der Erhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft zufolge haben 1998[14] private Arbeitgeber 34,3 Milliarden DM für Weiterbildung aufgewandt und damit ca. 45% des Finanzvolumens der Weiterbildung bereitgestellt (vgl. Weiß 2000, S. 41). Im Rahmen der FORCE-Erhebung wurden dagegen nur Ausgaben in Höhe von 24,7 Milliarden DM für die betriebliche Weiterbildung ermittelt (vgl. Grünewald/Moraal 1996, S. 50ff.), und eine Untersuchungen des BIBB kommt für die gesamte Weiterbildung zu höheren Aufwendungen, so dass die Betriebe mit einem Anteil von 36% nach den Privatpersonen nur die zweitwichtigsten Finanziers der Weiterbildung sind (vgl. Baethge/Lanfger 2001).

Häufig werden den betrieblichen Weiterbildungsaufwendungen nur jene Kosten zugerechnet, die von den Unternehmen selbst aufgebracht werden. Dieser Erhebungsansatz ist im Hinblick auf die Überprüfung der gesellschaftlichen Bedeutung der betrieblich finanzierten Weiterbildung in zweierlei Hinsicht zu kritisieren. Zum einen ist davon auszugehen, dass Unternehmen durch Kostenüberwälzungen (Abschreibung, Preisaufschlag auf Produkte etc.) einen Teil der Ausgaben refinanzieren können (vgl. Grünewald/Moraal 1996; Balzer/Nuissl 2000). Zum anderen bleibt in den meisten Kostenerhebungen außer Betracht, dass sich auch in der betrieblichen Weiterbildung die Teilnehmer an den Kosten beteiligen.

Dieser Aspekt ist besonders durch die Untersuchung des BIBB zu individuellen Kosten und Nutzen der beruflichen Weiterbildung verdeutlicht worden (vgl. von

Bardeleben u. a. 1996). Danach mussten zwar die meisten Teilnehmenden der betrieblichen Weiterbildung persönlich keine Kosten übernehmen, immerhin betrugen die *durchschnittlichen* individuellen Kosten jedoch 82 DM pro Teilnehmendem in Westdeutschland und 137 DM pro Teilnehmendem in Ostdeutschland. Diese Kosten entstanden in der Regel durch zusätzliche Aufwendungen für Kinderbetreuung, die Anschaffung von Fachliteratur und anderen Lernmitteln, die nicht vom Betrieb übernommen wurden (vgl. ebd., S. 53). In das Kostenmodell der BIBB-Untersuchung war außerdem der private Zeitaufwand als indirekte Kostenart einbezogen (analog zu den betrieblichen Aufwendungen für Lohnausfall), der allerdings als entgangene Freizeit in Stunden und nicht in monetären Einheiten berechnet wurde. Für Unterrichtsstunden in der Freizeit, Vor- und Nachbereitungszeiten außerhalb der Arbeitszeit, zusätzliche Fahrtzeiten und – in geringem Umfang – Urlaub, der für eine Teilnahme an Weiterbildung aufgebracht wurde, haben die Teilnehmenden an betrieblicher Weiterbildung zusätzlich im Durchschnitt jährlich 59 Stunden in Westdeutschland und 130 Stunden in Ostdeutschland aufgebracht (vgl. ebd., S. 64ff.). Insgesamt zeigt die Untersuchung, dass die Teilnehmenden einen erheblichen Anteil an den Weiterbildungskosten tragen, in der betrieblichen Weiterbildung allerdings deutlich geringer als in der nichtbetrieblichen.
Die Mischfinanzierung von Weiterbildung wird auch in einer europäisch vergleichenden Untersuchung zu Modellen der Finanzierung beruflicher Weiterbildung thematisiert (vgl. Grünewald/Moraal 1998). Neben tarifvertraglich geregelten Fondmodellen, die bisher in Deutschland nur eine geringe Verbreitung haben, und der Finanzierung von überbetrieblichen Bildungseinrichtungen im Handwerk wird hier auch über die Praxis von Jobrotation berichtet (vgl. ebd., S. 111ff.). An diesem Finanzierungsmodell sind Betriebe und die Bundesanstalt für Arbeit – und im Fall der Modellprojekte zusätzlich die Europäische Gemeinschaft – beteiligt: Die Europäische Gemeinschaft trägt die Kosten für die Weiterbildungsteilnahme von Beschäftigten, die Betriebe tragen die Lohnkosten während der Freistellung, und die Bundesanstalt für Arbeit finanziert die Weiterbildung von Arbeitslosen sowie deren Unterhalt während des Einsatzes als Stellvertreter. Der Vergleich verschiedener Modellprojekte verweist außerdem auf die Relevanz der unterschiedlichen Finanzierungssysteme und Regulierungsformen der Weiterbildung in Europa.

Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung

In der betrieblichen Weiterbildungsforschung bisher noch wenig beachtet, findet gegenwärtig eine berufsbildungspolitische Debatte über die Neustrukturierung des Verhältnisses zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung statt, die deutlich über die bisher angestrebten Lösungen in Form von Fortbildungsberufen hinausweist. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat hierzu einen sehr weitreichenden Vorschlag vorgelegt, der eine Verzahnung von Aus- und Weiterbildung einschließlich der Hochschulbildung in einem durchlässigen dualen (d. h. Arbeiten

und Lernen verbindenden) Bildungssystem konzipiert (vgl. Baethge/Schiersmann 1998, S. 58ff.). Erste empirische Hinweise für eine neue Organisation zwischen Erstausbildung und Weiterbildung lassen sich bereits in den Konzepten der „Zusatzqualifikation“ oder der „Ausbildung plus“ erkennen (vgl. ebd.; weitere Beispiele nennen Büchter/Goltz in diesem Heft).
Eine Untersuchung des BIBB zu organisatorischen Modellen von Zusatzqualifikationen ermittelte aktuelle Daten über Weiterbildungsmaßnahmen, die „ausbildungsbegleitend bzw. unmittelbar nach Abschluss der Berufsausbildung vermittelt werden; die taxonomisch ‚oberhalb‘ und/oder ‚außerhalb‘ der in der Ausbildungsordnung vorgeschriebenen Ausbildungsinhalte angesiedelt sind; die zertifiziert bzw. zertifizierbar sind; deren Zeitumfang nicht wesentlich unter 80 Stunden liegt“ (Berger u. a. 2000, S. 38). Eine in den Jahren 1999 und 2000 durchgeführte Befragung von Unternehmen, Kammern und Kultusministerien ergab, dass Angebote für Zusatzqualifikationen zwar verbreitet sind, quantitativ aber eher eine untergeordnete Rolle spielen. Insgesamt erfüllen die Zusatzqualifikationen nach Auffassung der Autoren aber ihren bildungspolitisch anvisierten Zweck: Sie sind eine flexible Ergänzung zur Erstausbildung bei Beibehaltung des Berufsprinzips (vgl. Berger u. a. 2000; Berger 2001).

Regulierung

Die Notwendigkeit eines ordnungspolitischen Nachvollzugs der Veränderungen in der Weiterbildungspraxis wurde bisher sehr kontrovers diskutiert, was einerseits auf unterschiedliche Regulierungsvorstellungen und -standpunkte zurückzuführen ist (vgl. BMBW 1990). Andererseits deuten aber auch verschiedene empirische Untersuchungen darauf hin, dass vorhandene Regelungen nicht in dem angestrebten Umfang wirken.
So stellt Seitz in ihrer Untersuchung tarifvertraglicher Regelungen zur Weiterbildung fest, dass deren Wirkung vor allem durch Umsetzungsprobleme in den Unternehmen beeinträchtigt wird. Seitz vergleicht dabei Unternehmen derselben Branche aus unterschiedlichen Tarifbezirken und kommt zu dem Ergebnis, dass die Weiterbildungsaktivitäten in Unternehmen, die an tarifvertragliche Weiterbildungsregelungen gebunden sind, nicht signifikant höher sind als in Unternehmen, die nicht solchen Regelungen unterliegen (vgl. Seitz 1997, S. 178). Die Beteiligung der Betriebsräte bei der Auswahl der Teilnehmenden und der Weiterbildungsmaßnahmen, die beispielsweise im Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag I in der Metallindustrie Nordwürttemberg/Nordbaden ausdrücklich vorgesehen ist, liegt dort sogar noch niedriger als in anderen Tarifbezirken (vgl. ebd., S. 180). Damit sollte jedoch nicht generell der Nutzen von tarifvertraglichen Weiterbildungsregelungen in Frage gestellt werden, vielmehr schärft die Autorin mit ihrer Analyse den Blick für unterschiedliche Interessen innerhalb der Verbände und zwischen verbandlichen und betrieblichen Akteuren, die bei der Aushandlung von Tarifverträgen Berücksichtigung finden sollten.

Auf notwendige betriebs- und branchenspezifische Differenzierungen verweist die Auswertung von Lernzeit-Regelungen, die in einem Verbundprojekt zu „Zeitpolitik und Lernchancen“ vorgenommen wurde (vgl. Faulstich/Schmidt-Lauff 2000). Auf Basis betrieblicher Erfahrungen mit Lernzeit-Regelungen in Betriebsvereinbarungen oder Tarifverträgen kann hier gezeigt werden, dass kollektive Vereinbarungen einen Rahmen vorgeben können, der jedoch in den jeweils konkreten betrieblichen Beteiligungstraditionen und Lernkulturen unterschiedlich gefüllt wird.
Mit Blick auf die Gestaltungsspielräume, die sich bei der betriebsspezifischen Umsetzung von tarifvertraglichen sowie von gesetzlichen Regelungen ergeben, sind die Einflussmöglichkeiten der Betriebsräte von besonderem Interesse. Im FORCE-Projekt „Einflussmöglichkeiten von Betriebsräten auf die Weiterbildungspolitik ihrer Unternehmen im Rahmen des sozialen Dialogs“ wurden Betriebsräte zu den fördernden und hinderlichen Bedingungen ihres Engagements in der betrieblichen Weiterbildungspolitik und ihrem Weiterbildungsbedarf zur Verbesserung ihrer Handlungsmöglichkeiten befragt (vgl. Zeuner 1997). In dem Projekt „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Mitgestaltung durch kompetente Betriebs- und Personalräte (KomMit)“ wurde ebenfalls eine Bestandsaufnahme der betrieblichen Weiterbildungspolitik mit der Entwicklung von Bildungsangeboten für Betriebsräte verbunden (vgl. Felger 1999; Felger/Paul-Kohlhoff 1999). Beide Studien machen deutlich, dass die Einflussnahme von Betriebsräten in der betrieblichen Weiterbildung durchaus noch ausbaufähig ist und neuer Mitbestimmungsstrategien bedarf. Sie zeigen aber auch, dass die Handlungsmöglichkeiten von Betriebsräten begrenzt sind, wenn nicht Initiativen zum Ausbau der Weiterbildung von Seiten des betrieblichen Managements ergriffen werden.

5. Forschungsbedarf

Wenngleich im Rahmen dieser Darstellung auf die Theoriedebatte nicht näher eingegangen werden konnte, so ist doch zu konstatieren, dass in der betrieblichen Weiterbildungsforschung vielfach noch *theoretische und begriffliche Klärungen* ausstehen, die als Bezugspunkte für empirische Untersuchungen erkenntnisleitend sein könnten und eine systematische Einordnung und Rekonstruktion empirischer Befunde erleichtern würden.
Der *empirisch fundierte Kenntnisstand* über die betriebliche Weiterbildung ist in den letzten Jahren facettenreicher geworden. Insbesondere *explorative Fallstudien* haben dazu beigetragen, dass pädagogisch-konzeptionelle und institutionell-organisatorische Aspekte der Weiterbildung in Unternehmen differenzierter erfasst und Veränderungsprozesse genauer nachvollzogen werden können. Dennoch bleiben viele Wünsche offen:
Nach wie vor besteht ein *Mangel an repräsentativen Erhebungen*, mit denen feststellbare konzeptionelle und organisatorische Ausdifferenzierungen der Weiterbildungspraxis in ihrer quantitativen Bedeutung überprüft werden könnten.

Weiter ist als Defizit zu beklagen, dass Untersuchungen sich vielfach auf einzelne Branchen, Unternehmensgrößen oder Hierarchieebenen beziehen und die Frage unbeantwortet bleibt, inwieweit die gewonnenen Ergebnisse auf andere betriebliche Bereiche übertragbar sind. Insbesondere fällt in diesem Zusammenhang eine starke *Konzentration von Untersuchungen auf den gewerblichen Bereich* auf. Der an Bedeutung wachsende Dienstleistungsbereich mit seiner sehr heterogenen Struktur ist bislang vergleichsweise eher selten zum Forschungsgegenstand geworden. Der strukturelle Wandel der Wirtschaft, angesichts dessen produzierende Einheiten quantitativ zugunsten verwaltender bzw. dienstleistender Unternehmens- und Wirtschaftsbereiche an Bedeutung verlieren, lässt eine Ausweitung des Beobachtungsfokus auf Lernprozesse und institutionelle Ausgestaltungen von Weiterbildung in den zuletzt genannten Sektoren als nötig erscheinen.
Weiter wird deutlich, dass der Zugang zu Daten häufig über Gespräche mit Vertretern aus höheren Hierarchieebenen erfolgt. Unter Aspekten des Forschungsaufwandes erscheint diese Strategie durchaus verständlich. Es besteht dabei jedoch die Gefahr, dass die *Perspektive der Mitarbeiter bzw. Teilnehmer* an Weiterbildung systematisch vernachlässigt wird.
Die übereinstimmend konstatierte zunehmende Verknüpfung von betrieblicher Weiterbildung mit Personal- und Organisationsentwicklung macht es nötig, entsprechend komplexe Forschungsdesigns so anzulegen, dass die *Wechselwirkungen der Interventionsstrategien* stärker in den Blick genommen werden. Dies gilt z. B. für die Erforschung des Verhältnisses formalisierter und weniger formalisierter Lernformen: Wie ergänzen sie sich gegenseitig, in welchen Bereichen sind welche Formen der Verknüpfung angemessen, welche Organisationsstruktur bzw. -kultur harmoniert mit welchen Formen der Lernprozesse? Gerade informellere bzw. arbeitsintegrierte Lernformen sollten in den Unternehmen nicht isoliert von den darauf Einfluss nehmenden Faktoren betrachtet werden: Damit sind in erster Linie Kooperationsbeziehungen, Konkurrenzstrukturen, offizielle wie auch inoffizielle Sichtweisen gemeint, die gemeinhin unter dem Stichwort Unternehmenskultur subsumiert werden und bislang unseres Erachtens noch nicht hinreichend Beachtung finden. Wie die empirischen Untersuchungen nahelegen, spielen diese Faktoren gerade bei selbstgesteuerten Lernprozessen eine wesentliche Rolle.
Es fällt auf, dass in den letzten Jahren angesichts der intensiven Diskussion um neue oder zum großen Teil eher neu entdeckte Lernformen die Frage danach, was eigentlich gelernt wird bzw. gelernt werden sollte, weitgehend in den Hintergrund geraten ist. Die Frage des Einsatzes spezifischer Lernformen – arbeitsintegriert, selbstgesteuert oder seminaristisch – ist nach unserer Einschätzung nicht ganz von der Frage zu trennen, welche *Lerninhalte* erworben werden sollen.
Ebenso scheint künftig eine detailliertere Erhebung der Strukturen, Motive und Nutzenbewertungen der *Weiterbildungsbeteiligung* erforderlich. Entsteht durch die stärkere Beachtung informeller Weiterbildung für die bisher nicht an Weiterbildung Beteiligten eine strukturell und für ihre Berufsbiographie relevante Verbesserung der Beteiligungschancen oder bildet sich lediglich eine neue Aufteilung heraus,

der zufolge den Höherqualifizierten weiterhin interessante Kurse und Seminare angeboten werden, während die Geringqualifizierten mit informellen Lernangeboten ‚abgespeist' werden? In diesen Zusammenhang einzuordnen ist auch die weitgehend ungelöste Frage, wie informelle bzw. arbeitsintegrierte Lernprozesse zertifiziert oder akkreditiert werden können, um für eine betriebsübergreifend gestaltete Erwerbsbiographie nutzbar gemacht zu werden.
Schließlich ist auch der stärkeren *Verknüpfung von beruflicher Aus- und Weiterbildung* im Rahmen eines Gesamtkonzepts lebenslangen Lernens zukünftig stärkere Aufmerksamkeit zu widmen. Welche Formen haben sich bewährt? Welche Zielgruppen werden angesprochen bzw. machen davon in welcher Weise und mit welcher Absicht Gebrauch? Welche Konsequenzen ergeben sich für das typisch deutsche Konzept von Beruflichkeit?

Anmerkungen

1 Aus sprachästhetischen Gründen wählen wir die männliche Darstellungsform, es sind jedoch gleichermaßen Frauen und Männer gemeint.
2 Aktuelle Fragen zur Regulierung werden weiter unten detaillierter aufgegriffen.
3 Zwar verzeichnet das Berichtssystem einen Anstieg der letztgenannten Formen von 4% im Jahr 1994 auf 9% im Jahr 1997. Parallel stiegen aber auch die Unterweisungs-/Anlernformen von 16% auf 34% im selben Zeitraum an (vgl. BMBF 2000, S. 189). Die IW-Studie verzeichnet einen Rückgang von „Lernen in der Arbeitssituation" von 44,8% im Jahr 1992 auf 39,0% 1998 (vgl. Weiß 2000, S. 22).
4 Inwiefern die Daten verlässlich sind, kann nicht endgültig beurteilt werden, räumt Weiß doch selbst an dieser Stelle ein, „dass es sich bei den Daten nur um grobe Schätzungen und nicht um Werte handelt, denen konkrete Aufzeichnungen zugrunde liegen" (Weiß 2000, S. 23).
5 Durch die Einbettung der FORCE-Erhebung in die europaweite Untersuchung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS-Erhebung) ist hier auch ein unmittelbarer Vergleich der Ergebnisse möglich. Danach liegt zwar der Anteil der weiterbildungsaktiven Unternehmen in Deutschland deutlich über dem EU-Durchschnitt, die Teilnahmequote ist allerdings unterdurchschnittlich (vgl. Europäische Gemeinschaften 1997, S. 81ff.)
6 Dies mag an dem geringen Institutionalisierungsgrad des Gegenstandes liegen, wie es Faulstich für die gesamte Erwachsenenbildung konstatiert (vgl. Faulstich 1997, S. 60). Aber auch diese Vermutung lässt sich ja ohne empirisch-theoretische Fundierung kaum bestätigen!
7 Das Problem dieser Erhebungsform ist die Stichprobenmortalität, die durch Auflösung, Fusion, Umfirmierung u. Ä. von Unternehmen erheblich ist.
8 In der Organisations- und Bildungsforschung wird gegenwärtig die Organisation von Weiterbildung in Kooperationsbezügen und (regionalen) Verbünden häufig als „Netzwerkansatz" diskutiert. Auf die dem zu Grunde liegenden empirisch-theoretischen Befunde soll hier nicht weiter eingegangen werden (vgl. dazu Hanft 1997; Benzenberg 1999). Ebenfalls ausgeklammert werden hier die Studien, die sich mit beruflicher Weiterbildung im Kontext der Regionalentwicklung (vgl. z. B. die Beiträge in Dobischat/Husemann 1997) oder dem Förderprogramm „Lernende Regionen" befassen.
9 Die Angaben zur Verbreitung dieser Instrumente weichen von anderen Forschungsergebnissen zum Teil deutlich ab. Grünewald/Moraal (1996) weisen beispielsweise einen geringeren Verbreitungsgrad von Kostenanalysen und Weiterbildungsplänen aus. Dies hängt

möglicherweise damit zusammen, dass im RBS keine definierten Konzepte vorgegeben waren, die Betriebe also den Ausbaustand ihrer Controllingaktivitäten nach ihrem Ermessen einstufen konnten (vgl. Krekel/Beicht 1998).

10 Dabei handelt es sich in zwei Fällen um Dissertationen (Rottmann 1997, Sorg-Barth 2000).

11 Für die BIBB/IAB-Erhebung gilt dies nur mit Einschränkung, denn hier wurden nur erwerbstätige Personen ab 15 Jahren befragt. Der BSW-Erhebung liegt eine Stichprobenauswahl der Wohnbevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahren zu Grunde.

12 Diese findet mehrheitlich während der Arbeitszeit und in Trägerschaft der Arbeitgeber/Betriebe statt (vgl. BMBF 2000, S. 219ff.).

13 Und dies obendrein auf eine forschungsmethodisch wie theoretisch sehr komplexe und deshalb für zukünftige Forschungsarbeiten sicherlich anregende Art und Weise.

14 Im Vergleich der Kostenerhebungen des Instituts der deutschen Wirtschaft zeigt sich, dass die Aufwendungen für Weiterbildung von 26,7 Milliarden DM in 1987 zunächst erheblich angestiegen sind, auf 36,5 Milliarden DM in 1992, dann aber wieder gesunken sind und bei ca. 34 Milliarden DM stabilisieren (vgl. Weiß 1990, 2000).

Literatur

Albert, K. (2000): Lernen in Netzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 23-25

Albert, K./Brischar, T./Hänle, W. (1998): Facharbeiterweiterbildung in der Produktion. Chancen und Grenzen. In: Dehnbostel, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Berlin, S. 121-142

Albert, K./Wolf, B./Zinke, G. (1998): Nutzung von Multimedia und Netzen für die betriebliche Berufsbildung. Ergebnisse einer Befragung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 40-43

Alten, W./Weiß, R. (Hrsg.) (2000): Service-Leistungen für KMU – Innovative Modelle für Beratung und Qualifizierung. Köln

Arnold, R. (1996): Von der Erfolgskontrolle zur entwicklungsorientierten Evaluierung. In: Münch, J. (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität – Kosten – Evaluierung. Berlin

Arnold, R. (Hrsg.) (1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen

Backes-Gellner, U. (1997): Betriebliche Bildungsstrategien im europäischen Vergleich. In: Personal, H. 12, S. 620-624

Baethge, M./Lanfer, C. (2001): Finanzierung lebenslangen Lernens: Perspektiven und Probleme. In: Forum Bildung (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn, S. 98-118

Baethge, M./Schiersmann, C. (1998): Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster u. a., S. 15-87

Balzer, C./Nuissl, E. (Hrsg.) (2000): Finanzierung lebenslangen Lernens. Bielefeld

von Bardeleben, R. u. a. (1990): Strukturen beruflicher Weiterbildung. Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 114. Berlin, Bonn: BIBB

von Bardeleben, R. u. a. (1996): Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 201. Bielefeld: Bertelsmann

Bäumer, J. (1999): Weiterbildungsmanagement. Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen. München

Behringer, F. (1997): Regionale Disparitäten in der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung

und Ansatzpunkte ihrer Erklärung. In: Dobischat, R. u. a. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region. Berlin
Benzenberger, I. (1999): Netzwerke als Regulations- und Aktionsfeld der beruflichen Weiterbildung – Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven. Bochum
Berger, K. (2001): Zusatzqualifikationen in der betrieblichen Ausbildungspraxis – Organisation und Erfahrungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 35-39
Berger, K./Brandes, H./Höcke, G. (2000): Zusatzqualifikationen – Spektrum und Organisationsformen; In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H.1, S. 38-42
Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen
Bosch, G. (2000): Betriebliche Reorganisation und neue Lernkulturen. Gelsenkirchen: Institut Arbeit und Technik (ebenso erschienen in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000, Münster u. a.
Büchter, K. (1997): Betriebliche Weiterbildung – anthropologisch-sozialhistorische Hintergründe. München, Mering
Büchter, K.: (1999): Zehn Regeln zur Ermittlung des Qualifikationsbedarfs. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 3/4, S. 12-15
Bullinger, H.-J./Prieto, J. (1998): Wissensmanagement: Paradigma des intelligenten Wachstums – Ergebnisse einer Unternehmensstudie in Deutschland. In: Pawlowsky, P. (Hrsg.): Wissensmanagement: Erfahrungen und Perspektiven. Wiesbaden
Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1998): Medien selbst erstellen für das Lernen am Arbeitsplatz. Bielefeld
BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) (Hrsg.) (1990): Betriebliche Weiterbildung – Forschungsstand und Forschungsperspektiven, Gutachten des Instituts der deutschen Wirtschaft und des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 88. Bad Honnef
BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) (Hrsg.) (1990a): Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht. Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 89. Bonn
BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) (Hrsg.) (1993): Berichtssystem Weiterbildung 1991. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 110. Bonn
BMBF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) (Hrsg.) (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
BMBF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) (Hrsg.) (1998): Selbstgesteuertes Lernen: Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. Bonn
BMBF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) (Hrsg.) (1999): Selbstgesteuertes Lernen, Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Bonn
BMBF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) (Hrsg.) (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
BMBF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) (2001): Berufsbildungsbericht 2001. Bonn
De Cuvry, A. (1998): Kompetenzentwicklung im Spiegel aktueller Literatur. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 5, S. 221-223
Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) (Hrsg.): DIW-Wochenbericht 41/00: Computer- und Internetnutzung hängen stark von Einkommen und Bildung ab – Geschlechtsspezifische Nutzungsunterschiede in der Freizeit besonders ausgeprägt; bearbeitet von R. Pischner, G. G. Wagner und J. Haisken-DeNew, http://www.diw.de/deutsch/publikatio-

nen/wochenberichte/docs/00-41-2.html
Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.) (1997): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin
Döring, K./Ritter-Mamczek, B. (1998): Die Praxis der Weiterbildung, Weinheim
Döring, K. (1998): Professionelles Bildungscontrolling zwischen Anspruch und betrieblicher Wirklichkeit. In: Neue Perspektiven, H. 1, S. 5-20
Dostal, W./Jansen, R./Parmentier, K. (Hrsg.) (2000): Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung. BeitrAB 231. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
Drexel, I. u. a. (1996): Von der Betriebsakademie zum Weiterbildungsmarkt – ein neues Weiterbildungssystem entsteht. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern. Zwei Untersuchungen. Münster, New York
Düll, H./Bellmann, L. (1998): Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in West- und Ostdeutschland. Eine theoretische und empirische Analyse mit den Daten des IAB- Betriebspanels 1997. In: MittAB, H. 2, S. 205-225
Düll, H./Bellmann, L. (1999): Der unterschiedliche Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nach Qualifikation und Berufsstatus. Eine Analyse auf Basis des IAB-Betriebspanels 1997 für West- und Ostdeutschland. In: MittAB, H.1, S. 70-84
Dybowski, G./Töpfer, A./Dehnbostel, P./Kling, J. (1999): Betriebliche Innovations- und Lernstrategien: Implikationen für berufliche Bildungs- und betriebliche Personalentwicklungsprozesse BILSTRAT. Berichte zur beruflichen Bildung 228. Bielefeld
Dybowski, G./Wiegand, U. (2001): Qualifizieren für den Globalisierungsprozess. Das Beispiel der Deutschen Bahn AG. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, S. 11-16
Europäische Kommission (Hrsg.) (1997): Schlüsselzahlen zur Berufsbildung in der Europäischen Union. Luxemburg: Amt für Amtl. Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
Faulstich, P. (1997): Transformationsprozesse im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: DIE, S. 60-70
Faulstich, P. (1998): Kontaktstudium „Personalmanagement und betriebliche Weiterbildung". Ein Beispiel wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung, H. 2, S. 37-45
Faulstich, P./Schmidt-Lauff, S. (2000): Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, S. 18-22
Faust, M./Holm, R. (2001): Formalisierte und nicht-formalisierte (informelle) Lernprozesse in Betrieben – Abschlussbericht Teil 1, Projektträger „Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.", unveröffentl. Manuskript
Felger, S./Paul-Kohlhoff, A. (1999): Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Mitgestaltung durch kompetente Betriebs- und Personalräte. In: QUEM-Bulletin, H. 1, S. 18-20
Felger, S. (1999): Mitbestimmung von Betriebs- und Personalräten. In: QUEM-Bulletin, H. 1, S. 8-10
Festing, M. (1999): Wissenstransfer durch internationale Personalentwicklung – strategische Bedeutung bei Globalisierung der Unternehmenstätigkeit. In: Martin, A./Mayrhöfer, W./Nienhüser, W. (Hrsg.): Die Bildungsgesellschaft im Unternehmen? Festschrift für Wolfgang Weber. München, Mering
Frank, G. (1996): Funktionen und Aufgaben des Weiterbildungspersonals. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Berlin, S. 337-397

Gerlach, K./Jirjahn, U. (1998): Determinanten betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten: Eine empirische Untersuchung mit Daten des Hannoveraner Firmenpanels. In: Pfeiffer, F./Pohlmeier, W. (Hrsg.): Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg. Baden-Baden, S. 311-337

Götz, K. (1998): Neue Bedürfnisse – neue Bedarfe in der betrieblichen Managemententwicklung. In: Management & Seminar, H. 10, S. 30-45

Grüner, H. (1998): Die Bedeutung betrieblicher Bildung in Unternehmenskonzepten und die Implikationen zur Betriebspädagogik als Feld wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem betrieblichen Bildungswesen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 2, S. 215-226

Grünewald, U./Moraal, D. (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland: Gesamtbericht; Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE. Bielefeld

Grünewald, U./Sauter, E. (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens-Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit. QUEM-report, Heft 53. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management

Grünewald, U. u. a. (Hrsg.) (1998): Modelle zur Finanzierung der beruflichen Weiterbildung Beschäftigter und Arbeitsloser. Bielefeld

Hanft, A. (1997): Lernen in Netzwerkstrukturen. Tendenzen einer Neupositionierung der betrieblichen und beruflichen Bildung. In: Arbeit, H. 3, S. 282-303

Harteis, C./Prenzel, M. (1998): Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft? Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 583-601

Heger, B. (1996): Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsmöglichkeiten in mittelständischen Unternehmen: eine empirische Untersuchung in nordhessischen Betrieben. Frankfurt/M.

Holz, H./Schemme, D. (Hrsg.) (1998): Medien selbst erstellen für das Lernen am Arbeitsplatz. Bielefeld

Iller, C. (2000): Gestaltung der Weiterbildung und Weiterbildungsinteressen der Beschäftigten. Eine empirische Untersuchung in kleinen und mittleren Unternehmen. München, Mering

Kailer, N. (Hrsg.) (1998): Innovative Weiterbildung durch computer based training. Ergebnisse einer europaweiten Studie. Wien

Kailer, N. u. a. (2001a): Betriebliche Kompetenzentwicklung in Österreich. Stand, Defizite und Entwicklungsperspektiven. In: Kailer, N. (Hrsg.): Betriebliche Kompetenzentwicklung. Praxiskonzepte und empirische Analysen. Wien

Kailer, N. u. a. (2001b): Steuerung betrieblicher Kompetenzentwicklungsprozesse: Controlling betrieblicher Weiterbildung und Personalentwicklung in österreichischen Unternehmen: Einsatzhäufigkeit, Defizitbereiche und Einsatzbeispiele. In: Kailer, N. (Hrsg.): Betriebliche Kompetenzentwicklung. Praxiskonzepte und empirische Analysen, Wien

Kempe, M. (2000): Arbeiten im 1,3-Minuten-Takt. In: Die Mitbestimmung, H. 7, S. 18-20

Kerres, M. (^{2}2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung. München, Wien

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen (Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen (Ratsdok. 12880/00; SEK (2000) 1832). Brüssel

Krekel, E./Beicht, U. (1998): Welchen Stellenwert hat Bildungscontrolling in der betrieblichen Weiterbildung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 22-26

Langenbach, C./Grebner, R./Bodendorf, F. (1998): Multimediale Kommunikations- und Kooperationssysteme – Potentiale in der wissenschaftlichen und betrieblichen Aus- und Weiterbildung. In: Scheuermann, F. (Hrsg.): Studieren und weiterbilden mit Multimedia. Nürnberg, S. 136-167

Littig, P. (1996): Die Klugen fressen die Dummen: „Das lernende Unternehmen“; Ergebnisse einer Marktstudie. Weiterbildung und Personalentwicklung in deutschen Unternehmen und Behörden. Bielefeld

Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld

Martin, A./Behrends, T. (1999): Betriebliche Weiterbildung im Lichte der theoretischen und empirischen Forschung. In: Martin, A./Mayrhöfer, W./Nienhüser, W. (Hrsg.): Die Bildungsgesellschaft im Unternehmen? Festschrift für Wolfgang Weber. München, Mering, S. 49-82

Meifort, B. (2001): Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen in den personenbezogenen Dienstleistungen. 4-Stufen-Modell zur Früherkennung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 25-29

Meyer-Dohm, P. (1998): Die Bedeutung von Weiterbildung für Unternehmenskultur und Unternehmensentwicklung. In: Report, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 41, S. 63-69

Mohr, B. (1999): Qualitätssicherung durch Kooperation. Ein Leitfaden zur Zusammenarbeit von Bildungsträgern und Betrieben. Bielefeld

Moldaschl, M. (1997): Arbeitsorganisation und Leistungspolitik im Qualitätsmanagement. In: Hirsch-Kreinsen, H. (Hrsg.): Organisation und Mitarbeiter im TQM, Berlin u. a., S. 63-96

Nagl, A. (1997): Lernende Organisation: Entwicklungsstand, Perspektiven und Gestaltungsansätze in deutschen Unternehmen. Eine empirische Untersuchung. Aachen

Nordhause-Janz, J./Pekruhl, U. (2000): Managementmoden oder Zukunftskonzepte? Zur Entwicklung von Arbeitsstrukturen und von Gruppenarbeit in Deutschland. In: Nordhause-Janz, J./Pekruhl, U. (Hrsg.): Arbeiten in neuen Strukturen? Partizipation, Kooperation, Autonomie und Gruppenarbeit in Deutschland. Reihe Arbeit und Technik, Bd. 15. München, Mering, S. 13-68

North, K./Papp, A. (2001): Wie deutsche Unternehmen Wissensmanagement einführen – Vergleichsstudie 1998 bis 2000. In: REFA-Nachrichten, H. 1, S. 4-12

Nyhan, B. (2000): Trends in competence development in European companies. In: Sellin, B./CEDEFOP (ed.): European trends in the development of occupations and qualifications. Finding of research, studies and analyses for policy and practice. Volume II. European Communities

Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996): Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen, München

Pilz, M. (2001): Impulse aus der Praxis. Zur Frage der Weiterbildung von Mitarbeitern in Investmentgesellschaften. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 1, S. 84-88

Planas, J. u. a. (1998): AGORA II – Die Rolle der Unternehmen für das lebensbegleitende Lernen. Thesssaloniki, 17. und 18. November 1997. Thessaloniki: CEDEFOP

Probst, G. J. B./Raub, S./Romhardt, K. (^{3}1999): Wissen managen: wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Frankfurt/M., Wiesbaden

Reglin, Th. (2000): CORNELIA-Lehrgänge für die betriebliche Weiterbildung. In: Reglin, Th. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung im Internet: Didaktik – Produktion – Organisation, Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt CORNELIA. Bielefeld, S. 38-58

Reuther, U./Weiß, R./Winkels, S. (1996): Kundenorientierung in der Weiterbildung – Neue Formen der Kooperation zwischen Betrieben und Bildungsanbietern. Köln

Romhardt, K. (1998): Die Organisation aus der Wissensperspektive: Möglichkeiten und Grenzen der Intervention. Wiesbaden

Rottmann, J. (1997): Zur Professionalisierung von Diplom- Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern. Frankfurt/M.

Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1998): Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. Diskussionspapier Nr. 1. Düsseldorf

Schiersmann, Ch./Remmele, H. (2001): Formalisierte und nicht formalisierte (informelle) Lernprozesse in Betrieben. Theoretische Bezüge und empirische Befunde, Teilabschlussbericht zum Projekt „Formalisierte und nicht formalisierte (informelle) Lernprozesse in Betrieben“, Projektträger „Arbeitsgemeinschaft, Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.“, unveröffentl. Manuskript

Schöpper-Grabe, S./Weiss, R. (1998): Vorsprung durch Fremdsprachentraining. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. In: Institut der deutschen Wirtschaft: Kölner Texte und Thesen. Köln

Seitz, B. (1997): Tarifierung von Weiterbildung. Opladen

Sorg-Barth, C. (2000): Professionalität betrieblicher Weiterbildner. Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen. Hamburg

Stahl, T. (1998): Innerbetriebliche Weiterbildung: Trends in europäischen Unternehmen. In: Berufsbildung, H. 15, S. 31-34

Staudt, E./Kriegesmann, B. (2000): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 174-177

Straka, G. (1997): Selbstgesteuertes Lernen in der Arbeitswelt. In: Report, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39, S. 146-154

Sydow, J./van Well, B. (1996): Wissensintensiv durch Netzwerkorganisation – Strukturationstheoretische Analyse eines wissensintensiven Netzwerks. In: Schreyögg, G./Conrad, P. (Hrsg.): Managementforschung 6: Wissensmanagement, Berlin, New York, S. 191-234

Ulrich, J. G. (2000): Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten der Erwerbstätigen in Deutschland. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 3, S. 23-29

Unger, H. (1998): Organisationales Lernen durch Teams. München, Mering

Wagner, A. (2000): Zeitautonomie oder Scheinautonomie? Arbeitszeitregelungen innerhalb und außerhalb von Gruppenarbeit. In: Nordhause-Janz, J./Pekruhl, U. (Hrsg.): Arbeiten in neuen Strukturen? Partizipation, Kooperation, Autonomie und Gruppenarbeit in Deutschland. Reihe Arbeit und Technik, Bd. 15. München, Mering, S. 139-172

Wanzek, U./Claus, T. (1998): Ausgewählte Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur Weiterbildungspraxis in kleinen und mittleren Unternehmen Sachsen-Anhalts und ausgewählter europäischer Regionen. In: Peters, S. (Hrsg.): Personalmanagement und betriebliche Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen – Bildungsbedarfssteuerung III. Universität Magdeburg, verf. Ms., S. 19-23

Weiß, R. (1990): Die 26-Mrd.-Investition – Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Berichte zur Bildungspolitik 1990 des Instituts der deutschen Wirtschaft. Köln

Weiß, R. (1996): Arten, Strukturen und Entwicklungen der Weiterbildungskosten. In: Münch, J. (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung. Berlin

Weiß, R. (2000): Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln

Wilkesmann, U. (1999): Lernen in Organisationen: die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen. Frankfurt/M., New York

Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart

Wittpoth, J. (1997): Belastung und Ressourcen. Zum Stellenwert theoriegeleiteter Reflexionen für die Praxis der Weiterbildung. In: Report, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 40, S. 57-65

Zeuner, C. (1997): Betriebliche Weiterbildung – ein neues Politikfeld für Betriebsräte: Ergebnisse aus dem FORCE-Projekt „Einflussmöglichkeiten von Betriebsräten auf die Weiterbildungspolitik ihrer Unternehmen im Rahmen des sozialen Dialogs“. Bielefeld

Gerald A. Straka

Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung – ein Selbstläufer?

Selbstgesteuertes Lernen ist in Theorie und Praxis weltweit ein Megathema geworden. Indikatoren dafür sind die seit 1986 im jährlichen Turnus abgehaltenen internationalen Symposien zum selbstgesteuerten Lernen in den USA (das Tagungsthema von 1986 war kennzeichnenderweise „Application and Theory" – und nicht umgekehrt!), die seit 1994 in regelmäßigem Abstand – aber überwiegend im frankophonen Kulturraum – stattfindenden europäischen Kolloquien zur Selbstbildung (autoformation) oder der zweite Weltkongress zum selbstgesteuerten Lernen im Jahr 2000 in Paris, der dem ersten, 1997 in Montréal in der Provinz Quebec abgehaltenen, folgte.

Demgegenüber setzt sich das Konzept des selbstgesteuerten Lernens in unserer Kultur mit der ihr eigenen skeptischen Zurückhaltung relativ langsam durch. Ein Beleg dafür ist das zwei Jahre nach dem „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens" 1998 aufgelegte Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen" (LLL) der Bund-Länder-Kommission.[1] In der Programmbeschreibung wird verschiedentlich auf diese Art des Lernens verwiesen, allerdings nach dem Muster „selbstgesteuertes Lernen ja, aber ..." – wie eine Analyse ergab (vgl. Straka 2000a). Dieses Denkmuster scheint sich die Konferenz der Kultusminister (KMK) in ihrer „Vierten Empfehlung zur Weiterbildung" von der Tendenz her zu eigen gemacht zu haben, wenn es dort heißt: „Das Konzept des selbstgesteuerten lebenslangen Lernens wird und kann die ‚klassischen' Wege des Lernens nicht ersetzen, es kann sie allerdings sinnvoll ergänzen" (Kultusministerkonferenz 2001, S. 8).

Was das selbstgesteuerte Lernen betrifft, könnte sich die bundesdeutsche Berufsbildung als die Speerspitze der Bewegung betrachten, der von der Allgemeinheit allerdings nicht die ihr gebührende Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Hat sie doch mit der Reform der industriellen Metall- und Elektroberufe bereits 1987 das selbstständige Planen, Durchführen und Kontrollieren in den Mittelpunkt ihres Bildungsauftrags gerückt und damit eine breite Diskussion über Handlungsorientierung und Schlüsselqualifikationen ausgelöst. Dieser Diskussion haftet jedoch ein schwerwiegender Mangel an, indem sie – wie an anderer Stelle ausführlicher dargelegt – kurzschlüssig selbstständiges Handeln dem selbstständigen Lernen gleichsetzt (vgl. Straka 1998). Insofern kann es nicht überraschen, wenn Verantwortliche für betriebliche Personalentwicklung diese Form der Aus- und Weiterbildung „mit Glanz in den Augen" befürworten. Wird bei ihnen nachgefasst, stellt sich dann meist sehr schnell heraus, dass sie mit ihrer Befürwortung das eigenständige Aneignen von etwas verbinden – beispielsweise das derzeit in Theorie und Praxis hoch gehandelte deklarative und prozedurale Wissen (Fähigkeiten scheinen derzeit keine Rolle

zu spielen!). Zusätzlich versteht es sich von selbst, dass diese Art der Weiterbildung im Rahmen der Unternehmensziele stattfindet. Wird dann ergänzend nachgefasst und darauf hingewiesen, dass es neben dem „Was" beim Selbstlernen auch und vor allem um das „Wie" des Lernens gehe, stößt das bei den Befragten nicht selten auf staunendes Unverständnis. Mit ihm befinden sich die hier Angesprochenen durchaus in „guter Gesellschaft", wurde doch diese Ansicht tendenziell von den „obersten Dienstfrauen und -herren" der bundesdeutschen Lehrkräfte geteilt. So heißt es in den von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen ...": „*Methoden- und Lernkompetenz* erwachsen aus einer ausgewogenen Entwicklung der [Fach-, Human- und Sozialkompetenz]" (Kultusministerkonferenz 1996 in der Fassung von 1997, S. 26; Kursives im Original hervorgehoben[2]) – warum sich also darüber Gedanken machen, wenn sich diese Kompetenz quasi „natürlich" ausbildet?
Diese Ausführungen legen nahe, zunächst einige Grundbegriffe zu klären. Das soll mit der Entfaltung eines Modells des Handelns und Lernens erfolgen, das die Dimensionen Information, Handeln, Motivation und Emotion umfasst. Die Modellierung wird an einer Stichprobe von kaufmännischen Angestellten überprüft. Gemäß dem Verständnis von Lernen als Interaktion mit historisch-kulturell geformten Umgebungsbedingungen wird unter Bezug auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci/Ryan (1993, 2000) der Einfluss von drei erlebten kulturellen betrieblichen Rahmenbedingungen auf Interesse, Emotion und Lern- und Arbeitstechniken untersucht. Es schließt sich die Wiedergabe einiger Ergebnisse aus dem Wirtschaftsmodellversuch „Selbstorganisiertes Lernen älterer Erwerbspersonen und arbeitsplatzbezogenes Lernen" (SELA) an, mit dem durch ein spezifisches „erwachsenengerechtes" EDV-gestütztes Arrangement – teilweise verbunden mit Organisations-Entwicklungs-Maßnahmen (OE) – die Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen von erwachsenen Erwerbstätigen zu fördern versucht wurde.

1. Ein mehrdimensionales Modell selbstgesteuerten Handelns und Lernens

Zur Modellierung eines mehrdimensionalen Konzepts des selbstgesteuerten Handelns und Lernens werden die Konzepte *Strategien*, *Kontrolle*, *Interesse* und *Emotionen* herangezogen (Straka/Spevacek 2000; Weinstein/Mayer 1986), die – so die Annahme – selbstgesteuertes Lernen kennzeichnen.[3] Sie werden im Folgenden kurz vorgestellt.

1.1 Strategien

Das Konzept *Strategien* setzt sich aus den Konstrukten Aneignen und Kontrolle zusammen. Das Konstrukt „Aneignen" beinhaltet den Kern jeglichen Lernens und umfasst die Dimensionen Strukturieren, Elaborieren und Wiederholen. *Strukturie-*

ren umfasst Handlungen, mit denen ziel- bzw. aufgabenrelevante Informationen in einer zum Lernen und Arbeiten geeigneten Weise verdichtet und geordnet werden (Beispiel: Ich notiere mir beim Lesen wesentliche EDV-Handlungsabläufe.). *Elaborieren* beinhaltet Aktivitäten, die darauf zielen, neue Informationen mit vorhandenem Wissen in Beziehung zu setzen und sich mit neuen Informationen formal oder inhaltlich kritisch auseinander zu setzen (Beispiel: Ich beziehe das, was ich in EDV-Kursen lerne, auf meine eigenen PC-Erfahrungen.). *Wiederholen* umfasst Lernaktivitäten, die auf das genaue Einprägen von Informationen zielen (Beispiel: EDV-Inhalte präge ich mir ein, indem ich sie mehrmals ausführe.).[4]
Beim Lernen im Allgemeinen und beim selbstorganisierten Lernen im Besonderen erhalten vor allem die vorgelagerten Lernaktivitäten einen höheren Stellenwert: Mit dem Konstrukt „Ressourcenmanagement" werden Lernaktivitäten zusammengefasst, die der Orientierung über Informationen und der Ermittlung von Informationen dienen. Dabei wird unterschieden zwischen *personalem* (Beispiel: Bei der Einarbeitung in neue Software nehme ich die Hilfe von Kollegen in Anspruch.) und *apersonalem Ressourcenmanagement* (Beispiel: Ich nutze EDV-Lernhilfen – Zusatzinformationen, Beispiele, Demos –, die mir das EDV-Programm zur Verfügung stellt.).
Dem Konstrukt „Sequenzierung" werden Lernaktivitäten der *Planung* zugeordnet, mit denen das zu Erlernende in eine *inhaltliche Schrittfolge* (Beispiel: Wenn ich eine komplexe Übungsaufgabe am PC bearbeite, überlege ich mir, was zuerst zu tun ist.) und eine *zeitliche Abfolge* (Beispiel: Ich lege im Vorhinein fest, wann ich beim selbstständigen Lernen mit dem PC Pausen mache.) gebracht wird (vgl. Pintrich u. a. 1991).

1.2 Kontrolle

Die *kognitive Kontrolle* bezieht sich darauf, ob bestimmte Lernaktivitäten zielgerichtet und störungsfrei, d. h. konzentriert eingesetzt werden (Beispiel: Beim Lernen mit dem PC schweifen meine Gedanken immer wieder ab.). In diesem Zusammenhang kommt der *metakognitiven Kontrolle* eine herausragende Bedeutung zu. Sie umfasst Lernaktivitäten der *Überwachung und Evaluation des Lernprozesses,* insbesondere der Sicherung des eigenen Verstehens (Beispiel: Falls beim Lernen nicht alles klappt, versuche ich festzustellen, woher die Schwierigkeiten kommen.) (vgl. Brown 1978).
Die Realisation der bislang beschriebenen Lernaktivitäten setzt im Kontext von Lernen voraus, dass der Lernende sich schon auf dieses ausgerichtet hat, dass er sozusagen „unter Strom steht". Unter Rückgriff auf interessenstheoretische (Krapp/Prenzel 1992; Nenniger 1986; Prenzel 1986), leistungsthematische (Heckhausen/Rheinberg 1980) und emotionsbezogene (Pekrun 1992, 1998) Überlegungen und Befunde wird dieser Sachverhalt mit den Konzepten *Interesse* und *Emotionen* zu fassen versucht.

1.3 Interesse

Bei dem Konzept *Interesse* wird zwischen den Konstrukten „inhaltliches Interesse“ (aktuelles Interesse an Excel) und „Vorgehensinteresse“ (aktuelles Interesse am Lernhandeln) unterschieden. Beide Arten von Interesse werden auf der Grundlage des Wert-x-Erwartungs-Modells von Atkinson (1964) definiert: Die *Wertkomponente* des „inhaltlichen Interesses“ bezieht sich auf die individuelle Bedeutsamkeit, die einem inhaltlich antizipierten Ziel beigemessen wird, die *Erwartungskomponente* bezieht sich auf die Einschätzung der inhaltlichen Erschließbarkeit dieses antizipierten Ziels (Beispiel: Daten mit Diagrammen darzustellen halte ich für wichtig (= Wert) und ich traue es mir zu (= Erwartung).).
Das „Vorgehensinteresse“ ist ebenfalls auf der Grundlage eines Wert-x-Erwartungsmodells gefasst: Vorgehensinteresse bezieht sich in seiner *Wertkomponente* auf die persönliche Wichtigkeit, die bestimmtem Handeln für das Realisieren des angestrebten Lernziels beigemessen wird, in seiner *Erwartungskomponente* auf die individuelle Einschätzung der Realisierbarkeit dieses Handelns (Beispiel: Zu beurteilen, ob ich mein Lernziel erreicht habe, halte ich für wichtig (= Wert) und traue ich mir zu (= Erwartung).).

1.4 Emotionen

Bei dem Konzept *Emotionen* handelt es sich um das Erleben von Gefühlen während des Lernens mit EDV. Im Anschluss an Pekrun (1992, 1998) werden die Konstrukte „Freude“ (Beispiel: Neues am PC zu lernen, macht mir Spaß.), „Langeweile“ (Beispiel: Handbücher, die ich lesen soll, finde ich langweilig.) und „Ärger“ (Beispiel: Dass ich im Rahmen meiner Arbeit EDV lernen muss, ärgert mich.) unterschieden.
Auf der Grundlage dieser Modellierung kann *selbstgesteuertes Lernen* als Prozess beschrieben werden, bei dem eine Person einem Gegenstand bzw. Thema ein inhaltliches Interesse entgegenbringt, über ein Vorgehensinteresse und Emotionen verfügt, Strategien des Ressourcenmanagements, der Sequenzierung und Aneignung anwendet, ihren Einsatz kognitiv sowie metakognitiv kontrolliert, mit dem Ziel, seine Kompetenzen nachhaltig zu verändern.

1.5 Validierung des Modells

Die Annahme der Mehrdimensionalität selbstgesteuerten Lernens wurde am Beispiel einer Stichprobe von 295 Erwerbspersonen (59% waren ≥ 40 Jahre; 26% weiblich)[5] aus dem kaufmännisch-verwaltenden Bereich untersucht. 20% der Befragten hatten einen Hauptschul-, 34% einen Mittelschul- und 46% einen Sekundarabschluss. Die Überprüfung der Faktorenstruktur zeigt eine gute Trennung der

einzelnen Skalen bei Faktorenladungen über .40 und einer durchschnittlichen erklärten Varianz von 69%. Dass folgende strukturelle Modell konnte validiert werden:

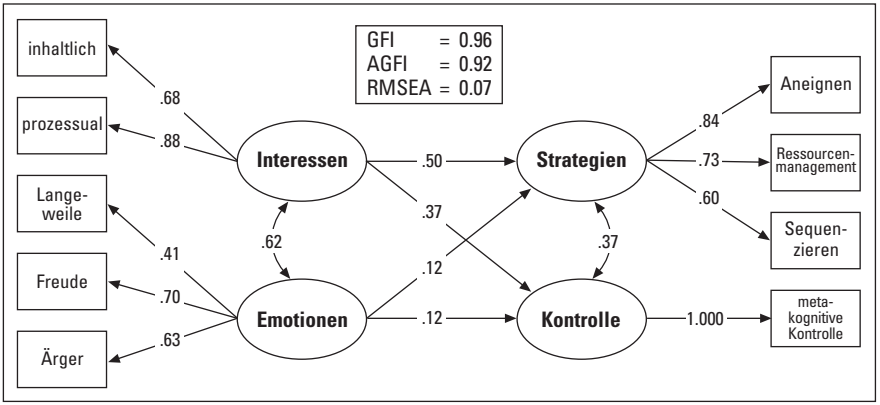


Abb. 1: Beziehungen zwischen Interesse, Emotionen, Lern- und Kontrollstrategien

Zur Einschätzung der Güte der Anpassung des Modells an die Daten bietet LISREL 8 verschiedene „Fit-Indices" an: den GFI (Goodness of Fit) und den AGFI (Adjusted Goodness of Fit) als Maße für den Anteil der durch das Modell erklärten Varianz. Beide können in den Grenzen zwischen 0 und 1 liegen, wobei ein Wert nahe 1 auf eine gute Anpassung des postulierten Strukturmodells an die Daten verweist. Der RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) verweist auf die Differenz zwischen der eingegebenen Korrelationsmatrix und der Korrelationsmatrix, die auf der Grundlage der errechneten Kennwerte des Modells geschätzt wird. Ein RMSEA nahe 0 deutet auf eine gute Anpassung. Die oben geschätzten Fit-Indices verweisen auf eine gute Übereinstimmung zwischen theoretischen Annahmen und den empirischen Daten.
Im Modell konnte eine relativ starke Korrelation zwischen Interesse und Emotion (.62) und eine kleinere zwischen Strategien und Kontrolle (.39) ermittelt werden. Die Beziehung zwischen Interesse und Emotion steht im Einklang mit dem Münchner Interessen-Konzept, das neben dem Gegenstandsbezug und seiner Wert-Besetzung auch „emotionale Tönungen" umfasst (vgl. Krapp 1992). Des Weiteren ergab sich ein relativ starker Pfad von Interesse zu Strategien und ein schwächerer zur Kontrolle. Der Effekt von Emotionen auf Strategien und Kontrolle ist relativ gering, und die Korrelation zwischen Strategien und Kontrolle verweist auf eine wechselseitige Verschränkung. Zusammenfassend kann damit festgestellt werden, dass die Fit-Indices und die Beziehungen zwischen diesen vier Konzepten mit den zuvor gemachten Annahmen in Einklang stehen.

2. Arbeitsplatzbedingungen

Lernen im Allgemeinen und selbstorganisiertes Lernen im Prozess der Arbeit im Besonderen obliegen einerseits der Verantwortung der jeweils lernenden Person; denn niemand kann für einen anderen lernen. Andererseits ist Lernen in der Lebens- und Arbeitswelt immer in historisch-gesellschaftlich geprägte Umgebungsbedingungen eingebunden. Dies führt dazu, dass an den jeweils konkreten Arbeitsplätzen unterschiedliche äußere Bedingungen für selbstorganisiertes Lernen gegeben sind, die von den dort tätigen Personen unterschiedlich aufgenommen werden können.
Eine Antwort darauf wurde im Rahmen der „Selbstbestimmungstheorie der Motivation" (Deci/Ryan 1985, 1993; Deci/Flaste 1995) zu geben versucht. Die Autoren postulieren und belegen empirisch, dass interessengeleitetes Verhalten mit individuellem Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung in Beziehung steht. Für die Bedingungen der Arbeitswelt lassen sich diese Konstrukte wie folgt konkretisieren:

– „Autonomieerleben" am Arbeitsplatz liegt vor, wenn eine Person den Eindruck hat, Handlungsspielräume zu haben bzw. ihre Arbeitsaufgaben nach eigenen Plänen erledigen zu können (Beispiel: An meinem Arbeitsplatz besteht die Möglichkeit, durch selbstständiges Handeln etwas zu erarbeiten bzw. zu erlernen.).
– „Kompetenzerleben" am Arbeitsplatz wird eine Person gewahr, wenn sie sich selbst als wirksam erlebt und den Eindruck hat, ihre Arbeitsaufgaben sachverständig und erfolgreich zu erledigen (Beispiel: An meinem Arbeitsplatz bin ich ein/e Fachmann/frau auf meinem Arbeitsgebiet.).
– „Erlebte soziale Einbindung" am Arbeitsplatz wird einer Person gegenwärtig, wenn ihre Arbeiten durch Vorgesetzte und Kolleg/innen anerkannt werden und sie sich in die Betriebsgemeinschaft eingebunden fühlt (Beispiel: An meinem Arbeitsplatz arbeite ich sehr gut mit meinen Kolleg/innen zusammen.).

3. Strukturelle Beziehungen zwischen den Konzepten des selbstorganisierten Lernens

Vor dem Hintergrund theoretisch begründeter empirischer Forschungsergebnisse (vgl. Deci/Ryan 1985; Deci/Flaste 1995; Krapp/Prenzel 1992 etc.) wird angenommen, dass die wahrgenommenen Arbeitsplatzbedingungen einen Einfluss auf das Interesse und die Emotionen haben, die den Lernprozess begleiten. Dies bedeutet, dass die Bereitschaft des selbstorganisierten Lernens von den wahrgenommenen Arbeitsplatzbedingungen beeinflusst wird. Zusätzlich wird davon ausgegangen, dass Interesse und Emotionen sich wiederum auf den Einsatz von Lern- und Kontrollstrategien auswirken. Diese Annahmen wurden an den zuvor beschriebenen 295 älteren Erwerbspersonen aus dem kaufmännisch-verwaltenden Bereich überprüft.

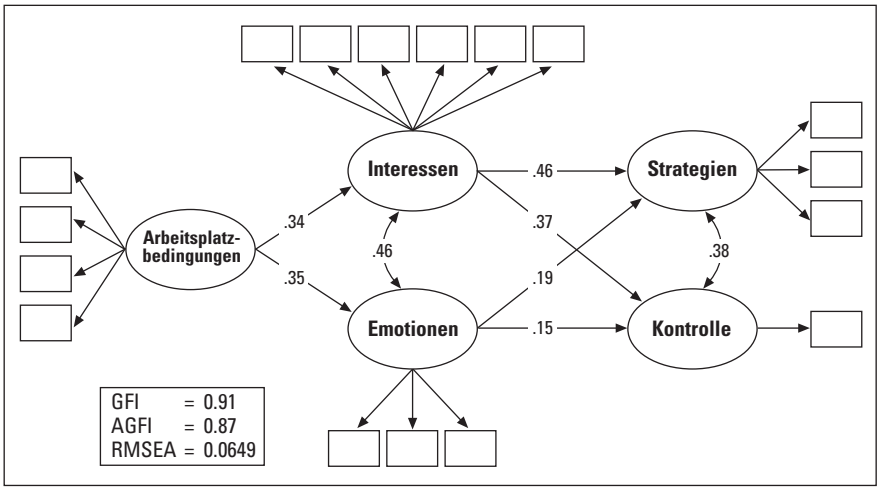


Abb. 2: Zusammenhänge zwischen Arbeitsplatzbedingungen, Interesse, Emotionen, Lern- und Kontrollstrategien

Den Annahmen folgend, wird zunächst der Einfluss von wahrgenommenen Arbeitsplatzbedingungen auf Interesse und Emotionen untersucht (Abb. 2). Das Konzept *Arbeitsplatzbedingungen* erklärt vier Indikatoren: Erleben von Autonomie, Erleben von Kompetenz, Beziehung zu Vorgesetzten und Beziehung zu Arbeitskollegen. Das Konzept Interesse erklärt sechs Indikatorvariablen, fünf davon beziehen sich auf das Konstrukt „Vorgehensinteresse", das sich auf die Konstrukte der Lernstrategien Aneignung, Ressourcenmanagement und Sequenzierung sowie auf Kontrolle und Evaluation richtet. Inhaltliches Interesse bezieht sich hier auf den Wert und die Erwartungen, die die Befragten – in diesem Modellversuch – mit den EDV-Inhalten Word und Excel verbinden. Das Konzept *Emotionen* schließlich erklärt die drei Indikatorvariablen Langeweile, Freude und Ärger.

Es zeigt sich, dass die wahrgenommenen Arbeitsplatzbedingungen in gleichem Maße auf Interesse und Emotionen wirken. Die relativ hohe Korrelation zwischen Interesse und Emotionen (r = 0,46) verweist auf die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses (vgl. Krapp/Prenzel 1992; Prenzel 1986), wonach das Interesse sowohl gegenstandsspezifisch ist als auch Gefühls- und Wertaspekte umfasst. Während in dieser Interessentheorie der Gefühlsaspekt einen Bestandteil des Interessenkonstrukts bildet, werden in der vorliegenden Modellvorstellung Interesse und Emotionen als eigenständige Konzepte betrachtet, die sich gegenseitig beeinflussen.

Entsprechend der Hypothese wurde weiterhin überprüft, ob die Variablen Interesse und Emotionen auf die Variablen Strategien und Kontrolle wirken. Die latente abhängige Variable Strategien besteht aus den Konstrukten „Aneignung", „Res-

sourcenmanagement“ und „Sequenzierung“, das Konzept *Kontrolle* wird durch den Indikator metakognitive Kontrolle erfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass Interesse sowohl auf Lernstrategien als auch auf Kontrollstrategien wirkt, wie die Pfadkoeffizienten .46 und .37 erkennen lassen. Diese Pfadkoeffizienten zeigen die Stärke der kausal angenommenen Beziehungen an. Der Einfluss des Interesses auf die Anwendung der Strategien ist damit etwas höher als der Einfluss von Interesse auf Kontrollstrategien. Strategien und Kontrolle korrelieren mit .38, wie die Zahl an dem gekrümmten Pfeil anzeigt. Dagegen wirkt die latente unabhängige Variable Emotionen kaum auf Strategien und Kontrolle. Insgesamt zeigen jedoch die Fit-Statistiken und die dargestellten Koeffizienten, dass die Modellierung gemäß den zuvor spezifizierten Annahmen für diese Stichprobe zutreffend ist.

4. Didaktische und organisationale Fördermaßnahmen

Unter Bezug zu den zuvor dargestellten Ergebnisse wurde das SELA-Lehrsystem entwickelt, um diese lernförderlichen Erlebensqualitäten hervorzubringen und zu fördern:

– Den Lernenden wird die Möglichkeit zur Selbststeuerung beim Lernen eingeräumt und es werden ausreichend Übungs- und Vertiefungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt. Das Lernen verläuft weitgehend lehrerlos im engen Kontakt mit Mitlernern. Dadurch wird einerseits eine lernabträgliche Isolation vermieden, andererseits das Erleben eines nicht bevormundeten Lernens ermöglicht (Förderung des Autonomieerlebens).
– Das SELA-Lehrsystem gibt dem Lernenden sachbezogene Rückmeldungen, etwa beim Selbstlerncheck, bei dem der Lernende seine Erfolgsquote abrufen kann (Förderung des Kompetenzerlebens).
– Das SELA-Lehrsystem schafft durch verschiedene Gestaltungselemente, beispielsweise durch den Chat-Modus, Team-Atmosphäre. Das für den Lerneffekt sinnvolle Reflektieren und Regulieren der Lernaktivitäten kann somit in teamfreundlicher Weise durch die Gespräche mit Mitlernern erfolgen (Förderung des Erlebens sozialer Einbindung).

An dieser Phase des Modellversuchs nahmen drei Betriebe als Kooperationspartner teil. In Betrieb A wurde das Lernen mit dem SELA-Lehrsystem zusätzlich durch OE-Maßnahmen unterstützt; in den Betrieben B und C wurden aus verschiedenen Gründen (Sicherheitsbedenken, mangelndes Interesse auf Seiten der Betriebe usw.) keine OE-Maßnahmen durchgeführt. Insgesamt arbeiteten 138 ältere Erwerbspersonen über einen Zeitraum von etwa vier Monaten mit dem SELA-Lehrsystem am Arbeitsplatz (Versuchsgruppe) oder nahmen an einem traditionellen Kurs (Vergleichsgruppe) teil. Davon konnten 91 Personen (46 aus der Versuchs- und 45 aus der Vergleichsgruppe), die sowohl an der Vor- als auch an der Nacherhebung teilnahmen, für die Datenanalyse herangezogen werden.
Die Ergebnisse der Erhebung lassen sich in folgender Tabelle zusammenfassen:

Konstrukte *(Skalen)*	SELA-Lehrsystem **mit** OE-Maßnahme/ traditioneller Kurs	SELA-Lehrsystem **ohne** OE-Maßnahme/ traditioneller Kurs
	Betrieb A	**Betrieb B und C**
Sequenzierung		
– Schrittfolgeplanung		
– Zeitplanung	sign. ($p < .05$)	
Ressourcenmanagement		
– Apersonales Ressourcenmanagement		
– Personales Ressourcenmanagement	sign. ($p < .05$)	sign. ($p < .05$)
Aneignung		
– Strukturierung		
– Elaboration		
– Wiederholung	sign. ($p < .05$)	
Inhaltliches Interesse		
– Wertkomponente		
– Erwartungskomponente	sign. ($p < .05$)	

Tab. 1: Positive Veränderungen der Mittelwerte der Versuchsgruppe von der Vor- zur Nacherhebung gegenüber der jeweiligen Vergleichsgruppe (Anova mit Messwiederholung)

Die Tabelle zeigt, dass in den Betrieben B und C eine positive und signifikante Veränderung beim apersonalen Ressourcenmanagement festzustellen war. Die Befragten schätzen ein, sich vermehrt Informationen zu bestimmten EDV-Programmen aus verschiedenen Quellen zu suchen und auch häufiger die EDV-Lernhilfe zu nutzen. In dieselbe Richtung urteilten die Befragten aus dem Betrieb A. Die Mitglieder dieses Betriebs unterschieden sich von denen der anderen Betriebe jedoch noch bei der Zeitplanung, der Elaboration und hinsichtlich der Erwartungskomponente des inhaltlichen Interesses. Im Vergleich zur Eingangserhebung gaben sie signifikant häufiger an, sich für die Bearbeitung von EDV-Aufgaben einen zeitlichen Rahmen zu setzen und Pausen festzulegen (Zeitplanung), sich zu fragen, wie neues EDV-Wissen zur Bearbeitung von Arbeitsaufgaben genutzt und auf die eigenen PC-Erfahrungen bezogen werden kann (Elaboration). Darüber hinaus erhöhte sich die Erwartung, sich Inhalte des Programmsystems EXCEL, wie mit Datenbanken zu arbeiten bzw. Tabellen zu berechnen, anzueignen.

5. Interpretation und Einordnung der Befunde

Die Befunde weisen auf die Bedeutung der OE-Maßnahmen im Hinblick auf die Veränderung der Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen im Bereich EDV hin. Auch wenn die Betriebe aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit nur bedingt verglichen werden können, so sind doch die Ergebnisse als Indikator dafür zu werten, dass selbstgesteuertes Lernen mit Unternehmenskultur in Beziehung steht. So wurde im Betrieb A eine Reihe von Maßnahmen eingeleitet:

– Akzeptanzbildungsmaßnahmen wurden auf allen Ebenen des Betriebes (Geschäftsleitung, Betriebsrat, alle Hierarchiestufen) durchgeführt. Ziel war ein breiter Konsens zum Einsatz des Lernsystems.
– Ein Workshop und Einzelgespräche mit den Führungskräften haben die Plattform geschaffen, auf der Lernen mit dem Lernsystem ausdrücklich als Teil der Arbeit und die Unterstützung dieser Lernprozesse ausdrücklich als Personalentwicklung der Vorgesetzten angesehen wird.
– Den Führungskräften wurden im SELA-Lehrsystem und/oder in Workshops Hilfestellungen angeboten, z. B. zu den Bereichen „Mitarbeitergespräche führen", „Zielvereinbarungen treffen" und „Feedback geben".

Die Lernenden des Betriebes A schätzten nach dem Modellversuch ihre Selbstlernkompetenz bezogen auf die Fähigkeit, ihr Lernen zeitlich planen zu können, höher ein als vor dem Modellversuch. Diese Veränderung der Perspektiven dürfte auf eine Reihe von Gestaltungselementen zurückzuführen sein:

– Den Lernenden wurden im SELA-Lehrsystem Hilfen zur effektiven Zeitplanung angeboten, beispielsweise im „Kleinen Methodenhandbuch".
– Das SELA-Lehrsystem ermöglichte dem Lernenden Selbstkontrollen, z. B. durch den Selbstlerncheck, in welchem der Lernende informiert wird, wie viel er von der Lernaufgabe bereits bearbeitet hat.
– An die individuelle Lernbedarfsbestimmung schloss sich ein Gespräch mit dem Abteilungsleiter an, in dem die Lerninhalte und die zeitliche Durchführbarkeit thematisiert wurden.

Der Zuwachs der Einschätzung bezogen auf das „apersonale Ressourcenmanagement" kann als Indikator für die Wirksamkeit folgender Gestaltungselemente gewertet werden:

– Das SELA-Lehrsystem enthält Hinweise zu konkreten Literaturstellen, die sich aufgabenaktuell auf bestimmte Inhalte beziehen.
– Im SELA-Lehrsystem sind textuell und grafisch aufbereitete Erläuterungen zu aufgabenbezogenen Themen vorhanden.
– Im SELA-Lehrsystem wird eine umfassende alphabetisch-systematische Informationsgabe (Glossar) angeboten, die in anforderungsgerechter Weise die ohnehin in Anwendungsprogrammen vorhandenen Hilfen komplettiert.

Bezogen auf die „Elaboration" zeigen die Ergebnisse, dass die Lernenden ihre Fähigkeit, neue EDV-Informationen mit vorhandenem Wissen und Erfahrungen in Beziehung zu setzen, im Vergleich zu vorher signifikant höher einschätzten. Die-

ses Ergebnis lässt vor allem Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des folgenden Gestaltungselementes zu: Das SELA-Lehrsystem ermöglicht dem Lernenden einen hohen Grad der Partizipation an allen Phasen der Bedarfsentwicklung bis hin zur gemeinschaftlichen Problemlösungsbearbeitung, was von hoher sinnstiftender und lernrelevanter Bedeutung sein kann. Dieses Vorgehen entspricht den Lernprofilen älterer Erwerbspersonen in besonderer Weise. Während das reine Memorieren dem ungeübten älteren Menschen zunehmend schwerer fällt, erschließt sich ihm das Neue leichter, wenn es – wie im SELA-Lehrsystem praktiziert – mit der reichhaltigen Lebens- und Berufserfahrung in Zusammenhang gebracht wird. So wurden beispielsweise die Lernaufgaben zur Sicherung des Arbeitsplatzbezuges im Vorfeld der individuellen Bearbeitung mit den Betriebsabteilungen überprüft, so dass der Aufgabenfundus des Lernsystems die tatsächlichen Anforderungsstrukturen des Arbeitsplatzes angemessen abbildet.

Der Zuwachs beim „inhaltlichen Interesse" ist als eine relativ hohe Akzeptanz des SELA-Lehrsystems auszulegen. Personen, die mit dem SELA-Lehrsystem lernten, trauten sich im Vergleich zu denjenigen aus einer herkömmlichen EDV-Maßnahme eher zu, EDV-Inhalte zu verstehen.

Das Ergebnis und seine Auslegung dürfen jedoch nicht überinterpretiert werden. Zum einen traten nicht überall signifikante Zunahmen in den eigenen Einschätzungen des Einsatzes von Lern- und Arbeitstechniken ein. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass diese Handlungen in vielen Fällen automatisiert und „festverdrahtet" ablaufen. Gerade bei älteren und routinierten Erwachsenen ist hier von der Tendenz her mit implizitem statt mit explizitem Handeln zu rechnen. So äußerte sich beispielsweise eine befragte kaufmännische Angestellte im Rahmen der Präsentation der Ergebnisse einer schon länger zurückliegenden Untersuchung zum selbstgesteuerten Lernen wie folgt: „Über die Fragen ihres Fragebogens kann man unterschiedliche Ansichten haben; was mir aber beim Ausfüllen des Fragebogens klar wurde, was ich bislang nicht wusste, ist, dass ich im letzten Jahr ganz schön viel dazu gelernt haben muss. Ich komme mit meinem PC inzwischen ganz gut zurecht, irgendwie muss ich mir das angeeignet haben." Die Rückspiegelung dieser Aussage in die Gruppe ergab, dass auch vielen anderen beim Ausfüllen des Fragebogens ähnliche Gedanken durch den Kopf gegangen waren. Für uns wurde offenkundig, dass die Befragten erst durch das Bearbeiten des Fragebogens gewahr wurden, dass sie gelernt hatten (vgl. Straka/Kleinmann/Stöckl 1992), was uns später dazu bewog, diese Qualifizierungsform mit „Denn sie wissen nicht, was sie tun – Lernen im Prozess der Arbeit" (Straka 2001) zu bezeichnen.

Der Leser wird erkennen, dass dieser Beitrag sich auf das „Was" des Gelernten bezieht. Ungleich schwieriger ist es – gerade bei Erwachsenen –, das routiniert ablaufende „Wie" des Lernens an die Oberfläche zu bringen und dem Lernenden selbst explizit zu machen, wenn von den motivationalen Problemen in diesem „sensiblen" Bereich einmal abgesehen wird; denn wer erlebt sich schon als vollkommen im Bereich der Lernstrategien und ist auch noch bereit, dies öffentlich zu machen, insbesondere dann, wenn es bei den derzeit im Rahmen des Wissensma-

nagements empfohlenen Kaffee-Zirkeln dann heißen könnte: „Habt ihr schon gehört, die ...?“ Deswegen hat die Forschungsgruppe LOS ein „Dreistufen-Modell der kriteriengeleiteten Reflexion über eigenes Lernen mit abnehmender Moderation“ entwickelt. Es beginnt mit Fällen, in denen Handeln und Lernen im Prozess der Arbeit beschrieben wird, und das möglichst abgestimmt auf die Gegebenheiten des jeweiligen Betriebs. Diese Fälle werden im Rahmen entsprechender Begehungen und Bestandsaufnahmen erhoben. Sie werden von den zu Qualifizierenden nach vorgegebenen Kriterien analysiert, die sich aus unserer Modellierung des selbstgesteuerten Lernens ergeben. Ist auf diese Weise eine Verständigungsgrundlage über Arbeits- und Lerntechniken aufgebaut, werden die Teilnehmenden aufgefordert, selbst einen Fall, der ihnen im Leben begegnet ist, zu beschreiben. Die Produktion eigener Fälle kann dabei so weit gehen, dass gemeinsam ein entsprechendes Video produziert wird, das den anderen vorgespielt und gemeinsam nach zuvor festgelegten Kriterien analysiert wird. Zeichnet sich der Aufbau einer Vertrauensgrundlage ab, die „Selbstoffenbarungen“ im Bereich des eigenen Lernens und Handelns zulässt, wird den Teilnehmenden nahe gelegt, aus ihrer zurückliegenden und gegenwärtigen Situation über erfolgreich und weniger erfolgreich eingesetzte Arbeits- und Lerntechniken zu berichten. Dieser Austausch kann sich bis hin zum Vereinbaren von „Lernverträgen“ mit dem Trainingspersonal entwickeln, in denen festgehalten wird, welche Veränderungen auf den jeweiligen Gebieten bis zu wann angestrebt werden und wie diese überprüft werden können (vgl. Straka/Brede 2000).

Wie zu erkennen ist, erfordert das Verändern der eigenen Lern- und Arbeitstechniken bei allen Beteiligten einen langen Atem, nicht zuletzt deswegen, weil interne Abschätzungen psychischer Kosten und des zu erwartenden Nutzens nicht selten ergeben, dass man mit dem bislang praktizierten „Dilettantismus“ auf diesem Gebiet eigentlich ganz gut zurecht kommt. Warum also diese mühselige, allenfalls langfristig Erträge einspielende Veränderung eigener Arbeits- und Lerntechniken, um das derzeit von verschiedenen Stellen so hoch gehandelte Lernen im Prozess der Arbeit noch effektiver zu machen? Ist es nicht psychisch einträglicher, auf ein entsprechendes Weiterbildungsangebot zu warten? Vertritt nicht auch Marcel Reich-Ranicki in seiner Autobiographie eine ähnliche Position, wenn er schreibt: „So begann ich als ein Autodidakt – und ich bin ein Autodidakt geblieben. ... Was ich kann, habe ich selber gelernt. Darauf bin ich nicht stolz, und ich empfehle das niemandem zur Nachahmung. Der Not gehorchend, nicht dem eignen Trieb, bin ich ein Autodidakt geworden“ (Reich-Ranicki 2000, S. 204). Insofern ist nicht zu erwarten, dass selbstgesteuertes Lernen automatisch zum Selbstläufer wird. Allerdings konnten in diesem Modellversuch erwachsenenbildnerische Maßnahmen erprobt, unternehmenskulturelle Rahmenbedingungen spezifiziert und in ihrer Wirksamkeit empirisch nachgewiesen werden, die selbstgesteuertes Lernen langfristig vielleicht doch zu einer Selbstverständlichkeit werden lassen könnten.

Anmerkungen

1 Im Vergleich dazu hat das Vereinigte Königreich sein großes Forschungsprogramm „Learning Society“ bereits 1996 aufgelegt.
2 Zur differenzierteren Kritik siehe Straka (per Erscheinen). Lernkompetenz – Dimensionen, Bedingungen und Möglichkeiten ihrer Förderung.
3 Im Abschlussbericht des Wirtschaftsmodellversuchs SELA (Straka/Spevacek 2000) sind differenziertere Ausführungen und Angaben zu finden; ferner sei auch auf Straka (2000b) verwiesen.
4 Dem aufmerksamen Leser wird aufgefallen sein, dass beispielsweise Strukturieren nicht nur beim Lernen erfolgt, sondern auch Bestandteil des alltäglichen Arbeitshandeln sein kann, das zu keinem Lernergebnis führt. Die Verwendung von „Handeln“ und „Lernen“ in der Überschrift soll das ausdrücken (vgl. Straka 1998, 2001).
5 In Anlehnung an die OECD-Definition werden Personen als ältere Erwerbstätige bezeichnet, die in der zweiten Hälfte ihres Erwerbslebens stehen, aber das Pensionsalter noch nicht erreicht haben und gesund sind (vgl. Belbin 1967). Es handelte sich hier um potenzielle Teilnehmer einer später noch differenzierteren Maßnahme einer EDV-Qualifizierung in EXCEL. Das ist ein Grund, warum bei den Items auf diese Inhalte Bezug genommen wurde.

Literatur

Atkinson, J. W. (1964): An introduction to motivation. New York

Belbin, R. M. (1967): Methoden der Aus- und Weiterbildung älterer Arbeitskräfte. Berlin: RKW

Brown, A. L. (1978): Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In: Glaser, R. (Hrsg.): Advances in instructional Psychology, Band 1. Hillsdale, NJ, S. 77-165

Bund-Länder-Kommission (1998): LLL. Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“. Unter: www.blk-bonn.de/mv-lebenslanges_lernen.htm

Deci, E. L./Flaste (1995): Why we do what we do. The dynamics of personal autonomy. New York

Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York

Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 223-238

Deci, E. L./Ryan, R. M. (2000): What is the Self in Self-Directed Learning? Findings from recent motivational research. In: Straka., G. A. (Hrsg.): Conceptions of self-directed learning. Münster, S. 75-92

Heckhausen, H./Rheinberg, F. (1980): Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. In: Unterrichtswissenschaft, H. 8, S. 7-47

Krapp, A. (1992): Das Interessenkonstrukt. In: Krapp/Prenzel, a. a. O., S. 297-323

Krapp, A./Prenzel, M. (1992): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (1999): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (1996). Fassung 1997/1999. Bonn: KMK

Kultusministerkonferenz (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss vom 01.02.2001. Bonn: KMK

Nenniger, P. (1986): The content-oriented task-motive and its effects on the acquisition of

knowledge and skills: In: van den Bercken, J./de Bruyn, H. L./Bergen, Th. C. M. (Hrsg.): Achievement and task motivation. Berwyn
Pekrun, R. (1992): The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. In: Applied Psychology H. 4, S. 359-376
Pekrun, R. (1998): Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 44, S. 230-248
Pintrich, P. R./Smith, D. A. F./Garcia, T./McKeachie, W. J. (1991): The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MLSQ). Ann Arbor, MI: University
Prenzel, M. (1986): Die Wirkungsweisen von Interessen. Köln
Reich-Ranicki, M. (2000): Mein Leben. München
Straka, G. A. (1998): Handeln = Lernen? Lerntheoretische Anmerkungen zur Leittextmethode. In: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg: IAB, S. 90-99
Straka, G. A. (2000a): Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, S. 15-70
Straka, G. A. (Hrsg.) (2000b): Conceptions of self-directed learning. Münster, S. 171-190
Straka, G. A. (2001): Denn sie wissen nicht, was sie tun – Lernen im Prozess der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report 67. Berlin, S. 161-167
Straka, G. A. (im Erscheinen): Lernkompetenz – Dimensionen und Möglichkeiten ihrer Veränderung. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bonn: BIBB
Straka, G. A./Brede, D. (2000): Förderung von Selbstlernkompetenz mit einem „Drei-Stufen-Modell der Reflexion". In: Neue Perspektiven, H. 1, 5-14
Straka, G. A./Spevacek, G. (2000): Selbstorganisiertes Lernen älterer Erwerbspersonen und arbeitsplatzbezogenes Lernen. Forschungs- und Praxisberichte der Forschungsgruppe LOS. www.los-forschung.de
Straka, G. A./Stöckl, M./Kleinmann, M. (1992): Selbstorganisiertes Lernen für den Arbeitsplatz (SoLfA) – Eine empirische Studie zur beruflichen Selbstqualifikation. In: Wirtschafts- und Berufserziehung, H. 10, S. 302-307
Weinstein, C. E./Mayer, R. E. (1986): The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.): Handbook of research in teaching. New York, S. 315-327

Thomas Reglin

Was bedeutet Usability netzgestützter Lehr-/ Lernsysteme?

E-Learning hat begonnen, sich als fester Bestandteil der betrieblichen Weiterbildung zu etablieren. Die mehrjährige Aufbruchsphase des Prüfens und Abtastens, der eher theoretisch geprägten Befassung und der Ankündigungen kann als abgeschlossen gelten. Sie hatte bereits in den Tagen des beginnenden Internet-Booms eingesetzt und mit einer Flut von Publikationen und Kongressen bei Weiterbildungsanbietern *und* -nachfragern Sensibilität für die gewachsenen Möglichkeiten computergestützten Lernens geweckt. Demgegenüber ist heute eine doppelte Tendenz zu beobachten: Die Möglichkeiten netzgestützten Lernens werden nüchterner betrachtet, als dies in der ersten E-Learning-Euphorie der Fall war. Zugleich haben sich – wieder auf *beiden* Seiten – Bewusstsein und Kenntnis von den Vorteilen der innovativen Weiterbildungsform verfestigt. Zumindest die größeren Unternehmen stellen sich dem Thema heute konkret und in praktischer Absicht. Auch wo netzgestütztes Lernen noch nicht erprobt wurde, steht im Mittelpunkt der Diskussion nicht mehr die Frage, *ob,* sondern *wie* es zu implementieren und zu praktizieren ist.
Umso dringender werden Qualitätskriterien benötigt, die sich aus der Praxis von Entwicklung und betrieblichem Einsatz netzgestützter Lernsysteme speisen. In die Diskussion um diese Qualitätskriterien bringt der folgende Beitrag Erfahrungen ein, die die bfz Bildungsforschung, die Forschungsabteilung des Bildungswerks der Bayerischen Wirtschaft (bbw) e. V., in verschiedenen E-Learning-Projekten sammeln konnte.[1] Die im Titel formulierte Frage soll dabei in mehreren Schritten angegangen werden.

1. Was unter netzgestützten Lehr-/Lernsystemen zu verstehen ist, bleibt angesichts des weitgehend uneinheitlichen Sprachgebrauchs unklar. Am Anfang stehen daher Abgrenzung und Begründung der hier gewählten Redeweise.
2. „Usability“, ein Terminus aus dem Bereich der Software-Ergonomie, kann, aus seinem engeren technischen Entstehungszusammenhang gelöst, zum *Kernbegriff der Beschreibung und Bewertung von Lehr-Lern-Medien* gemacht werden – so die zentrale These des Beitrags. Ihr berufspädagogischer Hintergrund wird im zweiten Schritt expliziert.
3. Detaillierte Erläuterung und Operationalisierung des vorgeschlagenen Begriffs von Usability schließen sich an. Diese Untersuchung macht den Hauptteil des Artikels aus.
4. Ein abschließender Ausblick hebt einige Qualitätskriterien hervor, die sich für die Zukunft netzgestützten Lernens in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung als erfolgskritisch erweisen dürften.

1. Was sind netzgestützte Lehr-/Lernsysteme?

Wir können Internet oder Intranet für verschiedenste Zwecke der Information und Kommunikation nutzen – zur Geschäftsabwicklung und zur Freizeitgestaltung ebenso wie für Forschung und Lehre. Von netzgestützten *Lern*arrangements wird heute vor allem dann gesprochen, wenn es um

1. die Bereitstellung von Informationen und Recherche-Instrumenten,
2. die Verbreitung von Offline-Lernmedien über Computernetze,
3. serverbasierte interaktive Systeme der Wissensvermittlung,
4. kommunikativ unterstützte oder organisierte Lernangebote

geht. Nur bei den letzten beiden Fälle handelt es sich um *netzgestütztes Lernen* im hier gemeinten Sinne, denn:

1. Die gezielte *Suche nach Informationen* setzt kohärente und konsistente Wissensstrukturen bereits voraus, während diese durch Lernprozesse erst auf- und ausgebaut, korrigiert oder weiter elaboriert werden sollen. „Wissensarbeiter“[2], die Informationsangebote und Recherche-Instrumente gezielt nutzen, vermögen Informationsdefizite zu identifizieren und sie zu aktuellen Vorhaben ins Verhältnis zu setzen. Sie evaluieren verfügbare Informationsbestände, nutzen für die Recherche erforderliche Medienkompetenzen und forschen so, bereits vorhandenes *Wissen* nutzend, nach wohldefinierten *Informationsbausteinen*. Die hierfür zur Verfügung stehenden Tools sind im Normalfall nicht nach didaktischen Kriterien gestaltet, und dies ist auch gar nicht erforderlich. Diagnose: ein *net*zgestützter Prozess, aber kein Fall von *Lernen*.
2. Von netzgestütztem Lernen wird häufig auch dann gesprochen, wenn es lediglich darum geht, *Offline-Lernmedien über moderne Datennetze zu distribuieren*. Intranets oder das Internet werden für die Verbreitung von Lernunterlagen, Software oder Software-Updates genutzt. Die Lernprozesse selbst verlaufen isoliert und blenden die Potenziale der modernen Informations- und Kommunikationsmedien gerade aus. Diagnose: Hier findet *Lernen* statt, aber nicht *net*zgestützt.
3. *Interaktive Systeme der* Wissensvermittlung, die den Lernenden über einen Server zur Verfügung gestellt werden, zentralisieren Funktionen wie Lernprotokolle, Nutzungsstatistiken und Individualisierung der Bildschirmausgaben. Adaptivität des Lernsystems wird durch entsprechende Datenflüsse innerhalb der Client-Server-Architektur gewährleistet. Diagnose: Hier wird *netzgestütztes Lernen* ermöglicht. Die Möglichkeiten der Computernetze werden allerdings nicht in vollem Umfang genutzt.
4. Das leisten erst *kommunikativ unterstützte oder organisierte Lernangebote,* die die Optionen E-Mail, Diskussionsforum, Chat und Videoconferencing einbeziehen. Die Interaktivität computergestützter Lernsysteme erlebt dadurch einen Quantensprung. Feedbacks werden durch den Austausch zwischen Lernenden und Dozenten individualisiert. Gruppendiskussionen bereichern Lernprozess und Bearbeitung von Übungsaufgaben um die Möglichkeiten eines – mit Howard

Rheingold zu sprechen – „Viele-an-viele-Mediums."[3] Damit ist netzgestütztes Lernen in vollem Umfang realisiert. Individuelle Lernaktivitäten sind mit objektivierten Content-Angeboten und über Netze vermittelter Kommunikation konsequent verknüpft.

Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen, die sich auf das „CBT im Netz" im Sinne einer von inner- und überbetrieblicher Kommunikation entkoppelten Stand-alone-Lösung beschränken, unterbieten die lernförderlichen Potenziale der Computernetze systematisch. Die Nutzung dieser Potenziale ist es aber gerade, von denen zu Recht eine *Verbindung von Qualitätssicherung und Ökonomisierung betrieblicher Weiterbildung* erwartet wird. Rascher, problemloser Zugriff auf benötigte Lern-

Netzgestütztes Lernen in der betrieblichen Weiterbildung

Organisatorische und finanzielle Vorteile	Freistellungsprobleme fallen weg oder mindern sich. Vertretungsregelungen müssen nicht getroffen werden. Freistellungszeiten und -kosten werden gesenkt oder auf null gebracht. Reise- und Unterbringungskosten fallen weg. Das Lernmedium Computer ist zugleich Arbeitsmittel: Es ist an modernen Arbeitsplätzen ohnedies vorhanden.
Zeitlich und räumlich-flexibles Lernen	Gelernt wird zu beliebigen Zeiten, zu Hause oder am Arbeitsplatz; hier z. B. vor oder nach der Arbeit, in Zeiten geringen Arbeitsanfalls oder in Arbeitspausen. Quereinstiege auch in tutoriell betreute Lehrgänge sind jederzeit möglich. Die Lernenden müssen nicht auf den Seminarbeginn warten. Weiterbildungsbedarf kann sofort gedeckt werden.
Individualisiertes Lernen	Große Informationspools können zur Verfügung gestellt werden. Die Lernenden wählen benötigte Inhalte je nach aktuellem Bedarf aus. Pretests und Lernberatungen unterstützen sie dabei.
Qualitätssicherung betrieblicher Weiterbildung	Die angebotenen Lehrgänge sind standardisierte Produkte, die ständig aktualisiert werden können. Aufgabe des Dozenten ist es, die Lernenden bei der Übertragung des Gelernten auf konkrete berufspraktische Probleme zu unterstützen und so den Praxistransfer zu sichern. Lernen und Arbeiten werden so auch inhaltlich nah aneinander herangeführt.
Lernen am Computer mit personaler Unterstützung	Computerlernen findet nicht sozial isoliert statt. Stets kann – z. B. per E-Mail – die Hilfe eines Teledozenten in Anspruch genommen werden. Nachfragemöglichkeiten und Lernkontrollen (z. B. durch Einsendübungen) sorgen dafür, dass Lernbarrieren schnell entdeckt und beseitigt werden.
Weitreichende technische Möglichkeiten	Die gewachsenen Möglichkeiten des WWW erlauben heute die Gestaltung ansprechender Programme mit nutzerfreundlichen Oberflächen: • multimediale Anwendungen aller Art, • interaktive Übungen mit automatisierten und/oder individuellen Rückmeldungen, • Orientierung im Programm durch Volltextsuche, • Adaptionsmöglichkeiten durch Bookmarks und Notizbuchfunktion, • automatisierte Lernstatistiken.
Nutzung der Internet-Technologie	Browserfähige Lernsoftware, die über Netze abgerufen wird, ist technisch leicht handhabbar. Installationsprobleme entfallen. Die Nutzung von WWW/E-Mail/FTP/Chat bedeutet für bislang internet-abstinente Teilnehmer die Einübung in eine allgemein benötigte, immer wichtiger werdende Kulturtechnik.

Tabelle 1: Weiterbildung via Internet aus betrieblicher Sicht

inhalte, verbunden mit Nachfrage- und Kooperationsmöglichkeiten nach verschiedenen Seiten – Dozenten, Kollegen, Experten – hin macht den besonderen Charme netzgestützten Lernens für betriebliche Weiterbildner aus. Tabelle 1 fasst die Stärken, die E-Learning in diesem Segment des Bildungssektors ausspielt, in aller Kürze zusammen.

2. Neue Wege in der Berufsbildung: Von der starken zur schwachen Didaktik

Ansätze *konstruktivistischer Pädagogik* haben der Diskussion um Erziehungs- und Bildungsarbeit neue Impulse gegeben. Dabei sind nicht durchweg neue Gesichtspunkte ins Spiel gekommen. Dass die erkenntnistheoretische Grundposition des Konstruktivismus in vielfacher Beziehung zu den geisteswissenschaftlichen Traditionen Europas und Amerikas steht, haben Gegner und Befürworter immer wieder bemerkt (vgl. von Glasersfeld 1997, insb. S. 56ff.). Immerhin können die Konstruktivisten für sich in Anspruch nehmen, das Theorem von der *Selbstreferenzialität menschlicher Erkenntnis* pointiert und mit neuer Vehemenz zur Geltung gebracht zu haben.

> „Die Kernthese des Konstruktivismus lautet: Menschen sind autopoietische, selbstrefenzielle, operational geschlossene Systeme. Die äußere Realität ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich. Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, das heißt, wir wandeln Impulse von außen in unserem Nervensystem ‚strukturdeteminiert', das heißt auf der Grundlage biografisch geprägter psycho-phyischer kognitiver und emotionaler Strukturen um. Die so erzeugte Wirklichkeit ist keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt, sondern eine funktionale, viable Konstruktion, die von anderen Menschen geteilt wird und die sich biographisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen hat. Menschen als selbstgesteuerte ‚Systeme' können von der Umwelt nicht determiniert, sondern allenfalls pertubiert , das heißt ‚gestört' und angeregt werden" (Siebert 1999, S. 5f.).

Dass dieser Ansatz insbesondere in der berufspädagogischen Theorie und Praxis breite Resonanz gefunden hat, ist kein Zufall. Über den engeren Bereich der Berufsbildung, ja selbst der Pädagogik weit hinausreichend, entfaltet der konstruktivistische Denkweg im Kontext der *Analyse von Erwachsenenlernen* – zumal in berufspraktischen Zusammenhängen – besondere intuitive Plausibilität, ruft er doch Erfahrungen in Erinnerung, die gerade dem Erwachsenenbildner aus seiner Berufspraxis in hohem Maße geläufig sind:

- Erwachsene Lerner befragen Wissens- und Lernangebote konsequent auf ihre „Lebenstauglichkeit" („Viabilität": „Gangbarkeit").
- Sie werden Neues stets aus den vorhandenen Wissensbeständen und -strukturen heraus *rezipieren* und bestrebt sein, es in diese zu *integrieren*.
- Das Gelingen dieses Rückbezugs erweist sich als entscheidende Voraussetzung dafür, dass es zu einer Veränderung erworbener Strukturen (Ent- und

Umlernen) kommt und neues Wissen auch handlungsleitend zu werden vermag.[4]

Für berufspädagogische Ansätze, die dieser Verfasstheit von Situationen der beruflichen Weiterbildung bewusst entsprechen, soll hier – in Anlehnung an die in anderen Kontexten entwickelte Terminologie des italienischen Philosophen Gianni Vattimo (vgl. Vattimo/Rovantti 1993) – der Terminus „schwache Didaktik" verwendet werden.[5] Er bezeichnet einen Ansatz, der Lehrende und Lernende als *Partner* begreift, inhaltliche Angebote und Lernmedien als *Hilfsmittel* derer versteht, die sich an Weiterbildungsmaßnahmen beteiligen, und Planung und Zielsetzung des Weiterbildungsgeschehens weitestgehend zum Gegenstand *souveräner Entscheidung und Zielsetzung* verantwortlicher Arbeitnehmerpersönlichkeiten werden lässt. Der historische Gegenpart der traditionellen „starken Didaktik" wäre demgegenüber durch folgende Merkmale zu kennzeichnen:

– Sowohl über Bildungsbedarfe als auch über Inhalte und Methoden von Weiterbildungsmaßnahmen wird „von oben", d. h. ohne Beteiligung des Lerners und in für ihn oft nicht transparenter Weise, entschieden. Persönliche Zielsetzungen und Einstellungen bleiben praktisch und theoretisch unberücksichtigt.
– Am Ausgangspunkt steht die Definition eines erwünschten *Effekts,* der durch die Bildungsmaßnahme zu erzielen ist. Die Auswahl von Medien und Methoden wird daraufhin kalkuliert, ob sie geeignet sind, diesen Effekt dem Minimax-Prinzip entsprechend zu „erzeugen".
– Evaluationen folgen dem Paradigma der „Horse-race"-Forschung.[6]
– Lernprozesse erscheinen nicht als Prozesse individueller Kompetenzentwicklung. Den Lernenden wird eine weitgehend passive Rolle zugewiesen.

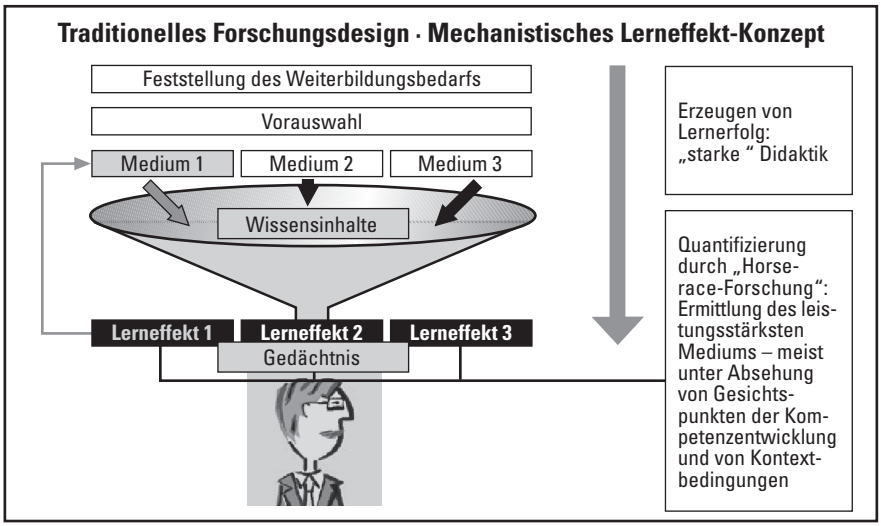


Abb. 1: Starke Didaktik – das „Nürnberger-Trichter-Modell"

Diese Herangehensweise gilt nicht nur im engeren Umkreis konstruktivistischer Theoriebildung als überholt. Ansätze schwacher Didaktik treten an ihre Stelle. Sie bemühen sich, den Lernenden ernst zu nehmen als das, was er ist: als in einem kontinuierlichen Prozess autopoietischer Re-Organisation und in vielerlei praktischen Bezügen stehendes Individuum. Der Übergang von der starken zur schwachen Didaktik verändert das Design von Lehr-/Lernarrangements in *allen* aufgeführten Punkten:

– Die Lernenden sind in die Auswahl von Inhalten und Methoden des Lernprozesses einbezogen. Weiterbildungsentscheidungen werden im Kontext individueller Berufs- und Lebenswegplanungen gesehen.[7]
– Die Nützlichkeit von Bildungsmedien bemisst sich damit nicht mehr am gewissermaßen versachlichten Effekt einer herzustellenden Teilqualifikation, sondern an ihrer Katalysatorfunktion in einem Prozess individueller Kompetenzentwicklung.
– (Selbst-)Evaluationen der Lernenden befragen die Medien auf ihre Nützlichkeit in dem und für den selbstbestimmten Lernprozess.
– Die Gestaltung dieses Lernprozesses sieht für den Lernenden in allen Phasen eine aktive Rolle vor. Das Lernmedium erscheint als Hilfsmittel, das vom Nutzer auf seine Nützlichkeit zu befragen ist.

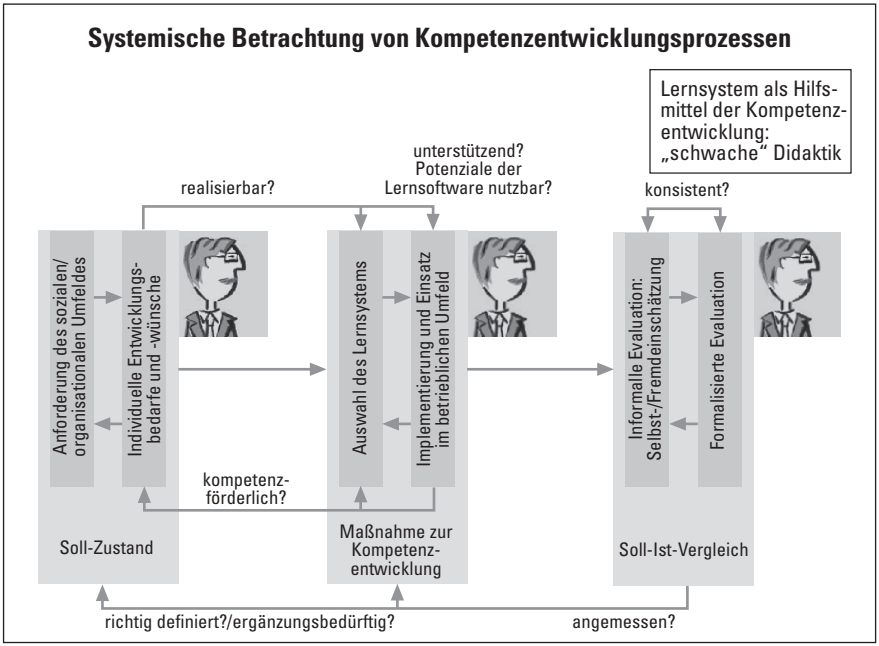


Abb. 2: Schwache Didaktik – Weiterbildung als Rückkopplungsprozess

3. Kernbegriff Usability

Damit ist das Stichwort für eine neue Diskussion um die Qualität von Lernsoftware gegeben: Wenn nämlich Lernmedien zunehmend als *Hilfsangebote* in einem Prozess der Selbstorganisation von Wissenserwerb und -anpassung verstanden werden, dann unterliegen sie auch selbst einer neuen Sicht. Sie gelten nicht mehr als Mittler zwischen einer Sphäre der Wahrheitsproduktion und einem Publikum von Laien, das es – mehr oder weniger vollständig – auf ein höheres Wissensniveau zu heben gilt. An die Stelle dieses „Katechismus-Modells" der Wissensvermittlung tritt das Paradigma des „Lern-Werkzeugs", das sich durch seine instrumentelle Nützlichkeit in lebenspraktisch fundierten und vom Lernenden autonom definierten Lernsituationen auszuweisen hat. Und damit eben kommt der Begriff „Usability" ins Spiel. Diese Substantivierung des englischen Adjektivs „usable = brauchbar, verwendbar" wird eher der Fachterminologie der Software-Ergonomen zugeordnet, vermag in konsequenter Anwendung auf *Lern*-Software jedoch über die rein technische Konnotation hinauszuwachsen.[8]

Bei dem Verb „to use = benutzen, verwenden", von dem sich das Adjektiv „usable" herleitet, handelt es sich, in der Sprache der modernen Logik, um einen *dreistelligen Relator: Jemand (1)* verwendet *etwas (2)* für ein bestimmtes *Ziel (3)*.

Das zu nutzende *Instrument* steht so in *doppelter Beziehung:* zum Anwender und zu seinem aktuellen Vorhaben – ein Umstand, den die deutsche Sprache durch unterschiedliche Substantivzusammensetzungen ausdrückt. Ein Beispiel: Das „Instrument" Fahrrad (2) kann auf eine Nutzergruppe (1) bezogen werden – *Kinder*fahrrad. Zu einem konkreten Ziel (3) in Beziehung gesetzt, ist es z. B. *Renn*rad. Schließlich können sich Spezifizierungen beider Art in einem Wort verbinden – *Kinderrenn*rad. „Gute Nutzbarkeit" verlangt ein Instrumentendesign, das diese beiden Bezugsgrößen in sich aufnimmt. Im uns interessierenden Fall der Lernsoftware sind das

– überindividuelle Konstanten wie Gesetze der Ergonomie, Wahrnehmungs- und Lernspsychologie ebenso wie Entwicklungsstand, Vorwissen und persönliche Dispositionen des Nutzers (einschließlich der Bedienerkompetenzen),
– die konkreten Ziele, die die Lernsoftware erreichen helfen soll.

So ist die Qualifizierung einer Excel-Schulung erst dann vollständig, wenn wir z. B. wissen, dass es sich um ein Programm für Bürokaufleute mit geringer Computererfahrung (Nutzergruppe) zur berufsbegleitenden Aneignung von Grundlagen in definierter Zeit (konkretes Ziel) handelt.

Wie muss Lernsoftware beschaffen sein, um sich mit Blick auf diese beiden Bezugsgrößen als „nutzerfreundlich" zu erweisen? Wie lässt sich der Begriff einer mediendidaktisch gehaltvoll interpretierten Usability operationalisieren? Zieht man die Summe der Erfahrungen, die Mediendidaktiker und betriebliche Weiterbildner bei der Entwicklung und Implementierung von E-Learning-Angeboten bislang sammeln konnten, so schälen sich *vier Merkmalsgruppen* heraus:

1. Zunächst einmal handelt es sich auch bei Lernsoftware um ein *technisches Pro-*

dukt – Software –, das dem Nutzer zur Erreichung seines Bildungsziels verschiedene Funktionalitäten anbietet – seien es Seitenverknüpfungen über Schaltflächen, Suchmaschinen oder automatisierte Ausgaben von Lernstatistiken. Diese Programmelemente und ihre Bedienungseigenschaften haben gegenüber dem Ziel des Wissenserwerbs *dienende* Funktion. Die Hauptanforderung, der sie zu genügen haben, ist diejenige der *Unaufdringlichkeit.* Aufgabe des Interface-Designs ist es, Lernsysteme ergonomisch zweckmäßig und *intuitiv nutzbar* so zu gestalten, dass das Lernprogramm nicht „erster Lerngegenstand" wird und die Aufmerksamkeit der Lernenden sich ganz den zu erarbeitenden Inhalten widmen kann. An diese technische Seite wird normalerweise zuerst (und leider allzu oft allein) gedacht, wenn es um die Usability von Lernsoftware geht. Man könnte diesen Teilaspekt *Operability (Bedienbarkeit)* nennen.

2. Diese *Verfügbarkeit technischer Optionen* bleibt freilich Spielerei, wenn nicht die *Aufbereitung der zu vermittelnden Inhalte* sicherstellt, dass der Lernende sie in der je gebotenen Vollständigkeit zu rezipieren, zu verstehen und in ihrer Praxisrelevanz zu erkennen vermag. Das bedeutet vor allem: Jene berufspraktischen Fragestellungen, aus denen sich das Lerninteresse der Weiterzubildenden speist, bilden erkennbar und durchgehend den Bezugspunkt der Lernangebote. Das didaktische Design wirkt motivierend und sieht Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung vor. Lernsysteme sind so offen gestaltet, dass eine Anpassung an veränderte Anwendungssituationen jederzeit möglich ist. Sie messen sich, kurzum, an ihrer Tauglichkeit als *Instrumente der Aneignung nützlichen Wissens*. Dieser Merkmalskomplex soll hier, wieder im Rückgriff auf konstruktivistische Terminologie, als *Viability,* Lebensförderlichkeit und -tauglichkeit, bezeichnet werden.

Die beiden Gesichtspunkte Operability und Viability erlauben fundierte Qualitätsurteile, wenn es um die *isolierte Betrachtung von Lernmedien* geht. Eine solche rein immanente Betrachtung reicht jedoch nicht aus. Zu den Qualitätskriterien der technischen und inhaltlichen Gestaltung netzgestützter Lernmedien müssen solche hinzutreten, die sie auf ihre Positionierung im und ihre Schnittstellen zum kognitiven und sozialen Umfeld befragen.

3. Nützliches Wissen muss als solches bequem zugänglich und leicht abrufbar sein. Mit der Frage, ob und inwieweit das der Fall ist, verlassen wir den engeren Bereich der Gestaltung von Lernoberflächen und Inhalten. Wir fragen danach, wie Lerneinheiten gegeneinander abgegrenzt und miteinander verknüpft – oder verknüpfbar – sind, ob und wie sie sich zu einem konsistenten System fügen und durch welche Verfahren ein solches Lernsystem sicherstellt, dass sicher und zielgenau auf benötigte Inhalte zugegriffen werden kann. Schließlich wollen wir wissen, wie das System sich selbst beschreibt und seine Vergleichbarkeit mit anderen Systemen gewährleistet. Die Software-Ergonomie des WWW kennt für diesen Problemkreis den Terminus *Accessibility.* Welche Bedeutung dieser *Zugänglichkeit von Wissensbausteinen* in der Informationsgesellschaft zukommt, wird heute immer deutlicher. Es lässt sich auch an der Metadaten-

Diskussion ablesen, die im Zuge der internationalen E-Learning-Normungsdebatte in den letzten Jahren erheblich an Schwung gewonnen hat.

4. Last but not least stehen Lernangebote – jeder Art – zur sozialen Umwelt der Lernenden in Beziehung, und auch das Gelingen dieser Beziehung ist wesentliches Moment ihrer (guten) Nutzbarkeit. So sind elektronische Lernmedien, die die durchschnittlichen Bedingungen des modernen Bildschirmarbeitsplatzes außer Acht lassen, arbeitsplatznah nicht nur nicht „gut", sondern schlicht gar nicht nutzbar, wie gelungen ihre Gestaltung, nach rein immanenten Kriterien betrachtet, auch scheinen mag. Dies wird aber – angesichts der Sachzwänge und Notwendigkeiten, denen betriebliche Weiterbildungssituationen nun einmal unterliegen – häufig bedeuten, dass eine Nutzung in den Unternehmen *gar nicht* in Betracht kommt.

Beurteilungs-perspektive / *Qualitäten ...*	*innersystemisch*	*relational*
der Verfügbarkeit	Zugriff auf technische Optionen/Interface-Design: **Operability**	Zugriff auf Inhalte/ Content-Management: **Accessibility**
der Praxistauglichkeit	WBT-Didaktik: **Viability**	Einsetzbarkeit im sozialen Umfeld: **Social Connectivity**

Tabelle 2: Dimensionen von Usability

Das Begriffskleeblatt Operability, Viability, Accessibility und Social Connectivity bietet eine gut handhabbare begriffliche Leitlinie für Produktion und Evaluation. Es kann helfen, Qualitätsanforderungen an E-Learning-Produkte aus der pragmatischen Sicht betrieblicher Bildungsarbeit zusammenfassend zu beschreiben. Zu beachten ist dabei, dass die vier Aspekte keineswegs gleichgültig nebeneinander stehen, sondern eher unterschiedliche Betrachtungsweisen bezeichnen, die sich auf ein und denselben Bestandteil oder Eigenschaftsbereich von E-Learning-Programmen beziehen können. Das soll hier zunächst am Qualitätsmerkmal der *Skalierbarkeit* von Lernprogrammen erläutert werden, ehe das Begriffsraster in Tabelle 3 durch exemplarische Leitfragen zu den einzelnen Bereichen unterfüttert wird.

Beispiel: Skalierbarkeit als Eigenschaft von Lernmedien
Skalierbarkeit gewinnt in der betrieblichen Nutzung von E-Learning vor allem dort zunehmend an Bedeutung, wo Schulungsthematiken für eine Mehrzahl unterschiedlicher betrieblicher Zielgruppen relevant sind:

„Arbeitssituationen als Leitfaden für Lernsysteme verlangen eine Aufbereitung des Lernstoffs, die, über die Modularisierung hinaus, seine Skalierung gewähr-

leistet. D. h. für unterschiedliche Lernerbedürfnisse müssen individualisierte Kompositionen innerhalb der vorhandenen Lernmodule verfügbar gemacht werden. So sind z. B. Online-Module zum Thema ‚Moderne Managementmethoden' unterschiedlich aufzubereiten, je nachdem, ob die Adressaten Entscheider in KMU sind, die sich über adäquate Lösungsansätze in ihrem Betrieb orientieren wollen, Multiplikatoren, die die gefundene Lösung vor Ort – selbst wieder unterstützt durch multimediale Lernangebote – zu vermitteln haben, oder Mitarbeiter, die z. B. im Rahmen von Qualitätszirkeln an der Umsetzung innovativer Ansätze beteiligt sind.

Es bedarf atomisierter Wissensbausteine, die neben der Differenzierung aufgrund inhaltlicher Kriterien auch eine Kennzeichnung ihrer Relevanz für bestimmte typische Problem- und Arbeitssituationen aufweisen. Die Selektion muss – zum Teil aufgrund fixer Kriterien, zum Teil aufgrund bewusster Entscheidungen der Lernenden – ‚im Hintergrund' ablaufen, weil sie die Aufmerksamkeit des einzelnen Nutzers nicht über Gebühr in Anspruch nehmen darf. Skalierbarkeit erweist sich so als zunehmend wichtigere Anforderung an mediale Lernangebote für die betriebliche Weiterbildung" (Reglin 2000, S. 204).

Skalierbarkeit als Eigenschaft von E-Learning-Programmen stellt an die Gestalter Anforderungen *in allen vier beschriebenen Hinsichten:*

1. Die Rede von Funktionen, die „im Hintergrund" ablaufen, bringt die *Operability* ins Spiel: Gestaltung von Lernoberflächen so, dass der Lernende nur mit dem Mindestmaß derjenigen technisch objektivierten Wahlmöglichkeiten konfrontiert wird, die für seinen Lernprozess relevant sind.
2. Wenn es darum geht, Inhalte so zu kombinieren und Lerntiefen so zu wählen, dass Lernbedarfe unterschiedlichster Zielgruppen zum Zuge kommen, ist der Aspekt der *Viability* angesprochen.
3. Damit ein in sich differenziertes System dieser Art für die Nutzer handhabbar ist, muss es sich Weiterbildungsverantwortlichen und Lernenden in transparenter Weise präsentieren, Wahlmöglichkeiten und Hilfen im Vorfeld anbieten und insbesondere über einen elaborierten Apparat von Metadaten verfügen: Gesichtspunkt der *Accessibility.*
4. In betrieblicher Perspektive kann die Möglichkeit, Zugangsberechtigungen zu differenzieren, die sich auf Informationen, integrierte Arbeitsinstrumente und Dokumente beziehen, von elementarer Bedeutung sein; eine Lernplattform kann dann überhaupt nur eingesetzt werden, wenn sie solche Differenzierungsmöglichkeiten unterstützt: *Social Connectivity.*

1. Operability: Bedienbarkeit von Lernoberflächen[9]	
Das Ziel	**Exemplarische Leitfragen**
Es geht darum, Lern-Interfaces so zu gestalten, dass sie der psycho-physischen Verfasstheit der Lernenden optimal angepasst sind.	Erwartungen gegenüber dem System: – Ist innere Konsistenz gewährleistet (z. B. gleiche Schaltflächen immer an der gleichen Stelle)? – Besteht äußere Konsistenz (Einhaltung durchgesetzter Standards, z. B. in der Symbolik)?
	EDV-technische Faktoren: Wurden die durchschnittlichen Hard- und Software-Voraussetzungen berücksichtigt?
	Steuernde Eingriffe: – Können Programmabläufe (z. B. längere Animationen oder Filmsequenzen) nach Belieben abgebrochen werden? – Besteht Bewegungsfreiheit im Programm?
	Individualisierung: Können die Nutzer persönliche Notizen und „Buchzeichen“ direkt in das Lernmedium integrieren?
	Performanz: Sind Grafiken und multimediale Elemente mit Blick auf die Netzkapazitäten optimiert (z. B. durch Dateikomprimierungsverfahren)?
	Physische Aktion: Werden z. B. Mauszeigerwege nach Möglichkeit verkürzt?
	Visuelle Wahrnehmung: – Entspricht die Anordnung von Text und Symbolen den Gesetzen der Wahrnehmungspsychologie (z. B. optische Zusammenordnung von sachlich Zusammengehörendem)? – Entspricht die Farbgestaltung der Physiologie des menschlichen Auges (z. B. keine unmittelbare Nachbarschaft von Farben, auf die nicht gleichzeitig fokussiert werden kann)?
	Besteht Fehlertoleranz bei Nutzereingaben?
	Navigation: Sind gewünschte Inhalte und Funktionen bequem mit möglichst wenigen Mausklicks erreichbar?
	Bedienungsprobleme: Gibt es Hilfen und technischen Support?

2. Viability: Gangbarkeit von Denkwegen	
Das Ziel	**Exemplarische Leitfragen**
Es geht darum, – große Wissensräume überschaubar zu machen und – zielführenden Zugriff darauf zu ermöglichen.	Verständlichkeit: Sind die verwendeten Texte hinreichend einfach, übersichtlich gegliedert, knapp formuliert und mit motivierenden Zusätzen versehen?[10]
	Beispiele und Dokumente: Wird der Bezug zu lebenspraktischen Problemstellungen – möglichst unter Integration von Echtdokumenten – hergestellt?
	Skalierung: Können je nach Lerninteresse und Vorbildung unterschiedliche Lerntiefen und Sichten wahrgenommen werden?
	Vielfalt der Zugänge zu den vermittelten Inhalten: Finden sich Angebote für die verschiedenen Lerntypen (z. B. Lernkanal-Differenzierung, Lernen am Fall vs. theoretischer Zugang)?
	Unterstützung produktiven Lernens durch soziale Prozesse: Sind Sozialformen wie Coaching, virtuelle Gruppen oder Begleitung von Online-Lernprozessen durch betriebliche (Präsenz-)Lerngruppen vorgesehen?
	Individualisierung der Feedbacks: Sind über automatisierte Fehlerkorrekturen, Hilfen und Glossare hinaus personale Feedbacks vorgesehen?
	Pluraler Ansatz: Ist das Lernsystem für Lerner-Erfahrungen und Diskussionen offen (z. B. durch Integration von Lernplattformen)?
	Eigenaktivität: Ermöglichen aktivierende Übungen, das Gelernte praktisch zu erproben und anzueignen?
	Emotionalität, Humor: Werden die Lernenden ganzheitlich, d. h. als denkende *und* fühlende Wesen angesprochen?

3. Accessibility: Zugänglichkeit von Wissenssystemen	
Das Ziel	**Exemplarische Leitfragen**
Es geht darum, Lernangebote so zu gestalten, dass Wissen – individuell konstruiert und – in lebenspraktischen Bezügen aktualisiert werden kann.	Modularisierung: Fügen sich die angebotenen Inhalte zu einem System eindeutig gegeneinander abgegrenzter Wissensbausteine?
	Learning Management System: – Stehen sichere, praktikable Verfahren für Buchung und Billing zur Verfügung? – Machen *Metadaten* Charakter und Inhalte des Gesamtangebots – einschließlich der Lerntiefensystematik – überschaubar? – Ist eine Vielfalt an Contents auf *einer* Lernplattform gebündelt verfügbar? – Stehen Suchhilfen und -instrumente zur Verfügung?
	Entscheidungshilfen: – Wird die Identifizierung benötigter Module durch Pretests erleichtert? – Wird Bildungsberatung als Dienstleistung im Vorfeld angeboten? „Just-in-time"-Lösung: Sind gebuchte Lehrgänge flexibel jederzeit nutzbar?

4. Social Connectivity: Bezogenheit auf Umfeldbedingungen	
Das Ziel	**Exemplarische Leitfragen**
Es geht darum, Lernprozesse mit sozialen Umfeldbedingungen kompatibel zu gestalten.	Übergreifende Kompetenzentwicklungskonzepte: – Ist der Anbieter in der Lage, bei der Integration der E-Learning-Module in die betriebliche Lernkultur zu helfen und zu beraten? – Sind Customizing-Schnittstellen – z. B. zur Einbindung betrieblicher Dokumente – vorgesehen?
	Eignung für arbeitsplatznahes Lernen und berufsbegleitende Nutzung: – Entsprechen die technischen Voraussetzungen dem durchschnittlichen Büroarbeitsplatz bzw. der in privaten Haushalten zu erwartenden Ausstattung?

Das Ziel	Exemplarische Leitfragen
	– Sind die Lerneinheiten so aufgebaut, dass die Erarbeitung der Inhalte „in kleinen Portionen“ ermöglicht wird?
	Medienkompetenz: Gibt es auch Angebote für Mitarbeiter mit geringer Weiterbildungs- und Computererfahrung?
	Zertifizierbarkeit: – Werden bewertete Erfolgskontrollen angeboten? – Können die Lehrgänge z. B. in modulare Berufsbildungs- oder in Credit-Point-Systeme eingebracht werden?
	Preisgestaltung: Wird gegenüber traditionellen Weiterbildungsformen ein Ökonomisierungseffekt erzielt?
	Kontinuierlicher Verbesserungsprozess: Sind Evaluationsinstrumente integriert, so dass aktuelle Bedarfe der Wirtschaft zeitnah erfasst und in der Medienentwicklung berücksichtigt werden können?

Tabelle 3.1 – 3.4: Exemplarische Leitfragen zu den Dimensionen von Usability

4. Ausblick

Lernsysteme, die dem Anspruch umfassend definierter „Usability“ genügen, berücksichtigen mehr als die rein technischen Erfordernisse der Software-Ergonomie und bewähren sich als „gut nutzbare Instrumente“ weit über Gesichtspunkte der Operability hinaus. Als zentrale Herausforderungen auf dem Weg in die E-Learning-Zukunft dürften sich – aus der Perspektive betrieblicher Weiterbildung – die folgenden erweisen:

1. Die Lernmedien verlassen das Paradigma einer bloßen (multimedial unterstützten) „Vermittlung von Inhalten“ und bieten den Lernenden medial und inhaltlich differenzierte Angebote. Die Nutzer haben die Möglichkeit, ausgehend von konkreten Kontextbedingungen problembezogen Lernbedarfe zu evaluieren und Lernwege zu wählen. Sie initialisieren, organisieren und bewerten ihre Lernprozesse selbstständig. Lernen gewinnt den Charakter eines autonomen Zugriffs auf „Wissensräume“. Die Lernmedien verstehen sich als strukturierende Hilfen innerhalb dieses autopoietischen Prozesses.
2. Die Medien ermöglichen Lernen am Arbeitsplatz und haben Schnittstellen zu auf IuK-Technologien beruhenden Arbeitsmitteln. Sie sind inhaltlich auf die Problemlagen der relevanten Praxisfelder bezogen. Der Einsatz multimedialer Lern-

software geschieht demgemäß in pragmatischer Weise. Technikverliebtheit verstellt nicht den Blick auf das, was in verschiedenen Lernkontexten mit ihren unterschiedlichen sozialen und technisch-dinglichen Voraussetzungen machbar und lernförderlich ist. Umgekehrt werden aber auch gegebene technische Möglichkeiten nicht unterboten.

3. Lernprozesse werden nicht tendenziell unidirektional konzipiert und lediglich um Nachfragemöglichkeiten und Tests ergänzt, die eine gelingende „Content-Vermittlung“ sicherstellen sollen. Kommunikative Situierungen und soziale Umfelder werden konsequent in Lernprozesse eingebunden und für sie fruchtbar gemacht. Kommunikative Möglichkeiten, die die modernen Datennetze bieten, werden nicht nur technisch vorgesehen, sondern bilden auch einen integralen Bestandteil der *didaktischen* Struktur von Lernangeboten.
4. Die Rolle der Lehrenden wandelt sich – einer oft erhobenen Forderung gemäß – in Richtung auf den „Coach“ oder „Lernberater“. Die Veränderung hat damit *nicht in erster Linie quantitativen, sondern wesentlich qualitativen* Charakter. Tragfähige Konzepte für ein Coaching in Netzen und über Netze kommen zum Einsatz.
5. Konzepte medial gestützter Kompetenzentwicklung beziehen auch Lernende mit ein, deren soziale Position nicht selbst schon Prozesse gelungener Kompetenzentwicklung *voraussetzt.* Medien- und Lernungeübten werden Zugänge zu den immer wichtiger werdenden Kulturtechniken eröffnet. Konzepte der Lernberatung stellen sich auch und gerade dieser Notwendigkeit. Nur so kann der Einsatz moderner Medien dazu beitragen, dass von der Wirtschaft benötigtes Fachwissen jenseits institutionalisierter Qualifizierungsmaßnahmen erworben wird. Eine „digitale Spaltung“ der Gesellschaft wird so weder fixiert noch befördert.

Anmerkungen

1 Projektinformationen sind zu finden unter http://bildungsforschung.bfz.de. Zur Unternehmensgruppe: http://www.bbw.de. Über die E-Learning-Produkte des Bildungswerks und das gegenwärtig im Rahmen der High-Tech-Offensive Zukunft Bayern der bayerischen Staatsregierung durchgeführte Projekt „bbw online“ informiert die Website http://www.bbwonline.de.

2 Ausschließlich der besseren Lesbarkeit wegen wird im Folgenden durchgehend die männliche Form verwendet, wo unterschiedslos Individuen beiderlei Geschlechts gemeint sind.

3 „Ein Viele-an-viele-Medium ist ein Medium, durch das große Gruppen von Menschen mit anderen großen Gruppen von Menschen effektiv kommunizieren können“ (Rheingold 1995, S. 190).

4 Diese Lebensnähe – Viabilität! – hat sicher entscheidend zum Erfolg des konstruktivistischen Ansatzes beigetragen. Sie wiegt allemal schwerer als fortbestehende Unklarheiten, die insbesondere den erkenntnistheoretischen Status der metasprachlichen Aussagen konstruktivistischer Theorie und des ihnen eigenen „Wahrheitsanspruchs“ betreffen.

5 Der Ansatz des „schwachen Denkens“ beruht auf einem Vernunftbegriff, der in einer unhintergehbar pluralen Welt auf den Anspruch der Letztbegründung bewusst verzichtet.

6 So wurde ironisch ein Typus von Forschungsdesign beschrieben, der etwa seit den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts „Medien experimentell gegeneinander ins Rennen geschickt und die Punkte ausgezählt" hat (Weidenmann o. J., S. 498). Die Aussagekraft der Studien ist gering: Oft bleiben Motivation, Zielsetzungen und Haltungen der Probanden systematisch außer Betracht. Darüber hinaus ist zu fragen, inwieweit angesichts der Vielfalt zu berücksichtigender Variablen Forschungsvorhaben dieser Art überhaupt gelingen *können* (vgl. hierzu Schulmeister, 1997, vor allem S. 393ff.).

7 Gegenwärtig wird intensiv über „Employability" als Gegenstand eigenverantwortlicher Sorge des Arbeitnehmers diskutiert. Soweit diese die verstärkte Übernahme von Weiterbildungsverantwortung einschließt, *konvergiert* das Konzept der Employability, das sich freilich einem anderen – ökonomischen – Ausgangspunkt verdankt, mit dem hier skizzierten einer schwachen Didaktik in der Berufsbildung.

8 Das Dispositionssuffix entspricht dem deutschen „-barkeit": „Nutzbarkeit". „Usability" wird im Allgemeinen frei mit „Nutzerfreundlichkeit" übersetzt.

9 Eine umfassende Darstellung aller ergonomischen Gesichtspunkte, die beim Screen-Design von Online-Lernsystemen in Betracht kommen, ist in diesem Rahmen weder möglich noch beabsichtigt. Die aufgeführten Leitfragen sollen – beim Stichwort Operability wie bei den folgenden – lediglich eine erste Orientierung über wesentliche Gesichtspunkte ermöglichen. Einen ausgezeichneten Überblick über alle Fragen des Screen-Designs (ohne Fokussierung auf E-Learning) hat für den deutschen Sprachraum Frank Thissen vorgelegt: Screen-Design-Handbuch. Berlin, 2. Aufl. 2001.

10 So die vier Elemente des „Hamburger Verständlichkeitsmodells" (vgl. Langer/Schulz von Thun/Tausch 1999).

Literatur

Glasersfeld, E. von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt/M.

Langer, I./Schulz von Thun, F./Tausch, R. (^{6}1999): Sich verständlich ausdrücken. München

Reglin, Th. (2000): Telelernen in der betrieblichen Weiterbildung – einige Entwicklungsperspektiven. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung im Internet. Didaktik – Produktion – Organisation. Bielefeld, S. 203ff.

Rheingold. H. (1995): Die Zukunft der Demokratie und die vier Prinzipien der Computerkommunikation. In: Bollmann, St. (Hrsg.): Kursbuch Neue Medien. Mannheim

Schulmeister, R. (^{2}1997): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. München, Wien

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied, Kriftel

Vattimo, G./Rovantti, P. A. (Hrsg.): Il pensiero debole. Mailand

Weidenmann, B. (o. J.): Psychologie des Lernens mit Medien. In: Weidenmann, B., u. a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 493-554

Katrin Winkler/Heinz Mandl

Das virtuelle Weiterbildungsangebot zum Knowledge Master

Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zwischen Siemens (SQT) und der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU)

Wissen wird heutzutage zunehmend zu einer der bedeutendsten Ressourcen von Unternehmen. Will ein Unternehmen im Rahmen der Globalisierung und der Entwicklungen hin zu einer Wissensgesellschaft wettbewerbsfähig bleiben, spielt insbesondere die Qualifikation seiner Mitarbeiter eine zentrale Rolle. Hier ist besonders die Weiterbildung gefragt, die mit zielgerichteten Konzepten den Wissensvorsprung der Mitarbeiter und damit die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens sichern soll. In diesem Zusammenhang werden oft Begriffe wie arbeitsplatznahe und anwendungsorientierte Weiterbildung genannt, denn der Wissenserwerb auf Vorrat ist nicht mehr zeitgemäß, insbesondere wenn man bedenkt, dass heutzutage die Halbwertszeit des Wissens in vielen Bereichen immer kürzer wird. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bieten nun einen Ausgangspunkt, um diesen neuen Anforderungen zu begegnen. Viele innovative Weiterbildungskonzepte sind derzeit technologiegetrieben. Bildungsinstitutionen und Unternehmen setzen in den Einsatz multimedialer Technologien große Hoffnungen (vgl. Thissen 2001).
Der Einsatz der neuen Technologien für das Lernen ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn dies vor dem Hintergrund einer neuen Lernkultur geschieht, denn allein das Hinzufügen der Technologien zu den traditionellen Lehr-/Lernmethoden bringt keinen Mehrwert.

1. Eine neue Lernkultur als Gestaltungsgrundlage für innovative Weiterbildungsangebote

Um den Erwerb anwendungsorientierten Wissens sicherzustellen, helfen die traditionellen Ansätze zum Lehren und Lernen nicht viel weiter. In traditionellen Lernarrangements sind die Möglichkeiten des einzelnen Lernenden, sich aktiv zu beteiligen, gering (vgl. Weidenmann 2000). Lernumgebungen sind nach der aktiven Rolle des Lehrenden ausgerichtet. Hinter einer solchen stark systematisierten und kontrollierten Form des Lernens stehen im Wesentlichen zwei Grundannahmen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001):
– Wissen ist eine Folge von Faktenlernen und Routine.
– Wissen kann wie ein Gut von einer Person zu einer anderen weitergegeben werden.

Im Rahmen der traditionellen Form des Unterrichts wird oft sogenanntes träges Wissen erzeugt, d. h. Wissen, das in einer Situation theoretisch gelernt wurde, in einer Anwendungssituation jedoch nicht genutzt werden kann (vgl. Renkl 1996). Gegenüber der traditionellen Lehr-/Lernphilosophie versucht die konstruktivistische Lehr-/Lernphilosophie dieses Problem anzugehen.
Zentrales Ziel ist somit die Vermittlung anwendbaren Wissen, um die so oft diskutierte Kluft zwischen Wissen und Handeln zu überbrücken (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). Die folgenden Aussagen verdeutlichen die Grundannahmen, die der konstruktivistischen Lehr-/Lernphilosophie zugrunde liegen:
– Wissen ist kein Produkt, das von einer Person zu einer anderen Person weitergereicht werden kann.
– Wissen wird nicht einfach rezeptiv übernommen, sondern aktiv je nach Vorwissen/Erfahrungen, Motivation und Einstellung vom Einzelnen erworben.

Im Vordergrund dieser Auffassung vom Lehren und Lernen steht der aktive Lernende. Gemäß der konstruktivistisch geprägten Auffassung vom Lehren und Lernen sind folgende Kriterien für den Lernprozess von Bedeutung:
– Lernen ist ein aktiver Prozess, d. h., nur über eine aktive Beteiligung des Lernenden wird Lernen möglich.
– Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess, d. h., beim Lernen übernimmt der Lernende Steuerungs- und Kontrollprozesse.
– Lernen ist ein konstruktiver Prozess, d. h., ohne den individuellen Erfahrungs- und Wissenshintergrund und eigene Interpretation findet kein Lernen statt.
– Lernen ist ein sozialer Prozess, d. h., Lernen ist ohne sozialen Austausch nicht möglich.
– Lernen ist ein situativer Prozess, d. h., Lernen erfolgt stets in einem spezifischen Kontext.

In Untersuchungen zeigte sich jedoch, dass die Lernenden trotz einer aktiven Rolle im Lernprozess je nach Voraussetzungen immer noch ein gewisses Maß an Unterstützung benötigen, um effektiv lernen zu können.
Die Gestaltung von problemorientierten Lernumgebungen bietet eine pragmatische Möglichkeit, das Gedankengut der neuen Auffassung zum Lehren und Lernen umzusetzen und mit der Unterstützung der Lernenden durch gezielte Instruktion zu verknüpfen. Dabei wird ein aktiver Lernender durch einen Lehrenden während des Lernprozesses angeleitet, unterstützt und beraten (s. Abbildung 1).
Folgende konkrete Leitlinien für die Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen geben einen Anhaltspunkt für die Entwicklung von innovativer Lernarrangements (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001):
– *Lernen in einem authentischen Kontext:* Der Ausgangspunkt des Lernens sollten authentische Probleme sein, die für die Lernenden relevant sind. Die Darstellung realistischer Probleme oder authentischer Fälle sichert einen hohen Anwendungsbezug des Gelernten.
– *Lernen in multiplen Kontexten:* Den Lernenden werden verschiedene Anwendungssituationen verdeutlicht und/oder die Lernenden werden dazu angeregt, das

Gelernte in mehreren unterschiedlichen Problemstellungen konkret anzuwenden.
- *Lernen in einem sozialen Kontext:* Das gemeinsame Lernen und Arbeiten sollte Bestandteil möglichst vieler Lernphasen sein (z. B.: Die Lernenden arbeiten in Kleingruppen an der Lösung eines authentischen Falles).
- *Lernen mit instruktionaler Unterstützung:* Die Lernenden bekommen die notwendigen Ressourcen zum Lernen zur Verfügung gestellt und haben die Möglichkeit, bei Problemen einen Berater/Coach zu Rate zu ziehen.

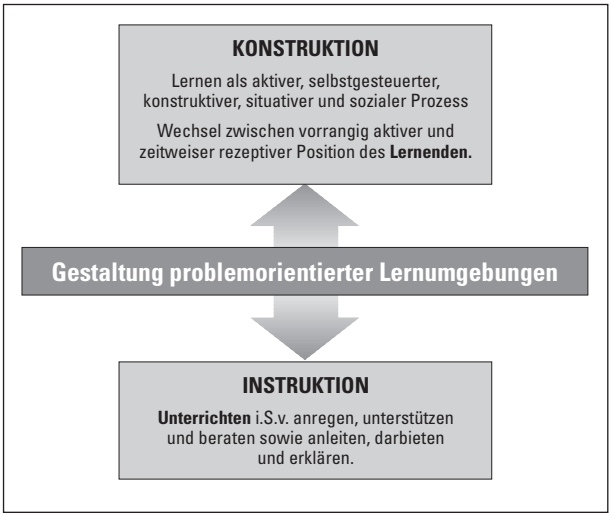


Abb. 1: Überblick über eine pragmatische Form des Lehren und Lernens (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001)

Für den Umgang mit problemorientierten Lernumgebungen bildet eigenverantwortliches, selbstgesteuertes und kooperatives Lernen eine wichtige Vorraussetzung.

2. Der Knowledge Master

Vor dem Hintergrund der gerade beschriebenen Lehr-/Lernphilosophie wurde von der Ludwig-Maximilians-Universität München in Zusammenarbeit mit Siemens Qualifizierung und Training (SQT) ein Weiterbildungsangebot zum Thema Wissensmanagement erarbeitet.
Das Weiterbildungsprogramm Knowledge Master ist ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt. Der Kurs wurde gemeinsam von den Lehrstühlen für Pädagogische Psychologie, für Betriebswirtschaftslehre und für Informatik der LMU München konzipiert (Reinmann-Rothmeier u. a. 2000).

Zielsetzung:
Die Teilnehmer/innen sollen über einen Zeitraum von sechs Monaten erste Qualifikationen im Bereich Wissensmanagement erwerben. Dabei liegt der inhaltliche Fokus auf den Aspekten Wissenskommunikation und Wissensmanagement-Tools. Es geht vor allem darum, den Teilnehmer/innen praxisnahes Wissen zu vermitteln.

Weiterhin besteht ein zentrales Ziel des Kurses darin, den Erfahrungsaustausch zum Thema Wissensmanagement anzuregen.
Da es sich beim Knowledge-Master-Kurs um ein Kooperationsprojekt der LMU München mit SQT handelt, besteht eine weitere Zielsetzung des Kurses darin, Praktiker und Studierende zum gemeinsamen Lernen zusammenzubringen. Neben der Wissensvermittlung über Wissensmanagement geht es auch um die Entwicklung konkreter Strategien und um die Sensibilisierung für Probleme im Bereich der Wissenskommunikation im virtuellen Team. Durch die Virtualität des Weiterbildungsseminars sollen auch die Erprobung und Entwicklung von Fähigkeiten im Umgang mit elektronisch dargebotenen Fachinformationen sowie die Arbeit in virtuellen Teams erlernt werden.

Zielgruppe:
Der Kurs richtet sich vor allem an Führungskräfte, die noch einen relativ geringen Kenntnisumfang im Bereich Wissensmanagement haben und zudem erste Erfahrungen in einer virtuellen Lernumgebung machen möchten. Grundsätzlich versteht er sich als Einführungskurs zum Thema Wissensmanagement. Die Studierenden haben im Rahmen dieses Seminars die besondere Chance, in Kontakt mit Praktikern zu treten und sich mit diesen auszutauschen (vgl. Erlach u. a. 2001). Auf der anderen Seite haben die Praktiker die Möglichkeit, von dem theoretischen Hintergrundwissen der Studierenden zu profitieren.

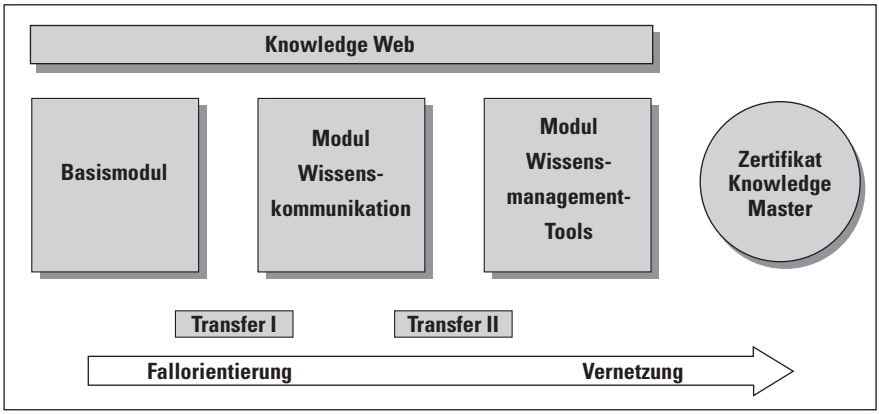


Abb. 2: Aufbau des Knowledge Masters (Reinmann-Rothmeier u. a. 2000)

Grundaufbau des Seminars:
Der Knowledge Master ist ein modular aufgebautes Weiterbildungsangebot, das vor dem Hintergrund einer neuen konstruktivistisch geprägten Lehr-/Lernphilosophie entwickelt wurde. Die methodische Gestaltung des Kurses orientiert sich an den Leitlinien des problemorientierten Unterrichts. Das methodische Design des

Knowledge Master wurde so gewählt, dass das Lernen in Kleingruppen und anhand von Fällen den Schwerpunkt des Programms bildet. Der Knowledge Master basiert auf einer internetgestützten Plattform, dem sogenannte Knowledge Web. Die gesamte netzgestützte Kommunikation und Zusammenarbeit läuft über dieses Knowledge Web. Neben der virtuellen Zusammenarbeit finden insgesamt fünf Präsenztreffen für den direkten Austausch zwischen den Teilnehmer/innen statt.

Seminarablauf:
Der Knowledge Master besteht aus insgesamt drei Modulen (Basismodul, Wissenskommunikation, Wissensmanagement-Tools). Zu Beginn und am Ende fast jeden Moduls findet ein Präsenztermin statt (s. Abbildung 2). Die Präsenztermine haben zum Ziel, einen Face-to-Face-Austausch zwischen den Teilnehmer/innen anzuregen sowie die virtuelle Zusammenarbeit über das sogenannte Knowledge Web in den Kleingruppen neu zu koordinieren. Zusätzlich dienen diese Termine dazu, den Teilnehmer/innen die Möglichkeit zu einem Erfahrungsaustausch mit Experten zu bieten und Wissensmanagement-Konzepte zu reflektieren und zu diskutieren. Angereichert werden die Präsenztermine durch gezielt abgestimmte Impulsvorträge als Basis für ein tiefes Verständnis der Inhalte. Die Seminarteilnehmer/innen bearbeiten während der Module insgesamt sieben ausführliche authentische Fälle mit relativ komplexen Aufgabenstellungen. Im Rahmen virtueller Teams – zusammengesetzt aus Personen der Berufspraxis und Studierenden – werden die Fälle kooperativ erarbeitet. Die Bearbeitung der Aufgaben ist getaktet und angeleitet. Zu den Fällen erhalten die Teilnehmer/innen ausgewählte Texte, die als Zusatzinformation für die Ausarbeitung der Falllösungen wichtig sind. Zur weiteren Unterstützung und Begleitung der Lernenden stehen Expert/innen aus den beteiligten Fachrichtungen zur Verfügung. Die kontinuierliche Betreuung der Teilnehmer/innen wird von Mitarbeiter/innen des Lehrstuhls Pädagogische Psychologie übernommen. Zwischen den Modulen finden sogenannte Transferphasen statt. Ziel dieser Phasen ist es, den Teilnehmer/innen die Möglichkeit zu bieten, das Gelernte unter Anleitung zu reflektieren und die Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis zu überprüfen und auszuprobieren. Die in dieser Phase gewonnenen Erfahrungen werden über die virtuelle Plattform, das Knowledge Web, mit den anderen Teilnehmer/innen ausgetauscht und diskutiert. Das methodische Design des Knowledge-Master-Kurses ist ein Spiegel von Wissensmanagement-Aktivitäten, da nicht nur der Inhalt, sondern auch die Lernumgebung die realen Probleme und Herausforderungen im Bereich der virtuellen Wissenskommunikation aufzeigt.
Das Knowledge Web dient während der gesamten Zeit der Weiterbildung als virtuelles Forum für die Kleingruppenarbeit und als Kontakt-Medium zu den Betreuer/innen und Moderator/innen: Den einzelnen Kleingruppen steht jeweils ein geschlossenes E-Mail-basiertes Diskussionsforum für die Bearbeitung der Fälle zur Verfügung. Ein für alle Beteiligten zugängliches Plenum dient dem Austausch zwischen den Kleingruppen und der Präsentation der Lösungen. Ständig aktualisierte FAQs, Hilfebuttons sowie E-Mail- und Telefonkontaktstellen sorgen für eine umfassende

Unterstützung der Lernenden. Die instruktionale Unterstützung der Teilnehmer/innen wird zudem durch klare Zeitvorgaben für die Fertigstellung der einzelnen Aufgaben und die Bereitstellung von Expertenlösungen am Ende dieser Fristen gefördert. Zusammenfassungen der für die Fallbearbeitung nötigen Texte sind als erste Orientierung im Knowledge Web abrufbar, ebenso alle Anleitungstexte zu den einzelnen Elementen.

Umsetzung des problemorientierten Lernens im Knowledge Master:
Die konkrete Umsetzung der Leitlinien des problemorientierten Lernens im Rahmen des Knowledge Master wurde folgendermaßen realisiert:

– *Lernen in einem authentischen Kontext.* Die Basis des Kurses sind authentische Fälle, deren Fragestellungen schwerpunktmäßig aus der Psychologie, der Betriebswirtschaftslehre und der Informatik stammen. Ein Fall mit psychologischen Fokus bezieht sich z. B. auf die auftretenden Probleme im Bereich der interkulturellen Kommunikation bei der Fusion zweier globaler Unternehmen.
– *Lernen in multiplen Kontexten.* Die Teilnehmer/innen erhalten während des Basismoduls und während des Moduls Wissenskommunikation jeweils einen Fall aus der Informatik, der Betriebswirtschaftslehre und der Psychologie. Somit haben sie die Möglichkeit, vor dem Hintergrund verschiedener Kontexte die Aufgaben zu lösen.
– *Lernen in einem sozialen Kontext.* Die Fälle werden gemeinsam in Kleingruppen gelöst. Anschließend werden die Ergebnisse über das Web-Board mit den anderen Gruppen ausgetauscht und diskutiert. Auch die Präsenztage stehen unter dem Motto „Zusammenarbeit und Erfahrungsaustausch".
– *Lernen mit instruktionaler Unterstützung.* Die Teilnehmer/innen erhalten Texte und Unterlagen, die für die Bearbeitung der Fälle relevant sind. Zusätzlich werden ihnen Tipps und Strategien zur virtuellen Teamarbeit zur Verfügung gestellt. Den zentralen Teil der instruktionalen Unterstützung bildet die Begleitung der Teilnehmer/innen während des gesamten Kurses durch Teletutoren. Bei Problemen während der virtuellen Zusammenarbeit und/oder bei Fragen zu den Fällen oder anderen inhaltlichen Aspekten können die Teletutoren jederzeit kontaktiert werden. Ein weiterer Teil der instruktionalen Unterstützung des Kurses besteht in der Präsentation ausgewählter Inhalte im Rahmen der sogenannten Impulsvorträge.

Evaluation:
Um eine permanente Verbesserung des Kurses und eine Orientierung an den Bedürfnissen der Teilnehmer/innen zu gewährleisten, wird die Qualifizierungsmaßnahme kontinuierlich evaluiert. Mittels Fragebögen und Feedback-Runden an den Präsenztagen sowie einer kontinuierlichen Beobachtung der virtuellen Kommunikation und Kooperation werden die Akzeptanz der Maßnahme, der Lernerfolg und die Lernergebnisse erhoben (vgl. Reinmann-Rothmeier u. a. 2001). Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der aktuellsten Untersuchung des Knowledge

Master kurz vorgestellt. Im Hinblick auf die Akzeptanz der Kursgestaltung ergab sich ein sehr positives Bild (vgl. Zabel 2001). Die Teilnehmer/innen schätzten an dem E-Learning-Angebot vor allem die erhöhte Flexibilität im Hinblick auf Ort, Zeit und inhaltliches Interesse. Auch die Möglichkeit, im Rahmen des Kurses virtuelle Teamarbeit kennen zu lernen und auszuprobieren, stieß auf große Akzeptanz. Dabei empfanden die Teilnehmer/innen insbesondere die Möglichkeit, vielseitige Perspektiven im Rahmen der Gruppenarbeit kennen zu lernen, als positiv.
Probleme, die im Rahmen der virtuellen Gruppenarbeit auftraten, waren zum einen das „Trittbrettfahren", das die Möglichkeit gibt, in der Anonymität virtueller Lernumgebungen unterzutauchen. Zum anderen machten die aufwändige Abstimmung in virtuellen Teamgruppen und die längere Dauer des Teambildungsprozesses im Netz manchen Gruppen zu schaffen (vgl. ebd.).
Insgesamt empfanden die Teilnehmer/innen den Aufbau des Kurses als sehr gelungen. Lediglich die Inhalte des Moduls Wissensmanagement-Tools sollte zu einem früheren Zeitpunkt in den Kurs eingebunden werden, da die Teilnehmer/innen gerne mehr Zeit zur Anwendung der Tools gehabt hätten. Bezüglich der Transferphasen äußerten einige den Wunsch nach konkreteren Aufgaben und intensiverer Unterstützung bei der Reflexion des Gelernten. Die Evaluation des Kurses ergab insgesamt ein vorwiegend positives Bild.

Die Knowledge Master Community:
Die Installation von Communities nimmt im Rahmen von E-Learning eine immer stärkere Rolle ein. Ziel ist es, über die Einführung von Communities zentrale Prozesse des Wissensmanagements zu initiieren und umzusetzen. Dabei liegt der Schwerpunkt vor allem auf der Wissenskommunikation. Im Rahmen von virtuellen Communities werden Informationen und Wissen ausgetauscht sowie Erfahrungen und Konzepte diskutiert. Weiterhin unterstützen sich die einzelnen Community-Mitglieder gegenseitig bei speziellen Fragen, Problemen oder auch Projekten. Die Integration von virtuellen Communities in E-Learning-Angebote bietet somit eine weitere Möglichkeit, eine neue Art des Lernens umzusetzen. Im Rahmen des Knowledge-Master-Kurses hatten die Teilnehmer/innen gegen Ende der Qualifizierungsmaßnahme die Möglichkeit, Mitglieder einer virtuellen Community zum Thema Wissensmanagement zu werden, um über den Kurs hinaus ihre Erfahrungen und ihr Wissen auszutauschen und mit den anderen Knowledge-Master-Absolventen in Kontakt zu bleiben. Somit dient die Community auf der einen Seite als Diskussionsplattform. Auf der anderen Seite dient sie als Informationsspeicher für die persönlichen Erfahrungen der einzelnen Mitglieder, als Sammlung von Ideen und als Speicher für die Kompetenzen der Teilnehmer/innen. Grundsätzlich ist unter einer virtuellen Community eine Lerngemeinschaft zu verstehen, in der Personen zusammengeschlossen sind, die sich gemeinsam mit einem bestimmten Thema auseinandersetzen wollen (vgl. Winkler u. a. 2000). Die Mitglieder der Gemeinschaft tauschen vorhandenes Wissen aus, arbeiten an neuen Problemstellungen und verfassen gemeinsam Dokumente. Dabei übernehmen die Teilnehmer/innen der

Gemeinschaft die Verantwortung für das Vorgehen. Dieses Vorgehen entspricht dem von Wilson und Ryder (1998) vorgeschlagenen Konzept der „Distributed Learning Communities". Die Verantwortung für den Prozess des Lernens, der Entscheidungsfindung, der Zieldefinition etc. ist dabei unter den Gruppenmitgliedern verteilt. Die gegenseitige Unterstützung im Prozess des Lernens steht im Vordergrund der Gemeinschaft. Die im Rahmen des Knowledge Master installierte Community trägt den Namen WiN (Wissensgemeinschaft im Netz) und wurde von den Kursleitern initiiert. Den Teilnehmer/innen wurde eine technische Plattform zur Verfügung gestellt, und die Kursleiter gaben erste Hinweise zur Entwicklung der Gemeinschaft. Zunächst wurde ein sogenanntes „Kernteam" gebildet, von dem gezielte Aktivitäten der Gemeinschaft ausgehen sollten. Dieses Kernteam entwickelte ein „Community-Manifest", das neben den Regeln der Zusammenarbeit die Ziele der Gemeinschaft und die einzelnen Rollen in der Community beschreibt. Dieses Manifest soll im Rahmen der Weiterentwicklung der Gemeinschaft und mit der Integration neuer Mitglieder ständig verändert und angepasst werden.

Evaluation der Knowledge Master Community:
Erste Evaluationsergebnisse der virtuellen Community verweisen darauf, dass die Teilnehmer/innen besonders die positive Atmosphäre innerhalb der Gemeinschaft schätzten. Der firmenübergreifende offene Austausch und Kontakt wurde von vielen Teilnehmer/innen als überaus wertvoll eingeschätzt. Hinsichtlich der aktiven Beteiligung an der Community muss jedoch festgestellt werden, dass diese nach einer ersten „euphorischen Phase" stark zurückging. Letztlich war die Beteiligung davon abhängig, inwieweit die Teilnehmer/innen ein konkretes Projekt zum Wissensmanagement in ihrem eigenen Unternehmen umsetzten. Diejenigen, die noch nicht für die Realisierung eines konkreten Wissensmanagement-Projekts in ihrem Unternehmen verantwortlich waren, profitierten weniger von dem Erfahrungsaustausch in der Gemeinschaft, da sie kein konkretes Anliegen oder Problem hatten, das diskutiert werden konnte. Von dieser Personengruppe wurden viele Inhalte nur oberflächlich behandelt, d. h., es fanden keine tiefgehenden Diskussionen zu den einzelnen Wissensmanagement-Themen statt. Der Austausch innerhalb der Community kann somit teilweise als eher lockerer Informationsaustausch bezeichnet werden. Die selbstverantwortliche Koordination der Lernprozesse innerhalb der Community stellte sich zudem als schwierig heraus. Die Teilnehmer/innen äußerten aus diesem Grund ein starkes Bedürfnis nach Unterstützung. Die meisten plädierten für den Einsatz eines Moderators zur Koordination und Unterstützung der Diskussionen. Nach Ansicht der Community-Mitglieder könnten auch gelegentliche Präsenztreffen zwischen den Teilnehmer/innen dazu dienen, den Wissensaustausch anzuregen. Als problematisch erwies sich zudem die eingesetzte technische Plattform, die noch mit einigen Mängeln, z. B. lange Ladezeiten, belastet war. Um das Angebot intensiver auf die Bedürfnisse abzustimmen, ist ein Community-Workshop geplant, in dem ein optimiertes Szenario gemeinsam mit den Teilnehmer/innen entwickelt und diskutiert wird. Zusätzlich befindet sich die techni-

sche Plattform derzeit in Überarbeitung, um den Anforderungen optimal gerecht zu werden.

Reorganisation des Knowledge-Master-Kurses:
In den letzten Jahren werden zunehmend Erfahrungen mit E-Learning-Angeboten gesammelt. Diese neuen Erfahrungen und Anregungen aus den Kursen dienen als Grundlage für eine kontinuierliche Verbesserung solcher Angebote. Auch im Rahmen des in diesem Beitrag vorgestellten Knowledge-Master-Kurses wird versucht, die über die Evaluation des Kurses gewonnen Erkenntnisse in die Kurskonzeption einzuarbeiten. Einige Beispiele des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses sowohl auf inhaltlicher als auch auf didaktischer Ebene werden hier abschließend kurz vorgestellt.

– *Selbstgesteuertes Lernen lernen:* Die Kompetenz zum selbstgesteuerten eigenverantwortlichen Lernen ist eine zentrale Voraussetzung, um im Rahmen von E-Learning-Angeboten effektiv lernen zu können. Die Ergebnisse aus den Knowledge-Master-Kursen der letzten Jahre zeigen, dass die Teilnehmer/innen ein erhöhtes Bedürfnis nach Unterstützung und Anleitung insbesondere während der virtuellen Phasen haben. Vor diesem Hintergrund wurde für den folgenden Kurs eine Phase der stärkeren Unterstützung besonders zu Beginn des Kurses eingeplant. Hierbei werden z. B. moderierte Diskussionen im Netz zu besonders relevanten Themen des Wissensmanagements eingebaut. Weiterhin erfolgt eine stärkere Unterstützung der Kleingruppen z. B. durch die Vorgabe von Gruppenregeln sowie durch die Anregung, selbstständig in der Gruppe Sanktionen (z. B. für „Trittbrettfahrer“) zu erarbeiten. Zusätzlich werden die Teilnehmer/innen für das selbstgesteuerte Lernen schon im ersten Workshop sensibilisiert. Hier erhalten sie zudem Hinweise und Tipps zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen. Gegen Ende des Kurses nimmt die Unterstützungskomponente kontinuierlich ab, so dass die Teilnehmer/innen die Möglichkeit haben, ihre neu erworbenen Selbststeuerungskompetenzen eigenverantwortlich anzuwenden und auszuprobieren.
– *Änderung der inhaltlichen Struktur:* Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass das Modul „Wissensmanagement-Tools“, in dem die Teilnehmer/innen Instrumente und Werkzeuge zum Wissensmanagement kennen lernen, zu einem ungünstigen Zeitpunkt eingeplant ist. Gegen Ende des Kurses ist es für die Einführung der Instrumente zum Wissensmanagement nach Ansicht der Teilnehmer/innen etwas spät. Sie hatten so nur noch wenig Möglichkeit, die neuen Erkenntnisse über Wissensmanagement-Werkzeuge auszuprobieren und in die gestellten Aufgaben zu integrieren. Diese Anregungen führten zu einer intensiven Überarbeitung der inhaltlichen Struktur. Die Wissensmanagement-Tools werden nun sukzessive während des gesamten Kurses vorgestellt, so besteht die Möglichkeit, das Gelernte im Rahmen der Fälle gleich anzuwenden und auszuprobieren.

3. Ausblick

Das in diesem Beitrag vorgestellte Beispiel eines virtuellen Weiterbildungskurses – der Knowledge Master – zeigt die Möglichkeiten der Einbindung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in innovative Weiterbildungskurse auf. Obwohl in vielen Unternehmen heute Aspekte wie Eigenverantwortung und Teamfähigkeit besonders wichtig sind, verweisen die Ergebnisse der Kursevaluation darauf, dass das selbstgesteuerte und kooperative Lernen noch immer eine Besonderheit für die Lernenden darstellt. Doch gerade durch die Integration problemorientierter Lernformen können die Lernenden Erfahrungen im Bereich der Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Eigenverantwortung machen. Bei der Gestaltung virtueller Lernumgebungen sollte man jedoch immer auch die besonderen Voraussetzungen und möglichen Problemfelder im Auge behalten. Zum einen bringt selbstgesteuertes, kooperatives virtuelles Lernen erhöhte Anforderungen für den Lernenden mit sich. Lernende müssen in der Lage sein, sich eigenverantwortlich Ziele zu setzen, ihr Lernen zu planen und sich selbst zu motivieren. Zum anderen befinden sich die Lernenden in einer ungewohnten Kommunikationssituation, in der z. B. körperliche Hinweisreize fehlen. So entsteht bei virtueller Kooperation ein erhöhter Koordinationsaufwand. Neben diesen möglichen Fallstricken bietet die Integration neuer Informations- und Kommunikationstechnologien besonders für die praxisnahe Aus- und Weiterbildung jedoch erhebliche Vorteile. So können Mitarbeiter zeit- und ortsunabhängig z. B. am Arbeitsplatz oder zu Hause an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, wodurch kostenintensive Präsenztermine verringert werden können. Für den Einzelnen ergibt sich eine erhöhte Flexibilität, um seinen Lernprozess und seine Weiterentwicklung zu steuern. Insgesamt betrachtet müssen virtuelle Lernangebote jedoch durch Präsenzseminare ergänzt werden, um eine Überforderung der Lernenden zu verhindern und Möglichkeiten zum direkten sozialen Austausch zu schaffen. In einer gesunden Kombination mit Präsenzangeboten eröffnen virtuelle Lernarrangements die Möglichkeit, die neue Lernkultur lebendig werden zu lassen, und zeigen neue Wege für die zukünftige Aus- und Weiterbildung auf.

Literatur

Erlach, C./Reinmann-Rothmeier, G./Neubauer, A./Mandl, H. (2001): Ein virtuelles Weiterbildungsseminar zur Ausbildung zum Knowledge Master. In: Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (Hrsg.): Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung. Bern, S. 69-105

Reinmann-Rothmeier, G./Erlach, C./Mandl, H./Neubauer, A. (2000): Der Knowledge Master. Ein kooperatives Weiterbildungsangebot zum Wissensmanagement. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5, S. 221-224

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 603-648

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H./Nistor, N./Neubauer, A./Erlach, C./Weinberger, A./Lerche, T. (2001): Evaluation virtueller Seminare in Schule und Hochschule. In Reinmann-

Rothmeier, G./Mandl, H. (Hrsg.): Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung. Bern, S. 129-150

Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, H. 2, S. 78-92

Thissen, F. (2001): Die Zukunft gehört der Multimedia-Didaktik. In: Wirtschaft und Weiterbildung, Messemagazin zur Learntec 2001, S. 18-2

Weidenmann, B. (2000): Medien und Lernmotivation: Machen Medien hungrig oder satt? In: Schiefele, U./Wild K.-P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. München, Berlin

Wilson, B./Ryder, M. (1998): Distributed Learning Communities – an Alternative to Designed Instructional Systems (Paper presented at the Meeting of the Association for Educational Technology Research and Development, Sept, 1998). http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/dlc.html

Winkler, K./Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2000): Learning Communities und Wissensmanagement. Beschreibung einer firmenübergreifenden Learning Community am Beispiel einer Wissensmanagement-Fallstudie (Forschungsbericht Nr. 126). München: LMU

Zabel, S. M. (2001): Akzeptanz und Transfer im Rahmen des Weiterbildungsprogramms Knowledge Master: Eine Evaluationsstudie. Unveröffentlichte Magisterarbeit. München: LMU

Karin Büchter/Marianne Goltz

Arbeitsintegrierte Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben

Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse

1. Qualifizierungspraxis in kleinen und mittleren Betrieben – defizitär oder nur anders?

Bis weit in die 1990er Jahre hinein galt die Weiterbildung in kleinen und mittleren Betrieben als defizitär. Mit sinkender Betriebsgröße – so die kausale Schlussfolgerung – nehme der Grad der Institutionalisierung und Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung ab und damit auch die betriebliche Weiterbildungsaktivität. Maßstab der Bewertung waren zumeist großbetriebliche Weiterbildungsstrukturen, an denen die klein- und mittelbetriebliche Weiterbildungspraxis gemessen wurde. So heißt es etwa in dem vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) herausgegebenen Gutachten zu Forschungsstand und Forschungsperspektiven in der betrieblichen Weiterbildung bei der Thematisierung der Weiterbildungssituation von kleinen und mittleren Betrieben: „Großbetriebe sind nicht nur in der Lage, eine eigene Weiterbildungsstruktur aufzubauen, sie stellen ihre Mitarbeiter in der Regel auch häufiger und länger für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen frei“ (BMBW 1990, S. 31).

Im Laufe der letzten Jahre hat sich das Bild von der Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben etwas gewandelt und im Zuge neuerer Forschungsergebnisse differenzierteren Sichtweisen Platz gemacht. So deuten verschiedene Untersuchungen (Grünewald/Moraal 1995; Büchter/Christe/Jankofsky 1998; Düll/Bellmann 1998; Goltz 2000; Weiß 2000) auf eine eher heterogene, in sich widersprüchliche Praxis der Beschäftigtenqualifizierung in kleinen und mittleren Betrieben hin. Auch wenn zu berücksichtigen ist, dass die unterschiedlichen Untersuchungen aufgrund von Datenbasis, Fragedimension und Untersuchungszeitraum nur schwer miteinander vergleichbar sind, legen sie dennoch den Schluss nahe, dass kleine und mittlere Betriebe sehr wohl eine mehr oder weniger aktive Weiterbildung praktizieren (vgl. Dobischat 1999, S. 99). So komme beispielsweise in Kleinbetrieben Weiterbildung seltener vor, aber wenn sie „Weiterbildung betreiben, werden relativ mehr Mitarbeiter als in Großbetrieben einbezogen“ (Weiß 2000, S. 29).

Die Identifizierung von arbeitsintegrierten Weiterbildungsformen in kleinen und mittleren Betrieben führte bereits Anfang der 1990er Jahre stellenweise zu einer Revision des traditionellen Images der klein- und mittelbetrieblichen Weiterbildungsrealität. So ergab eine gemeinsame Studie von BIBB und IES (vgl. Bardeleben u. a. 1990), dass in Klein- und Mittelbetrieben Formen des arbeitsintegrierten Ler-

nens weit verbreitet und diese Betriebe faktisch in erheblichem Umfang in der betrieblichen Weiterbildung engagiert sind. Auch in dem Forschungsgutachten des BMBW (1990) wird bereits die Frage aufgeworfen, „ob Mitarbeiter aus Klein- und Mittelbetrieben nicht möglicherweise andere Formen der Weiterbildung als die des eher seminarmäßig organisierten Lernens nutzen. Einige Anzeichen deuten darauf hin, dass für sie die arbeitsplatzorientierten Formen des Lernens eine viel größere Bedeutung haben (...). Als Belege reichen sie noch nicht aus“ (S. 31). Obwohl es mittlerweile deutliche Hinweise darauf gibt, dass die arbeitsintegrierte Qualifizierung ein wesentlicher Bestandteil klein- und mittelbetrieblicher Qualifizierungspraxis ist (vgl. Howaldt u. a. 2000; Iller 2000; Weiß 2000), hat sich die Weiterbildungsforschung innerhalb der letzten zehn Jahre jedoch noch kaum intensiver diesem Untersuchungsgegenstand zugewandt. So stellt Iller (2000) heraus, dass „arbeitsplatzbezogene Lernprozesse in den vorliegenden Untersuchungen teilweise ganz ausgeklammert oder zumindest nicht systematisch als Weiterbildung erfasst werden“ (S. 221).

Trotz dieser Forschungsdefizite gehen aktuelle Gestaltungsvorschläge zur betrieblichen Weiterbildung in die Richtung, arbeitsplatznahe Qualifizierungsprozesse in Klein- und Mittelbetrieben zu fördern (vgl. Howaldt u. a. 2000). Hier ist zu bedenken, dass die Anschlussfähigkeit normativer Handlungsempfehlungen am ehesten dann gesichert ist, wenn reale Bedingungen und Strategien in der alltäglichen Qualifizierungspraxis in Klein- und Mittelbetrieben mit berücksichtigt werden. Angesichts der Forschungslage sind derartige Empfehlungen gegenwärtig mit vielen Unwägbarkeiten behaftet.

Wie sich letztlich in Betrieben Intensität, Umfang oder Formen in der Weiterbildung darstellen, lässt sich weder allein in Abhängigkeit von der Betriebsgröße sehen noch ausschließlich auf vorhandene Ressourcen und Kapazitäten zur Weiterbildungsplanung und -durchführung zurückführen. Zwar wirken sich knappe personelle, materielle und zeitliche Ressourcen einschränkend auf die betriebliche Weiterbildungspraxis aus (vgl. z. B. Büchter/Christe/Jankofsky 1998; Düll/Bellmann 1998), allerdings sind diese Einschränkungen nicht die alleinigen Faktoren, die auf die Weiterbildungspraxis Einfluss nehmen. Von Bedeutung ist ebenso die betriebspolitische Relevanz, die der Qualifizierung der Mitarbeiter zugewiesen wird, bzw. die je spezifische „Weiterbildungsphilosophie“ (Iller 2000, S. 51).

Auch lassen sich strukturelle Rahmenbedingungen der Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben (knappe zeitlich-personelle und finanzielle Ressourcen, kein spezielles Weiterbildungspersonal etc.) nicht einseitig unter dem Gesichtspunkt ihrer Einschränkung betrachten. Aus der Handlungsperspektive betrieblicher Akteure stellen sie immer gleichzeitig ein Spektrum an spezifischen Handlungsmitteln dar, mit denen zwar nicht beliebig, aber doch variabel umgegangen werden kann. Interessanterweise lässt sich für Großbetriebe feststellen, dass eben dieser Doppelcharakter von Strukturen bzw. die Dialektik von struktureller Begrenzung und variabel handhabbaren Handlungsmitteln auch zu ungewollten oder unerwarteten Handlungsresultaten bei der Einführung neuer, arbeitsintegrierter Weiterbildungs-

konzepte führen kann (vgl. Goltz 1999). Das Geschehen in der betrieblichen Weiterbildung ist insofern in komplexer Weise durch etablierte Arbeits- und Hierarchiestrukturen vermittelt und dabei auch davon beeinflusst, inwieweit Weiterbildung in den betreffenden Betrieben bereits verbreitet ist und als „normaler" und bedeutsamer Bestandteil der Arbeit gilt bzw. ein Element der etablierten Arbeitskultur ist (ebd., S. 218ff.).
Insgesamt sind derartige Zusammenhänge, die sich auf die Entwicklungsprinzipien der Weiterbildung im besonderen Handlungskontext von Betrieben beziehen, noch kaum hinreichend untersucht. Für kleine und mittlere Betriebe deuten eigene Untersuchungsergebnisse, auf die weiter unten noch eingegangen wird, darauf hin, dass auch hier dieser Doppelcharakter von Strukturen wirksam ist und aus dem flexiblen Umgang mit vorhandenen Ressourcen und sonstigen strukturellen Handlungsbedingungen eine äußerst vielgestaltige, (auch) arbeitsintegrierte Qualifizierungspraxis resultiert (vgl. Goltz/Jankofsky 2001).

2. Arbeitsintegrierte Qualifizierung – ein Novum?

Pragmatisch betrachtet müsste das arbeitsplatznahe Lernen, welchem im Vergleich zum institutionalisierten Lernen mehr Praxisnähe, ein geringerer Planungsaufwand und eine rasche Transferier- bzw. Anwendbarkeit des Gelernten attestiert wird, gerade für Klein- und Mittelbetriebe mit ihren „zeitlichen, sachlichen, personellen und finanziellen Problemlagen" (Dobischat 1999, S. 99) die geeignete Qualifizierungsform sein. In der Weiterbildungsdiskussion machte das arbeitsplatznahe Lernen aber nicht einfach deshalb Furore, weil es als eine besonders ökonomische Form der Qualifikationsversorgung gilt, sondern vor allem deshalb, weil es als geeignete Form der Kompetenzentwicklung angesehen wird. Eine grundlegende Überlegung ist dabei, dass der Erwerb von beruflicher Handlungskompetenz am besten über die tätige Auseinandersetzung, eben über Handeln möglich ist. Arnold/Münch (1995) beispielsweise stellen hierzu fest: „Handeln kann letztlich nur durch Handeln gelernt werden. Insofern ist der Arbeitsplatz besonders geeignet (...)" (S. 97).
Bemerkenswert an der aktuellen Debatte ist, dass das, was von Seiten der Weiterbildungsforschung lange Zeit aufgrund der zweifelhaften berufsbiographischen Verwertbarkeit des dabei Gelernten nicht als Weiterbildung registriert (vgl. Büchter 1998), sondern eher als Indikator für ein geringes Niveau der Qualifizierung gedeutet wurde, nun eine pädagogische Aufwertung erfährt. Gleichzeitig steht immer noch die Frage Grünewalds (1999) im Raum, „inwieweit die Diskussion um ‚neue Formen der Weiterbildung' lediglich eine ‚neuerliche Zuwendung der Forschung und Politik zu einem Aspekt des betrieblichen Arbeiten und Lernens darstellt, der auch zuvor schon relevant war, aber nicht so im Blickfeld gestanden hat" (S. 136).
Historisch gesehen gehört die enge Verzahnung von Lernen und Arbeiten zu den ältesten Modi der Qualifikationsversorgung sowohl im Handwerk als auch in der

Industrie. Im Grunde gingen von ihr erst Initiativen zum Ausbau arbeitsplatzferner und zentralisierter Formen des Lernens aus, allerdings ohne dass hiermit das arbeitsplatzgebundene Lernen erodiert wäre. Parallel zur systematisierten Aus- und Weiterbildung war der Arbeitsplatz als Stätte informeller Qualifizierungen immer ein betrieblich relevanter Lernort (vgl. Büchter 1999, S. 45). Die Annahmen von einem Neuaufkommen oder einer „Renaissance" (Dehnbostel/Novak 1999, S. 6) arbeitsplatznahen Lernens, die nicht zuletzt der Abkehr von der einseitigen Fokussierung auf organisiertes Lernen in der Weiterbildung, wie sie seit den 1990er Jahren stattfindet, geschuldet sind, sind insofern verkürzt. Neu ist, dass die bildungspolitische und -bildungswissenschaftliche Diskussion begonnen hat, das Lernen am Arbeitsplatz zu explizieren, zu thematisieren und als eine Form der Wissensaneignung anzuerkennen.

Allerdings gibt es auch Hinweise darauf, dass es sich bei dem, was heute unter Lernen im Prozess der Arbeit diskutiert wird, um etwas anderes oder um mehr handelt als jenes kurzfristige Anlernen im Arbeitsprozess im Sinne einer pragmatischen Verkürzung der Qualifizierung im Kontext industrieller Massenproduktion, welches der Deutsche Bildungsrat (1970) vor Augen hatte, als er es aus seiner Weiterbildungsdefinition ausschloss. Vielmehr liegt der derzeitigen Aufwertung des arbeitsintegrierten Lernens die Vorstellung zugrunde, „dass in modernen, technologisch anspruchsvollen Arbeitsprozessen integrative Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen notwendig und möglich geworden sind" (Dehnbostel/Markert 1999, S. 30). Mehr noch: Der vermeintliche Trend zur Integration von Arbeiten und Lernen wird sogar als Ausdruck eines arbeits- und bildungspolitischen Paradigmenwechsels in Betrieben bewertet, der Selbstorganisation, Partizipation und erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten der Beschäftigten nicht nur nicht ermögliche oder nur dulde, sondern fördere. Diese Realitätskonstruktion kumulierte in den letzten Jahren in Konzepten wie „lernendes Unternehmen" oder „neue Lernkultur" im Betrieb. Auf die Problempunkte dieser Debatte, wie beispielsweise die tatsächliche Verbreitung dieser Konzepte in der Praxis, reale subjektive Lernchancen in der Arbeit oder die berufsbiographische Verwertbarkeit des Gelernten, kann hier nicht näher eingegangen werden. Jedoch erscheint der Hinweis auf einen stärkeren Realitätsbezug bei der Behandlung dessen, was derzeit im Kontext betrieblichen Lernens diskutiert wird, nötig, zumal industriesoziologische Forschungsbefunde neuerdings ein eher ernüchterndes Bild von industrieller Arbeitsgestaltung und individuellen Selbstorganisationschancen am Arbeitsplatz zeichnen (vgl. Springer 1999; Kurz 1999; Deutschmann 2001; Schumann 2001).

Dass in Klein- und Mittelbetrieben prinzipiell arbeitsintegrierte Qualifizierungsprozesse stattfinden, dürfte dann evident sein, wenn betriebliches Lernen als quasi inhärenter Bestandteil des tagtäglichen betrieblichen Arbeits- und Kommunikationsprozesses gedeutet wird. Dies sagt aber noch nichts darüber aus, wie sich diese Lernformen in Klein- und Mittelbetrieben konkret darstellen, welche Funktionen sie für den Qualifikationserwerb erfüllen oder ob und wie sie als Bestandteile von betrieblicher Qualifizierung praktiziert werden und als solche Ausdruck der

betrieblichen Qualifizierungspolitik sind. Zu derartigen Fragen besteht noch ein erheblicher Forschungsbedarf.

3. Probleme der begrifflichen Abgrenzung und statistischen Erfassbarkeit

Zu den zentralen Problemen in Untersuchungen zum arbeitsintegrierten Lernen zählen die begriffliche Abgrenzung und die empirische, insbesondere statistische Erfassbarkeit. Grünewald u. a.) sprechen von einem unüberwindbaren Definitionsproblem (1998, S. 91). In der Forschungspraxis werden unter dem Oberbegriff „arbeitsintegriertes Lernen“ sehr heterogene Maßnahmen zusammengefasst, was dazu führt, dass die Zuordnung zur bzw. Abgrenzung von der betrieblichen Weiterbildung zum einen und der Arbeit zum anderen erschwert wird. So gibt es einzelne Formen, wie Gruppenarbeit, Qualitätszirkel und Projektarbeit, die von keinem der in der FORCE-Erhebung befragten Betriebe als Maßnahme der betrieblichen Weiterbildung bezeichnet werden. Daneben gibt es aber Unterformen, die eindeutig mit Lernen in Verbindung gebracht werden, wie zum Beispiel das selbstgesteuerte Lernen oder die Unterweisung (vgl. ebd.). Das BMBF differenziert zwar zwischen organisierter und informeller Weiterbildung, zu der auch die Qualifizierungsform Lernen am Arbeitsplatz gezählt wird, weist aber darauf hin, dass es nach wie vor strittig ist, „inwieweit neben der ‚klassischen‘ Weiterbildung in Form von Lehrgängen oder Kursen auch weniger formalisierte, ‚weiche‘ Formen des Kenntniserwerbs noch als Weiterbildung anzusehen sind“ (BMBF 2000, S. 10).
Grünewald u. a. (1998) schlagen als Definitionskriterium für betriebliche Weiterbildung vor: „... deutliche Unterbrechung des Arbeitsvollzuges, Vorhandensein expliziter Lernziele, personale und mediale Unterstützung, Planung, Organisiertheit, Systematik. Als Definitionskriterien für arbeitsintegriertes Lernen könnten demgegenüber gelten: Integration in den Arbeitsvollzug, Erfüllung impliziter Lernziele, personale und mediale Unterstützung, Planung“ (S. 90). In der Praxis dürfte es aber auch hierbei zu Überschneidungen kommen, zumal nicht auszuschließen ist, dass auch mit arbeitsintegrierten Lernformen explizite Ziele verbunden sind. Zudem müsste, um diese Differenzierung anwenden zu können, geklärt werden, welches der Unterschied zwischen Planung und Organisiertheit ist.
Hinzu kommt, dass aus dieser Definition die in der Diskussion auch thematisierten Lernprozesse herausfallen, die unterhalb der Ebene des Sichtbaren stattfinden und als implizite oder heimliche Formen der Wissensvermittlung umschrieben werden (vgl. z. B. Laur-Ernst 1999, S. 75; Ulrich 2000, S. 29). Gemeint ist damit Lernen, das weder formalisiert ist noch als Lernprozess kommuniziert wird, also den Akteuren nicht einmal bewusst ist, aber dennoch für den Qualifikationserwerb relevant sein kann.
Grundsätzlich ist aber die Ausdehnung des Begriffs „arbeitsintegriertes Lernen“ auf diese implizite Dimension kritisch zu betrachten, zumal hierdurch die Möglichkeit einer Grenzziehung zwischen Lernen und Nicht-Lernen immer mehr erschwert

wird. Aus chancenverteilungspolitischer Sicht ist vor allem problematisch, dass all jene, die aus dem sichtbaren, institutionellen Lernen herausfallen, nicht mehr ins Nicht-Lernen, in die Nicht-Teilnahme gelangen, sondern ins informelle bzw. implizite Lernen: So heißt es etwa bei Dohmen (1999): „Mehr als die Hälfte der Erwachsenen-Bevölkerung in Deutschland ist nach allen bisherigen Erfahrungen nicht zur Teilnahme an organisierten Weiterbildungskursen zu bewegen. Andererseits aber lernen mehr oder weniger alle Menschen – auch die sogenannten Weiterbildungs-Abstinenten – schon ihr Leben lang informell, unorganisiert ...“ (S. 28). Gleichwohl ist nicht von der Hand zu weisen, dass auch Formen impliziten Wissenserwerbs positive Qualifizierungseffekte haben können, die aufgrund dessen, dass sie nicht verbalisiert werden und latent bleiben, nicht hinreichend gewürdigt werden bzw. keine Anknüpfungspunkte für aufbauende Lernprozesse darstellen können.

Fraglich ist auch, ob es der Realität entspricht, arbeitsintegriertes Lernen nur im Kontext betrieblicher Weiterbildung zu diskutieren, oder ob dieses Lernen nicht als Bestandteil von betrieblicher Qualifizierungspolitik gesehen werden müsste, die sowohl die berufliche Ausbildung als auch die Weiterbildung umfasst. Obwohl in der berufsbildungspolitischen Diskussion um lebenslanges Lernen die Verzahnung von Aus- und Weiterbildung schon seit längerem postuliert wird und es in der Praxis bereits unterschiedliche Ansätze hierzu gibt (vgl. Herchenhahn u. a. 2000), werden – zumal in der Erwachsenenbildungswissenschaft und der empirischen Weiterbildungsforschung – Aus- und Weiterbildung nach wie vor als zwei separate Bereiche behandelt. Das hat mit der historisch bedingten Grenzziehung zwischen den unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Berufspädagogik und Erwachsenenpädagogik zu tun sowie mit den unterschiedlichen Systemlogiken in den Bereichen Aus- und Weiterbildung. In der Praxis, insbesondere in Klein- und Mittelbetrieben, werden Aus- und Weiterbildung häufig aber gar nicht streng voneinander getrennt. Eine Verzahnung von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung auch in größeren Betrieben zeigt sich besonders bei der Qualifizierung von Beschäftigten unterer und mittlerer Qualifikationsebenen, was sich auch historisch rekonstruieren lässt.[1] Arbeitsintegriertes Lernen ist eher ein zusätzlicher Lernprozess, an dem sowohl Auszubildende als auch Beschäftigte, die sich nicht in der Ausbildung befinden, beteiligt sind, und es stellt aus der Perspektive der beruflichen Erstausbildung auch einen fließenden Übergang zur Weiterbildung dar.

4. Ergebnisse einer empirischen Studie

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Qualifizierungspraxis in kleinen und mittleren Betrieben dargestellt (Goltz/Jankofsky 2001).[2]

Um ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Rahmenbedingungen der Weiterbildung einfangen und branchen- und betriebsspezifische Besonderheiten

sowie übergreifende Gemeinsamkeiten identifizieren zu können, wurden Betriebe unterschiedlicher Branchen und Betriebsgrößen ausgewählt. Weiterhin orientierte sich die Betriebsauswahl daran, einerseits traditionelle Branchen bzw. Betriebstypen (z. B. Gastronomie, Handwerk) und andererseits vergleichsweise junge bzw. expandierende Branchen einzubeziehen (z. B. IT-Branche, ambulante Altenpflege). Um betriebsspezifische Einflüsse erkennen zu können, wurden in einigen Fällen zwei bzw. drei Betriebe einer Branche untersucht (IT-Branche, Handwerk, Gastronomie). Einbezogen waren insgesamt 18 Betriebe aus den Branchen Handwerk (Elektro, Sanitär/Heizung/Klimaanlagen), Industrie (Elektronische Regeltechnik, Spezialmaschinenbau, Verpackungen, Kfz-Verwertung) und aus dem Dienstleistungsbereich (ambulante Alten- und Krankenpflege, Gastronomie, Informationstechnologie, Kinderbetreuung). Die Beschäftigtenzahl lag überwiegend unter 50 Personen und reichte von 2 (Kindergarten) über 11 bzw. 16 (IT-Betriebe, Pflegebetrieb) und 40 (Handwerk) bis zu 280 Beschäftigten in einem der Industriebetriebe.[3] Empirische Datenbasis der Studie sind neben Beratungsgesprächen mit Kammervertretern Informationen aus themenzentrierten Interviews mit den Betriebsleitungen sowie aus Gruppeninterviews mit Beschäftigten (jeweils 2 bis 4 Personen), die in 7 der einbezogenen Betrieben durchgeführt werden konnten.

Mit der VERIS-Studie wurde an Ergebnisse einer Untersuchung des Instituts für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ) zu Beschäftigungssituation, Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungspraxis in kleinen und mittleren Industriebetrieben im Raum Ostfriesland und Wesermarsch angeknüpft (vgl. Büchter/Christe/Jankofsky 1998), die u. a. deutliche Hinweise darauf lieferte, dass kleine und mittlere Betriebe mit Qualifikationsengpässen konfrontiert sind, die Angebote der regionalen Weiterbildungsinstitutionen nach Darstellung der Betriebe jedoch kaum geeignet sind, die Qualifikationsprobleme zu lösen, da sie dem betriebsspezifischen Bedarf nicht oder nicht hinreichend entsprechen. Von den im Rahmen der VERIS-Studie befragten Weiterbildungsinstitutionen, die überwiegend hohes Interesse haben, regionale Betriebe als Kunden zu gewinnen, wird dieser Sachverhalt zum Teil vehement bestritten (vgl. Büchter 2000). Sie verweisen zudem auf ihre Initiativen, mit Betrieben in Kontakt zu treten, um sie bei der Weiterbildungsbedarfsermittlung zu unterstützen. Allerdings hätten die verschiedenen Informations- und Beratungsangebote und sogar „runde Tische“ bislang nicht zu einer verstärkten Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten geführt, obwohl doch gerade kleine und mittlere Betriebe zur Bewältigung der erhöhten Qualifizierungserfordernisse in besonderem Maße auf die Nutzung externer Angebote angewiesen seien. Wenn auch z. T. konzediert wird, dass die in Klein- und Mittelbetrieben in der Regel knappen Ressourcen ein wichtiges Hemmnis bei der Nutzung von Weiterbildungsangeboten sind, wird die zurückhaltende Nachfrage der Betriebe von Seiten der Weiterbildungsinstitutionen vor allem auf die defizitäre Qualifizierungspraxis in diesen Betrieben zurückgeführt, d. h. auf ein mangelndes Problembewusstsein, eine fehlende Bedarfsermittlung und entsprechend eine fehlende Kenntnis des eigenen Qualifizierungsbedarfs.

4.1 Qualifizierungsformen sind Bausteine eines vielgestaltigen Prozesses der Qualifikationsentwicklung

Die Ergebnisse der VERIS-Studie zeigen jedoch, dass das geringe Interesse an Angeboten der Weiterbildungsinstitutionen weniger mit einer defizitären Qualifizierungspraxis zusammenhängt, sondern wesentlich damit, dass die Betriebe ihre Qualifizierungserfordernisse in hohem Maße innerbetrieblich und mit Hilfe von externen Experten bearbeiten, deren Qualifizierungsleistungen eng auf die branchen- und betriebsspezifischen Anforderungssituationen bezogen sind.
In allen befragten Betrieben haben nicht formal als Schulung organisierte Qualifizierungsaktivitäten hohes Gewicht. Diese arbeitsintegrierte Qualifizierung stellt sich insgesamt sehr vielgestaltig dar. Häufig praktizierte Formen sind Unterweisungen und der kollegiale Erfahrungsaustausch im Arbeitsfeld sowie die individuelle Aneignung benötigten Wissens nach dem „learning-by-doing-Verfahren“ oder mit Hilfe von (überwiegend traditionellen) Medien. In kleineren Betrieben werden Qualifizierungsaktivitäten auch während regelmäßig stattfindender Arbeitsbesprechungen durchgeführt, die zugleich einen organisatorischen Rahmen für die Identifizierung von Qualifizierungsbedarf und für die Weiterbildungsplanung darstellen.[4]
Akteure der Qualifizierung sind zum einen externe Experten, insbesondere aus Hersteller- und Lieferantenfirmen, und zum anderen betriebsinterne Fach- und Führungskräfte (z. B. Ingenieure, Techniker, Gesellen, Qualitätsbeauftragte, Abteilungsleiter) sowie in den kleineren Betrieben die Betriebsleitungen selbst. Sie instruieren die Beschäftigten für den Umgang mit neuen Produkten, Arbeitsverfahren oder besonderen Kundenanforderungen und geben unterstützende Beratung bei auftretenden Problemen im Arbeitsalltag. Von höher qualifizierten Beschäftigten wird in der Regel erwartet, dass sie sich selbstständig in ihrem Fachgebiet mit Hilfe von einschlägiger Fachliteratur auf dem Laufenden halten und ihre Kenntnisse und Fähigkeiten den Veränderungen anpassen. Neue Medien wie CD-Rom oder das Internet werden insgesamt betrachtet für Qualifizierungszwecke kaum in nennenswertem Umfang genutzt. Überwiegend sind es qualifizierte Fachkräfte, für die der Umgang mit elektronischen Medien zum Arbeitsalltag gehört (Entwicklungsingenieure, Techniker in Industriebetrieben), die vermehrt das Internet zur Aktualisierung und Erweiterung ihres Wissens nutzen. Steigende Bedeutung hat das Internet als Medium der Qualifizierung vor allem in den IT-Betrieben. Offenkundig spielt die Nutzung elektronischer Medien für Qualifizierungszwecke dort eine größere Rolle, wo sie von vornherein für die Arbeitstätigkeit einen gewissen Stellenwert haben.
Insgesamt gesehen erfolgt die Qualifizierung in kleinen und mittleren Betrieben überwiegend arbeitsintegriert. Allerdings werden in den meisten Betrieben zugleich auch organisierte Schulungsveranstaltungen durchgeführt, die teils durch interne Spezialisten, teils durch externe Experten angeleitet werden. Dies sind etwa spezielle Fachkräfte von Herstellerbetrieben oder von Fachverbänden, die beispielsweise Kenntnisse zu Werkstoffen, Produktionstechniken und Arbeitsverfahren ver-

mitteln, berufsfeldbezogene Spezialisten wie – im Falle des Pflegebetriebs – Physiotherapeuten oder Supervisoren, die zur besseren Bewältigung von besonderen Anforderungen engagiert werden, oder auch – im Falle der Industriebetriebe – betriebsinterne Fachkräfte (Entwicklungsingenieure, Techniker), die Schulungen zu betrieblichen Innovationen für Beschäftigtengruppen der Produktion durchführen.
Wie schon in anderen Studien festgestellt wurde (vgl. Heidling 1997; Büchter/Christe/Jankofsky 1998), sind Hersteller- und Lieferantenfirmen insbesondere für Handwerks- und Industriebetriebe wichtige Weiterbildungsanbieter. Ähnliches gilt auch für die IT-Betriebe, die regelmäßig Angebote der führenden Software- und Hardware-Hersteller oder von lizenzierten Weiterbildungsinstitutionen nutzen.
Für die meisten Betriebe ist die Nutzung externer Weiterbildungsmöglichkeiten innerhalb der Arbeitszeit sehr schwierig. Insgesamt bilden in der Regel weniger die Weiterbildungskosten, sondern die knappen personell-zeitlichen Spielräume ein Hemmnis bei der Teilnahme an externen Weiterbildungsangeboten. Die meisten (nicht alle) Betriebe bevorzugen innerbetriebliche oder zumindest räumlich sehr betriebsnahe Qualifizierungsmöglichkeiten und solche, die kurzzeitig sind, da hierdurch der Abzug von Personal aus dem Arbeitsprozess leichter kompensiert werden kann. Vielfach wird ein besonderer Vorteil von internen, betriebsspezifischen Qualifizierungsmaßnahmen darin gesehen, dass im Gegensatz zu externen Seminaren nicht nur einzelne Personen, sondern ganze Beschäftigtengruppen gezielt für besondere Anforderungen qualifiziert werden können. Die Angebote regionaler Weiterbildungsinstitutionen kommen solchen Anforderungen an eine betriebsnahe Qualifizierung bislang allenfalls vereinzelt entgegen.
Grundsätzlich ist die Weiterbildung in kleinen und mittleren Betrieben stark durch das Spannungsfeld geprägt, einerseits die Beschäftigten qualifizieren und andererseits Produktions- und Arbeitsabläufe fortsetzen zu müssen. Gerade aus diesem Spannungsfeld entstehen jedoch auch Impulse, nach alternativen Wegen des Qualifikationserwerbs zu suchen. So werden beispielsweise Arbeitszusammenhänge und Kontakte zu anderen Betrieben verschiedentlich für eine Kooperation in der Beschäftigtenqualifizierung genutzt. Formen und Akteure solcher Weiterbildungskooperationen variieren je nach branchen- und tätigkeitsfeldbezogenen Anforderungssituationen. Im Falle des Pflegebetriebs beispielsweise können die Beschäftigten an Schulungsveranstaltungen des örtlichen Krankenhauses teilnehmen. Im Falle eines Handwerksbetriebs wiederum werden betriebsinterne Schulungen mit Herstellerfirmen durchgeführt und hier auch Beschäftigte aus Betrieben anderer Gewerke eingeladen, mit denen man in größeren Arbeitsprojekten kooperiert.
Die Ergebnisse der Untersuchung deuten darauf hin, dass mit Zuspitzung des Spannungsverhältnisses von Qualifizierungs- und Arbeitserfordernissen das betriebliche Interesse an einem möglichst effektiven Ressourceneinsatz wächst. Als Folge hiervon kreieren Betriebe neue Qualifizierungsformen und gehen zugleich bei der Wahl von Qualifizierungsformen zu einem stringenteren Abwägen von erwartbarem Nutzen und entstehendem Zeit- und Kostenaufwand über. Besonders prägnant zeigt sich dies am Beispiel der IT-Betriebe (11 bzw. 20 Beschäftigte), bei de-

nen wegen der hohen Veränderungsdynamik in der Branche die permanente Weiterbildung und dabei vielfach eine kurzfristige Aktualisierung des Wissens ein unabdingbarer Bestandteil der Arbeit ist. Bei manchen Neuerungen, die keine grundlegenden Veränderungen nach sich ziehen, kann die Entscheidung zu Gunsten der arbeitsintegrierten Qualifizierung ausfallen, die in den Betrieben teils individuell mit Hilfe von Medien (während und außerhalb der Arbeitszeit), teils im Rahmen des kollegialen Erfahrungsaustausches erfolgt. Bei anderen Veränderungen wiederum, die eine Aneignung von komplexen Sachverhalten erfordern, ist die Teilnahme an externen Seminaren die günstigere Qualifizierungsvariante: „... es wird sehr zielgerichtet bei uns weitergebildet, also wirklich produkt- und projektbezogen ... Können wir uns selber einarbeiten oder geht es schneller, ein Seminar zu machen; wie lange dauert ein Seminar oder die eigene Einarbeitung, und was kostet das ganze? ... Und wenn es so aussieht, dass man Geld sparen kann, wenn man ein Seminar macht, dann wird das gemacht“ (IT-1/19f.).

Die Grenzen einer ausschließlich seminarförmigen Weiterbildung sind am Beispiel der IT-Branche unübersehbar. Hier wird auch angesichts der hohen Veränderungsdynamik die ständige Weiterbildung als eigenverantwortliche Leistung von den Beschäftigten wie selbstverständlich erwartet. Diese Erwartung wird bei Neueinstellungen und insbesondere auch den Auszubildenden gegenüber klar zum Ausdruck gebracht: „... die Weiterbildung läuft bei uns einerseits relativ hemdsärmlig. Ich muss einfach verlangen, dass sie die ganzen Fachzeitschriften lesen, und vieles läuft auch in der Freizeit. Dann lässt sich ja heute vieles auch den neuen Medien entnehmen, ich denke an CDs und das Internet ... Und das führt dann auch dazu, dass jemand zuhause am privaten PC eine bestimmte Situation abbildet oder es zumindest versucht (...) Und das versuchen wir, bereits in der Ausbildung in die Köpfe hinein zu bringen, dass es so sein muss und für uns unbedingt erforderlich ist. Zum anderen geben wir auch relativ viel Geld für fachbezogene Schulungen aus“ (IT-2/8).

Auch wenn die seminarförmige Weiterbildung an Grenzen stößt und Betriebe die arbeitsintegrierte und eigenständige Qualifizierung der Beschäftigten präferieren, bedeutet dies also nicht, dass organisierte Weiterbildungsveranstaltungen obsolet werden. Insgesamt gesehen bedienen sich Betriebe unterschiedlicher Modi der Qualifizierung, wobei bei steigendem betrieblichen Stellenwert der Weiterbildung ein gezielt *differenzierendes* Vorgehen an Gewicht zu gewinnen scheint. Erst im konkreten Bedarfsfall wird dabei entschieden, welches Vorgehen für den Qualifikationserwerb sinnvoll erscheint und zugleich möglichst wenig Kosten- und Zeitaufwand bindet.

Charakteristisch für arbeitsintegrierte Qualifizierungsprozesse in den Betrieben ist, dass sie unmittelbar auf die Bewältigung arbeitsbezogener Probleme bezogen sind und sich primär an arbeitsbezogenen Zielen und weniger an expliziten Lernzielen orientieren.

Weil das arbeitsintegrierte Lernen aufs engste mit der Bewältigung von Arbeitsaufgaben verwoben ist, ist eine klare Grenzziehung von arbeits- und qualifikationsbe-

zogenen Aktivitäten sehr schwierig. Abgrenzungsprobleme bestehen auch bei besonderen Formen der Qualifizierung: Überschneidungen und Verknüpfungen von z. B. Unterweisungen durch Vorgesetzte oder Kolleg/innen, Lernen mit Hilfe von Medien (in der Arbeitszeit oder in der Freizeit) und Qualifizierung im Rahmen organisierter Schulungsveranstaltungen sind eher die Regel als die Ausnahme. Dies wird etwa am Beispiel von Arbeitsbesprechungen deutlich, die in kleineren Betrieben (Gastronomie, Handwerk, Kindergärten, IT-Betriebe, Pflegebetrieb) eine wichtige organisatorische Plattform zur Realisierung oder Planung von Qualifizierungsaktivitäten sind. Im Falle des Pflegebetriebs (16 Beschäftigte) sind dies z. B. wöchentliche „Dienstbesprechungen", die zur Absprache und Koordinierung der Arbeitsabläufe, zur Klärung von Problemen (bei der Patientenbetreuung, EDV-Umgang u. Ä.) und zur Sicherstellung des Informationsaustausches durchgeführt werden. Zugleich werden die Zusammenkünfte zur Durchführung von Supervisionen und internen Schulungen genutzt. Darüber hinaus sind sie ein Forum zur Identifizierung von Qualifizierungsbedarf und zur Abklärung geeigneter Qualifizierungsformen: „... das (der Weiterbildungsbedarf, d. V.) kommt dann so raus, dass es dann irgendwann heißt: Mensch, das kenne ich gar nicht. Wenn beispielsweise ein Patient aus dem Krankenhaus kommt und hat irgendein Hilfsmittel mitbekommen, und es sagt einer von uns: das kenne ich gar nicht. Oder wir haben jemand aus dem Krankenhaus, der einen Schlaganfall hatte, und dann kann es schon sein, dass jemand sagt, ich möchte nun gerne mal genau wissen, wie man den richtig lagert ... Und dann können wir versuchen, wenn in der Gruppe eine dabei ist, die das passende Know-how schon hat, die kann das dann weitergeben und sagen, ich guck mir das mal an und dann zeige ich dir, wie das geht. Oder aber wir nehmen das zum Anlass und gucken nach Möglichkeiten, dieses Defizit aufzuarbeiten. Das machen wir mit unterschiedlichen Mitteln. Entweder versuche ich, Lehrfilme zu bekommen, wir sind an verschiedenen Lehrfilminstitutionen angeschlossen, die die Filme auf Abruf haben oder uns auch ungefragt eine Auswahl zuschicken. Firma X ist zum Beispiel eine dieser Firmen, die vertreibt medizinische Hilfsmittel und hat auch so einen Leihfilmservice. Die schicken das automatisch ... und das gucken wir uns dann auch gemeinsam an oder es nimmt jemand mit nach Hause .... Das ist die eine Möglichkeit. Einiges kann ich selber vermitteln, weil ich über Krankheitsbilder auch auf eine eigene Unterrichtstätigkeit zurückblicken kann, auch pflegetheoretische Sachen mache ich viel selber, indem ich das vorbereite und das auch für mich selber noch einmal revidiere. Und dann hocken wir alle zusammen" (P-1/13f).

Wie dieses Beispiel zeigt, können Elemente der betrieblichen Arbeitsorganisation gleichzeitig den organisatorischen Rahmen von formalisierten Lehr-/Lernprozessen wie auch von solchen Lernformen bilden, die zumeist dem informellen und/oder arbeitsintegrierten Lernen zugeordnet werden (Unterweisungen, mediengestütztes Lernen). Offenkundig ist zur Einschätzung der tatsächlichen Relevanz der arbeitsintegrierten Qualifizierung eine isolierte Betrachtung einzelner Lernformen kaum geeignet, da die verschiedenen Varianten der betrieblichen Qualifizierung

Bausteine eines insgesamt vielgestaltigen Prozesses der individuellen und kollektiven Qualifikationsentwicklung sind. Dabei greifen die Betriebe zur Realisierung notwendiger Qualifizierungsaktivitäten in unterschiedlichster Weise auf etablierte Formen der Arbeitsorganisation und auf vorhandene Ressourcen zurück. Die Vorgehensweise, bestehende Arbeitsstrukturen und insbesondere auch qualifikatorische Ressourcen pragmatisch und flexibel neben den arbeitsbezogenen Aufgabenstellungen gleichzeitig für Qualifizierungszwecke zu nutzen, lässt sich in allen Betrieben als typisches Muster der Qualifizierungspraxis erkennen.

Wie weitgehend die Qualifizierungsprozesse tatsächlich zu einer kompetenten Aufgabenbewältigung beizutragen vermögen, ist allerdings eine offene Frage und bedarf spezieller hierauf bezogener Untersuchungen. Gleichwohl gibt es deutliche Hinweise dafür, dass Umfang und Intensität der Qualifizierung in einem engen Zusammenhang mit der betrieblichen Betriebsentwicklungsstrategie und einer damit verbundenen Qualifizierungspolitik stehen. So zeigt sich eine aktive und zielgerichtete Qualifizierung vor allem in jenen Betrieben, in denen die Förderung der Fachkompetenz der Beschäftigten als wichtige Grundlage der Betriebsentwicklung gilt und die Qualifizierung ihrem Charakter nach ein Element einer informellen integrierten Betriebs- und Personalentwicklungspolitik ist.[5] In solchen Betrieben sind einzelne Qualifizierungsaktivitäten auch häufiger in einem organisierenden Zentrum (Arbeitsbesprechungen, „Meetings“, definierte Weiterbildungszuständigkeiten) zusammengebunden und in einen für die Beschäftigten transparenten übergreifenden Sinnzusammenhang (von besonderen Aufgabenstellungen im Kontext der Betriebsentwicklung) gestellt.

Eine insgesamt weniger umfassende und zielgerichtete Qualifizierung ist demgegenüber in solchen Betrieben anzutreffen, in denen eine (insbes. auch für die Beschäftigten transparente) Verbindung zwischen anvisierter Betriebsentwicklung und den betrieblichen Qualifizierungsaktivitäten nicht erkennbar ist und einzelne Qualifizierungsmaßnahmen von den Beschäftigten als isolierte Akte erfahren werden. Hier dominiert auch eine eher beiläufige arbeitsintegrierte Qualifizierung, die weitgehend der Selbststeuerung der Beschäftigten überlassen ist. Zum Teil werden von Seiten der Beschäftigten Qualifizierungsaktivitäten wie Unterweisungen durch Vorgesetzte im Arbeitsfeld gar nicht als Qualifizierungsakte erkannt und es wird keinerlei Zusammenhang mit der eigenen Qualifikationsentwicklung gesehen. Auch Unterweisungen durch Experten aus Herstellerfirmen werden nicht immer mit Qualifizierungsaktivitäten und schon gar nicht mit berufsbezogener „Weiterbildung“ in Verbindung gebracht: „Das mit den Einweisungen (der Lieferanten, d. V.) ist nicht so wie in der Schule, wie man sich das so vorstellt. Das sind Leute, die kommen und sagen: das können wir so oder so machen. Dann wird das besprochen und dann setzen wir das selber um. Wir machen dann unsere Erfahrungen damit und wenn es nicht läuft, dann treten wir an die wieder heran. So Schulung in dem eigentlichen Sinne ist das ja nicht“ (I-2/20).[6]

Stattdessen wird die Aneignung arbeitsrelevanten Wissens im Arbeitsprozess eher als naturwüchsiger Prozess umschrieben, in dem sich die Mitarbeiter „das eben

mit unserer Unterstützung entsprechend aneignen“ (HW3/11), oder als normaler Bestandteil der Arbeit gesehen, in der das „sich schlau machen“ ganz selbstverständlich dazugehört (I-2/14). In diesem Zusammenhang ist interessant, dass nicht selten in den durch das Interview ausgelösten Reflexionen darüber, über welche Formen denn die Aneignung von für die Arbeit benötigtem Wissen im eigenen Betrieb erfolgt, sich bei den befragten Betriebsleitern Überraschung darüber einstellte, dass der Erwerb neuen Wissens faktisch laufend bei unterschiedlichen Gelegenheiten geschieht, in ihrer Wahrnehmung jedoch bislang kaum präsent war.
In der Untersuchung zeigte sich sehr deutlich, dass die Praktizierung arbeitsintegrierter Lernformen in den Betrieben weniger neuen Leitideen des Lernens oder einer eindeutigen Präferenz zu Gunsten bestimmter Formen des Lernens entspringt. Sie ist eher eine pragmatische Lösung beim Umgang mit Qualifikationsengpässen und eine Reaktion auf eine erhöhte Veränderungsdynamik des betrieblichen Umfeldes. In allen Betrieben – mit in einzelnen Branchen unterschiedlicher Ausprägung – stellen die schnelle Beschaffung und die produktive Verarbeitung von Informationen über neue technik-, produkt- oder marktbezogene Entwicklungen eine wichtiger gewordene Anforderung dar, die auch als spezifisches Bedarfssegment der Qualifizierung charakterisiert werden kann. Die typischen Standardangebote klassischer Weiterbildungsinstitutionen (z. B. Volkshochschulen, Bildungseinrichtungen der Kammern) sind für dieses spezielle Bedarfssegment – schnelle Aktualisierung von arbeitsrelevanten Informationen und ihre produktive Nutzung im Arbeitsprozess – kaum geeignet. Sofern die befragten Betriebe Standardangebote nutzen, sind sie vor allem zur Aktualisierung oder Vertiefung von fachlichen Basiskompetenzen relevant (z. B. EDV-Soft- oder Hardware, Sprachen, neue Produktions- und Konstruktionstechniken wie CNC oder CAD u. Ä.) und finden – auch mangels betriebsnaher Organisationsformen – zumeist in der Freizeit statt.

4.2 Aus- und Weiterbildung bilden einen Zusammenhang

Ein grundlegendes Ergebnis der Studie ist, dass zum genaueren Verständnis der betrieblichen Qualifizierungspraxis Aus- und Weiterbildung gleichzeitig in den Blick zu nehmen sind. Auch wenn vermehrte Weiterbildung aufgrund der erhöhten Veränderungsdynamik im betrieblichen Umfeld wichtiger geworden ist, stellt sie für die betriebliche Qualifikationssicherung doch lediglich eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung dar. Eine wichtige Voraussetzung zur Bewältigung der (für Beschäftigte und Betrieb) erhöhten Leistungs- und Flexibilitätsanforderungen ist zugleich ein ausreichendes Fundament an fachlichen Basiskompetenzen bzw. an grundlegender berufsfeldbezogener Handlungskompetenz. Angesichts einer intensivierten Marktkonkurrenz und der verstärkt geforderten Ausrichtung der betrieblichen Leistungen an besonderen Kundenwünschen ist dabei vermehrt die Fähigkeit gefragt, vorhandenes Wissen und jeweilige Fähigkeiten auf neue Aufgabenstellungen und wechselnde berufliche Handlungssituationen (Um-

gang mit Kunden bzw. Patienten, kundenspezifische Auftragsbearbeitung) übertragen zu können. Diese Fähigkeiten, die Kernelemente beruflicher Handlungskompetenz sind, setzen sehr wesentlich gute fachliche Basiskompetenzen voraus, deren Entwicklung maßgeblich im Rahmen der berufliche Erstausbildung erfolgt.

In den befragten Betrieben geschieht die Sicherung von fachlichen Basiskompetenzen zumeist über die eigene Ausbildungstätigkeit und/oder die Einstellung von ausgebildeten Fachkräften. Genau hier werden auch vielfach grundlegende Schwierigkeiten beim Zugang zu benötigten Qualifikationen gesehen, während die Aktualisierung und Erweiterung von Qualifikationen insgesamt kein überragendes Problemfeld ist. Sowohl Probleme als auch Lösungsmuster bei der Sicherung benötigter Basiskompetenzen sind unterschiedlich gelagert und stark durch die besondere Situation in einzelnen Branchen und Berufsfeldern wie auch durch besondere Strategien der Qualifikationssicherung der Betriebe geprägt. Einige Betriebe (aus Handwerk und Industrie) beklagen in diesem Zusammenhang vehement ungenügende schulische Vorqualifikationen von Jugendlichen (im Bereich allgemeiner Grundkompetenzen) und/oder mangelnde Zuverlässigkeit und Arbeitsmotivation, was zum Teil dazu führt, dass vorhandene Ausbildungsstellen nicht besetzt werden. Andere Betriebe wiederum (Gastronomie) haben erhebliche Schwierigkeiten, überhaupt Nachwuchskräfte (Auszubildende und gut qualifizierte Fachkräfte) für eine Tätigkeit in ihrer Branche zu gewinnen, und gleichzeitig das Problem, dass aufgrund der unattraktiven Arbeitsbedingungen qualifizierte Fachkräfte nach wenigen Berufsjahren die Branche verlassen und damit Investitionen in Aus- und Weiterbildung verloren gehen. Neben einer Intensivierung der Weiterbildung denken deshalb einige Betriebe über Veränderungsmöglichkeiten in der Arbeits(zeit)organisation nach. Auch die IT-Betriebe können ihren Personal- und Qualifikationsbedarf bei weitem nicht decken, bauen aber gleichzeitig im Rahmen einer sehr zielgerichteten Personalentwicklungspolitik ihre Ausbildungstätigkeit aus und/oder intensivieren ihre Arbeitszusammenhänge mit Hochschulen, um von dort verstärkt ausgebildete Fachkräfte zu gewinnen. In einem der Industriebetriebe wiederum sind Engpässe in der Ausbildung auch darin begründet, dass es an regionalen Ausbildungsmöglichkeiten mangelt (weil der benötigte Ausbildungsberuf an regionalen Berufsschulen nicht geführt wird). Hier wurde die Lösung gefunden, Fachkräfte aus anderen Berufen einzustellen und die speziellen Basiskompetenzen im Rahmen der innerbetrieblichen Qualifizierung zu ergänzen.

Die Ergebnisse der Studie verweisen sehr deutlich darauf, dass Weiterbildung nicht in jedem Fall die einzige und geeignete Lösung zur Deckung von Qualifikationsbedarf ist. Eine nach wie vor zentrale Bedeutung für die betriebliche Qualifikationsversorgung spielt die berufliche Erstausbildung. Im Hinblick auf die Qualifikationen der Beschäftigten richtet sich das primäre betriebliche Interesse auf eine anforderungsgerechte Qualität der beruflichen Erstausbildung – auch auf Hochschulniveau – sowie auf eine auf die Veränderungen der betrieblichen Arbeitswelt bezogene schulische Grundbildung. Weiterbildung ist in der Regel eher ein ergänzen-

des Instrument, das der Aktualisierung oder Erweiterung der Basiskompetenzen oder ggf. der Kompensation von Defiziten der Erstausbildung dient.
Insofern ist bei der Betrachtung betrieblicher Weiterbildungsprozesse stärker zu berücksichtigen, dass Weiterbildung in der Regel nicht voraussetzungslos geschieht. In den befragten Betrieben vollziehen sich Aktualisierung und Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten zumeist auf einem recht guten Fundament an berufsfeldbezogener Fachkompetenz, worin auch ein Grund zu sehen ist, dass die Betriebe bei der Bewältigung neuer Anforderungen vielfach auch ohne sehr aufwändige Schulungen auskommen. Aus- und Weiterbildung sind offenkundig in einem inneren Zusammenhang von fachlichen Basiskompetenzen und ergänzender Qualifizierung zu sehen, in dem das Ausmaß notwendiger Weiterbildung auch durch das im Betrieb vorhandene Spektrum an Fachkompetenz beeinflusst ist.
Auch in Bezug auf die Qualifizierungspraxis selbst ist zu beobachten, dass gerade in kleineren Betrieben eine strikte Trennung in der Qualifizierung von Auszubildenden und sonstigen Beschäftigten kaum existiert. So werden etwa situativ und je nach besonderer Bedarfssituation in organisierte Qualifizierungsmaßnahmen für Auszubildende auch sonstige Mitarbeiter/innen einbezogen (Gastronomie). Ebenso sind umgekehrt Auszubildende auch an der arbeitsintegrierten Qualifizierung beteiligt und keineswegs strikt von der Beschäftigtenqualifizierung abgetrennt.
Generell lässt sich sagen, dass in der betrieblichen Praxis von kleinen und mittleren Betrieben Aus- und Weiterbildungsprozesse eng miteinander verwoben sein können und vorhandene fachliche Basiskompetenzen und ergänzende Qualifizierung in einem komplementären Zusammenhang stehen. Im Gegensatz zur formal geregelten Berufsbildungsorganisation bilden Qualifizierungsaktivitäten im Rahmen von Aus- und Weiterbildung in der betrieblichen Qualifizierungspraxis von kleinen und mittleren Betrieben keine getrennten „Systeme“, sondern ein bestimmtes Set an Handlungsmöglichkeiten, das situativ sowohl zur Qualifizierung von Auszubildenden als auch zur Qualifizierung von ausgebildeten Fachkräften genutzt werden kann.[7]

5. Fazit und Ausblick

Arbeitsintegrierte Qualifizierung hat in kleinen und mittleren Betrieben hohes Gewicht. Gleichzeitig lässt sich nicht bestätigen, dass diese Qualifizierungsform gewissermaßen der „Königsweg“ für kleine und mittlere Betriebe ist. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass Betriebe prinzipiell mehrere Wege der Qualifikationsentwicklung gleichzeitig beschreiten und dabei organisierte Qualifizierungsmaßnahmen außerhalb des Arbeitsprozesses nicht nur nach wie vor notwendig sind, sondern für bestimmte Bedarfssituationen auch die effektivere Qualifizierungsform sein können. Die empirischen Befunde deuten eher auf eine doppelte bzw. zweidimensionale Entwicklungstendenz hin, in der Qualifizierung im Rahmen organisierter Schulungen – auch die vom Betrieb selbst veranstalteten – in die Frei-

zeit verlagert wird und gleichzeitig arbeitsintegrierte Qualifizierungsprozesse und der eigenständige Qualifikationserwerb an Bedeutung gewinnen und dabei zu einem normalen Bestandteil der Erwerbsarbeit werden.
Diese Entwicklung würde bedeuten, dass die gegenwärtigen Veränderungen von Lernanforderungen und Lernformen nicht nur unter dem Gesichtspunkt einer sich wandelnden „Lernkultur", sondern auch als praktischer Ausdruck einer sich wandelnden „Arbeitskultur" genauer zu untersuchen sind. Aus der Perspektive sich wandelnder Anforderungen und Organisationsformen der Erwerbsarbeit sowie der Normalitätsvorstellungen darüber, was tendenziell relevante Aspekte der Erwerbsarbeit sind, kann der gewachsene Stellenwert des kontinuierlichen, berufsbegleitenden Lernens als neuer Standard der beruflichen Arbeitspraxis eingeordnet werden, der den Individuen als generelle Anforderung im Sinne einer gesellschaftlichen Norm gegenübertritt. Vor diesem Hintergrund stellt sich in Bezug auf erwerbstätige Personen weniger die Frage, auf welche Weise ihnen das berufsbegleitende Lernen nahegebracht werden könnte, wie es in der Fachdiskussion häufig empfohlen wird. Vielmehr wird mit dieser Entwicklung das berufsbegleitende Lernen tendenziell der Freiwilligkeit entzogen und die nicht geleistete Aktualisierung von Qualifikationen unter besondere Legitimationsanforderungen gestellt.
Die zum Teil sehr weitreichenden Erwartungen in der bildungswissenschaftlichen Diskussion, wonach eine effektive Qualifikationsentwicklung maßgeblich durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz zu erreichen sei, sind bei dem gegebenen Forschungsstand sehr vorsichtig zu betrachten. Auch wenn die arbeitsintegrierte Qualifizierung für Betriebe ein flexibler und ökonomisch effektiver Modus der Qualifikationsversorgung sein mag, kann sie als eine Form von Weiterbildung erst realitätsgerecht gewürdigt werden, wenn ihr positiver Beitrag für die Förderung sowohl der beruflichen Handlungskompetenz der Beschäftigten als auch zur Unterstützung bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen nachgewiesen und wenn untersucht ist, wie die zunehmende Erwartung an den Einzelnen, auch bei der Arbeit ständig zu lernen, subjektiv aufgenommen wird. Bei der Untersuchung des Wandels der betrieblichen Weiterbildung aus der Perspektive der subjektiven Aufnahme und Verarbeitung durch Beschäftigte besteht noch großer Forschungsbedarf.
Für Weiterbildungsanbieter bedeuten eine Intensivierung arbeitsintegrierter und eigenverantwortlicher Qualifizierung in Betrieben und ein stärkeres Gewicht der innerbetrieblichen Qualifizierung neue Anforderungen bei der zeitlich-organisatorischen Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten, da die Bildungsinstitutionen sich stärker auf einzelbetriebliche Bedarfssituationen und vor allem auf eine flexible Organisation der Qualifizierungaktivitäten einstellen müssen. Dies setzt gleichzeitig eine intensive Kooperation zwischen Weiterbildungsanbietern und Betrieben voraus (vgl. Büchter 2000). Soll diesen Anforderungen nachgekommen werden, bedeutet dies eine Abkehr von Standardangeboten zu Gunsten einer betriebsnahen, projekt- bzw. prozessorientierten Ausgestaltung von Qualifizierungsaktivitäten und setzt voraus, dass sich Weiterbildungsinstitutionen auf besondere Qualifizierungsschwerpunkte spezialisieren.

Anmerkungen

1 Hierauf wird in einem Beitrag von Büchter zur Geschichte betrieblicher Weiterbildung näher eingegangen, der in der Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1/2002 erscheint.
2 Die Studie ist eine von zwei Teiluntersuchungen eines Forschungsprojektes zum Thema „Verbesserung des Zugangs zu beruflicher Weiterbildung für Beschäftigte aus Klein- und Mittelbetrieben durch Aus- und Aufbau von regionalen Kooperationsstrukturen und Verbesserung des Informationstransfers in der Region Ostfriesland“ (VERIS-Studie), die im Zeitraum von 1998 bis 2001 am Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ) durchgeführt wurde. In der vorangegangenen Teilstudie wurden Angebotsstrukturen der beruflichen Weiterbildung und Kooperationsperspektiven von Weiterbildungsträgern in Ostfriesland untersucht (vgl. Büchter 2000).
3 Lediglich bei 3 Betrieben (Industrie) lag die Beschäftigtenzahl über 200.
4 Obwohl bis auf eine Ausnahme in den Betrieben keine explizite Bedarfsermittlung und Weiterbildungsplanung existiert, findet vielfach gleichwohl zusammen mit den arbeitsbezogenen Abstimmungs- und Kooperationsprozessen – zumeist im Rahmen solcher Arbeitsbesprechungen – auch eine qualifikationsbezogene Planung faktisch statt. Das bedeutet, dass eine nicht vorhandene explizit für die Weiterbildung ausgewiesene Planung und Bedarfsermittlung nicht automatisch ein Indiz für eine defizitäre Qualifizierungspraxis ist. Für Klein- und Mittelbetriebe scheint eher eine arbeitsintegrierte Weiterbildungsplanung charakteristisch zu sein.
5 Zu dem Befund, dass in Klein- und Mittelbetrieben eine informelle Personalentwicklung anzutreffen ist, die im Betrieb jedoch nicht unter dieser Begrifflichkeit kommuniziert wird, kommt auch Iller (2000) in ihren Untersuchungen.
6 Interessanterweise werden hier faktisch Grundprinzipien des didaktisch-methodischen Modells einer handlungsorientierten Qualifizierung beschrieben, in dem Wissensvermittlung und praktisches Tun eng miteinander verzahnt sind.
7 Die in der Weiterbildungsdiskussion geforderte stärkere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung, wie sie in der Diskussion um „Zusatzqualifikationen“ deutlich wird, wäre vor dem Hintergrund dieser Befunde um den Akzent zu erweitern, dass in der betrieblichen Qualifizierungspraxis ein Zusammenhang von Aus- und Weiterbildung bereits existiert.

Literatur

Arnold, R./Münch, R. (1995): Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung. Bonn

Bardeleben, R./Böll, R./Drieling, C./Gnahs, D. (1990): Strukturen beruflicher Weiterbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Weiterbildung, Heft 14. Berlin, Bonn, S. 66-74

Büchter, K. (1998): Arbeitsplatznahes Lernen als betriebsspezifische Qualifizierung. Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Verbetrieblichung von Weiterbildung und Internalisierung von Arbeitsmärkten. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (FIAB) der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur, Band 15/16, S. 127-143

Büchter, K. (1999): Geschichte betrieblicher Weiterbildung – ein Annäherungsversuch. Überlegungen zur Rekonstruktion der historischen Kontinuität der Verbetrieblichung von Weiterbildung. In: Hendrich, W./Büchter, K. (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. München, Mering, S. 32-51

Büchter, K. (2000): Entwicklung, Strukturen und Kooperation in der beruflichen Weiterbildung – am Beispiel der Region Ostfriesland. Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe. Oldenburg

Büchter, K./Christe, G./Jankofsky, B. (1998): Klein- und Mittelbetriebe im Strukturwandel. Studie zu Beschäftigung und Qualifikation in den Regionen Ostfriesland und Wesermarsch. Oldenburg: Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hrsg.) (1990): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Zwei Gutachten. Bonn

Dehnbostel, P./Markert, W. (1999): Problemaufriss: Neue Lernwege als Synthese von intentionalem und Erfahrungslernen. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß, S. 23-36

Dehnbostel, P./Nowak, H. (1999): Zur Aktualität, Problematik und Einordnung des Erfahrungslernen. In: Dehnbostel, P./Markert,W./Novak, H. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß, S. 6-22

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Deutschmann, C. (2001): Die Gesellschaftskritik der Industriesoziologie – ein Anachronismus? In: Leviathan, H. 1.

Dobischat, R. (1999): Reichweiten und Grenzen des Beitrags von beruflicher Weiterbildung zum regionalen Strukturwandel. Netzwerke zwischen Betrieben und überbetrieblichen Weiterbildungsträgern – eine Allianz mit Zukunft? In: Hendrich, W./Büchter, K. (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis. München, Mering, S. 89-115

Düll, H./Bellmann, L. (1998): Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in West- und Ostdeutschland. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 2, S. 205-225

Goltz, M. (1999): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel. München, Mering

Goltz, M. (2000): Weiterbildungspraxis in kleinen und mittleren Unternehmen Ostfrieslands – Formen, Akteure und Kooperationspartner der Qualifikationsentwicklung, in: LASA Brandenburg GmbH (Hrsg.): Zugangsbereitschaft kleiner und mittlerer Unternehmen zu wirtschaftsnahen Fördermöglichkeiten. Fachtagung der LASA Brandenburg am 12. April 2000 in Potsdam. Potsdam

Goltz, M./Jankofsky, B. (2001): Pragmatisch – flexibel – zielorientiert. Qualifizierungspraxis in kleinen und mittleren Unternehmen aus Handwerk, Dienstleistung und Industrie. Oldenburg: Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe

Grünewald, U. (1999): Arbeitsintegriertes Lernen – das Ende der betrieblichen Weiterbildung? In: Hendrich, W./Büchter, K. (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis. München, Mering, S. 139-150

Grünewald, U./Moraal, D. (1995): Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse und kritische Anmerkungen. Berlin, Bonn

Grünewald, U./Moraal, D./Draus, F./Weiß, R. (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 53. Berlin

Heidling, E. (1997): Der Kraftfahrzeug-Servicetechniker – Neue Perspektiven qualifizierter Handwerksberufe. In: Görs. D./Iller, C. (Hrsg.): Organisationsentwicklung und Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben. Bremen: Universität – Arbeiterkammer Bremen

Herchenhahn, A./Ludolph, M./Stahl, P./Striecker, V. (2000): Die Einführung von rechnerunterstützter Entwurfs- und Produktionstätigkeit in Betrieben des Hamburger Tischlerhandwerks – Neue Kooperationsformen zwischen den Lernorten. In: Bloy, W./Hahne, K./Struve, K. (Hrsg.): Lern- und Handlungsfelder in der Bau-, Holz- und Gestaltungstechnik. Bielefeld, S. 125-137

Howaldt, J./Kropp, R./Schwitalle, U./Skrotzki, R./Wicke, W. (Hrsg.) (2000): Handlungsleitfaden zur Implementierung eines arbeitsplatznahen kontinuierlichen Qualifizierungsprozesses in Klein- und Mittelbetrieben. Münster

Iller, C. (2000): Gestaltung der Weiterbildung und Weiterbildungsinteressen der Beschäftigten. Eine empirische Untersuchung in kleinen und mittleren Unternehmen. München, Mering

Kurz, C. (1999): Repetitivarbeit – unbewältigt. Betriebliche und gesellschaftliche Entwicklungsperspektiven eines beharrlichen Arbeitstyps. Berlin

Laur-Ernst, U. (1999): Informelles Lernen – die individuelle Alternative beruflicher Kompetenzentwicklung. In: Dehnbostel, P./Markert,W./Novak, H. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß, S. 71-83

Schumann, M. (2001): Kritische Industriesoziologie – Neue Aufgaben. In: SOFI-Mitteilungen. Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut, S. 93-98

Springer, R. (1999): Rückkehr zum Taylorismus? Arbeitspolitik in der Automobilindustrie am Scheideweg. Frankfurt/M., New York

Ulrich, J. G. (2000): Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten der Erwerbstätigen in Deutschland. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 3, S. 23-29

Weiß, R. (2000): Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 242. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft

Olaf Dörner/Jürgen Wittpoth

Diesseits des ‚gläsernen Kastens'

Weiterbildung und Wissenserwerb in kleinen und mittelständischen Unternehmen

Der Konsens über die Notwendigkeit ständiger beruflicher Weiterbildung in betrieblichen wie überbetrieblichen Kontexten ist so groß wie nie. Die Vollzugsmeldungen sind eindrucksvoll: Alle *wollen* zumindest dabei sein. Dissonanzen in diesem Konzert erzeugen vor allem die sogenannten KMU (kleine und mittelständische Unternehmen), denen man immer wieder nachsagt, sie engagierten sich zu wenig. Dabei lässt sich in der Debatte über Weiterbildungsabstinenz und -bedarf von KMU ein Muster identifizieren:

– Beobachtet wird, dass (Beschäftigte von) KMU sich in geringem Ausmaß an Weiterbildung beteiligen, die von einschlägigen Institutionen angeboten wird.
– Gleichzeitig hält man ihnen immer wieder Kataloge von Problembereichen vor, in denen weitere Qualifizierung für das einzelne Unternehmen wie für die wirtschaftliche Entwicklung generell unabdingbar, ja überlebensnotwendig ist.
– Die von all dem unbeeindruckte Passivität von KMU wird mit dem Verweis auf eingeschränkte *Möglichkeiten* erklärt – in den neuen Ländern vor allem mit zugespitztem Mangel an Zeit und Geld, aber auch mit dem unzureichenden Angebot der Weiterbildungsinstitutionen (vgl. exempl. Claus/Wanzek 1998; Abicht/Borkenhagen 1998).
– Die Lösung wird dann darin gesehen, das sogenannte Bildungsmarketing zu verbessern (Kundenorientierung, verbesserte Information über Datenbanken etc.) und Hilfestellungen anderer Art zu entwickeln (vgl. Geißler 1997; Kailer 1995; Loebe/Severing 1996; Reuther u. a. 1996; Schönfeld/Stöbe 1995; Stahl/Stölzl 1994).

Dieses Muster ist in mehreren Hinsichten problematisch:

– Der zugrundeliegende Begriff von Weiterbildung ist insofern zu eng, als er hauptsächlich das erfasst, was in *institutionalisierten* Kontexten *vermittelt* wird (oder besser: werden soll).
– Der Weiterbildungsbedarf wird (auf einer sehr allgemeinen Ebene) letztlich normativ bestimmt. Entsprechende Befunde werden – Stereotypen gleich – vom common sense permanent reproduziert; so findet man immer wieder bestätigt, dass es einen Bedarf in den Bereichen Technologie und Arbeitsorganisation gibt, was immer das konkret bedeuten mag.[1]
– Persönliche, Markt-, Branchen-, Größen- und andere Faktoren (‚regulierende Kontexte'; vgl. Weber/Wittpoth 1999) als notwendige *Anlässe* für Weiterbildung kommen nicht in den Blick.

– Alles zusammengenommen führt das beinahe zwangsläufig zur Favorisierung eines Bildungsmarketing im o. g. Sinne, das aber gar nicht in der Lage ist, die Probleme zu lösen (vgl. Stahl/Stölzl 1994).

Diese und eine ganze Reihe anderer Probleme bzw. Überlegungen, deren Darstellung den hier vorgegebenen Rahmen sprengen würde, hat uns zu einem Projekt veranlasst, in dessen Verlauf wir herausfinden wollen, mittels welcher Formen sich (Angehörige von) KMU mit Wissen versorgen. Für intensive Fallstudien haben wir insgesamt sechs KMU ausgewählt, je eines aus dem klassischen produzierenden Gewerbe, der ‚traditionellen' (Banken) und der ‚neuen' Dienstleistung (Software-Entwickler), und zwar in Sachsen-Anhalt und im Kanton Bern. Der regionale Vergleich ist u. a. im Blick auf mögliche ‚Transformations'-Effekte (in Sachsen-Anhalt) von Bedeutung; auch dies kann hier nicht weiter entfaltet werden. Im Folgenden stellen wir erste Zwischenergebnisse aus *einem* Unternehmen vor.

1. Das Unternehmen „Welle"

Das Unternehmen produziert Gelenkwellen hauptsächlich für die Automobilindustrie und wird sowohl vom Geschäftsführer im Interview als auch in Prospekten und in der Firmenzeitschrift als erfolgreich präsentiert. Wie viele KMU in Sachsen-Anhalt ist die Firma aus einem großen DDR-Kombinat hervorgegangen und hatte tiefgreifende Umstrukturierungen zu bewältigen. Bis zur Privatisierung 1993 treuhandverwaltet, war es in dieser Zeit wesentlich durch die Abnahme des Auftrags- und Umsatzvolumens sowie erheblichen Personalabbau gekennzeichnet. Der heutige Geschäftsführer schätzt die Entwicklung bis 1989 positiv ein. In jeder Dekade habe es ein neues Produktprofil gegeben, was auf einen sehr innovativen Mitarbeiterstamm schließen lasse – sowohl im Bereich Forschung als auch in den Bereichen Management, Technik und Produktion. Nach 1989 habe das alte Management den Personalabbau so vollzogen, dass die leistungsfähigsten Mitarbeiter im Betrieb verblieben sind. Alles in allem habe er 1993 das Unternehmen und das Personal als innovativ eingeschätzt, was ihn darin bestärkt habe, diesen Betrieb zu übernehmen und zu privatisieren. Das Unternehmen sei inzwischen (1999) auf dem besten Wege, sich gut zu entwickeln. Derzeit sind insgesamt 155 Mitarbeiter beschäftigt, davon 10% bis 15% Auszubildende.

In diesem Unternehmen sind insgesamt vier Experteninterviews[2] geführt worden. Einige bisher im Theoretical Sampling[3] auffällig gewordene Aspekte sollen im Folgenden anhand von Passagen aus dem Interview mit dem Geschäftsführer sowie aus dem Interview mit einem Arbeitsvorbereiter[4] dargestellt werden. Ergebnisse, die an dieser Stelle nicht anhand von Passagen dargestellt werden, fließen in die Überlegungen mit ein.

2. Zur Weiterbildung im Unternehmen

Das Unternehmen präsentiert sich als weiterbildungsaktiv, ist nach DIN ISO 9001 zertifiziert und wirbt mit fachlicher Kompetenz. In der Firmenzeitung, Heft 1/2000, wird darüber informiert, welche Mitarbeiter einen CNC-Lehrgang im Rahmen der EU-Gemeinschaftsinitiative ADAPT absolviert haben und dass aufgrund der sich abzeichnenden Weiterbildungsbedarfe ein Schulungsplan für das Jahr 2000 erarbeitet worden ist. Ein breites Angebot von SPC-Schulungen[5] und IHK-Lehrgängen bis hin zu Sprachkursen kann in Anspruch genommen werden.
Der *Geschäftsführer* betont im Interview die Wichtigkeit von Weiterbildung, verweist auf das hohe Engagement in der Erstausbildung und auf Möglichkeiten für Beschäftigte, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. So werden prinzipiell allen Mitarbeitern $2^1/_2$ Arbeitstage pro Jahr für Weiterbildungsmaßnahmen gewährt. Darüber hinaus benötigte Zeit muss mit den Vorgesetzten bzw. mit dem Geschäftsführer geregelt werden. Grundsätzlich gilt das Prinzip „Halbe-Halbe“, d. h., die aufgewendete Zeit geht je zur Hälfte zu Lasten des Arbeitgebers (Arbeitszeit) und des Arbeitnehmers (Freizeit). Die Kosten werden vom Unternehmen getragen. Jedoch ist das Unternehmen keine Volkshochschule und insofern müssen die Maßnahmen gewissen Plausibilitätskriterien entsprechen. Bei längerfristigen Fernstudien, Abendstudien und Meisterlehrgängen werden individuelle Regelungen einschließlich Beschäftigungsgarantie ausgearbeitet. Bezüglich der Kosten bei Meisterlehrgängen wird die Bereitschaft bekundet, die Hälfte zu übernehmen, wenn der betreffende Mitarbeiter sich verpflichtet, nach Absolvierung eine gewisse Zeit im Unternehmen zu bleiben.
Weiterbildung wird im traditionellen Sinn verstanden, d. h., entsprechende Maßnahmen sind von organisiertem Charakter, intentional und werden von professionellen externen Weiterbildnern schulungsmäßig und in der Regel in externen Bildungseinrichtungen durchgeführt. Der Geschäftsführer geht sogar so weit, Maßnahmen wie CNC-Lehrgänge nicht als Weiterbildung zu verstehen: Ihre Inanspruchnahme sei *„kein Problem. Würde ich in dem Sinne allerdings nicht unbedingt als das Ziel der Weiterbildung denken, wie ich es mir vorstelle.“*
Hier dokumentiert sich ein traditionelles, ‚bildungsbürgerliches') Grundverständnis *der Person* des Geschäftsführers, das auch an anderen Stellen im Interview, insbesondere bei den Bemerkungen zur Volkshochschule und zum persönlichen karitativen Engagement sowie bei der Betonung sozialer Verantwortung gegenüber Belegschaft und Region maßgeblich wird. Dieses Verständnis erhält aber im Argumentationsverlauf einen eher hintergründigen Charakter, da der Interviewte *in der Rolle* des Geschäftsführers agiert.
Trotz aller präsentierten Wertschätzung ist ein ambivalenter Umgang mit Weiterbildung im genannten Sinne in den Interviews dokumentiert. Generell wird sie als notwendig und als etwas ‚Gutes' angesehen. Im gleichen Zusammenhang wird aber auch (mit Bedauern) geäußert, ein der Bedeutung angemessenes Engagement nicht aufbringen zu können. Die Begründungsmuster sind unterschiedlich:

Während der Geschäftsführer mangelnde Motivation von Mitarbeitern und unzureichendes Angebot von Weiterbildungseinrichtungen als Ursachen nennt, geben Beschäftigte an, zu wenig Zeit für entsprechendes Engagement zu haben.
Im Blick auf organisierte Schulungen bevorzugt der Geschäftsführer Maßnahmen, die einen hohen Zertifizierungsnutzen versprechen, wie etwa Fernstudien oder Meisterlehrgänge. Solche werden erwünscht und konsequent gefördert (von den Beschäftigten allerdings kaum in Anspruch genommen). Maßnahmen mit geringem bzw. fehlendem Zertifizierungsnutzen und voraussichtlicher Nutzen-Diffusität unterliegen strengen Plausibilitätskriterien des Geschäftsführers. In Absprache mit den jeweiligen Vorgesetzten und der Personalabteilung entscheidet er über Freistellungen, finanzielle Mittel und/oder spezielle Arbeitszeitregelungen. In diese Kategorie fallen etwa allgemeinbildende oder technologische Kurse externer Anbieter, Sprachkurse oder Kurse speziell für Betriebsratsmitglieder.
Lieferantenschulungen, bei denen Herstellervertreter in Seminarform ihre Produkte präsentieren und spezifische Bedienungskenntnisse vermitteln, nehmen eine Sonderstellung ein, da ihnen von vornherein ein sehr hoher Verwertungsnutzen beigemessen wird. Jedoch wird in den Interviews deutlich, dass ihre Relevanz durch Koppelung mit Einarbeitungs- und Hospitationsprozessen deutlich zunimmt. Insbesondere für Beschäftigte an den CNC-Maschinen sind sowohl die Einarbeitungen vor Ort als auch externe Lieferantenschulungen von Bedeutung. Bei Einführung neuer CNC-Maschinen wurden die jeweiligen Mitarbeiter in speziellen Kursen eines großen Elektronikkonzerns zu Steuerung und Programmierung der CNC-Maschinen geschult. Diese Mitarbeiter wurden außerdem dazu angehalten, bereits bei Installation und Inbetriebnahme der neuen Maschinen sowie bei späteren Reparatur- und Wartungsarbeiten den Monteuren ‚über die Schulter zu schauen', zu hospitieren.
Bei aller Wertschätzung organisierter Weiterbildung verweist der Geschäftsführer aber auch auf andere und letztlich wohl auch relevantere Formen des Wissenserwerbs. Er selbst gibt an, sich relevantes Wissen hauptsächlich über Fachliteratur und Zusammenkünfte mit Branchenkollegen anzueignen. Dies verlangt er auch von seinen Mitarbeitern. So berichtet er von einem Gespräch mit einem Einkaufsleiter eines Kunden, der ihm von einem neuen Personalführungskonzept erzählte: *„Kriegte ich ganz große Ohren. Und da hat der mir das Konzept erklärt. Und jetzt gehe ich natürlich in Richtung dieses Konzeptes. Das geht jetzt so vor sich, dass ich also mir erst mal von diesem, über dieses Konzept Literatur besorgt habe. Die lesen wir jetzt. Alle Abteilungsleiter haben die Literatur gekriegt. Anfang nächsten Jahres (...) werden wir uns zusammensetzen, da haben alle die Literatur durchgearbeitet, nicht nur durchgelesen, da setzen wir uns zusammen und versuchen, da einen eigenen Weg daraus zu entwickeln."*
Der hohe Stellenwert von Weiterbildung im Unternehmen *und* deren klärungsbedürftiges Verhältnis zum Wissenserwerb spiegeln sich auch in der Einstellung von Mitarbeitenden wider. So äußert ein Arbeitsvorbereiter: *„Also, ich würde den Stellenwert relativ hoch einschätzen gegenüber anderen Betrieben. Schon allein, weil*

der Geschäftsführer sehr großen Wert darauf legt und er eigentlich (...) eher verlangt, dass jeder Mitarbeiter wenigstens zwei bis maximal fünf Tage im Jahr sich irgendwelchen Schulungen unterziehen muss, um auf dem Laufenden zu bleiben. Und ich merke das ja auch selber, dass gerade auf dem Gebiet der Werkzeugindustrie und der Maschinenentwicklung, dass da doch das Wissen sich dermaßen erweitert bzw. der Fortschritt so schnell vonstatten geht, dass man da ein bisschen auf dem Laufenden bleiben muss, um überhaupt mitreden zu können, denn da stehen ganz neue Begriffe manchmal, wo man da eigentlich kaum noch was mit anfangen kann. Ganz extrem ist das in der Computerbranche. Aber ich meine jetzt speziell im Maschinenbau ist es gerade die Werkzeugindustrie, die eigentlich sehr viel Neues entwickelt und wo man eigentlich auch immer ein bisschen am Ball bleiben muss."

Die Bedeutung von Weiterbildung wird hier auf bemerkenswerte Weise begründet. Sie ist wichtig, weil der Geschäftsführer sie für wichtig erachtet und weil sie eine Voraussetzung ist, um dem technologischen Wandel gerecht zu werden. Zwei Argumentationskontexte können unterschieden werden: Im *programmatisch-imperativen* Kontext wird Weiterbildung zur auferlegten Pflicht und zum Programm, welches mehr oder weniger erfüllt werden kann. In einem *pragmatisch-bedürfnisorientierten* Kontext wird die Bedeutung von Weiterbildung mit dem Bedürfnis nach ‚Mithalten-Können', ‚auf dem Laufenden zu sein', legitimiert. Eine Motivation, die hier wichtig erscheint, ist die fachliche Kommunikationsfähigkeit. Der Interviewte pflegt viele interne und externe Kontakte zu Unternehmenskollegen, Branchenkollegen und -experten (etwa auf Messen und Tagungen). In diesem Kontext erhält das ‚Mitreden-Können' eine soziale und eine fachspezifische Funktion. Die soziale Funktion ermöglicht überhaupt erst den Zugang zu wichtigen (diagnostischen und prognostischen) Wissensbeständen der Branche, und die fachspezifische Funktion ermöglicht Fachkommunikation und -reflexion. Allerdings muss davon ausgegangen werden, dass organisierte Weiterbildung für die Sicherung fachlicher Kommunikationsfähigkeit bestenfalls von marginaler Bedeutung ist. Denn der Interviewte erwähnt im gesamten Interview organisierte Weiterbildungsformen – bis auf einen Englischkurs – überhaupt nicht in Bezug auf seine eigene Person.

Während im programmatisch-imperativen Kontext die Relevanz organisierter Weiterbildungsformen explizit hervorgehoben wird, ist im pragmatisch-bedürfnisorientierten Kontext eine implizite Relevanz informeller Formen des Wissenserwerbs anzunehmen. Anscheinend gibt es auf der informellen Kommunikationsebene im Unternehmen einen Konsens darüber, dass relevantes Wissen in anderen Kontexten als in solchen organisierter Weiterbildung zu erwerben ist.

Weitere Wege des Wissenserwerbs werden im Interview mit dem Geschäftsführer angesprochen. So habe es für eine Produktentwicklung, die es dem Unternehmen ermöglicht, sich auch in anderen Marktbereichen als der Kraftfahrzeugindustrie zu etablieren, intensive Zusammenarbeit mit verschiedenen Universitäten und Forschungseinrichtungen gegeben. Benötigte Kompetenzen haben sich (ausgewählte) Ingenieure nicht auf Lehrgängen, sondern extern projektbezogen angeeignet.

In einem Unternehmen, welches die Ursprungsentwicklung geleistet hat, haben sie sich innerhalb von drei Monaten vor Ort und in der Praxis mit der neuen Technologie auseinander gesetzt. Anhand von Passagen aus dem Interview mit dem Arbeitsvorbereiter kann diese Art und Weise des Wissenserwerbs präzisiert werden. Zwar gehörte dieser nicht zu den ausgewählten Mitarbeitern für die spezielle Technologie, aber die generelle Vorgehensweise ist prinzipiell ähnlich. Befragt nach der Bedeutung von Lieferantenschulungen bei der Einführung neuer Technologien, verweist er auf sog. Referenzobjekte: *„Das ist noch viel interessanter als solche Vorführungen im gläsernen Kasten, sage ich mal. Das sind die sogenannten Referenzobjekte, wo der Kunde dann oder der Lieferant auch gerne darauf guckt, wenn die Maschine gut installiert ist und sehr produktiv ist und er damit zufrieden ist, dann führt er natürlich gerne zukünftige Kunden dorthin und zeigt diese Maschine. Da kann man dann auch eine ganze Menge sehen, wenn man auf dem Gebiet etwas bewandert ist. Wie funktioniert diese Maschine? Ist sie verfügbar, d. h. arbeitet sie ohne Störungen? Mehrschichtig, wie ist der Anfälligkeitsgrad? Wie oft muss die Maschine repariert werden? Wie ist der Wartungszyklus? Wie stabil ist die Steuerung? Was für Werkzeuge werden da eingesetzt? Das sind alles Kriterien, die man dann beim anderen Kunden, beim Referenzkunden sozusagen, sehr gut mitbekommt."*
In der Formulierung „noch viel interessanter (...) als im gläsernen Kasten"[6] kommt eine Präferenz für das Informieren vor Ort in der Praxis (an Referenzobjekten) gegenüber Lieferantenschulungen in ‚Laborsituationen' zum Ausdruck. An solchen Referenzobjekten könnten nicht nur Funktionsweisen von neu anzuschaffenden Technologien ‚studiert' werden, sondern auch deren Spezifika und Grenzen. Entsprechend können Einsatz- und Modifikationsmöglichkeiten für eigene betriebliche Möglichkeiten theoretisch geprüft werden.
Dies verweist auf eine theoretische Reflexionsarbeit, welche wesentlich im fachlich-kommunikativen Austausch mit der Branche und deren Vertretern sowie in fachspezifischen Orten fundiert ist. Dieser Austausch ist ein ständiger Prozess. An anderen Stellen im Interview wird deutlich, dass der Arbeitsvorbereiter sich in seiner Eigenschaft als Investitionsvorbereiter über neue Maschinen u. a. anhand von Prospektmaterial von Lieferanten informiert. Bei Investitionsbedarf ermittelt und überlegt er in Zusammenarbeit mit Unternehmenskollegen, welche Anforderungen eine neue Maschine oder Technologie erfüllen muss. Darauf basierend werden in Frage kommende Produkte auf ihre Einsatzfähigkeit geprüft (ebenfalls in Absprache mit anderen Unternehmensbereichen wie z. B. der Konstruktionsabteilung). Neben der Auseinandersetzung mit jeweiliger Fachliteratur werden die in Frage kommenden Produkte an Referenzorten bzw. fachspezifischen Orten erkundet und besprochen. Dort finden dann auch Überlegungen zum Einsatz im Unternehmen, zu Modifizierung, zu Möglichkeiten der Herstellung von Produkten im Prozess fachlicher Kommunikationen mit Unternehmens- sowie Branchenkollegen statt.
Dass fachspezifische Orte hinsichtlich der Wissensgenerierung eine besondere Akzentuierung erhalten, wird exemplarisch in folgender Aussage des Arbeitsvor-

bereiters deutlich. Beschrieben wird eine Prozedur der Inbetriebnahme neuer Maschinen mit Bezugnahme auf Vorschriften in der Automobilbranche: *„Die Maschinen haben einen gewissen, da gibt es Vorschriften im Automobilbau, wie solche Maschinen in Betrieb genommen werden müssen, d. h. also, es findet immer eine Vorabnahme beim Hersteller schon statt, d.h. es fahren Leute von uns dorthin. Wir bringen unsere Werkstücke dorthin, die Maschine muss diese Werkstücke produzieren. Die Werkstücke werden vermessen, werden bei uns gegengemessen, also bemustert, so wird das genannt, d.h. es wird, in unserer Qualitätssicherung werden diese Teile wieder gemessen und dann wird die Maschine als in Ordnung befunden. Dann wird die Maschine gekauft. Die Maschine kommt hierher, wird hier in Betrieb genommen, dann erfolgt die ganze Prozedur noch einmal. Es werden hier die Teile im Beisein der Monteure gefahren, also produziert, wird wieder ausgemessen und dann kommt die Serie. Das heißt also, die Maschinenfähigkeit der Serie wird dadurch statistisch noch einmal untersucht, mit Hilfe von Messfehlern usw. Das ist ein ganz kompliziertes Verfahren. Dann wird praktisch von der Qualitätssicherung die Maschine als voll betriebssicher und seriensicher eingestuft.“*
Fachspezifische Orte fungieren in diesem Sinne als Versuchsfelder, in denen die Akteure explorativ Wissen erwerben – explorativ im Sinne einer komplexeren Form des Ausprobierens und Testens. Ingenieure richten gemeinsam mit Monteuren des Herstellers die Maschine beim Hersteller ein und testen ein spezielles Werkstück; die gleiche Prozedur erfolgt noch einmal im eigenen Unternehmen bei der Inbetriebnahme. Während dieser Prozedur kommt es zu Modifikationen an Maschine und Werkstück, welche nicht immer vor Ort und gleich bewerkstelligt werden können und müssen. Nach solchen Modifikationsarbeiten etwa der Konstruktionsabteilung beginnt wiederum eine Testphase. Da diese sowohl beim Hersteller als auch im untersuchten Unternehmen stattfindet, ist zwischen externen und internen Versuchsfeldern zu unterscheiden. Fachspezifische Orte als externe bzw. interne Versuchsfelder bieten so für das Unternehmen die Möglichkeit, sowohl Technologien für den Einsatz im eigenen Produktionsprozess zu testen, zu prüfen und zu modifizieren als auch deren Aneignung durch jeweilige Mitarbeiter zu gewährleisten.

3. Weiterbildung als ‚organisierte‘ und als ‚institutionalisierte‘ Wissensarbeit

Deutlich wird zunächst ein ambivalentes Verhältnis zu Weiterbildung, welches mit Blick auf unternehmerische Interessen und Praxis als skeptisch und mit Blick auf das programmatisch Gute und Sinnvolle als begrüßend charakterisiert werden kann. Diese Ambivalenz ist u. a. in der weit verbreiteten Annahme verwurzelt, Weiterbildung habe ausschließlich etwas mit organisierten Veranstaltungen (unternehmensextern oder -intern) zu tun. Hier spiegelt sich ein öffentlich weitgehend verinnerlichter Konsens wider, der auf die Definition des Deutschen Bildungsrates von 1970 zurückgeht. Weiterbildung wird dort verstanden „als Fortsetzung oder Wie-

deraufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten Bildungsphase (...). Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 197). Auch die Datenerhebung des ‚Berichtssystem Weiterbildung’ ist an dieser (vermeintlich) „relativ weit gefassten Definition“ orientiert (BMBF 2000, S. 10). Berufliche Weiterbildung wird hier als Teilnahme an Kursen oder Lehrgängen verstanden (vgl. ebd., S. 40). Mit diesem eher engen Verständnis von Weiterbildung ist es jedoch nur schwer möglich, jenseits programmatischen und gut gemeinten Bemühens andere Formen des Wissenserwerbs oder gar Formen und Voraussetzungen von Wissensprozessierung in Organisationen zu erfassen bzw. zu verstehen.

Um dieses Dilemma zu umgehen, kann man zunächst mit dem Begriff „Wissensarbeit“ (vgl. Willke 1998) als Arbeitsbegriff für die weitere empirische Analyse operieren. Als Wissensarbeit werden Kommunikationen, Transaktionen oder Interaktionen verstanden, in deren Kontext relevantes Wissen „(1) kontinuierlich revidiert, (2) permanent als verbesserungsfähig angesehen, (3) prinzipiell nicht als Wahrheit, sondern als Ressource betrachtet (...) und (4) untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt“ wird (ebd., S. 21). Hierbei geht es also weniger um Prozesse, in denen Wissensbestände – in welcher Form auch immer – einmal erworben und dann angewendet werden.

Für den Versuch, die dargelegten empirischen Befunde mit Hilfe des Begriffs Wissensarbeit zu ordnen, erscheint es außerdem sinnvoll, zwischen *organisierter* und *institutionalisierter* Wissensarbeit zu unterscheiden. Willke spricht von organisierter Wissensarbeit, mit welcher der Prozess des Organisierens genutzt wird, um Wissen für das effektive Funktionieren einer wissensbasierten oder sog. intelligenten Organisation zu operationalisieren (vgl. ebd., S. 20). Mit anderen Worten: Will eine Organisation intelligent bzw. wissensbasiert sein, muss sie imstande sein, sowohl explizites als auch implizites Wissen zu organisieren und für sich verfügbar zu machen. In dieser Perspektive können Wissensbestände sowie deren Generierung gesteuert, können Formen des Wissenserwerbs, der Wissensverteilung etc. entwickelt, konzipiert und installiert werden. Sie können natürlich auch wieder de-installiert, modelliert und neu installiert werden. Kurz: Sie werden innerhalb der Organisation Betrieb fremd- oder selbstorganisiert verwendet.

Als Weiterbildung im Kontext *organisierter Wissensarbeit* sollen Aktivitäten begriffen werden, die explizit und intentional auf einen Wissenszuwachs ausgerichtet sind – ob nun fremdgesteuert, selbstgesteuert, fremdorganisiert oder selbstorganisiert. Zu unterscheiden sind hier klassische Formen gemäß der Definition des Deutschen Bildungsrates von den in jüngeren Debatten dominierenden Formen wie arbeitsplatzintegrierendes Lernen (vgl. exempl. AG QUEM 1998), selbstgesteuertes bzw. selbstorganisiertes Lernen (vgl. exempl. Dohmen 1999; Erpenbeck 1998).

– Unter *Weiterbildung im engeren, ‚klassischen’ Sinne* sollen Schulungsveranstaltungen verstanden werden, die betriebsextern oder -intern von Experten durchgeführt und geleitet werden.

– *Weiterbildung im Sinne von Arbeitsplatzlernen (arbeitsintegriertes Lernen)* bezeichnet angewiesene Formen, wie z. B. Unterweisungen, Einarbeitungen, Austausch mit Kollegen, oder spezielle Arbeitsformen, wie Rotationsmodelle oder Qualitätszirkel. Die Zuständigkeit liegt bei übergeordneten Personen oder Bereichen.
– Im Rahmen von *Weiterbildung im Sinne von Selbstorganisation und Selbststeuerung* organisieren Mitarbeiter je nach Bedarf ihren Wissenserwerb weitestgehend selbst. Dabei sind sie in der Lage, sämtliche ihnen zur Verfügung stehenden Wissensquellen zu nutzen und für sich relevante Wissensaspekte so zu konzipieren, dass sie im eigenen Arbeitsdenken und -handeln eingesetzt werden können.

Wird der Blick phänomenologisch auf das von Willke angesprochene implizite Wissen[7] im Unternehmen gerichtet, reicht es aber nicht mehr aus, begrifflich mit organisierter Wissensarbeit zu operieren. Nun könnte man meinen, mit Berücksichtigung der informellen Weiterbildung der Problemlösung ein Stück näher zu kommen. Aber auch hier fällt auf, dass sie letztlich von residualer Relevanz ist. Entweder werden ihre Formen zwar unter Bezugnahme auf humanistische Bildungsideale ‚anerkannt', letztlich aber als ein „unterentwickeltes Lernen" (Dohmen 1999, S. 24) begriffen, welches „auf die Bewusstseinsstufe eines reflektierten, intentionalen selbstgesteuerten Lernens anzuheben" sei (ebd.). Oder es werden – wie in der Definition im Berichtssystem Weiterbildung[8] – hauptsächlich doch wieder solche Formen als informelle Weiterbildung begriffen, die intentional und der organisierten Wissensarbeit zuzuordnen sind.

Eine Möglichkeit, informellen Prozessen bei der Aneignung neuer Situationen auf die Spur zu kommen, wird in einer Studie deutlich, in der die Einführung von Gruppenarbeit in einem Unternehmen untersucht worden ist (vgl. Diesler/Nittel 2001). In Anlehnung an Goffman unterscheiden die Autoren zwischen betrieblicher Vorder- und Hinterbühne, auf denen sie der Frage nachgehen, wie sich Beschäftigte bei Einführung von Gruppenarbeit diese neue Situation aneignen. Interessantes und beachtenswertes Ergebnis sind kollektive Umgangsweisen bzw. Unterlaufungsstrategien derjenigen, die plötzlich dem Gruppenarbeitsparadigma verpflichtet ihre Arbeit neu organisieren müssen. Dieses ‚neu' bezieht sich nämlich auf dessen Präsentation auf der betrieblichen Vorderbühne, auf der betrieblichen Hinterbühne stellt es sich als gar nicht so neu heraus. In Anlehnung an das Aneignungskonzept von Kade (1993) werden die sich hier vollziehenden Arbeitshandlungen innerhalb der Gruppenarbeit und die Umgangsweisen mit ihr als auf relevanten Wissensbeständen basierend beschrieben, die jenseits pädagogischer Intentionalität erworben wurden.

Mit Blick auf die bisherigen Interview-Analysen und auf oben dargestellte Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass Formen gebildet werden, die die Akteure – wenn überhaupt – diffus als unorganisiert oder inoffiziell beschreiben können. Diese Formen sind über einen längeren Zeitraum entstanden, sind je nach Situation veränderbar und unterliegen einem ständigen Wandel. Es handelt sich

hierbei um Routinen, die sich nicht nur auf die Arbeitshandlung selbst beziehen, sondern auch auf den Wandel von routinierten Arbeitshandlungen. Es gehört zur Routine, bestimmte Routinen ständig zu überprüfen und ggf. zu verändern. Natürlich können diese auch wahrgenommen werden, etwa von externen oder internen Experten. Dann können sie explizit beschrieben und modelliert werden. Vieles ‚läuft' aber, hat sich ‚eingeschliffen' und passiert irgendwie. Hier bietet sich in Unterscheidung zur organisierten Wissensarbeit und in Anlehnung an Berger/Luckmann (1980) an, Weiterbildung im Kontext von *institutionalisierter Wissensarbeit* zu betrachten.[9] Die Grenzen zwischen organisierter und institutionalisierter Wissensarbeit sind fließend. Institutionalisierte avanciert zur organisierten Wissensarbeit, sobald sie explizit wahrgenommen, beschrieben, modelliert und (auch an anderen Orten) installiert werden kann. So kann versucht werden, informelles Zustandekommen von Wissen in Organisationen zu verstehen und zu beschreiben. Bei folgenden zu unterscheidenden Varianten ist das zentrale Charakteristikum eine nicht explizite Intentionalität:

– *Adaptiver Wissenserwerb*

Hierbei handelt es sich um eine sehr weit verbreitete Form des Umgangs bzw. der Aneignung mit/von neuen Technologien bzw. Strategien. Die betroffenen Akteure sind strukturell ‚gezwungen', über die direkte Auseinandersetzung mit neuen Technologien und Praktiken Wissensbestände aufzubauen, die einzig und allein der Benutzung dienen bzw. den Umgang mit ihnen gewährleisten. Charakteristika sind Konfrontation und Gewährleistung. Adaptiver Wissenserwerb setzt bei Konfrontation mit Neuem ein, wodurch routinemäßige Arbeitsvollzüge gestört werden. Beendet ist er bei Gewährleistung von Routinen durch Integration in Arbeitsvollzüge.

– *Explorativer Wissenserwerb*

Hier ist eine Form gemeint, die über die Aneignung der Minimalversion relevanten Wissens für das Funktionieren von Arbeitsvollzügen hinausgeht. Explorative Wissensaneignung ist auf Aneignungen spezifischer komplexer Situationen gerichtet, bis deren optimale Gestaltung erreicht ist. Solche Situationen können etwa Technologie- und Produkteinführungen sein. Im Fall des Unternehmens „Welle" stellen externe und interne Versuchsfelder fachspezifische Orte dar, an denen in hohem Maße Wissen explorativ angeeignet wird. Denkbar ist aber auch die Einführung von neuen Strategien wie Gruppenarbeit (vgl. Diesler/Nittel 2001). Exploration meint hier eine höhere Stufe des Ausprobierens. Zentrale Charakteristika sind Testen und Optimieren. Explorativer Wissenserwerb verläuft über eine ständige sequentielle (und praktische) Vergewisserung und Modellierung/Modifizierung einer komplexen Situation. Die Erreichung eines optimalen Zustandes stellt die Grenze explorativen Wissenserwerbs dar. (In diesem Prozess wird Wissen sowohl erschlossen als auch generiert.)

– *Reflexiver Wissenserwerb*

Hierbei handelt es sich um eine Form der Schaffung von wie auch des Umgangs mit komplexen offenen Situationen sowie deren Aneignung in einer Art theoretischen Reflektierens. Hierunter fallen etwa solche Prozesse des Wissenserwerbs, wie sie

anhand der Vorgehensweise des Arbeitsvorbereiters der Firma „Welle“ in seiner Funktion als Investitionsvorbereiter dargestellt sind. In ständiger Kontinuität beobachtet er für seinen Bereich relevante Neuerungen des Marktes (z. B. Technologien). Prospektmaterial, Tagungen, fachspezifische Kommunikationen und fachspezifische Orte bilden ein Medium bzw. eine Atmosphäre höchster Sensibilität für Schaffung und Aneignung unternehmensrelevanter Situationen (z. B. Entscheidungen zur Anschaffung neuer Maschinen). In Bereichen wie Entwicklung und Konstruktion wird (genuin) in hohem Maße solche Wissensarbeit geleistet. Wie am Beispiel des Arbeitsvorbereiters dargestellt, ist sie aber auch in anderen Bereichen relevant.
Alle explizierten Varianten der Wissensarbeit bzw. des Wissenserwerbs sind Bestandteile der Weiterbildungskultur im Unternehmen „Welle“. In strukturell-systematischer Perspektive ergeben sich weiter zu untersuchende Aspekte: a) Wie ist ihre Verwobenheit gestaltet? b) In welcher Relation haben sie welche Bedeutung für das Unternehmen? Darüber hinaus werden in komparativer Analyse die anderen Fallanalysen des Gesamtprojektes mit in die Betrachtungen einbezogen. Hier gilt es insbesondere zu untersuchen, welche branchentypischen und ländertypischen (Kanton Bern/Sachsen-Anhalt) Unterschiede es gibt oder nicht gibt.

Anmerkungen

1 Dies ist *auch* auf ein methodisches Problem vieler einschlägiger Untersuchungen zurückzuführen: Meist werden lediglich Personalverantwortliche und nicht die ‚Lerner‘ selbst befragt (zur Kritik vgl. Behrendt 1998).
2 Zur Methode von Experteninterviews vgl. Meuser/Nagel 1991
3 Die Untersuchung folgt der von Glaser und Strauss vorgeschlagenen und entwickelten Verfahrensweise der Grounded Theory (vgl. Strauss 1994).
4 Er ist auch stellvertretender Fertigungsleiter und u. a. mit Investitionsvorbereitungsaufgaben betraut.
5 SPC: Statistical Process Control.
6 Gemeint sind auch Präsentationen anhand von Modellen auf Messen oder von Kundendienstvertretern, wie an anderer Stelle im Interview ausgeführt wird.
7 Zu implizitem Wissen vgl. auch Polanyi 1985 und Nonaka 1997. So versteht Nonaka implizites Wissen als einen Wissenstyp, der sich dem formalen sprachlichen Ausdruck entziehe und hauptsächlich in Erfahrungen des einzelnen fundiert sei sowie „schwer fassbare Faktoren wie persönliche Überzeugungen, Perspektiven und Wertsysteme“ betreffe (vgl. Nonaka 1997, 8).
8 Formen informeller Weiterbildung lt. BMBF: Teilnahme an berufsbezogenen Fachmessen, Vorträgen oder Kongressen, Unterweisen/Anlernen am Arbeitsplatz, Lesen von Fachliteratur, vom Betrieb organisierte Austauschprogramme und Fachbesuche, selbstgesteuertes Lernen, spezielle Arbeitsformen (z. B. Qualitätszirkel, Lernstatt) und Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren (vgl. BMBF 2000, 187–189).
9 ‚Organisation‘ und ‚Institution‘ haben gemein, dass sie Formen geregelter Kooperationen menschlichen Handelns sind. Ein Unterschied besteht in der Art und Weise des Zustandekommens und Umgang mit ihnen. Organisationen stellen rationelle und künstliche Gebilde dar, die in diesem Sinne (auf Entscheidungen basierende) menschliche Kooperationen regeln. Institutionen regeln das menschliche Miteinander auf der Grundlage von Normen, Werten und Selbstverständlichkeiten, die sich im Zuge evolutionärer und sozia-

ler Prozesse herausgebildet haben und herausbilden werden. Sie können als soziale Gebilde betrachtet werden, die zu solchen dadurch werden, indem sich Handlungen zuverlässig und unreflektiert wiederholen, etablieren und habitualisieren, kurz: Institutionen entstehen in einem Institutionalisierungsprozess. Der Aufbau von Vorgaben basiert nicht primär auf Entscheidungen, sondern vielmehr auf der Gewöhnung an routinisierte und habitualisierte Handlungen (vgl. Berger/Luckmann 1980, 56 ff.).

Literatur

Abicht, L./Borkenhagen, P. (1998): Betriebliche Weiterbildung – Schwerpunkte, Bedingungen, Probleme, Trends. Magdeburg

AG QUEM (Hrsg.) (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens. In: QUEM-Report, H. 537, S. 29-60

Behrendt, E. (1998): Multimediale Lernarrangements im Betrieb. Bielefeld

Berger, P. L./Luckmann, T. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.

BMBF (Hrsg.) (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn

Claus, T./Wanzek, U. (1998): Ausgewählte Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur Weiterbildungspraxis in Klein- und mittleren Unternehmen Sachsen-Anhalts und ausgewählten europäischen Regionen In: Peters, S. (Hrsg.): Personalmanagement und betriebliche Weiterbildung in Klein- und mittelständischen Unternehmen. Magdeburg, S. 19-25

Deutscher Bildungsrat (^{4}1972). Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Diesler, P./Nittel, D. (2001): Spuren des Selbstorganisierten Lernens im Kontext betrieblicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik H. 1, S. 56-83

Dohmen, G.: Einleitung: Das selbstgesteuerte Lernen als unterstütztes Selbstlernen. In: BMBF (Hrsg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lebensumwelten. Bonn, S. 16-38

Erpenbeck, J. (1998): Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1998. Münster u. a., S. 309-316

Geißler, H. (Hrsg.) (1997): Weiterbildungsmarketing, Neuwied u. a.

Kade, J. (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 391-408

Kailer, N. (1995): Neue Dienstleistungen erfordern neue Strategien für das Bildungsmanagement. In: Grundlagen der Weiterbildung. H. 6, S. 322-327

Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.) (1996): Klein- und Mittelbetriebe als lernende Unternehmen. Bielefeld

Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung, Opladen, S. 441-471

Nonaka, I. (1997): Die Organisation des Wissens. Frankfurt/M.

Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt/M.

Reuther, U. u. a. (1996): Kundenorientierung in der Weiterbildung. Köln

Schönfeld, M./Stöbe, S. (1995): Weiterbildung als Dienstleistung, Neuwied u. a.

Stahl, T./Stölzl, M. (1994): Bildungsmarketing im Spannungsfeld von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. Bielefeld

Strauss, A. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München

Weber, K./Wittpoth, J. (1999): Discourse, structure and practice of continuing education: a comparison between Switzerland and Germany. In: International Review of Education, H. 5/6, S. 547-560

Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement, Stuttgart 1998

Wolfgang Wittwer

Biografieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung

1. Entwicklungstrends in Arbeit und Beruf

Weiterbildung ist für die Unternehmen ein Instrument zur Bewältigung von wirtschaftlichen, strukturellen und organisatorischen Krisen, Wechsel und Veränderungen oder – positiv gewendet – zur Ermöglichung von Unternehmensentwicklung. Bis in die Gegenwart hinein wurde die Lösung dieser „Krisen" in der Wiederherstellung der Passung zwischen den aktuellen Qualifikationen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie den zur Erreichung des jeweiligen Unternehmensziels erforderlichen (neuen) Qualifikationen gesehen. Hierzu wurden im Rahmen der institutionalisierten betrieblichen Weiterbildung Fachtrainings durchgeführt.
Aufgrund der immer schneller voranschreitenden Entwicklungs- und Veränderungsprozesse sowie der zunehmend geringer werdenden Chance, Richtung, Zeit und Umfang von Entwicklungen vorauszusagen, wird jedoch die Herstellung dieser Passung immer schwieriger bzw. überhaupt nur noch für kurze Zeitphasen möglich sein. Die angebotenen wie die nachgefragten Qualifikationen verändern sich immer wieder bzw. ergeben sich erst kurzfristig in der Arbeitssituation selbst.
Das Passungsproblem stellt sich zudem heute vielschichtiger dar als in der Vergangenheit. Es verändern sich nicht nur die inhaltlichen Anforderungen an eine Berufstätigkeit, sondern auch der Status des Berufs als „Lebensberuf" bzw. als Leitprinzip von Ausbildung und Arbeit sowie die soziale und technisch-organisatorische Form von Arbeit. Diese Veränderungsprozesse sind jedoch weitreichender als der zunehmende Alterungsprozess des Wissens, da es bei ihnen zugleich immer auch um den Verlust an beruflicher Kontinuität und Orientierung und damit um den Verfall der Sinnstruktur „Beruf" geht. Drei Entwicklungstrends sollen diese Aussage illustrieren.

1.1 Auflösung tradierter Berufsstrukturen und -ordnungen

Wie die Arbeitsmarktdaten belegen (siehe Kasten, S. 110), muss sich ein Erwerbsfähiger bereits heute darauf einstellen, Arbeitsaufgabe, Arbeitsplatz, Betrieb, Beruf mehrmals zu wechseln. Die „Normalarbeitsbiografie" wird damit zur Ausnahme. Die Erwerbsbiografie wird zur „Patchworkbiografie", in der sich Phasen von Aus- und Weiterbildung, Erwerbstätigkeit, Umschulung, neuerliche Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit etc. abwechseln.

- Etwa 25% der Auszubildenden sind nach Abschluss der Ausbildung arbeitslos.
- Drei Jahre nach Abschluss der Ausbildung arbeiten zwischen 26% und 64% der Auszubildenden in fachfremden Berufen.
- Die Beschäftigungsdauer von Erwerbstätigen beträgt im Durchschnitt 3,7 Jahre.
- Im Jahr gibt es etwa 7 Millionen Neuzugänge in Arbeitslosigkeit.

In Verbindung mit den sich laufend verändernden inhaltlichen Anforderungen an den Arbeitsprozess verliert das Berufskonzept zunehmend an Bedeutung. Das Prinzip der „Beruflichkeit" von Ausbildung und Arbeit strukturierte bisher Arbeitsorganisationsformen, Karrierewege und die Mechanismen zwischenbetrieblicher Mobilität. Es umriss einen festen Kanon an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, mit dessen Aneignung sich ein bestimmtes Selbstverständnis in fachlicher und gesellschaftlich-sozialer Hinsicht sowie Erwartungen im Hinblick auf deren Verwertungsmöglichkeiten verbanden. Es bündelte Verhaltensformen und bot sozial-kulturelle Muster erwartbaren Biografieverlaufs (vgl. Clement 1996, S. 621). So wussten wir beispielsweise, was ein Facharbeiter ist, wie man Facharbeiter wird und bleibt oder wie man eine Fach- und Führungskarriere plant. Diese Gewissheit ist heute nicht mehr gegeben.

1.2 Virtualisierung der Arbeitsstrukturen

Wir werden uns jedoch nicht nur daran gewöhnen müssen, Arbeitsplatz und Beruf zu wechseln, sondern auch daran, dass die organisatorischen Strukturen, innerhalb derer wir unsere Arbeitsleistung erbringen, sowie der Arbeitnehmerstatus sich nachhaltig verändern. Der Erwerbstätige der Zukunft – so Peter Fischer – wird der „Wanderarbeiter im Cyberspace", dem Universum aus elektronischer Information, sein, der vergleichbar dem Handwerksgesellen der vorindustriellen Zeit „als selbstangestellter, projektbezogener, freier Mitarbeiter in Online-Mailboxen nach neuen Aufträgen sucht und der gleichzeitig oder nacheinander für verschiedene virtuelle Unternehmen an der Lösung unterschiedlicher Probleme arbeitet" (Fischer 1996, S. V1/9).
Man darf zwar mit Recht zweifeln, ob dieser Wanderarbeiter in naher Zukunft zum Prototyp des Erwerbstätigen wird, aber bereits heute hat sich in Arbeit und Beruf eine Vielzahl an *virtuellen Strukturen* entwickelt, die weitreichende Veränderungen für die Arbeitsorganisation mit sich bringen und aus denen sich neue qualifikatorische Anforderungen an die betroffenen Beschäftigten ergeben. Diese neuen Strukturen können intra-virtuell, also innerbetrieblich, oder inter-virtuell, d. h. zwischenbetrieblich, angelegt sein (vgl. Witthaus/Wittwer 2000, S. 4). Ein Beispiel: Beim

dänischen Hörgeräte-Hersteller Oticon gibt es keine festen personenbezogenen Arbeitsplätze bzw. Büros mehr. Jeder Mitarbeiter hat nur noch einen persönlichen Trolley, der die eigenen Unterlagen sowie PC und Telefon enthält. Diese werden immer wieder neu im Gebäude umhergeschoben und platziert, wenn Mitarbeiter sich für ein Projekt zusammenschließen (vgl. Sieger 1996).
Weitere intra-virtuelle Arbeitsformen, die noch einschneidender sind, stellen Telearbeit und Zeitarbeit dar:

– *Telearbeiter* arbeiten fern vom Betriebsstandort von zu Hause oder von Satellitenbüros aus per Telefon oder Internet mit anderen Mitarbeitern an einer gemeinsamen Aufgabe. Diese Arbeitsform betrifft zunehmend auch hochqualifizierte Tätigkeiten. Bei BMW beispielsweise ist Telearbeit in allen Unternehmensbereichen anzutreffen. Ein CAD-Konstrukteur z. B. entwirft daheim Bauteile für Motoren und kommuniziert dafür mit US-Kollegen.
  Zwar gehört Telearbeit in Deutschland noch nicht zum Standard wie beispielsweise in Skandinavien und den USA, aber auch hier nimmt die Zahl der Telearbeitsplätze zu. Nach neueren Schätzungen sollen heute etwa 2,5 Millionen Menschen daheim bzw. alternierend – zu Hause und im Betrieb – arbeiten (vgl. „Vom Wohnzimmer direkt ins Firmennetz“ 2001, S. V1/23).
– Bei der *Zeitarbeit* schließt ein Arbeitnehmer ein Beschäftigungsverhältnis mit einer Zeitarbeitsfirma ab, die ihn zur Arbeitsleistung an einen anderen Arbeitgeber verleiht und dessen Weisungen unterstellt. Die Ausleihzeit ist gesetzlich auf 12 Monate beschränkt, fällt in der Regel jedoch bedeutend kürzer aus. Ein Leiharbeiter kann daher im Jahr in 20 oder mehr Betrieben arbeiten.
  Auch Zeitarbeit gewinnt heute zunehmend an Bedeutung. Waren Ende der 1970er Jahre nur 25.000 Erwerbstätige in dieser Branche beschäftigt, so sind es heute etwa 300.000. Jährlich sind zweistellige Zuwachsraten zu verzeichnen (vgl. Wittwer/Münchhausen 2001).
– Schließlich können sich auch verschiedene Unternehmen zu einem *virtuellen Unternehmen* (inter-virtuelle Organisationsstruktur) zusammenschließen, indem sie eine zeitlich begrenzte Kooperation eingehen, um gemeinsam einen Auftrag durchzuführen. Die „EUREGIO Bodensee“ ist z. B so ein virtuelles Unternehmen.

1.3 Die Entdeckung des Mitarbeiters als Subjekt

Im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, die unter Schlagworten wie „Globalisierung“, „Individualisierung“, „Wissensgesellschaft“ oder „Informationsgesellschaft“ diskutiert werden, ergeben sich für die Wirtschaft massive Umbrüche, die zu einer Neuausrichtung der qualifikatorischen Anforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen. Von diesen werden nicht mehr nur formale fachliche und soziale Qualifikationen verlangt, zunehmend geschätzt werden individuelle Fähigkeiten, insbesondere Kreativität. Denn Innovationserfolge

beruhen nicht auf der „richtigen“ Technik oder dem „richtigen“ Marktfeld, sondern auf den „richtigen“ Köpfen (vgl. Kriegesmann 2001, S. 17). „Das Rohmaterial der Volkswirtschaften der Zukunft“, so Carlo de Benedetti, ehemaliger Vorstandsvorsitzender von Olivetti, „wird nicht Öl oder Stahl sein, sondern Hirn, Know-how und Fertigkeiten.“

Die Personalentwickler Stiefel und Sattelberger beispielsweise sprechen bereits seit Ende der 1980er Jahre vom „Mitarbeiter als imitationsgeschütztem Wettbewerbsfaktor“ (vgl. Sattelberger 1989). Unternehmen unterscheiden sich demnach heute immer weniger in ihren Produkten, sondern in der besonderen Qualität ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, z. B. in deren Kreativität. Produkte kann man imitieren, nachbauen, nicht jedoch die Menschen – zumindest heute noch nicht.

Die Entdeckung und Förderung der Potenziale der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird zur Führungsaufgabe. Das Geheimnis guter Manager ist: „Sie finden bei ihren Mitarbeitern zuerst heraus, was sie besonders gut können, und sorgen dafür, dass sich diese Begabungen so gut wie möglich entfalten können ... Gute Manager versuchen nicht, ihre Leute zu perfektionieren oder zu kontrollieren. Sie vertrauen ihnen, bevollmächtigen sie und helfen ihnen, ihr einzigartiges Potenzial zu entwickeln. Es ist Unsinn, alle Leute gleich zu behandeln. Jeder hat andere Stärken und andere Bedürfnisse“ (Beckstein 2001, S. 24).

Das Anderssein des anderen, das in der Vergangenheit, sieht man von einzelnen Ausnahmen ab, in Arbeit und Beruf sowie in der beruflichen Bildung eher bekämpft als gefördert wurde, wird jetzt bewusst zugelassen, ja gefördert, z. B. im Rahmen des „Managing Diversity“-Ansatzes. Bei diesem Konzept handelt es sich um einen Human-Resource-Ansatz, der als strategisches Unternehmensziel die Verschiedenheit und Vielfalt der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Ressource und Potenzial nutzen will. Das in den USA entwickelte Konzept beruht auf dem Grundgedanken, dass kulturelle, geschlechtsspezifische und persönliche Besonderheiten, aber auch unterschiedliche Lebenskonzepte in einem Team, in einem Unternehmen oder im gesellschaftlichen Zusammenleben produktiv eingesetzt werden können, vorausgesetzt, man will die individuellen Besonderheiten nutzen. Das Konzept wurde zunächst gezielt gegen die Diskriminierung einzelner gesellschaftlicher Gruppen eingesetzt. Schon bald erkannte man jedoch, dass Integration mehr Innovation und Kreativität hervorbringt. Inzwischen arbeiten 75% der umsatzstärksten US-Unternehmen mit einem Diversity-Programm (vgl. Behnke 2001). Verschiedenheit wird von ihnen als Ressource und nicht als Defizit betrachtet.

Dieses Konzept ist inzwischen auch in Deutschland angekommen. Vor allem Großunternehmen wie Siemens, Ford, IBM, Commerzbank, DaimlerChrysler haben Managing Diversity in ihre Personalentwicklung integriert. So will beispielsweise die Deutsche Bank die Gegensätzlichkeiten nicht nivellieren, „im Gegenteil: Bei den Menschen in der Bank suchen wir Unterschiede und die Vielfalt – z. B. nach Persönlichkeit, Geschlecht, Alter, Nationalität oder Kultur. Kreatives Diversity-Management, das ist das systematische Nutzen der Vielfalt an Fachwissen, Sichtweisen und Erfahrungen – ein wirtschaftlicher Vorteil, der unsere Konkurrenzfähigkeit

stärkt“ (Deutsche Bank 2000, S. 11). Der Otto-Versand will bereits während der Ausbildung die Jugendlichen unterstützen, ihr individuelles Potenzial selber einzuschätzen (vgl. Rouvel 2000, S. 11). In der individuellen Kompetenz bzw. Stärke der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird der Motor für Innovationen und Entwicklungsprozesse im Unternehmen gesehen.
Auch bei der Qualifizierungspolitik der Bundesanstalt für Arbeit scheint man wieder auf die Individualität der Arbeitslosen zu setzen. Bei der Arbeits- und Berufsberatung lag bereits früher der Akzent auf der personenbezogenen Beratung, der „individuellen Förderung“. Durch ihren engen Bezug zum Arbeitsmarkt und zu bestimmten „Problemgruppen“ des Arbeitsmarktes (z. B. Arbeitslose, Jugendliche ohne Ausbildungsplatz) oder zur regionalen Arbeitslosigkeit ist sie dann immer mehr zur systembezogenen Beratung geworden (vgl. Balli/Storm 1992, S. 18). Neuerdings sollen nun für jeden Arbeitslosen maßgeschneiderte Qualifizierungskonzepte entwickelt werden.
Bei den hier genannten Beispielen von Managing Diversity handelt es sich allerdings noch nicht um ein flächendeckendes Programm, das alle Menschen – Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Erwerbstätige und Nichterwerbstätige – betrifft. Es bleibt daher abzuwarten, wie die in Hochglanzbroschüren formulierten Ansprüche praktisch umgesetzt werden. Wichtig wäre es, wenn dieses Konzept in allen gesellschaftlichen Bereichen angewendet würde. Denn Managing Diversity ist ein Konzept nicht nur zur wirtschaftlichen Nutzung der individuellen Kompetenzen, sondern auch zur gesellschaftlichen Anerkennung des Anderssein des anderen und damit auch für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft.

2. Paradigmenwechsel in der betrieblichen Weiterbildung

2.1 Betriebliche Weiterbildung unter Bedingungen einer zieloffenen Transformation

Fasst man die oben beschriebenen Veränderungsprozesse pointiert zusammen, dann ergeben sich für die betriebliche Weiterbildungsarbeit folgende Konsequenzen:
– weitgehende Aufgabe der Planungs- bzw. Handlungssicherheit,
– Verfolgung einer proaktiven Weiterbildungsarbeit.
Die Weiterbildungsarbeit der Betriebe wurde bisher vor allem geprägt durch die kurzfristige Deckung des Qualifikationsbedarfs. Dieser ergab sich entweder aus den unternehmerischen Zielvorgaben oder den aktuell auftretenden Qualifikationsdefiziten. Die Weiterbildung reagierte darauf durch die Vermittlung formaler fachlicher und sozialer Qualifikationen. Ein Betrieb beispielsweise erkannte, dass die vom Auftraggeber verlangten Präzisionsteile in der hohen Stückzahl und zu dem vorgegebenen Preis nicht mehr mit den handgesteuerten Drehmaschinen produziert werden konnten. Die Herstellung wurde daher auf den Einsatz computerge-

steuerter Maschinen umgestellt. Die betroffenen Mitarbeiter wurden für die Arbeit mit der neuen Technik qualifiziert.
Aufgrund des hohen Veränderungstempos und der Ungewissheit über die Richtung der Entwicklung ist eine reaktive Bildungsarbeit nur noch begrenzt möglich. Eine proaktive betriebliche Weiterbildungsarbeit muss sich jedoch mit dem Problem auseinander setzen, dass sich die Qualifizierungsziele immer weniger antizipieren lassen.
Eine Qualifizierung unter Bedingungen einer linearen Transformation, wie sie bislang gegeben war, wird in Zukunft immer weniger möglich sein. Bekannt ist künftig im besten Fall noch die Ausgangslage, die Ist-Situation, auf keinen Fall mehr der Zielzustand. Qualifizierung unter Bedingungen einer zieloffenen Transformation erfolgt als offener Übergang von einer als defizitär erlebten Qualifikation hin zu einer Qualifikation, von der man nicht weiß, wie tragfähig sie sein wird, d. h. was sie letztlich leisten kann, wie lange sie gilt und welche neuen Qualifikationen sie begründet. „Erlebt werden zieloffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende Umbruchsituation hinein in einen verunsichernden Schwebezustand, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man verlassen oder verloren hat, nicht aber, wie die künftige aussehen wird“ (Schäffter 1998, S. 28).
In dieser Situation des „Nicht-mehr“ und „Noch-nicht“ greift die alte Qualifizierungslogik nur noch zum Teil. (In Zukunft wird allerdings auch kurzfristig noch fachlich qualifiziert werden müssen.) Sie muss daher ergänzt werden durch eine neue Logik, bei der der „offenen Zielsituation“ mit einer Bildungsstrategie des „Offenhaltens von Optionen“ begegnet wird. Diese neue Logik benötigt allerdings einen *neuen Fixpunkt,* denn der alte, die betrieblich bzw. gesellschaftlich definierte Qualifikation, kann allein nicht mehr Leitprinzip der betrieblichen Weiterbildung sein. Geht man davon aus, dass in Zukunft

– die tradierten Berufsstrukturen und -ordnungen immer stärker aufweichen,
– der Beruf als Sinnstruktur und als Orientierung für berufliche Bildungs- und Karriereplanung an Bedeutung verliert,
– die Erwerbstätigen immer öfter Arbeitsaufgabe, Arbeitsplatz, Betrieb und Beruf wechseln müssen,
– die Erwerbsfähigen verstärkt für ihre berufliche Entwicklung selbst verantwortlich sind,
– die Unternehmen sich weniger in ihren Produkten als in den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern unterscheiden,

dass also die exogenen Orientierungsdaten bei der Bildungs- und Karriereplanung des Individuums sich (laufend) verändern, dann können diese nicht mehr für das Individuum die Funktion des Leitprinzips für Bildung und Arbeit übernehmen. Das neue Leitprinzip muss daher künftig im Individuum begründet sein. Die *individuelle Kompetenz* kann, so unsere These, die Funktion des Leitprinzips übernehmen.

2.2 Individuelle Kompetenzen als Leitprinzip beruflicher Entwicklung

Der Begriff Kompetenz macht zur Zeit Karriere, mit der Konsequenz, dass er mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen wird (zur Explikation des Begriffs vgl. Arnold 1997). Häufig wird er im Sinne von Qualifikation bzw. Schlüsselqualifikation verwendet. In jedem Fall signalisiert der Begriff „eine Nähe zu moderner Industriearbeit und Technikgestaltung, die der traditionellen institutionalisierten Weiterbildung eigentlich fremd ist“ (Heimann 2001, S. 4). Die individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften, die hier mit Kompetenz bezeichnet werden, lassen sich jedoch nicht mit dem Begriff Schlüsselqualifikation fassen. Schlüsselqualifikationen sind gesellschaftlich definiert, und ihre Vermittlung im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung erfolgt unter institutionell-pragmatischen Gesichtspunkten (vgl. Wittwer 1992, S. 59f.). Kompetenzen dagegen erhalten ihre Bestimmung aufgrund ihrer individuell-subjektiven Dimension. Von welchem Verständnis von Kompetenz hier ausgegangen wird, soll im Folgenden näher ausgeführt werden.

Unter Einbeziehung der Ansätze von Chomsky (1970) und Habermas (1971) wird hier das Konstrukt Kompetenz als subjektbezogenes, in wechselnden Situationen aktivierbares Handlungssystem verstanden. Kompetenz bezeichnet „im Handeln aktualisierbare sozial-kommunikative, aktionale und persönliche Handlungsdispositionen“ (Erpenbeck 1996, S. 10). Kompetenzen werden von zwei Seiten her bestimmt: von der *Situation* (Anforderungsseite) und von der *Person* (persönliche Ressourcen). „Es gibt nicht die Kompetenz schlechthin, sondern kompetentes Verhalten, welches zusammengenommen darin zu sehen ist, die eigenen Ressourcen, also die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten ebenso wie die vorhandenen Umgebungsressourcen (z. B. Lernmöglichkeiten, aber auch Familie, Freunde usw.) für sich zunutze zu machen“ (Dettbarn-Reggentin 1995, S. 39). Kompetenzentwicklung ist immer im gesellschaftlichen Kontext zu sehen. Sie erfolgt niemals isoliert für sich, sondern immer in Auseinandersetzung mit der jeweiligen sozialen Situation, gleichsam wie der Segler, der, um zu seinem Ziel zu kommen, einmal mit und einmal gegen den Wind segelt.

Beim Kompetenzbegriff lassen sich in analytischer Differenzierung zwei Dimensionen unterscheiden: Kernkompetenz und Veränderungskompetenz.

1) Kernkompetenzen

Mit Kernkompetenzen werden die persönlichen Ressourcen eines Individuums bezeichnet. Darunter sind Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen, die von einem Individuum im besonderen Maße beherrscht und in unverwechselbarer Weise angewendet werden. Diese Kernkompetenzen ermöglichen es dem Individuum, sich ganz bestimmte Fachqualifikationen anzueignen. Die Kernkompetenzen haben für Ausbildung und Arbeit *drei wichtige Funktionen*:

– Die *erste Funktion* ist in ihrer Orientierungsleistung begründet. In Zukunft wird es für die einzelnen Berufe immer weniger einen festen Kanon an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten geben. Die Arbeitsaufgaben selbst werden zudem nur noch auf Zeit ausgeübt. Damit fallen jedoch die alten Orientierungen weg,

die bisher Ausbildung und Berufstätigkeit langfristig leiteten und der Arbeit Kontinuität und damit Perspektive verliehen. Die neuen Orientierungen wie Arbeitsmarktdaten, Qualifikationsanforderungen, Weiterbildungsangebote, Strukturentwicklungszahlen ändern sich immer wieder. Es fehlt ihnen zudem ein Prinzip, das sie in Beziehung zueinander setzt und sie für den einzelnen Erwerbsfähigen interpretierbar macht. Ihre Orientierungsfunktion ist daher begrenzt. Die so entstandene Lücke kann nun durch die Orientierungsleistung der Kernkompetenzen ausgefüllt werden, indem das Wissen um die eigene Stärke und deren Erleben in unterschiedlichen (Berufs-)Lebenssituationen zum Leitmotiv und damit zum Motor der beruflichen Entwicklung wird. Vor dem Hintergrund der individuellen Kernkompetenzen können Daten zur beruflichen Orientierung gesammelt und ausgewertet werden.

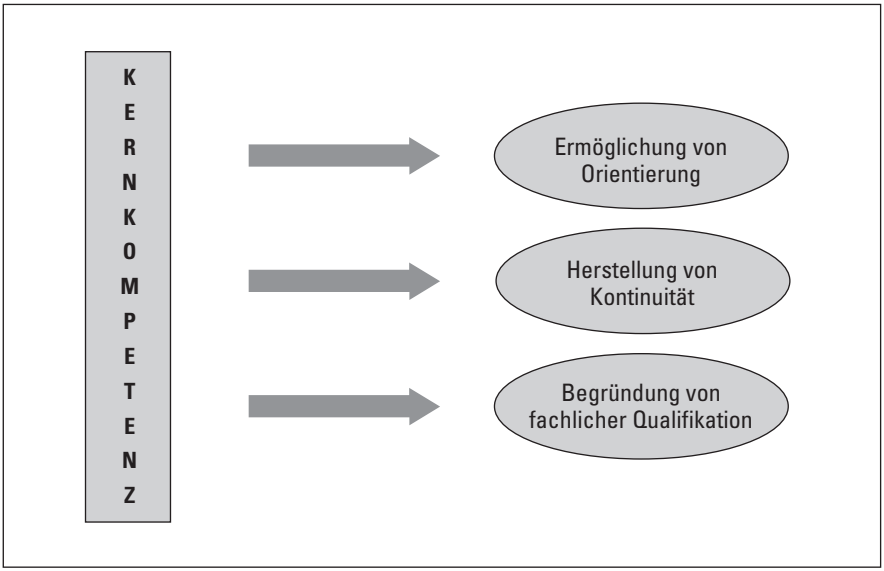


Abb. 1: Drei Funktionen von Kernkompetenz

– Diese Beispiele weisen auf die *zweite Funktion* von Kernkompetenzen hin. Sie sichern die Kontinuität im Erwerbsleben. Fachqualifikationen veralten, manche von ihnen sogar sehr schnell. Seine Kernkompetenzen dagegen behält das Individuum ein Leben lang.
– Die *dritte Funktion* von Kernkompetenzen für berufliche Bildung und Arbeit liegt in der Begründung von fachlichen Qualifikationen. Eine Kernkompetenz wie beispielsweise Kommunikationsfähigkeit oder analytische Fähigkeit kann nie ‚nur so' angewendet werden, sondern immer nur in einem bestimmten fachlichen

(inhaltlichen) Kontext. Zu ihrer Anwendung sind daher gleichzeitig auch Fachqualifikationen erforderlich. Ihr Erwerb lässt sich durch die Erwerbsfähigen flexibel steuern – je nach den aktuellen Arbeitsanforderungen oder den Entwicklungen des Arbeitsmarktes bzw. den eigenen Interessen. Die Kombination von Kern- und Fachkompetenz hilft, erwerbsfähig zu werden bzw. die Erwerbsfähigkeit zu sichern. Auf der Basis der Kernkompetenz „Kommunikationsfähigkeit" beispielsweise kann sich der Mensch für eine Tätigkeit im Bereich von Verkauf, Vertrieb oder Animation qualifizieren, indem er sich die jeweiligen fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten aneignet.

2) Veränderungskompetenzen

Die Anwendung von Kernkompetenzen, insbesondere in ihrer qualifikatorischen Ausprägung, unterliegt ganz bestimmten situativen Anforderungen. Kernkompetenzen in Kombination mit einer bestimmten Fachqualifikation allein reichen daher für die Ausübung von Berufstätigkeiten nicht aus. Sie müssen vielmehr ergänzt werden durch Veränderungskompetenzen. Damit ist die Fähigkeit gemeint, auf die unterschiedlichen und wechselnden Anforderungen eingehen und diese verarbeiten zu können.

Vor einiger Zeit haben wir eine kleine Studie zu Berufsbiografien von Erwerbstätigen durchgeführt. Bei der Auswertung der berufsbiografieorientierten Interviews kam heraus, dass bei Tätigkeits-, Betriebs- oder Berufswechseln weniger fachliches Wissen und Können helfen als die Veränderungskompetenzen. Solche Kompetenzen können sein:

– *Persönliche Kompetenzen*: Charisma, Zielstrebigkeit, Selbstbewusstsein, Bereitschaft zur Verantwortung, Mut.
– *Reflexive Kompetenz*: Aus dem Handeln lernen, vor allem die Fähigkeit, eine berufliche Leitidee zu entwickeln und die neuen Anforderungen in die Berufsbiografie zu integrieren.
– *Überberufliche Fähigkeiten*: Fähigkeit, vernetzt zu denken, schnell ein Problem zu erkennen, einen Lösungsvorschlag zu entwickeln, Konflikte auszuhalten und zu bewältigen, selbstgesteuert zu lernen.
– *Funktionalisierung von Veränderungen für die eigenen Interessen*: Wechsel gezielt als Karriere-Instrument einzusetzen.
– *„Riskante" Entscheidungen treffen*: Bereitschaft und Fähigkeit, in offenen und unübersichtlichen Situationen Entscheidungen zu treffen.
– *Arbeitssituation als subjektiven Erfahrungsraum nutzen*: Kompetenz, die individuellen Fähigkeiten in Ausbildung und Arbeit zu erfahren und diese beruflich wie privat nutzen zu können.

Veränderungskompetenz ermöglicht den Transfer vom Wissen zum Können. Das, was man einmal gelernt hat, muss somit bei Wechsel und Veränderung nicht ‚verlernt', sondern kann den Anforderungen der neuen Situation angepasst werden. Veränderungskompetenz ist damit eine wichtige Fähigkeit, sich privat wie beruflich auf neue bzw. wechselnde Situationen einzulassen und die jeweiligen Anforderungen im Hinblick auf die individuelle berufliche Entwicklung produktiv zu verarbeiten.

2.3 Biografieorientierte Kompetenzentwicklung

Mit dem Orientierungswechsel – Abkehr von der Orientierung an tradierten Berufsstrukturen und -ordnungen sowie von gesellschaftlich definierten, formalen Qualifikationen und Hinwendung zu individuellen Kompetenzen – tritt zugleich ein Perspektivwechsel ein. Der Erwerbsfähige erlebt jetzt nämlich die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht mehr ausschließlich als Resultat der Anforderungen eines ganz bestimmten Berufes oder einer einzelnen Tätigkeit, sondern als persönliche Kompetenz, die er berufsübergreifend bzw. berufsunabhängig einsetzen kann. Die Fähigkeit, beispielsweise Kundengespräche zu führen und Kunden zu beraten, wird nach dem tradierten Bildungskonzept als Fachqualifikation berufsförmig organisiert vermittelt bzw. angewendet, d. h. als Bestandteil der Ausbildung und Tätigkeit einer Einzelhandelskauffrau/eines Einzelhandelskaufmanns, einer Bankkauffrau/eines Bankkaufmanns etc. Das hat zur Konsequenz, dass sie im Bewusstsein der Erwerbsfähigen (nur) mit dem jeweiligen Beruf identifiziert wird. Wichtig wäre es dagegen, dass diese Fachqualifikation als eine ganz persönliche Fähigkeit, als Kernkompetenz erlebt wird, die man in den unterschiedlichen Berufsfeldern und Funktionen (Verkauf, Vertrieb, Animation, Therapie, als Projektmitarbeiter/in und Führungskraft) wie auch im Privatbereich (als Vater bzw. Mutter) anwenden kann.

Diese neue Sichtweise wird jetzt möglich durch die Entdeckung dieser Fähigkeit als individuelle Kernkompetenz. Das Wissen um die Überberuflichkeit dieser Kernkompetenz und die entsprechenden Erfahrungen, die bei der Entwicklung bzw. Anwendung der Kommunikationsfähigkeit gemacht werden, ermöglichen es nun, diese Fähigkeiten als ganz persönliche zu erleben, die konstitutiv für die berufliche Lebensplanung sein können, und sie als Teil der Biografie zu betrachten und in diese zu integrieren. Bei einem Wechsel der Aufgaben bzw. Funktionen geht diese Fähigkeit dann nicht verloren.

Die betriebliche Weiterbildung muss daher, so unsere Forderung, eine Perspektiverweiterung vornehmen. Die Begründung der Weiterbildungsziele allein aus der Sicht der qualifikatorischen Anforderungen der aktuellen Arbeitsaufgaben muss ergänzt werden um die Berücksichtigung der berufsbiografischen Entwicklungsprozesse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. D. h., sie muss diesen helfen, ihre individuellen Kompetenzen zu entdecken und zu entwickeln, die neuerworbenen Qualifikationen in die Berufsbiografie zu integrieren und Wechsel und Veränderungen (berufs-)biografisch zu verarbeiten.

Die betriebliche Weiterbildung verändert sich damit in Richtung biografieorientierte Kompetenzentwicklung. Betriebliche Weiterbildungsarbeit auf dieser Ebene trägt wesentlich zur Weiterentwicklung der Berufsperspektive bei bzw. eröffnet den Beschäftigten ganz neue Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. Wittwer 1995, S. 64).

Durch den biografischen Bezug reagiert die betriebliche Weiterbildungsarbeit auf den wachsenden Bedarf an biografischem Sinn, u. a. hervorgerufen durch die oben konstatierte Orientierungslosigkeit. Sie berücksichtigt somit die steigende Rele-

vanz von Individuallagen, Biografieverläufen und sich wandelnden Berufsbiografien (vgl. Brose 1986) sowie die Notwendigkeit, sich mit diesen auseinander zu setzen. Damit wird die Biografie selbst zum Lernfeld, „in welchem Übergänge antizipiert und bewältigt werden müssen und persönliche Identität womöglich erst das Ergebnis schwieriger Lernprozesse ist ... Der Lebenslauf scheint – ungeplant – zu einer Art ‚Laboratorium' zu werden, in welchem wir Fähigkeiten entwickeln müssen, die vorläufig kein ‚Curriculum' haben. Zweifellos ist die Erwachsenenbildung hier besonders herausgefordert. Aber wie soll sie der Herausforderung begegnen?" (Alheit 1996, S. 278).

Dieser Herausforderung ist auch die betriebliche Weiterbildung noch nicht gerecht geworden. Noch mehr als in der allgemeinen Erwachsenenbildung fehlen hier Rahmenkonzepte für biografieorientierte Lehr- und Lernprozesse, die zudem berücksichtigen, dass Biografien Konstrukte im sozialen Raum sind (vgl. Alheit 1996, S. 287).

In welche Richtung „Biographie als Bildungsprozeß" (Schulze 1996, S. 16) bzw. „Biografisches Lernen" gehen kann, deuten u. a. die Ansätze von Gudjons u. a. und Alheit an. Mittels biografischer Selbstreflexion sollen die das Handeln prägenden Erfahrungen transparent gemacht werden, indem bestimmte Lebenssituationen bewusst gemacht und reflektiert werden (vgl. Gudjons u. a.1996, S. 24; siehe hierzu auch Schäffter 1998). Gemeint ist damit die (Wieder-)Aneignung der Biografie, die darauf abhebt, Erfahrungen, die zwar alltäglich, aber dennoch nicht trivial sind, in den organisierten Bildungsprozess zu integrieren.

Biografisches Lernen hat noch eine andere Qualität. Sie liegt nicht nur in der Wiederaufarbeitung des gelebten Lebens oder in der Integration neuen Wissens in das bestehende Gebäude biografisch akkumulierten Wissens, sondern auch – und das macht die eigentliche Qualität aus – in der Veränderung dieses Wissensgebäudes (vgl. Alheit 1996, S. 300). Die Schlüsselqualifikation „Biografizität" ermöglicht uns, „dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar' und gestaltbar erfahren" (ebd.). D. h., innerhalb der vorgegebenen strukturellen Rahmenbedingungen haben wir beträchtliche Gestaltungsspielräume, die wir für die Entwicklung und Verfolgung von Optionen nutzen können. Wir müssen nur „die ‚Sinnüberschüsse' unseres biographischen Wissens ... entziffern und das heißt: die Potentialität unseres *ungelebten Lebens* (wahrnehmen)" (ebd.).

Strukturen, das gilt für Arbeits- wie für Weiterbildungsstrukturen, sind trotz aller Einschränkungen immer auch veränderbar, flexibel und bieten Handlungsalternativen. Aufgabe der betrieblichen Weiterbildung ist es, dieses Potenzial zu erkennen und gezielt zur individuellen Kompetenzentwicklung zu nutzen.

3. Ziele der betrieblichen Weiterbildung

Aufgrund der tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesse verändert sich die Zieldimension der betrieblichen Weiterbildung. Ihr Ziel ist nicht mehr nur die Vermittlung von fachlichen und sozialen Qualifikationen, sondern zunehmend auch die Förderung der individuellen Besonderheiten und Stärken – also der Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Auf diesen letzteren Aspekt wird im Folgenden eingegangen. Aus Sicht der Unternehmensleitung ist die Verfolgung dieses Ziels aus *Wettbewerbsgründen* unerlässlich. Aus Sicht der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dagegen stellt sich dieses Ziel aus Gründen der Beschäftigungsfähigkeit.

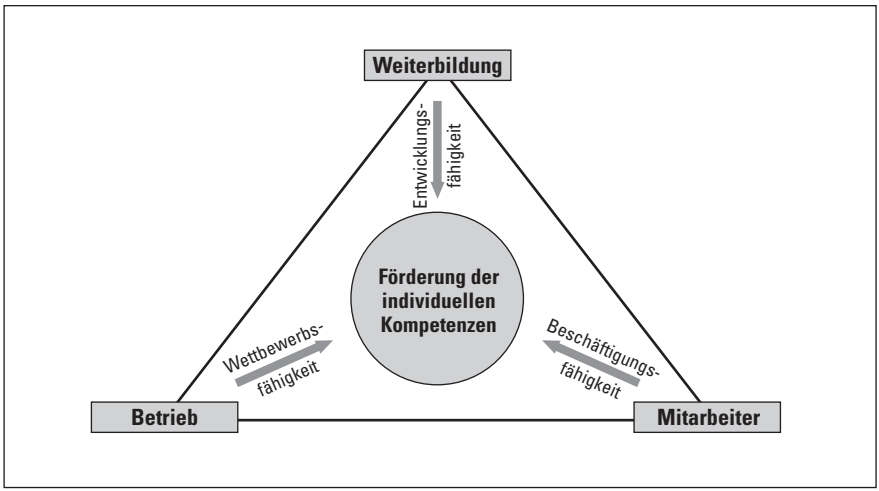


Abb. 2: Ziele der betrieblichen Weiterbildung

Die betriebliche Weiterbildungsabteilung selbst muss sich zum Ziel setzen, *entwicklungsfähig* zu sein, d. h., sie muss sowohl auf die situativen Veränderungsprozesse als auch auf die individuellen Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter organisatorisch wie didaktisch-methodisch eingehen können (vgl. Abb. 2). Im Folgenden soll auf die Zieldimensionen „Beschäftigungsfähigkeit“ und „Entwicklungsfähigkeit“ kurz eingegangen werden.

3.1 Beschäftigungsfähigkeit

Das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit (Employability) wird zur Zeit von Unternehmern, Gewerkschaftlern und Politikern als neues Instrument – man könnte

fast sagen: als neue Wunderwaffe – für die Beschäftigungspolitik entdeckt und zu einem zentralen Begriff der betrieblichen Weiterbildung gemacht. Gemeint ist mit diesem Begriff die Arbeitsmarktfähigkeit der Erwerbstätigen, die es entweder zu erhalten oder herzustellen gilt. Die Beschäftigungsfähigkeit wird zum Teil in enger Verbindung mit der Mobilitätsbereitschaft gesehen und als Fähigkeit zur Anpassung an die Markterfordernisse verstanden. So heißt es in einer Veröffentlichung des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP): Beschäftigungsfähigkeit „bezeichnet die Mobilitätsbereitschaft einer Person, um eine Arbeit zu bekommen oder zu behalten und ihre beruflichen Kompetenzen auf den neuesten Stand zu bringen" (Björnavold 2001, S. 235). Die Beschäftigungsfähigkeit fußt „sowohl auf rationalen Kriterien (Berufsprofil, Fertigkeiten, Know-how) als auch auf oft bei Einstellungen verwendeten irrationalen/impliziten Kriterien. Die Beschäftigungsfähigkeit einer Person ist in Zusammenhang mit ihrem Qualifikationsstand und ihrer Tätigkeit zum Erwerb neuer Kompetenzen, mit anderen Worten ihrer ‚Bildungsfähigkeit', zu sehen. Dies letztere Konzept stellt die Fähigkeit des Einzelnen zur persönlichen Entwicklung in den Mittelpunkt, wohingegen das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit eher die Fähigkeit des Einzelnen betont, sich unter dem Gesichtspunkt der Rentabilität an Markterfordernisse anzupassen" (ebd.).

Dieses Verständnis von Beschäftigungsfähigkeit ist sehr einseitig. Durch die Ausklammerung des Bildungsaspekts aus diesem Begriff wird Beschäftigungsfähigkeit zur bloßen Jagd nach immer neuen Qualifikationen, die unter Rentabilitätsgesichtspunkten zu erwerben sind. Damit stellt sich für die Erwerbsfähigen die notwendige Kontinuität der wechselnden beruflichen Tätigkeiten und Qualifikationen nicht ein. Sie können somit keinen beruflichen Sinnleitfaden entwickeln.

Beschäftigungsfähigkeit muss dagegen immer von zwei Seiten her betrachtet werden: von der Anforderungssituation (Arbeitsmarkt) und den individuellen Ressourcen (Subjektivität der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter). Der Begriff Beschäftigungsfähigkeit beinhaltet daher nach unserem Verständnis auch den Bildungs-, also den individuellen Entwicklungsaspekt. Die Beschäftigungsfähigkeit basiert auf den individuellen Kompetenzen. Sie ist damit ein wesentlicher Bestandteil der biografieorientierten Kompetenzentwicklung.

Die Aufgabe bzw. die Verantwortung für die Beschäftigungsfähigkeit wird weitgehend den Arbeitnehmern übertragen. Den Unternehmen obliegt es, die Rahmenbedingungen für die Entwicklung und Veränderungsfähigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter herzustellen (vgl. Fischer/Steffens-Duch 2000, S. 45). „Die Arbeitnehmer sollen zu Unternehmern ihrer eigenen Existenz werden, die Verantwortung für ihre berufliche Entwicklung selber übernehmen. Die Unternehmen sollen andererseits die Rahmenbedingungen zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit schaffen und Absicherung in Notfällen bieten" (Honegger 2001, S. 50). Die Beschäftigungsfähigkeit kann dabei unterschiedlich weit angelegt sein, zum einen intern, also unternehmensbezogen, und zum anderen extern, d. h. auf den Arbeitsmarkt gerichtet (ebd., S. 54).

In rechtlich-institutioneller Hinsicht beispielsweise sind Rahmenbedingungen zu schaffen, die es den Individuen im Betrieb faktisch ermöglichen, sich weiterzubilden. Der vor kurzem abgeschlossene Tarifvertrag zur Weiterbildung der Metallindustrie im Südwesten geht in diese Richtung. Er spricht den Erwerbstätigen in diesem Tarifbezirk einen Anspruch auf Mitsprache in Weiterbildungsfragen zu. Sie können nun zumindest Einfluss auf ihre betriebliche Weiterbildung nehmen, und sie haben „Anspruch auf ein regelmäßiges Gespräch mit dem Arbeitgeber, in dem gemeinsam festgestellt wird, ob ein Qualifizierungsbedarf besteht. Soweit ein Qualifizierungsbedarf besteht, werden die notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen vereinbart. Hierzu können die Beschäftigten Vorschläge machen ...“ (§3, 3.1).
In Schweden will man noch einen Schritt weiter gehen. Eine Kommission hat dort vorgeschlagen, ab dem Jahr 2002 individuelle Bildungskonten einzurichten. Nach diesem Vorschlag haben alle Beschäftigten und Firmeninhaber die Möglichkeit, jährlich einen steuerabzugsfreien Grundbetrag (für 2002 ca. 4.240 EURO) auf einem individuellen Bildungskonto anzulegen. Beschäftigte, die bestimmte Voraussetzungen erfüllen, erhalten einen staatlichen Zuschuss in Höhe von ca. 290 EURO (vgl. CEDEFOP 2001, S. 17).
Trotz erster Ansätze zur Entwicklung entsprechender Rahmenbedingungen herrscht in der Bundesrepublik weitgehend noch der Eindruck vor, dass den Erwerbsfähigen nur die Verantwortung für ihre berufliche Entwicklung übertragen wird, sie jedoch nicht gleichzeitig so ausgestattet werden, dass sie diese Verantwortung auch tragen können.
Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung stellt hier eine wichtige Maßnahme dar, da die Beschäftigten in den zielgerichteten Weiterbildungsaktivitäten ein wichtiges Karriereinstrument sehen. Nach einer EMNID-Umfrage setzen 46% der Beschäftigten dieses Instrument bewusst ein, wobei die Mehrzahl allerdings dem deutschen Aus- und Weiterbildungssystem eher kritisch gegenübersteht. Mit Blick auf den internationalen Wettbewerb finden 43% bzw. 16% der Beschäftigten, dass das deutsche Aus- und Weiterbildungssystem „eher nicht ausreicht“ bzw. „gar nicht ausreicht“ (vgl. www.jobware.de – EMNID-Umfrage – Charakter der persönlichen Karriereplanung, 23.07.01).

3.2 Entwicklungsfähigkeit

Die betriebliche Weiterbildungsarbeit hat sich in der Vergangenheit schon immer als Dienstleistung verstanden. Die Weiterbildner wollen keine „zentralen Beglücker“ sein, wie es ein Weiterbildungsreferent einmal formuliert hat: „Wir sind eben für die Linie da und quasi bieten wir denen unsere Leistung an“ (zitiert in Wittwer 1982, S. 81). Weiterbildner dürfen jedoch nicht bloß reaktiv tätig werden, da bei der hohen Entwicklungs- und Veränderungsgeschwindigkeit die Schnellen die Langsamen verdrängen. Die Weiterbildner und Personalentwickler sind hier in besonderer Weise gefordert. Sie müssen im Hinblick auf die für Unternehmen und Ge-

sellschaft zentralen Fragen und Probleme von Bildung und Arbeit kompetente Antworten und Lösungsvorschläge machen. Es gilt, die Umweltveränderungen mit Blick auf die beiden Zieldimensionen der betrieblichen Weiterbildung –„Wettbewerbsfähigkeit“ und „Beschäftigungsfähigkeit“ – einzuschätzen und innovative Bildungs- und Personalentwicklungskonzepte auszuarbeiten.
Der Zukunftsforscher Robert Jungk hat einmal beklagt, dass die Zahl der Neuerungen im Bereich des menschlichen Zusammenlebens und der gesellschaftlichen Institutionen denkbar gering sei. Es fehle an „sozialen Erfindungen“ (vgl. Jungk/Müllert 1993, S. 30). Mit Blick auf die individuelle Kompetenzentwicklung kann dieser Klage nur zugestimmt werden. Die betriebliche Weiterbildung hat hier Nachholbedarf.

4. Betriebliche Weiterbildung als „Orientierungscenter“ für Kompetenzentwicklung

Die Ausrichtung der betrieblichen Weiterbildung als Orientierungscenter bedeutet aus Sicht der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter u. a. die Chance, die eigenen Kompetenzen herauszufinden und weiter zu entwickeln, selbstverantwortlich nach Problemlösungen zu suchen, risikobereit zu sein beim Ausprobieren neuer Wege des Zusammenarbeitens, die Freiheit, die erworbenen Erfahrungen und Fähigkeiten vor dem Hintergrund der eigenen (Berufs-)Biografie zu bewerten und sie entsprechend in diese zu integrieren.
Die betriebliche Weiterbildung muss zusammen mit der Personalentwicklung hierzu die notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen schaffen. Im Folgenden sollen für zwei Bereiche – Beratung/Begleitung und Organisationsentwicklung – entsprechende Strukturen skizziert werden.

4.1 Beratung/Begleitung

Auf dem Weg durch die sich ständig verändernde Arbeits- und Bildungslandschaft benötigen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Unterstützung, damit sie ihren (Berufs-)Weg finden und verfolgen können. Betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung können hier die Rolle des Navigators übernehmen. Diese Rolle kann unterschiedlich ausgeprägt sein und eine Vielzahl von Unterstützungsmaßnahmen beinhalten. Eine wichtige Aufgabe stellt hier die Beratung dar. Sie übernimmt gleichsam die Begleitung auf dem Karriereweg. Beratung in diesem Sinn unterstützt die Beschäftigten bei der Entdeckung und Weiterentwicklung der individuellen Kompetenzen. Sie wird zur Kompetenzberatung und übernimmt damit eine biografiestützende Funktion, die früher der Beruf innehatte. Die Beratung beschränkt sich dabei nicht auf innerbetriebliche Karrieren. Sie geht darüber hinaus und vermittelt den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern breitbandige Lernchancen für den

Erwerb unternehmens- bzw. funktionsneutraler Qualifikationen (vgl. Sattelberger 1999). Solche Formen der Beratung und Begleitung können sein:

– Kompetenzdiagnosen: Maßnahmen zur Entdeckung der individuellen Kompetenzen mit Hilfe wissenschaftlicher Instrumente, z. B. Fragebögen
– Biografiearbeit: angeleitete Selbstreflexion zur (Weiter-)Entwicklung der (Berufs-)Biografie
– Profilcoaching: Beratung zur Aneignung eines bestimmten Bildungs- und Berufsprofils
– Mentoring: Begleitung bei Übergängen, z. B. Vorbereitung auf bestimmte (Berufs-)Positionen, Betriebs- und Ortswechsel, Phasen der Nicht-Erwerbsarbeit etc.

Diese Maßnahmen deuten bereits darauf hin, dass es unter dem Gesichtspunkt der biografieorientierten Kompetenzentwicklung vorrangig um prozessorientierte und arbeitsintegrierte Formen der betrieblichen Weiterbildung geht.

4.2 Organisationsentwicklung

Formen arbeitsintegrierten Lernens spielen seit jeher in der betrieblichen Weiterbildung eine große Rolle. Die institutionalisierte Weiterbildung ist nur „das Tüpfelchen auf dem i“ (Dunkel 1976, S. 10). Insofern braucht man nicht mit dem Mythos der „traditionellen Weiterbildung“ aufzuräumen, wenn man eine kompetenzbasierte Weiterbildung fordert (vgl. Staudt/Kriegesmann 2000, S. 39). Die Kritik hat vielmehr an der unreflektierten Form des Lernens bei einer Vielzahl von arbeitsintegrierten Weiterbildungsmaßnahmen anzusetzen, die oftmals über den Status eines „learning by doing“ nicht hinausgehen. Arbeitsintegriertes Lernen verlangt am Arbeitsplatz eine Lerninfrastruktur, die es dem Beschäftigten ermöglicht, bewusst zu lernen (vgl. Abb. 3). Nur dann ist er auch in der Lage, sein neuerworbenes Wissen bzw. seine neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten in anderen Situationen anzuwenden (Transfer). Die betriebliche Weiterbildung muss hier zusammen mit den Fachabteilungen die Arbeitsplätze arbeitsorganisatorisch und -inhaltlich so gestalten, dass im Arbeitsprozess zugleich gelernt werden kann.

Zu den arbeitsorganisatorischen Maßnahmen zählt u. a. die Schaffung von „Erfahrungsräumen“. Damit sind reale Arbeitssituationen gemeint, die für die Beschäftigten in fachlicher oder sozialer Hinsicht neu sind und in denen sie die Chance haben, sich in einer für sie ungewohnten Situation bewusst zu erleben. Einen solchen Erfahrungsraum stellt z. B. der zeitlich befristete Arbeitseinsatz in einem Tochterunternehmen oder in einem Fremdunternehmen, mit dem kooperiert wird, dar. In diesen Erfahrungsräumen wird das umgesetzt, was eigentlich ein Allgemeinplatz ist, aber nur selten auch angewendet wird: Den Umgang mit Wechsel und Veränderungen lernt man nicht in einem Seminar, sondern in der konkreten Situation.

Der Schritt über die Unternehmensgrenzen kann auch noch auf andere Weise getan werden. Individuelle Kompetenzen sind, wie gesagt wurde, nicht berufs- oder

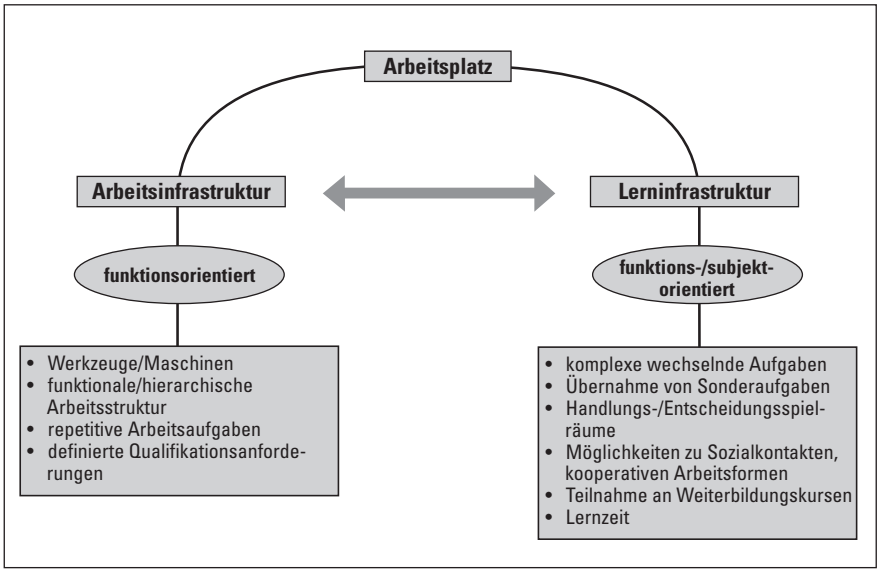


Abb. 3: Arbeitsplatz als Lernplatz

bereichsabhängig. Aufgrund der oben beschriebenen Veränderungsprozesse sowie der diskontinuierlichen Lebensverläufe verschränken sich zudem die verschiedenen Lebens- und Lernbereiche zunehmend. So gewinnen Lernprozesse in den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern des sozialen Umfelds des Betriebs für beruflich-betriebliches Arbeitshandeln immer mehr an Bedeutung. Dieses informelle Lernen spielt, so die vorliegenden Untersuchungen, für die Entwicklung von Professionalität und Expertentum, für die Anpassung von Wissen und Können an die Entwicklungsprozesse sowie zur Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit jedoch eine entscheidende Rolle. Die im Alltag erworbenen Kompetenzen machen somit zu einem wesentlichen Teil professionelles Handeln aus. „Auf den hohen Kompetenzniveaus sind große Teile des Wissens subjektiv eingefärbt und komplex vernetzt. Dieses ‚Wissen' ist nicht durch formalisierte Bildung zu erzeugen, sondern ist erfahrungsabhängig und wird individuell generiert" (Laur-Ernst 2000, S. 12).

Die wachsende Bedeutung dieser Lernform hat jedoch nicht dazu geführt, einmal zu untersuchen, wo genau das Potenzial von informellem Lernen in Arbeitsstrukturen bzw. im sozialen Umfeld des Betriebes und das Problem des Lerntransfers liegen und von welchen Settings beide beeinflusst werden. Weitgehend unbeachtet ist auch die Frage, wie die im sozialen Umfeld erworbenen Kompetenzen erfasst und für berufliches Arbeitshandeln gezielt genutzt werden können. Ansätze hierzu gibt es nur bei der Zulassung von Externen zur Kammerprüfung und bei der

Zulassung von beruflich Qualifizierten zum Studium bzw. zu bestimmten formalisierten Weiterbildungsgängen.
In verschiedenen europäischen und außereuropäischen Ländern (u. a. England, Frankreich, Australien) sind dagegen in den letzten 10 Jahren Verfahren zur Identifikation, Validierung und Anerkennung von nicht formal erworbenen Kenntnissen entwickelt worden. Dort ist es auch möglich, im Rahmen eines Prüfverfahrens sich die außerhalb des Bildungssystems erworbenen persönlichen und beruflichen Kompetenzen offiziell anerkennen zu lassen (vgl. Björnavold 1997).
Die hier im Zusammenhang mit der Neuausrichtung der betrieblichen Weiterbildung kurz skizzierten Maßnahmen der Beratung und Betreuung sowie der Organisationsentwicklung mögen für manche nicht ganz fremd sein und in dem einen oder anderen Unternehmen auch schon eingesetzt werden. Das Neue an ihnen ist jedoch, dass ihr Einsatz hier mit dem Ziel der individuellen Kompetenzentwicklung erfolgt.

Literatur

Alheit, P. (1996): „Biographizität" als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, 2. Aufl., S. 276-301

Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Albrecht, G. u. a.: Kompetenzentwicklung ´97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, S. 253 – 300

Balli, Chr./Storm, U. (1992): Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung – ein Beitrag zur Klärung von Begriffen und Strukturen in der Bildungsberatung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 5, S. 17-23

Beckstein, D. (2001): Kleines Führungs-Geheimnis. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 53 vom 5.3., S. 24

Behnke, A. (2001): Bunt gemischt zum Erfolg. Unternehmen setzen zunehmend auf „diversity management". In: Die Zeit Nr. 23 vom 7.6.

Björnâvold, J. (2001): Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg

Björnavold, J. (1997): Ermittlung und Validierung früher bzw. nicht formell erworbener Kenntnisse. Erfahrungen, Innovationen, Probleme. Thessaloniki: CEDEFOP

Brose, H.-G. (1986): Berufsbiographien im Wandel. Opladen

CEDEFOP (Hrsg.) (2001): Pläne: individuelle Bildungskonten ab Januar 2002. In: CEDEFOP-Info zur beruflichen Bildung in der europäischen Union, H. 1, S. 17

Chomsky, N. (1970): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt/M.

Clement, U. (1996): Vom Sinn beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 6, S. 617-626

Dettbarn-Reggentin, J. (1995): Das Kompetenzmodell des Alterns. Implikationen für eine Bildung im Alter. In: Erwachsenenbildung in Österreich, H. 3, S. 39-42

Deutsche Bank (2000): Den Wandel menschlich gestalten. Frankfurt/M.

Dunkel, D. (1976): Versuch der Systematisierung der betrieblichen Weiterbildung. In: Erwachsenenbildung, H. 1, S. 7-10

Erpenbeck, J. (1996): Kompetenz und kein Ende? In: QUEM-Bulletin, H. 4, S. 1-6

Fischer, P. (1996): Ein Blick in die Zukunft: Unternehmen im Cyberspace. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 2, S. V1/9
Fischer, H./Steffens-Duch, S. (2000): Beschäftigungsfähigkeit sichern. In: Schwuchow, K./Gutmann, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2000/2001. Neuwied, Kriftel, S. 45-48
Gudjons, H./Pieper, M./Wagener, B. (1996): Auf meinen Spuren – Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Hamburg, 4. Aufl.
Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M.
Heimann, K. (2001): Betriebspolitik braucht aktive Kompetenzentwicklung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 1-2, S. 4-24
Honegger, J. (2001): Employability statt Jobsicherheit. In: Personalentwicklung, H. 6, S. 50-54
Jungk, R./Müllert, N. R. (1989): Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München
Kriegesmann, B. (2001): Innovationen scheitern an den Begrenzungen tradierter Bildungsstrukturen. In: Cramer, G./Kiepe, K. (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2001. Köln, S. 17-18
KOBRA (2000) (Hrsg.): Managing diversity. Ansätze zur Schaffung transkultureller Organisationen. Berlin
Laur-Ernst, U. (2000): Unveröffentlichtes Manuskript
Rouvel, J. (2000): Enterprise, Network: Handeln lernen im Netz. In: Berufsbildung, H. 64, S. 11-14
Sattelberger, Th. (Hrsg.) (1989):Innovative Personalentwicklung. Wiesbaden
Sattelberger, Th. (1999): Wissenskapitalisten oder Söldner? Personalarbeit in Unternehmensnetzwerken des 21. Jahrhunderts. Wiesbaden
Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin
Schulze, Th. (1996): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke. In: Krüger, H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, 2. Aufl., S. 10-31
Sieger, H. (1996): Völlig losgelöst. In: Focus, H. 5, S. 169-172
Staudt, E./Kriegesmann, B. (2000): Trotz Weiterbildung inkompetent. In: Schwuchow, K./Gutmann, J.(Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2000/2001. Neuwied, Kriftel, S. 39-44
„Vom Wohnzimmer direkt ins Firmennetz“ (2002). In: Süddeutsche Zeitung-Nr. 166 vom 21./22.7., S. V1/23
Witthaus, U./Wittwer, W. (2000): Virtuelle Aus- und Weiterbildung: auf dem Weg von der Idee zum Konzept? In: Berufsbildung, H. 64, S. 3-10
Wittwer, W. (1982): Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse. München u. a.
Wittwer, W. (1992): Berufliche Bildung im Wandel. Konsequenzen für die betriebliche Ausbildung. Weinheim, Basel
Wittwer, W. (1995): Betriebliche Weiterbildung und berufsbiographische Krisenbewältigung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung. Frankfurt/M.
Wittwer, W./Münchhausen, G. (2001): Kompetenzentwicklung von Leiharbeitskräften. In: Personalwirtschaft, H. 6, S. 62-68

REZENSIONEN

Sammelbesprechung

Neues aus der betrieblichen Weiterbildung?

(1)
Herbert Grüner
Bildungsmanagement in mittelständischen Unternehmen
(Verlag neue Wirtschaftsbriefe) Herne, Berlin 2000, 198 Seiten, DM 49.80

(2)
Herbert Grüner
Die Bestimmung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs
(Verlag Peter Lang) Frankfurt/M. 2000, 338 Seiten, DM 79.00

Betriebswirtschaftliches Denken ist schon länger in die Erwachsenenbildung eingedrungen. Es gibt aber auch den umgekehrten Fall, dass Betriebswirtschaftler sich um Bildungsfragen kümmern. Dies nun geht nicht immer gut. Jeweils von der andern Seite disziplinär gesichertes Wissen wird als neu wahrgenommen und in seiner Komplexität reduziert. So wäre es in einem erziehungswissenschaftlichen Text zum Bildungsmanagement eher peinlich, darauf hinzuweisen, dass etymologisch gesehen das Wort Bildung auf die indogermanische Silbe „Bil" zurückgeht, „was ‚spalten', ‚behauen' oder auch passend ‚recht' bedeutet (S. 1). Solche Begriffklärungsversuche durchziehen das Buch – Ähnliches zum Begriff „managen" (S. 15). Aber darf man es einem Betriebswirt verzeihen, wenn das „neuhumanistische Bildungsideal" Alexander (!) von Humboldt angelastet wird (S. 2)? Eigentlich darf man, egal welcher Disziplin man angehört, auch nicht formulieren, erst durch die „Kulturpädagogik" sei in Deutschland die „Gleichwertigkeit" von Allgemeinbildung und Berufsbildung betont worden. Wenn dazu Spranger (1923) als Beleg herangezogen wird, muss wohl ein Sekundärzitat einen ungenannten Urheber dieser These schützen. Weiter zur Sekundärrezeption: In Hunderten von Diplomarbeiten hat man immer wieder die Schlüsselqualifikationsklassifikation von Mertens nachlesen können – hier auch auf S. 7. Neu allerdings ist, dass sich der Qualifikationsbegriff vollständig in „Schlüsselqualifikationen" auflöst und gleichgesetzt wird mit der Trias von Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz (Abb. 3).
Wenn man sich durch dieses erste Kapitel „Grundlagen" (S. 1-21) durchgebissen hat, hofft man im zweiten zur „Betrieblichen Bildung als Schlüsselressource mittelständischer Unternehmen" (S. 22-51) dichter an den Kern betriebswirtschaftlicher Sichtweise von Managementkonzepten zu gelangen. Aber die dargestellten Konzepte sind so aktuell nicht mehr, „lean management" und „business reengineering" sind als die Modewellen von vor zehn Jahren schon wieder historisch und auch bereits in der Weiterbildungsdiskussion rezipiert. Für die folgenden Teile über „Rahmenbedingungen" (S. 55-60), Akteure und Adressaten (S. 61-68) sowie strategisches (S. 69-81) und operatives Bildungsmanagement (S. 82-122) gilt Ähnliches. Man findet oft empiriefreies Modelldenken, unterstützt durch Graphiken, die Erfahrungsbezug vorspiegeln. Was etwa die „Phasen beruflichen Entwicklungsverlaufs" (Abb. 10, S. 48) von der Ausbildung bis zur Vorbereitung auf den Ruhestand mit realen Biographien zu tun haben, ist unerfindlich. Gekrönt wird der Text durch ein Kapitel über „Bildung und Unternehmerpersönlichkeit: Entrepreneurial Learning" (S. 123-127). Hier lernt man die „besonderen Charaktereigenschaften von Unternehmerpersonen (Entrepreneuren)" (Abb. 39, S. 124) kennen: „Erfolgreiche Unternehmer/-innen (Entrepreneure) sind also i. d. R. Persönlichkeiten mit einem hohen Wunsch nach Autonomie, Dominanz und Unabhängigkeit. Erfahren sie eine gute Ausbildung und wird dies gepaart mit angemessener beruflicher Erfahrung, so ist beides eine gute Voraussetzung für wirtschaftlichen Erfolg" (S. 124). Nun mag dies zur professionellen Legitimation eines Autors, der Gründungsprofessor „Personal" an der FH Eberswalde und Privatdozent für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Stuttgart ist, gehören. Etwas kritische Distanz zur eigenen Begrifflichkeit hätte man sich aber schon gewünscht. (Weshalb aber auf 54 von 198 Seiten das Berufsbildungsbildungsgesetz und

das Gesetz zur Regelung und Förderung der Weiterbildung im Land Brandenburg als Anhang abgedruckt werden, ist nicht einsehbar angesichts des Preises von fast 50.00 DM und wohl nur der Absicht geschuldet, auf ca. 200 Seiten Umfang zu kommen).

Dagegen wird in dem zweiten vorliegenden Text von Herbert Grüner zur „Bestimmung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs" auf eine eigene empirische Primäruntersuchung zurückgegriffen. Man gelangt nach einem Kapitel über Betriebspädagogik und über „Betriebliche Bildung als Objekt der pädagogischen und ökonomischen Diskussion", die man nach dem vorher besprochenen Text im Wesentlichen schon kennt, schnell auf S. 81, wo es dann endlich um „Bedarf" geht. Dies wird durchaus schlüssig systematisiert nach den „Dimensionen" Ursachen, Individuen, Unternehmung, Umwelt, Akteure sowie Methoden/Instrumente. Nach einem Durchgang durch vorliegende empirische Studien wird die eigene Untersuchung vorgestellt (S. 149-224). Diese beruht auf Falluntersuchungen in acht Unternehmen der Metallverarbeitung, des Maschinenbaus und der Elektrotechnik mit einer Beschäftigtenzahl von 50 bis 483 (Tab. 29, S. 156).

Für die Datenerhebung wurden eine Auswahl weiterbildungsrelevanter Dokumente (wie Leitbilder, Planungsrechnungen, Bildungsbudgets) sowie leitfadengestützte Interviews auf den verschiedenen Hierarchieebenen verwendet. Die Einzelfälle werden vorgestellt (S. 169-194) und verglichen (S. 194-224). Dabei werden die Besonderheiten der Weiterbildung und der Bedarfsermittlung in den untersuchten Unternehmen herausgearbeitet und in 35 Thesen zusammengefasst. Grundlegendes Merkmal ist: „Die Zuständigkeit für Personalangelegenheiten liegt bei der Geschäftsleitung, ein grundsätzliches und systematisch angelegtes Personalmanagement fehlt allerdings" (S. 195). Die Realität der betrieblichen Weiterbildung folgt also betriebswirtschaftlichen Modellkonstrukten nicht. Besonders für die Bedarfsfrage eignen sich formale Konzepte von Soll-Ist-Vergleichen wenig. Grüners Untersuchung zeigt, „dass betrieblicher Weiterbildungsbedarf kaum technokratisch, mechanistisch und ohne Berücksichtigung des einzelnen zu bestimmen ist. Dagegen ist es innerhalb bestimmter betriebsexterner und -interner Rahmenbedingungen möglich, mitarbeiterorientierte Handlungsempfehlungen auszusprechen, die sich betriebspädagogisch im Sinne von Mitarbeiter-, Integrations- und Situationsorientierung begründen lassen" (S. 247). Dazu gibt es bereits seit längerem einige Verfahrungsvorschläge z. B. ausgehend von der subjektorientierten Tätigkeitsanalyse von Eberhard Ulich, auf die aber Grüner nicht eingeht. An dieser Entwicklungsrichtung weiterzuarbeiten, wäre wichtiger gewesen, als den Ertrag der empirischen Untersuchung durch einen langen Vorlauf zu verdecken.

Peter Faulstich

Besprechungen

Carolin Balzer/Ekkehard Nuissl (Hrsg.)
Finanzierung lebenslangen Lernens
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2000, 143 Seiten, DM 24.80

Der Band dokumentiert die Plenum-Statements und Arbeitsgruppenergebnisse des zweiten „DIE-Forum" von Ende 1999. Auf der zweitägigen Veranstaltung mit 79 Teilnehmenden referierten Finanzierungsexperten vorwiegend aus dem Weiterbildungsbereich, darunter auch Vertreter aus England und vom CEDEFOP in Thessaloniki. Die Veröffentlichung zeichnet aus, dass grundlegende Problemstellungen, Prinzipien und Strategien von Weiterbildungsfinanzierung thematisiert werden. Im Vordergrund steht also nicht die Ausgestaltung einzelner – etwa verstärkt marktförmiger oder individueller – Finanzierungsmodelle, was vor dem Hintergrund staatlich eng begrenzter Förderungsressourcen durchaus ein dringendes Frageinteresse abgeben könnte. Demgegenüber dominiert ein grundlagentheoretisch gehaltener, problemoffener Blick dahingehend, wie durch Finanzierungsprämissen und -arrangements Steuerungswirkungen auf das Weiterbildungsverhalten erfolgen. Hierbei liegt die durchgängige Aufmerksamkeit bei dem Verhältnis von Kosten und Nutzen in Bezug auf Weiterbildung einschließlich der Zielgenauigkeit des Einsatzes finanzieller Ressourcen. Insofern geht es in dieser Tagungsdokumentation um eine unverzichtbare Auslotung von Schlüsselfragen der Weiterbildungsfinanzierung. Geleistet wird eine evaluative und perspektivierende Problemsondierung, die allerdings quer zur traditionellen wissenschaftlichen Arbeitsteilung liegt. Und deshalb ist eine integrierende Bezugnahme auf einzeldisziplinäre Konstruktionen von Betriebs- und Finanzwirtschaft, Bildungsökonomie sowie Adressaten- und Teilnehmerforschung angesagt. Der Band ist als ein aufschließender Beitrag in diese Richtung zu verstehen, dem vertiefende interdisziplinäre Forschungsarbeiten folgen müssen.
Der hier aufgemachte Finanzierungsdiskurs ist auch insofern instruktiv und innovativ, als die Finanzierung von Weiterbildung nicht mehr isoliert gesehen wird. Das heißt: Wer über Weiterbildungsfinanzierung spricht und für sie nach wirkungsvolleren und zeitgerechten Wegen sucht, muss die unterschiedlichen Bildungsbereiche einbeziehen. Er muss dies heute mit einem geöffneten Blickfeld für die Finanzierung von Bildungslaufbahnen und lebenslangem Lernen tun – eine forschungsstrategisch weiterführende Position, die bereits einem von Christoph Ehmann verfassten Vorbereitungspapier des DIE-Forums zugrunde liegt (S. 103-134). Denn hinsichtlich der Mittelaufbringung für Bildung und Erziehung ergeben sich übergreifende Fragen, wie etwa das Problem der Finanzierungsgerechtigkeit zwischen den sozialen Gruppen, die erst dann hinreichend erkannt werden können, wenn die Frage nach dem Verhältnis von Kosten(-verteilung) und Bildungsnutzen in eine biographisch-vergleichende Längsschnittperspektive hineingestellt wird.
Angesichts der interdependenten Problemlage von Weiterbildungsfinanzierung stellte ein Highlight dieser Tagung dar, dass mit Klaus Klemm ein weithin anerkannter Experte der Bildungsplanung auf Schieflagen bei der staatlichen Bildungsfinanzierung hinwies – etwa auf das inakzeptable Problem der tendenziellen Privatisierung der Ausgaben der Kindergartenerziehung gegenüber der nach wie vor weitgehend öffentlich subventionierten Hochschulausbildung, deren Erträge wiederum von deren Absolvent/innen in Form überdurchschnittlicher Einkommen und Lebensqualität privatisiert würden (vgl. S. 42, 55f., 66ff.).
Eine Grundaussage des Bandes, die einzelne Autoren beispielhaft erläutern, läuft darauf hinaus, dass sich die Kosten und der Nutzen von Weiterbildung nicht hinreichend in finanztechnischen oder betriebswirtschaftlichen Kategorien fassen lassen. Sowohl auf der Seite der Kostenerbringung als auch auf der der Nutzenstiftung von Weiterbildung ergeben sich Bewertungs- und Zurechnungsprobleme. Diese Unschärfen sind keineswegs ein Spezifikum der allgemeinen Weiterbildung, wenngleich – wie mit einem Statement von Peter Krug aufgezeigt – hier die Abhängigkeit vom jeweiligen Betrachtungsstandpunkt am größten erscheint. Aber auch die –

angeblich „härtere“ – berufliche und betriebliche Weiterbildung ist keineswegs frei von Uneindeutigkeiten bei der monetären Quantifizierung von Leistungsgrößen. Hier mag eine Ursache dafür auszumachen sein, weshalb sich durch Verfahren von Bildungs-Controlling nicht sämtliche Legitimationsprobleme bei unternehmerischen Weiterbildungsinvestitionen lösen lassen. Um so mehr ist Ekkehard Nuissl von Rein zuzustimmen, wenn er in seinem bilanzierenden Schluss-Statement u. a. festhält: „Werte und Ziele von Bildungsarbeit sind die notwendige Folie, auf der Finanzströme überhaupt nur zu diskutieren sind, sie sind eine notwendige Folie, die wir brauchen, um Maßstäbe für Effektivität und Effizienz zu haben und auch über Dinge sprechen zu können, wie – vernünftigerweise – die Qualität“ (S. 98).
Zur Gesamteinschätzung gehört schließlich, dass in der Tagungsdokumentation auch die europäische Dimension der Weiterbildung zum Tragen kommt. Damit ist nicht allein angesprochen, dass es einige Texte in englischer Sprache gibt. Darüber hinaus ist gerade bei der Finanzierung von Bildung und lebenslangem Lernen eine Vielzahl interessanter Ansätze und Erfahrungen aus den europäischen Ländern zu konstatieren (etwa Bildungsgutscheine) und bisweilen unter Benchmarking-Aspekten zu ventilieren. Aber letztlich – so ein abschließendes Expertenurteil – lässt sich nur durch Modellversuche im eigenen Land exemplarisch durchspielen, ob und inwiefern Modernisierungsimpulse im Finanzierungsbereich aus benachbarten Weiterbildungskulturen aufgenommen werden und in unseren Handlungskontexten auch tragen können. Rainer Brödel

Heiner Barz
Weiterbildung und soziale Milieus
(Luchterhand Verlag) Neuwied 2000, 222 Seiten, DM 38.00

Seit mehr als einem Jahrzehnt sind Milieuforschungen ein populäres Forschungsgebiet der Sozialwissenschaften. Am bekanntesten sind die Milieutypologien des SINUS-Instituts von Gerhard Schulze („Erlebnisgesellschaft“) und des Hannoveraner agis-Instituts (Leitung M. Vester). Für die Erwachsenenbildung ist diese Milieuforschung in doppelter Hinsicht interessant: Einerseits sind Bildungsinteressen und Lernaktivitäten wichtige Merkmale der Milieuklassifizierung, andererseits wird untersucht, welche Milieus zur „Stammklientel“ von Bildungseinrichtungen gehören. Solche Teilnehmerforschungen wurden durchgeführt in Seminaren der Friedrich-Ebert-Stiftung und in Bildungsurlaubsseminaren von „Arbeit und Leben“ in Niedersachsen.
Heiner Barz und Rudolf Tippelt haben nun die SINUS-Typologie mit Ansätzen der Bildungsforschung und der Biografieforschung verknüpft. Ihre „Freiburger Studie“ untersuchte zunächst die Bildungseinstellungen und Weiterbildungsaktivitäten von Frauen aus den neun Milieus der SINUS-Studie (wobei die SINUS-Typologie m. E. zu selbstverständlich zu Grunde gelegt wird). Hinsichtlich des Bildungsbewusstseins von Frauen wurden milieuspezifische Differenzen, aber auch milieuübergreifende Erfahrungen festgestellt. Bei der Frage nach den Schulerinnerungen betrifft „eine über alle Milieus verstreute Klage die fehlende Lebens- oder Praxisnähe des schulischen Lehrstoffes“ (S. 63).
Die inzwischen klassisch gewordene Frage der Göttinger Studie von W. Strzelewicz u. a. nach den Merkmalen des „gebildeten Menschen“ wurde erneut gestellt, wobei Barz/Tippelt 12 Dimensionen des heutigen Bildungsverständnisses unterscheiden: moralisch (z. B. Toleranz), sozial (z. B. Empathie), didaktisch (z. B. Wissen verständlich weitergeben), institutionell (z. B. Schulabschluss), Lebenserfahrung, lebenspraktisch, personal (z. B. Selbstdarstellung), Distinktion, Lebensstil, zeitgeschichtlich informiert, Kulturtechniken, Selbstverwirklichung (S. 85ff.). Gefragt wurde ferner nach dem Bekanntheitsgrad und dem Image von Volkshochschulen und anderen Weiterbildungseinrichtungen.
In einer zweiten Untersuchungsphase wurde zum Vergleich eine männliche Stichprobe befragt, wobei deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede der Bildungserfahrungen erkennbar wurden: „Schulunlust scheint bei den männlichen Gesprächspartnern deutlich stärker ausgeprägt. Insgesamt wird eine deutlich konfliktreichere Schulzeit geschildert, als das bei den weiblichen Gesprächspartnerinnen der Fall war“ (S. 141). Zusammenfassend stellt H. Barz fest: „Die Überzeugung, ‚lebenslanges Lernen’ sei unabdingbar, hat

sich heute offenbar in allen gesellschaftlichen Gruppen weitgehend durchgesetzt" (S. 157). Das Buch enthält informative Übersichten über die wichtigsten deutschen Milieu- und Adressatenforschungen. Die methodischen Probleme und die Grenzen dieser Untersuchungen werden ausführlich dargestellt. Die Bildungserfahrungen und Bildungseinstellungen der einzelnen Milieus werden – mit vielen Primärzitaten – anschaulich beschrieben. Interessant sind nicht zuletzt die Vergleiche mit der Göttinger Studie. In dem Schlusskapitel werden „Konsequenzen für Weiterbildungsplanung und -marketing" angesprochen (wobei die Verknüpfung mit den empirischen Daten der Studie allerdings nur lose ist).
Leser/innen, die nach bildungspraktischen Nutzanwendungen der Milieuforschung suchen, werden bei der Lektüre dieses Buches nur gelegentlich zufrieden gestellt. Dieses Defizit liegt u. a. in der grundsätzlichen Diskrepanz dieser Art von Sozialforschung und den Logiken der Bildungsarbeit begründet.

H. S.

Heiner Barz/Susanne May (Hrsg.)
Erwachsenenbildung als Sinnstiftung?
Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik
(W. Bertelsmann Verlag), Bielefeld 2001, 112 Seiten, DM 22.80

Heiner Barz und Susanne May haben in diesem Jahr einen Sammelband herausgegeben, der die Vorträge zum „Dritten Bildungsforum" der Münchner Volkshochschule und der BMW AG enthält, das im Dezember 1999 stattgefunden hat.
In seiner Zeitschrift „das forum" im Heft 2/1988 hatte der Bayrische Volkshochschulverband schon früher eine ausführliche Auseinandersetzung mit esoterischen Angeboten vorgelegt, die den Titel trug: „Flucht ins Irrationale? Grenzen des VHS-Programms". Außerdem wurden 1996 von der Münchner VHS GmbH – Akademie für Erwachsenenbildung Regeln für die pädagogische Arbeit publiziert, in denen unter anderem ausgeführt wurde: „Die VHS muß sich vergewissern, daß ihre Veranstaltungen nicht dazu mißbraucht werden, weltanschaulich oder religiös geprägten Gruppen und Organisationen neue Interessenten zuzuführen oder Fortbildung für deren Mitglieder zu betreiben. ... Unterrichtsmethoden und Übungen ..., die ein weltanschauliches Bekenntnis von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern fordern, können in Veranstaltungen der VHS nicht toleriert werden" (ebd., S. 11ff.).
Angesichts der Tatsache, dass sich in den letzten zwei Jahren im Zuge verstärkter finanzieller Engpässe an verschiedenen Volkshochschulen die Bereitschaft verstärkt hat, auch eindeutig esoterische Angebote ins VHS-Programm aufzunehmen, durfte man auf diese Publikation sehr gespannt sein.
Die Referenten waren einerseits Volkshochschulpraktiker: Susanne May als Programmdirektorin, Klaus-Josef Notz als Leiter der Programmbereiche Gesundheit und Religionswissenschaft, Hermann Schlüter als Leiter des Programmbereichs Philosophie der Münchner VHS. Andererseits referierten auch „Externe" mit wissenschaftlichem Hintergrund: Heiner Barz (Erziehungswissenschaft, Universität München), Christof Bochinger (Religiöse Sozialisation und Erwachsenenbildung, Universität Bayreuth), Armin Nassehi (Soziologie, Universität München), Lutz von Rosenstiel (Wirtschaftspsychologie, Universität München), und Heinz Zangerle (Gesundheitspsychologe, Pädagogische Akademie Innsbruck).
Die Referate der Praktiker zeigen eine zwiespältige Erfahrung im Umgang mit dem Problem des Einflusses eines „spirituell und esoterisch orientierten Lebenshilfemarktes auf die Programme der etablierten Einrichtungen der Erwachsenenbildung" (S. 7). Die Praktiker konstatieren eine Unentschiedenheit „zwischen Abwehr und Anpassung an den esoterischen Zeitgeist". Man will zwar nicht bei den Esoterikern mitmachen, aber auch nicht von der Gestaltung der Konjunktur solcher Angebote ausgeschlossen sein. So beklagt Hermann Schlüter, dass es der Münchner VHS nicht gelungen ist, „eine Moderatorenrolle in Sachen Esoterik" wahrzunehmen, „um Licht ins Dunkel dieses Gewerbes zu bringen," und einen „Diskurs über das Elend unserer Seelen ins Leben zu rufen ...". Schlüter gesteht in diesem Zusammenhang auch ein, dass man heute in München die Regeln „zur politischen und weltanschaulichen Bildungsarbeit", die jeder Dozent bei Arbeitsaufnahme zur Kenntnis nehmen muss, cum grano salis liest: „Im Reflex auf die allseits ge-

lebte postmoderne Beliebigkeit lassen wir lieber vieles geschehen, als dass wir genauer hinsehen“ (S. 108).
Klaus-Josef Notz diskutiert diese Probleme grundsätzlicher. Ausführliche Analysen der Kategorie „Sinn“ (die sich wohltuend von entsprechenden Analysen durch Heiner Barz im gleichen Band abheben) führen ihn zur Frage, wo und wie „Sinnfragen“ im VHS-Programm zum Thema gemacht werden können. Hier entscheidet er sich eindeutig dafür, dass keinesfalls eine undistanzierte Darstellung religiöser Anschauungen möglich sein darf, besonders keine Mitgliederwerbung für Bekenntnisgruppen. Er favorisiert hingegen die Gegenüberstellung unterschiedlicher Ethiken und Anthropologien aus verschiedenen Religionen (also die vergleichende – auch historisch analysierende – Darstellung). Insofern besteht er darauf, dass es sich in der Erwachsenenbildung um eine distanzwahrende, nicht missionarische Bildungsarbeit handeln *muss*. Die VHS darf sich selber nicht als Sinn-Anbieter feilbieten, sondern kann bestenfalls die Sinnkrise zum Thema machen. Notz plädiert hierbei für eine hermeneutische Pädagogik, die durch die „grundsätzliche Offenheit des Diskurses“ gekennzeichnet ist, „in dem jede Position kritisierbar, d. h. beurteilbar, bleiben muss. Der Rekurs auf das Dogma, ... auf private Offenbarung und persönliche Erleuchtungserlebnisse soll damit ausgeschlossen bleiben“. Es kann gelernt werden, dass „Sinngebung Leistung des Menschen ist“ (S. 98).
Christof Bochinger diagnostiziert, dass die Arbeitsteilung zwischen reinen Sinnanbietern und reinen Sinnreflektierern (Kirche und VHS) weder dem tatsächlichen Angebot der meisten Bildungsträger noch den Teilnehmerinteressen entspricht. An die Stelle dieser Arbeitsteilung ist eine „unübersichtliche Mischung“ im Angebot getreten. Eine klare Trennungslinie zwischen Informationsbedürfnis und existentiellen Interessen der Teilnehmer existiere nicht. Es sei bemerkenswert, dass Meditationskurse im Religionsprogramm der Münchner VHS die stärkste Nachfrage haben. Bochinger plädiert deshalb dafür, das Gebot weltanschaulicher Neutralität nicht durch die strikte Distanzwahrung im einzelnen Kurs, sondern durch ein „ausgewogenes Gesamtprogramm“ umzusetzen, bei „einer gewissen Kontrolle über die einzelnen Dozentinnen und Dozenten“ (S. 59).
Dem schließt sich in der Tendenz Armin Nassehis Beitrag an. Nassehi problematisiert den Wissensbegriff im klassischen (bürgerlichen) Bildungsangebot: Es repräsentiere sich „immer uneindeutiger und fluider“ (S. 20), was eine verstärkte Nachfrage nach Orientierungsangeboten zur Folge habe.
Der Vortrag von Heinz Zangerle zu einem praktischen Beispiel esoterischer Angebote ist – vergleicht man ihn mit anderen theoretischen Ausführungen im gleichen Sammelband – erfrischend nüchtern. Es geht um die Behandlung von Legasthenie mit Medikamenten aus der Bachblüten- und Homöopathie-Szene. Zangerle kommt zu dem Schluss, dass der esoterische Psychomarkt Kinder und Eltern abhängig macht, „statt ihnen Mittel und Wege an die Hand zu geben, mit denen sie lernen können, selbstverantwortlich mit ihren Problemen umzugehen“ (S. 75). Der Rezensent beginnt nach der Lektüre von Zangerles Beitrag daran zu zweifeln, ob in anderen Beiträgen formulierte Empfehlungen im Sinne eines „ausgewogenen“ Bildungsangebots einlösbar sind: Was kann in einem ausgewogenen Programm gegen Dummheit als Gewicht in die Waagschale geworfen werden?
Heiner Barz, der die Einleitung verfasst und den Sammelband mit Susanne May ediert hat, weist darauf hin, dass „Angebote aus der Grauzone zwischen Bildung, Therapie und Esoterik“ (S. 9) sowohl in der inzwischen auf Persönlichkeitsbildung konzentrierten Managementbildung (über die von Rosenstiels Beitrag ausführlich informiert) als auch in der Gesundheitsbildung von Volkshochschulen „einen beträchtlichen Anteil“ ausmachen, was vor allem in den Volkshochschulen zu „Irritationen“ geführt habe. Barz‘ Position zu diesem Phänomen ist – im Gegensatz zu seinen Mitautoren – eher „positiv“ als ablehnend. Bekannte kritische Argumente gegenüber der Esoterik-Szene kommentiert er so: „Dass diese Vorwürfe kaum zutreffen, ... konnte man schon länger mutmaßen“ S. 86). Er führt die Attraktivität der Angebote dieses Marktes darauf zurück, dass sie Hilfen bei Identitätskrisen und bei der Selbstsuche im Sinne einer „Kultivierung des Innenraumes“ (ebd.) anböten. Er meint, Erwachsenenbildung hätte auch Situationen zu schaffen, in denen man

lernen könne, „ohne zu wissen“ (sic!). Barz erklärt den gesellschaftlichen Erfolg der von Esoterik und New Age in Anlehnung an Horst Stenger damit, dass „dieser Wissens-/Sinnkomplex in spezifischer Weise“ die „Fähigkeit zu systematischer Selbstthematisierung“ (S. 87) fördere, d. h. die Fähigkeit, psychosoziale Befindlichkeiten und Beziehungen zu benennen. Hier gehe es, so meint Barz in Anlehnung an Nittel, „um Rationalisierung der Gefühle“ (S. 88). Nach Meinung des Rezensenten belegt er diese Behauptung nicht zureichend. Weiterhin schließt er sich dem Argument von Odo Marquardt an, dass sich die Sinnfrage dort auflöse, wo „der Mensch sich heil erlebt, wo er Glück erlebt“ (ebd.). Soll die Volkshochschule ihre Klienten in ihren Kursen glücklich machen?
Würde Barz dies ernsthaft fordern, stellte er sich in offenen Gegensatz zu Vertretern einer rationalistischen Position von Bildungsarbeit im Sinne Poppers, die sicherlich auch Grundlage der Münchner Regeln für die pädagogische Arbeit war. Popper führte seinerzeit warnend aus: „Von allen politischen Idealen ist der Wunsch, die Menschen glücklich zu machen, vielleicht der gefährlichste. ... Dieser Versuch führt zur ... Rettung der Seelen durch die Inquisition“.
Gerade wegen seiner kontroversen Positionen empfiehlt der Rezensent die Lektüre dieses spannenden Sammelbandes nachdrücklich, zumal er außerordentlich interessante Hinweise auf Forschungen enthält, die das Psychogramm der Kunden esoterischer Angebote betreffen. Bernhard Dieckmann

Peter Dehnbostel/Gisela Dybowski (Hrsg.) Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2000, 238 Seiten, DM 29.00

Bei dieser Publikation handelt es sich um die Dokumentation einer Fachtagung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Ihr Anlass und Bezugspunkt waren die Ergebnisse des Forschungsprojektes „Betriebliche Innovations- und Lernstrategien. Implikationen für berufliche Bildungs- und betriebliche Personalentwicklungsprozesse“ (BILSTRAT). Das Projekt wurde von 1996 bis 1998 vom BIBB in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Marktorientierte Unternehmensführung der Technischen Universität Dresden und der Gesellschaft für Managementberatung, Bildung und Arbeitsstudien mbH in Dortmund durchgeführt. Gegenstand sowohl des Forschungsprojektes als auch der Fachtagung war der als grundlegend angesehene Wandel des bisherigen Verständnisses von Bildung, Lernen und Wissen in betrieblichen Kontexten. Diese Veränderungen werden vor dem Hintergrund der Implementation neuer betrieblicher Arbeits- und Organisationsstrukturen, neuer arbeitsintegrierter Lehr- und Lernformen und neuer Leitbilder der Unternehmen gesehen. Untersucht wurden im Forschungsprojekt Betriebe, in denen bereits Reorganisationsprozesse und Innovationsstrategien implementiert worden waren.
Die Dokumentation der Fachtagung ist in zwei Teile untergliedert: Teil I beschäftigt sich eher theoriebezogen mit Lernen und Wissen in neuen Arbeits- und Organisationskonzepten, während in Teil II betriebs- und praxisorientierte Berichte zu finden sind.
Nach einem zusammenfassenden Bericht über die Schwerpunkte des Forschungsprojektes werden im ersten Teil folgende Aspekte von den verschiedenen Autoren diskutiert, die im Zusammenhang mit den Veränderungen der Betriebs- und Arbeitsorganisation stehen: die Veränderungen beruflicher Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten, die wachsende Bedeutung von Wissensmanagement, der Stellenwert von ‚Lernfähigkeit‘ (im Sinne der Stärkung der Methoden- und Sozialkompetenz), die Implikationen der Forderung nach selbstgesteuertem bzw. arbeitsintegrierten Lernen.
In den Praxisberichten werden im Wesentlichen die Bemühungen der am Forschungsprojekt beteiligten Betriebe um eine Veränderung der betriebsbezogenen Lernprozesse dargestellt.
Der erste Teil gibt mit der Zusammenstellung der Beiträge einen guten Überblick über zur Zeit in Bezug auf die betriebliche Aus- und Weiterbildung relevante Diskursstränge. Diese werden allerdings nicht in Beziehung zueinander gesetzt, was bei einem Tagungsbericht wohl auch nicht zu erwarten ist. Der zweite Teil erlaubt einen konkreten Einblick in betriebliche Veränderungsbemühungen, die – wie so oft – in einigen Fällen recht glatt

aussehen. Erfahrungen über Stolpersteine und Revisionsnotwendigkeiten wären manchmal interessanter für die Weiterentwicklung sowohl der theoretischen Diskussion als auch der praktischen Umsetzungsstrategien.

C. S.

Bernd Dewe (Hrsg.)
Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung
Wissenschaft – Forschung – Reflexion
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 2000, 377 Seiten, DM 45.00

Der umfangreiche Band – eine Festschrift zum 65. Geburtstag von Theo Hülshoff, der den berufsbegleitenden weiterbildenden Studiengang „Betriebspädagogik" an der Universität Koblenz/Landau entwickelt hat – gliedert sich in fünf Abteilungen: Nach einer „Einleitung" folgen „Perspektiven interdisziplinärer Theoriebildung", „Konzepte und Perspektiven betriebspädagogischer Praxis: Aufgaben und Innovationspotentiale", „Das Weiterbildende Studium der Betriebspädagogik – Studienerfahrungen, biographische Wandlungsprozesse und Forschungsperspektiven" sowie Hinweise „Zu Leben und Werk von Theo Hülshoff".
Das inhaltliche Arrangement des Bandes lässt sich gut erschließen, wenn man die vom Herausgeber geschriebene „Einleitung" liest. Angesprochen werden lebens- und berufserfahrene Praktiker, deren Schlüsselsituationen professionellen Handelns aufgegriffen, theoretisch reflektiert und auf die praktische Umsetzung hin untersucht werden. Insofern erklärt sich, dass die Beiträge aus sehr unterschiedlichen Perspektiven geschrieben sind.
Im zweiten Abschnitt geht es zum einen um die Klärung theoretischer Bezüge bzw. um theoretische Reflexionen (Rainer Brödel: Interdisziplinarität im Kontext betrieblicher Weiterbildung; Eckhard König/Gerda Volmer: Was ist ein systemisches Menschenbild? Eckart Machwirth: Berufliche Sozialisation zwischen Individuation und Integration; Bernd Dewe: Zur bildungstheoretischen Rekonstruktion didaktischer Aufgaben in der Weiterbildung; Dieter-Jürgen Löwisch: Geisteshaltung durch Philosophieren als Bildungsaufgabe zur Behebung normativer Ratlosigkeit; Werner Herr: Pädagogik in der klassisch idealistischen Epoche als Grundlage betriebspädagogischer Theoriebildung). Zum anderen werden in diesem Kapitel eher anwendungsbezogene Beiträge präsentiert (Dieter Timmermann: Wieviel Management vertragen pädagogische Organisationen? Konrad Daumenlang/Wolfgang Obermaier: Das Bild der Führungskraft in Nonprofit-Organisationen; Klaus Harney/Mechthild Hovemann/Rainer Hüls: Das Zahlungsbereitschaftspotential von Weiterbildungsteilnehmern).
Im Kapitel „Konzepte und Perspektiven betriebspädagogischer Praxis" werden sowohl didaktische Fragen von betrieblichen Lernarrangements (Antonius Lipsmeier: Der Betrieb als Lernort; Richard Bessoth: Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenz; Joachim Münch: Lernen im Netz – Eine Problemskizze; Ralf Vollbrecht: Informations- und Kommunikationstechnologien in der betriebspädagogischen Praxis; Erich Renner: Ein Plädoyer für die Bedeutung biographischer Wissensbestände) als auch konzeptionelle Managementfragen aufgegriffen (Klaus M. Baldin: Das unplanbare Planen – Lernpfadorientiertes Wissensmanagement als Aufgabe der Personalentwicklung; André Lehnhoff/Jendrik Petersen: Dialogisches Management als erwachsenenpädagogische Herausforderung; Sybille Peters: Perspektiven der Weiterbildungspraxis zwischen Netzwerkkooperationen und betrieblicher Personalentwicklung).
Der vierte Abschnitt konzentriert sich auf Fragen im Zusammenhang mit dem weiterbildenden Studium Betriebspädagogik. Hier geht es um die Möglichkeit zur weltweiten Vernetzung modularer Weiterbildung (Alexander L. Heil), um die Veränderungen im angesprochenen Studiengang vor dem Hintergrund der Reflexionen von Erfahrungen und Motivationen der Studierenden (Jendrik Petersen) sowie um die Beschreibung eines Forschungsprogramms, das darauf abzielt, Näheres über die Handlungswirksamkeit der im Zusammenhang mit dem Studium angeeigneten unterschiedlichen Wissensbestände zu erfahren (Bernd Dewe/Thomas Kurtz). Dabei geht es insbesondere auch um die Bedeutung der Differenzerfahrung zwischen den unterschiedlichen Handlungslogiken von Wissenschaft und Berufs- bzw. Organisationspraxis.
Einen solchen in den einzelnen Abschnitten jeweils mehrperspektivischen Sammelband kann man im Rahmen einer kurzen Rezensi-

on kaum adäquat beschreiben und schon gar nicht bewerten. Je nach eigenem professionellen Interesse wird sich der Leser zunächst auf einzelne ausgewählte Kapitel konzentrieren und feststellen, dass er – auch wenn er sich nicht unmittelbar mit makro- und mikrodidaktischen Fragen des weiterbildenden Studiums beschäftigt – auf erkenntniserweiternde Beiträge stößt, denn die namhaften Autor/innen haben – im Gegensatz zu anderen Festschriften – hier nicht das Gleiche präsentiert, was bereits an anderer Stelle mit anderen Worten gesagt wurde, sondern viele neue Perspektiven eröffnet.
Insgesamt enthält dieser Sammelband interessante Beiträge für alle, die sich mit didaktischen wie auch mit organisations- und managementbezogenen Fragen der beruflichen, aber auch der allgemeinen Weiterbildung beschäftigen. Klaus Meisel

Marion Döbert/Peter Hubertus
Ihr Kreuz ist die Schrift
Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland
(Ernst Klett Verlag) Stuttgart 2000, 144 Seiten, kostenlos

Bei dieser vom Bundesverband Alphabetisierung e. V., Münster, herausgegebenen Publikation handelt es sich um einen umfangreichen Reader, der zu den häufigsten Fragen, die immer wieder zum Thema Analphabetismus und Alphabetisierung gestellt werden, ausführliche Informationen bereithält. Die Themenkomplexe sind:
– Definition und Erscheinungsbild von funktionalem Analphabetismus
– Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland
– Ursachen von funktionalem Analphabetismus
– Lebenswelt von funktionalen Analphabeten
– Lernmotive funktionaler Analphabeten
– Didaktik und Methodik des Alphabetisierungsunterrichts
– Institutionelle Rahmenbedingungen in der Alphabetisierungsarbeit
– Öffentlichkeit und Alphabetisierung
– Probleme und Aufgaben der Alphabetisierung in Deutschland.

Zu Beginn der Kapitel gibt es als Einstieg eine Kurzzusammenfassung zu der jeweiligen Fragestellung, im weiteren Verlauf erfolgt eine differenziertere Beantwortung. Aus verschiedenen Quellen sind Auszüge ausgewählt worden, um so möglichst umfassende Informationen zu bieten und um unterschiedliche Perspektiven zu ermöglichen. Im Anhang sind eine Chronologie sowie Adressen bundesbzw. landesweit tätiger Institutionen aufgenommen.
Der Reader bietet Praktiker/innen, insbesondere Neueinsteiger/innen, und auch Interessierten einen Einstieg in die Thematik und einen Überblick über wesentliche Fragestellungen des Bereiches, fasst den Informationsstand zusammen und gibt weiterführende Literaturhinweise. Als besonders hilfreich erweist sich der Reader bei der Öffentlichkeitsarbeit der Weiterbildungseinrichtungen.
Im Hinblick auf Perspektiven des Bereiches ist vor allem das letzte Kapitel von Interesse. Dort werden „Probleme und Aufgaben“ umrissen, die einen Einblick in die Komplexität geben: z. B. Überwindung des politischen Ressortdenkens, Absicherung des Bereiches oder Prävention in den Schulen. Weiterhin geht es um die Entwicklung eines Berufsbildes und entsprechender Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten, um die Entwicklung von Curricula und Standards sowie um die Intensivierung transnationaler Kooperationen. Da auch auf die Einbindung von Alphabetisierung in ein Gesamtkonzept von Grundbildung verwiesen wird, ist es m. E. notwendig, den Begriff „Grundbildung“ konsequent ergänzend zu verwenden, um die Komplexität und den Stellenwert der Thematik zu verdeutlichen. Im englischsprachigen Raum wird sowohl in Expertenkreisen als auch in der allgemeinen Öffentlichkeit von „Literacy“ gesprochen. Da der Begriff Alphabetisierung zumeist mit Negativkonnotationen verbunden ist, ist zu bedauern, dass sich bisher im Deutschen noch kein synonymer Begriff zu Literacy durchgesetzt hat. Monika Tröster

Hartmut Eggert/Christine Garbe/Irmela Krüger-Fürhoff/Michael Kumpfmüller
Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft
Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken
(Juventa Verlag) Weinheim, München 2000, 222 Seiten, DM 34.80

Der Titel und insbesondere der Untertitel haben mein Interesse geweckt – nicht zuletzt mit Blick auf neue Lernstile und neue Lernkulturen. Untersucht werden die Veränderungen des geistigen Lebens durch die Vielfalt neuer und alter Medientechnologien (S. 7). Interviewt wurden 24 Student/innen, die der „ersten Generation des Medienzeitalters" zugerechnet werden. Bei der Auswahl der Befragten wurde auf eine Berücksichtigung unterschiedlicher Studienrichtungen, auf eine gleichmäßige Verteilung von Männern und Frauen sowie von Ost- und Westdeutschen geachtet, ferner wurden sowohl „‚traditionelle' als auch ‚avancierte' Mediennutzer" (was immer darunter verstanden werden mag) ausgewählt. Bei der Auswahl wurden „narrative Kompetenz und Reflexivität der Befragten" berücksichtigt, ohne dass deutlich wird, wie diese Merkmale festgestellt wurden; „Kompetenz und Reflexivität" sollten doch erst erforscht werden, denn die Fragestellung der Untersuchung lautete: „Wie beziehen die jungen Erwachsenen der Geburtsjahrgänge 1970 – 75 die neuen und alten Medien in ihr Nachdenken über die Welt ein?" (S. 11). Meines Erachtens ist diese Frage zu vage, um konkrete Ergebnisse zu erhalten. Dementsprechend lautet die Antwort auch: „Es ist noch zu unklar, welches Wissen über die Welt und welches Weltverständnis aus der Rezeption verschiedener Medien entsteht" (S. 201).
Ob es sinnvoll ist, bei einer so kleinen Zahl von Befragten sieben Typen zu konstruieren, erscheint zweifelhaft: „Empirisch lassen sich bei den 24 Befragten sieben unterschiedliche intellektuelle Profile ausmachen, zu denen im Sinne einer Typologie der Mediennutzung ‚Konsumenten', ‚Autodidakten', Philosophen', ‚klassische Intellektuelle', ‚Gestalter', ‚Pädagogen' und ‚Macher' gehören" (S. 41). Ich halte den Begriff Intellektualität für missverständlich und angesichts der Interviews für euphemistisch.
Die Sprache der Publikation ist stellenweise gespreizt und unnötig verklausuliert. So wird am Schluss das folgende anspruchsvolle Resümee gezogen: „Mit dem Versuch, das dominante Normenprofil von wechselseitigen Autorisierungs- und Delegitimierungsstrategien zu konstruieren, kommt eine Dynamik in den Blick, die es erlaubt, die Qualität von Medienverbunden zu erörtern ... Die Tatsache, dass zum Beispiel ein Philosophie- und Soziologiestudent regelmäßig die Star-Trek-Serie im Fernsehen sieht, gewinnt an kultureller Aussagekraft erst dann, wenn der Stellenwert im Normengefüge seiner alltäglichen Medienpraxis erkennbar wird" (S. 195).
Einerseits wird behauptet, die Interviews „zeugen von einer Krise des gesamten literalen Systems" (S. 61), andererseits wird weiterhin eine „Hochschätzung des Literarischen" festgestellt: „Für komplexe Formen von Weltwissen, Selbstreflexivität und den Erwerb von Berufswissen sind die Formen der literarischen Kultur (Lesen und Schreiben) auch in der Ausübung weiterhin vorherrschend" (S. 191).
Viele verallgemeinernde Aussagen – z. B. „dass der Kulturprozess deutlich langsamer verläuft, als es der Mediendiskurs suggeriert" – sind durch das empirische Datenmaterial nicht belegt. H. S.

Paolo Federighi/Ekkehard Nuissl (Hrsg.)
Weiterbildung in Europa
Begriffe und Konzepte
(DIE) Frankfurt/M. 2001, 198 Seiten, kostenlos

Wer seit Ende der 1960er Jahre einen wesentlichen Teil seiner Arbeit der internationalen und vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung gewidmet hat, hat mit Genugtuung verfolgt, dass seit Beginn der 1990er Jahre die Zeiten des Einzelgängertums vorbei waren, dass Internationalität zumal in europäischer Dimension auch in der Erwachsenenbildung nunmehr zu einem wichtigen Gegenstand avancierte. Der Vertrag von Maastricht hat mit den Artikeln 126, 127, 128 eine pädagogische Euphorie ausgelöst, die das Machbare und Mögliche, angesichts des Subsidiaritätsprinzip der EU, völlig aus dem Blick verlor. Heute nun ist mehr Nüchternheit und Sachgerechtigkeit einge-

kehrt, viele Agenturen haben sich des Gegenstandes „Europa", „Europäischer Einigungsprozess" und „Erwachsenenbildung in den Ländern der EU" angenommen, so u. a. das Bundesministerium für Bildung und Forschung (z. B. H. Müller-Solger), die KMK (z. B. P. Krug), die Service-Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (DIE: E. Nuissl; IIZ/DVV: H. Hinzen), das Institut der Deutschen Wirtschaft (z. B. W. Schlaffke und R. Weiss) und natürlich auch zunehmend die Universitäten, hier vor allem Bochum, Köln, Jena, Bamberg. Und seither ist viel Schrifttum, monographisch, in Sammelbänden aufgebunden, allgemein oder speziell erschienen. Der Zustand rechtfertigt eine Überschau, eine Zusammensicht von Begriffen, in denen sich Tendenzen und Befunde ausdrücken. Hinzu kommt, dass die Sprachwelten in der EU und die disperse Begrifflichkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein Rüstzeug erfordern, das Kommunikation zwischen Ländern und Personen auf gleicher Ebene erst ermöglicht. Vorarbeiten dazu gab es, so etwa von C. Titmus, so auch von dem europäischen UNESCO-Großprojekt des ECLE (Prag), aber das ist verwehte Geschichte.

Bei dem hier in Rede stehenden Band handelt es sich um eine Übersetzung, der englische Text liegt seit 1999 in gedruckter Form vor, die Beiträge müssen etwa 1997/98 geschrieben sein: Glossary of Adult Learning in Europe, zunächst in den Adult-Education-Monographs des UNESCO-Instituts von Federighi allein herausgegeben. Die ursprüngliche Version ist jetzt nur unwesentlich im redaktionellen Teil ergänzt durch ein Vorwort von E. Nuissl und eine Neuordnung des Stichwortverzeichnisses. Leider ist die Zeit zwischen 1999 und heute, die man für eine gründliche Überarbeitung hätte nutzen können, verschenkt worden.

Die Auswahl der Stichworte geht auf P. Federighi zurück, Nuissl steuert nunmehr eine nachträgliche Begründung bei, indem er die Absicht mit den Worten kennzeichnet: „Ein Glossar ist mehr als ein Wörterbuch. In einem Glossar wird versucht zu erklären, Zusammenhänge herzustellen, zu argumentieren und abzuleiten". Nicht eben wenig. Im Vorwort von Angela Vegliante wird die Schrift vollmundig hochgelobt, als „ein Handbuch der wichtigsten gegenwärtigen gesamteuropäischen Praxis der Erwachsenenbildung". Ich nenne das aus gutem Grund „unbescheiden" und „verwegen".

Die hier vorgestellten Gruppen und Stichworte konzentrieren sich auf Kernbereiche der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, also auf „Theorien und allgemeine Konzepte, Strategien der Politik, System und Bereiche, Organisation und Anbieter, Programme, Methoden. Ansätze, Öffentlichkeit, Berufsfeld Erwachsenenbildung". Da diese Stichworte durch ihre Publizität in den Mitgliedsländern generiert werden, kann Internationalität schwerlich zustande kommen, weil das Gleichlautende in einem anderen Land zumeist nicht bedacht wird. Selbst sprachliche Unterschiede werden nicht geklärt, sogar der Unterschied von „international" und „supranational" ist weithin Hekuba. Denke ich an „Lebenslanges Lernen", hier aus der Sicht Englands, dann bleiben eben die gleichzeitigen Phänomene in Skandinavien und Zentraleuropa einfach außen vor. Durch eine derart *auslandspädagogische* Vorgehensweise wird eher dem nationalstaatlichen Eigengeist entsprochen, und die internationalen Querverbindungen müsste der Leser selbst herstellen. Es mag beckmesserisch erscheinen, wenn man Auslassungen oder Disproportionen rügt, wenn man ein Buch nicht aus der tagtäglichen Handhabung heraus beurteilt, wie sich das bei einem „Handbuch" eigentlich gehören würde.

Aber trotzdem, es gibt Fragen über Fragen: weshalb das eine oder andere Stichwort unberücksichtigt ist, weshalb die Artikel in ihrer Länge und Dichte so unterschiedlich komponiert sind und weshalb so wenig Sorgfalt auf die bibliographischen Verweise gelegt wurde. Vielleicht hängt das auch mit der Zahl der Beiträger zusammen? Aus der Sicht Englands werden 16 Stichworte von 7 Beiträgern behandelt, aus der deutschen Sicht alle 13 Stichworte vom Herausgeber Nuissl selbst. Waren es Zeitgründe, waren andere kompetente Beiträger nicht zu Stelle, oder sollte vielleicht nur die je *eine Sicht* maßgeblich werden? Man kann es drehen, wie man will, einige Stichworte halte ich für unentbehrlich, ihre Auslassung ist nicht entschuldbar. So fehlen: „das internationale/europäische Argument in der Bildungspolitik", „die europäische Dimension", „Subsidiarität und Harmonisierung", „Migration", „Minderheiten und Ethni-

zität", „recurrent education"; wie es einen exzellenten Beitrag über die internationale Zusammenarbeit aus Sicht der UNESCO gibt (P. Belanger, leider mit einigen Übersetzungsfehlern, z. B. statt „UNESCO-Institut für Pädagogik" hier „UNESCO Bildungsinstitut"), so hätten auch Artikel, die die OECD und den Europarat berücksichtigen, nicht fehlen dürfen, immer auf Fragen der Erwachsenenbildung zugeführt, versteht sich. Es ist eben nicht verständlich, weshalb das Sprachendokument des Europarates, die „Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen", das auch von der Bundesrepublik unterzeichnet wurde und in der Erwachsenenbildung der kleineren Mitgliedsländer eine erhebliche Rolle spielt, nicht in den Anspruch des Glossars einbezogen wird. Die „Literatur" ist zumeist „opak" und zufällig. Zum Bildungsurlaub wird etwa nur ein Beleg aus 1984 genannt – eine Eigenzitation von Nuissl –, und dies, obwohl gewiss bekannt ist, dass bereits ein Jahr später, anlässlich der UNESCO-Weltkonferenz 1985 in Paris, von der deutschen Delegation erstmals der Bildungsurlaub in eine internationale UNESCO-Agenda eingegangen ist und Bildungsurlaub damit „internationales Gesprächsthema" wird. Dass man A. Tuijnman und J. Field nicht zu Mitarbeit gewinnen konnte, ist bedauerlich; von daher hätten Beiträge im Zusammenhang von „Adult education, contuining education and training" (Bildung und Erziehung) oder „lifelong education" ein konzises Profil erhalten können. Zudem wäre wohl bei beiden auch die internationale Optik zu Geltung gekommen, wie etwa jüngere Arbeiten von John Field belegen. Was im vorliegenden Band über „lebenslanges Lernen" mitgeteilt wird, streift schon in der Naivität die ungewollte Komik.

Also kurzum: Kein Handbuch, kein Hauptgericht, ein „appetizer", aus dem man bei etwas mehr Zeit noch eine ansehnliche Kost herstellen könnte.

Joachim H. Knoll

Rosemarie Klein/Gerhard Reutter (Hrsg.)
Lehren ohne Zukunft?
Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in de Erwachsenenbildung (Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 1998, 228 Seiten, DM 34.00

Zu diesem Buch, erschienen 1998, eine werbende Rezension zu schreiben, scheint wenig sinnvoll. Das Buch dürfte nämlich bei seinen Adressaten, d. h. in der Gruppe der an aktuellen Praxisfragen interessierten Wissenschaftler und der Gruppe der theorieinteressierten Praktiker, mittlerweile weitgehend bekannt sein.

Dazu beigetragen haben:

– der zugkräftige Titel, der ein Problem verdichtend artikuliert, das lange Zeit eher unterschwellig gespürt als wirklich behandelt wurde
– die Absicherung durch das Vorwort eines prominenten, für Fragen des Lehrens in der Erwachsenenbildung kompetenten Fachvertreters
– die Bekanntheit des in Theorie und Praxis, durch Publikationen, Tagungsbeiträge und Fortbildungen ausgewiesenen Herausgeberpaars
– die Konzentration auf den Bereich der beruflichen bzw. arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung, der als ein Sektor gilt, in dem aktuelle gesellschaftliche Tendenzen besonders deutlich zutage treten und in dem – manchmal im Gegensatz zur betrieblichen Weiterbildung – humanistisch-moralische Positionen vermutet werden, die ihn an den Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung anschließbar machen.

Es ist deshalb kein Zufall, dass auf das Buch auch in neuen Einführungen in die Erwachsenenbildung hingewiesen wird: am ausführlichsten in der „Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung" von Weinberg, aber auch in Faulstich/Zeuners „Erwachsenenbildung" und Nuissls „Einführung in die Weiterbildung". In Kade/Nittel/Seitters „Einführung in die Erwachsenenbildung" findet es zwar keine Erwähnung, dafür aber in der aktuellen Monographie von Nittel zur Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Angemerkt werden kann hier auch, dass die im Titel ausgesprochene Frage auf einer Tagung des DIE im Januar dieses Jahres („Neue Lehr- und

Lernkulturen. Anforderungen an Lehrende in der Weiterbildung“) behandelt wurde.
Dass unter den Beiträgern mit Hans Tietgens und Johannes Weinberg zwei Repräsentanten der ‚älteren Generation‘ vertreten sind, zeigt an, dass hier nicht der Anspruch erhoben wird, eine neue Ära der Erwachsenenbildung auszurufen. Vielmehr wird auch in der Beiträgen der ‚Jüngeren‘ (Rosemarie Klein, Gerhard Reutter, Marita Kemper) darauf verwiesen, dass in der älteren Literatur der allgemeinen Erwachsenenbildung durchaus Hinweise für die Benennung des gegenwärtigen Problems zu finden sind, ohne dass die besondere, aktuelle Zuspitzung relativiert wird. Was heute an der Literatur seit den 1970er Jahren stört, ist die Orientierung an einem damals realistisch erscheinenden Modell der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung mit hauptberuflichen, vorwiegend disponierend tätigen Mitarbeitern. Mittlerweile ist der Blick auf die ‚halbierte Professionalisierung’ und die ‚Neuen Selbständigen’ gerichtet (vgl. den Beitrag von Sonja Leidenmann). Entscheidender ist aber, was als Ursache dieser Veränderungen gelten kann:

– der Rückzug des Staats aus der öffentlichen Verantwortung und die damit verschärfte Wettbewerbssituation in den Weiterbildungsinstitutionen
– die Veränderungen der Arbeitswelt und die Zunahme von Arbeitslosen
– die Verbreitung neuer, auch unterrichtlichen Zwecken dienender Technologien.

Die Folgen der Vereinigung der beiden deutschen Staaten mag als weiterer Punkt aufgeführt werden – im Grunde wurde damit aber nur ein Wandel überdeutlich, der sich in den alten Bundesländern ähnlich, wenn auch weniger abrupt vollzieht: nämlich die Zunahme von Unsicherheit und Unübersichtlichkeit in den Lebens-, Arbeits- und eben auch Bildungsverhältnissen.
Mit diesen gesellschaftlichen Entwicklungstrends setzt sich im ersten Beitrag Reutter auseinander, der als Auswirkungen für das Lehren in der Weiterbildung das Aufgeben von festen Vorgaben und das Abgeben von Verantwortung feststellt: und zwar im Fall der beruflichen Bildung von der Arbeitsverwaltung an die Bildungseinrichtungen und allgemein von den Lehrenden an die Lernenden.
Im Zentrum des Blocks „Aspekte der Professionalität der ErwachsenenbildnerInnen“ steht das von Rudolf Epping vorgestellte und auch in anderen Beiträgen des Bandes aufgegriffene Raster zur berufsspezifischen Kompetenzentwicklung für lehrendes Personal in der beruflichen Weiterbildung. Dort wird zwischen Fachkompetenz, Arbeitsfeldwissen und pädagogischer Kompetenz unterschieden und letztere wiederum in methodische, didaktische und Sozialkompetenz unterteilt. Das Problem wird somit sauber aufgeteilt und erscheint damit lösbar – eine Wirkung, die vielleicht in der beruflichen, an Effektivität und Effizienz ausgerichteten Weiterbildung noch größer sein dürfte als in der allgemeinen, stärker zum Problematisieren neigenden Erwachsenenbildung. Sympathisch berührt allerdings die durchaus selbstkritische Haltung, mit der der Verfasser sein Konzept vorstellt. Durch die Beiträge von Reutter und Epping wird eine Spannbreite markiert, die die Eigenart des Bandes und seine Qualität ausmacht: Gesellschafts-, Bildungs- und damit auch Selbstkritik stehen neben konzeptionellen und praktischen Versuchen, die anstehenden Probleme zu bewältigen. Auch wenn Erfolgs- bzw. Erfahrungsberichte aus Projekten wie die Neuausrichtung der NEUEN SAAR gGmbH (Franz Corcilius/Thomas Dedorath/Andrea Müller-Sämann), die Entwicklung und Implementierung des Konzepts des Offenen Lernens in der Stiftung Berufliche Bildung in Hamburg (Ben Krischausky), die Verifizierung eines Tätigkeits- und Anforderungsprofils für Lehrende in der Online-Bildung (Susanne Bremer) oder die Konzeption der intermediären Arbeit sogenannter Initiatoren für den Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen im Projekt „Lernen im sozialen Umfeld“ (Thomas Hartmann) abgedruckt werden, so stehen diese entweder in einem direkten oder einem durch die Anlage des Bandes hergestellten indirekten Kontext zu Betrachtungen, die von einer einfachen Machermentalität weit entfernt sind. Es wird hier eine unter Erfolgsdruck stehende reflektierte Praxis sichtbar, die bearbeiten muss, was die Theorie häufig entweder ‚nur‘ problematisiert oder aber auch ignoriert. Dies könnte man jedenfalls als Vorwurf zwischen den Zeilen herauslesen, wenn man nicht gleich auf die direkte Kritik an der Volkshochschul- und damit Schulorientierung der Erwachsenenbil-

dungswissenschaft (so Sibylle Peters) reagieren will.
Die gegenwärtigen Probleme sind nicht nur Probleme der pädagogisch Tätigen, sie sind auch Probleme der Organisationen, in denen und für die diese arbeiten. Auf die Anforderungen der Organisationsentwicklung gehen Peters allgemein, Corcilius/Dedorath/Müller-Sämann und Klähn anhand von konkreten Beispielen ein. Das veränderte Verständnis von Professionalität wird an den Konzepten des Selbstgesteuerten Lernens (Schöll/Passens, Bremer) und der Lernberatung (Klein, Krischausky und Kemper) verdeutlicht. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage gestellt, welche Auswirkungen auf das Berufsprofil und -verständnis die zunehmende Bedeutung außerinstitutioneller Weiterbildung hat (dazu am Beispiel von Projekten in den Neuen Bundesländern Hartmann, Schäffter/Weber/Becher und Haenschke).
Hier erweist sich, dass unter dem Fokus des Bandes die nicht an spezielle, ‚innovative' Projekte gebundene, alltägliche Arbeit mit erwachsenen Lernenden, die nicht vom Glanz neuer Technologien oder neuer Funktionsbezeichnungen beschienen wird, ein wenig aus dem Blickfeld gerät. Die in dem Buch von mehreren Autoren und Autorinnen genannten Ursachen für eine Veränderung der Anforderungen an das pädagogische Personal in der beruflichen Erwachsenenbildung, d. h. der Rückgang öffentlicher Förderung, die technologische Entwicklung, die Veränderung von Arbeitsverhältnissen und Sozialstruktur sowie die sich durchsetzende Logik der modernen Betriebsführung, haben aber Auswirkungen auf den gesamten Bereich der Erwachsenenbildung, und es wäre interessant, den Veränderungen auch in unspektakulären Bereichen und Angeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung nachzugehen.
Dass im Bereich des Lehrens nicht nur neue Konzepte und eine diese Konzepte begleitende Forschung wichtig sein können, sondern breiter angelegte empirische Untersuchungen, die den Veränderungen im Lehren und Lernen von Erwachsenen einerseits und den Veränderungen der vermittelten Wissensinhalte andererseits nachgehen, kann somit als indirekte Anregung aus diesem Band gefolgert werden, der den schwierigen Weg eines Fortführens anerkannter Positionen der Erwachsenenbildung unter teilweise dramatisch veränderten Bedingungen und eines Ernstnehmens der aktuell drängenden Probleme von Praktikern geht.
Was in der älteren Literatur eher als Problem der Anerkennung einer ihren Aufgaben nach unstrittigen Profession diskutiert wird, wird unter den neuen Bedingungen zur Frage nach den Inhalten und Funktionen professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung. Hier wie auch andernorts wird diese Frage unter Hinweis auf ‚neue' Aufgabenbereiche wie Beraten, Moderieren, Initiieren beantwortet. Darüber sollte aber nicht vergessen werden, dass die (allgemeine) Erwachsenenbildung mit ihrem Grundprinzip der Teilnehmerorientierung die Beschränkung auf ein pures, von der Systematik des Wissens abgeleitetes Lehren immer abgelehnt und die Eigenaktivitäten von Teilnehmenden angestrebt hat (immerhin wurde bereits im Zusammenhang mit der Einrichtung von Selbstlernzentren in den 1970er Jahren der Beratung eine wesentliche Funktion zugesprochen). Es ist nicht zuletzt das Verdienst der Herausgeber des Bandes, dass eine die Tradition der Erwachsenenbildung ignorierende Sicht verhindert wird: Dass es ihnen – auch mit Hilfe des insofern ungenauen, aber eben plakativen Titels – gelungen ist, für dieses Thema Aufmerksamkeit zu erreichen, spricht für diesen Band, der Anlass zum Wunsch gibt, dass die weitere Diskussion von einer ähnlich engen Verbindung zwischen Theorie- und Praxisbezug bestimmt ist. Sigrid Nolda

Winfried Marotzki/Dorothee M. Meister/ Uwe Sander (Hrsg.)
Zum Bildungswert des Internet
Reihe: Bildungsräume digitaler Welten, Band 1
(Verlag Leske & Budrich) Opladen 2000, 390 Seiten, DM 54.00

Der hier vorgelegte Sammelband (16 Beiträge) beschäftigt sich auf der einen Seite mit den Veränderungen von Lernen und Lehren durch das Internet und auf der anderen Seite mit den bildungstheoretischen Konsequenzen des Einsatzes Neuer Medien. In drei Themenfeldern („Allgemeine Perspektiven", „Das Internet als Lern- und Sozialisationsraum" und „Das Internet als Kommunikations-, Par-

tizipations- und Kulturraum“) kreisen die Beiträge um erziehungswissenschaftlich relevante Fragestellungen bezogen auf die Neuen Medien.
So geht z. B. Meder in seinen Ausführungen zum Thema „Wissen und Bildung im Internet“ von einem Bildungsbegriff aus, bei dem es um eine dreifache Beziehungsstruktur geht: um das Verhältnis zur Welt, das Verhältnis zur Gesellschaft und das Verhältnis zu sich selbst. Durch ihre verschiedenen Funktionen (Darstellungs-, Dokumentations- und Mitteilungsfunktion) beeinflussen die Medien und besonders das Internet diese Verhältnisse, was für Meder den Schluss nahe legt, dass die Medien per definitionem bildungsbezogen sind (S. 53). Das klingt programmatisch plausibel, doch fehlt die empirische Begründung. Für Meister/Sander stellt dagegen das Internet „nicht sui generis ein Bildungsmedium dar“ (S. 124). Die zentrale Frage, die sich im Zusammenhang mit dem Internet stellt, ist nach ihrer Meinung die Frage nach der Schaffung von Lernarrangements, die einen didaktischen Wert aufweisen, und für das Internet sehen sie hier durchaus Potenziale (S. 132).
Ortmann/Issing konstatieren in Bezug auf „Lernen im Internet“, dass sich das Internet für den Wissenserwerb in allen drei Wissensbereichen (deklaratives, prozedurales und kontextuales Wissen) eignet (S. 85). Anhand eines Universitätsseminars wird zwar aufgezeigt, wie mit dem Internet gearbeitet werden kann, doch fehlt es an einer Auswertung bezogen auf den Wissenserwerb der Studenten. Das mag daran liegen, dass das Seminar zum Zeitpunkt der Texterstellung noch nicht abgeschlossen war, doch ist das Fehlen empirischer Ergebnisse symptomatisch für viele Beiträge dieser Publikation, die vor allem beschreibenden Charakter haben.
Eine interessante bildungstheoretische Perspektive eröffnet Marotzki mit dem Begriff „Virtualitätslagerung“, unter dem er versteht, „daß Menschen offline ein Leben in sozialen Räumen organisieren und viabel gestalten und daß sie parallel dazu beginnen, ein Leben online in digitalen Welten zu gestalten“ (S. 245). Die Frage nach den Lernmöglichkeiten in diesen verschiedenen Welten und die konzeptionelle Verknüpfung in Form von Lernarrangements werden zentrale erziehungswissenschaftliche Aspekte der Zukunft sein. Eine intensive Forschung und die Entwicklung von Forschungsmethoden zur Analyse der Beziehungsstruktur von Neuen Medien und Bildung stehen dabei vor allem für den Bereich der Erwachsenenbildung noch aus; für den Bereich der Bildung von Kindern und Jugendlichen werden in diesem Band drei Untersuchungen vorgestellt (Schäfer, Richard, Vogelsang).
Verschiedene Beiträge deuten darauf hin, dass die Bedeutung der Neuen Medien im Bildungsdiskurs sehr unterschiedlich eingeschätzt wird. Dass diese unterschiedlichen Einschätzungen in diesem Band nicht pointierter herausgearbeitet werden, darin liegt eine Schwäche dieser Publikation. Gleichwohl lassen die Beiträge in der Zusammenschau ein Gesamtbild des Diskurses über Neue Medien in den Erziehungswissenschaften „virtuell“ entstehen. Zwei Dinge bleiben allerdings dieser neuen Buchreihe für die Zukunft zu wünschen: zum einen, dass verstärkt aktuelle empirisch fundierte Ergebnisse präsentiert werden, zum anderen, dass die Texte besser lektoriert werden (die Fehlerhäufigkeit irritiert). Richard Stang

Sigrid Nolda
Interaktion in pädagogischen Institutionen
(Verlag Leske & Buderich) Opladen 2000, 88 Seiten, DM 19.80

Die vorliegende Veröffentlichung ist der 8. Band der Reihe „Qualitative Sozialforschung“, herausgegeben von R. Bohnsack, Ch. Lüders und J. Reichertz. Diese Reihe versucht, in übersichtlicher Form zum Umgang mit Methoden qualitativer Sozialforschung zu befähigen.
Die Autorin behandelt in diesem Band theoretische Grundlagen, Grundbegriffe und Methoden einer Interaktionsforschung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung besteht – vereinfacht gesagt – aus dem Zusammenhang von Interaktion und Inhaltlichkeit. Strukturprinzip dieses Konzepts ist offenbar die Vermittlung: Vermittlung zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis, zwischen Theorie und Empirie, zwischen Lehren und Lernen und auch zwischen Pädagogischem und Institutionellem.
Bildungseinrichtungen werden gleichsam

durch pädagogische Handlungen hergestellt: „Das Institutionelle interessiert weniger als Vorgegebenes, sondern als Konstruiertes. An den Interaktionen, die in Institutionen der Erwachsenenbildung stattfinden, gilt es herauszufinden, wie die Institution Erwachsenenbildung konkret realisiert wird“ (S. 75). Anders formuliert: Institutionen unterscheiden sich durch die Art und Weise, wie in ihnen kommuniziert wird und werden kann. Damit überbrückt die Autorin die herkömmliche Kluft zwischen Lehr-/Lernforschung und Institutionsforschung.
Ein zweites Merkmal dieses Konzepts ist das Bemühen um eine methodengeleitete, exakte Rekonstruktion beobachtbarer Interaktionen – in Anlehnung an die „strukturale Hermeneutik“ von U. Oevermann. „Es interessiert nicht, wie Unterricht sein soll, sondern wie er ist bzw. wie er sich dem Beobachter darstellt“ (S. 7). Diese normative Zurückhaltung ist sympathisch. Dennoch scheint eine Koppelung dieser Lernforschung z. B. mit der Qualitätsdiskussion (Gibt es Mindeststandards und Merkmale ‚guter' Lehre?) wünschenswert. Anknüpfungspunkt dafür könnte der Begriff „Perspektiven-Triangulation“ sein: „Hier geht es nämlich darum, die unterschiedlichen Deutungen der Beteiligten als konstitutiv für Erwachsenbildungsprozesse anzusehen“ (S. 74).
Es erscheint nicht überflüssig, darauf hinzuweisen: „Ob und vor allem was ein Schüler wie tiefgehend gelernt hat, ist nur bedingt an dem abzulesen, was er in einer unterrichtlichen Situation äußert“ (S. 31). Insofern handelt es sich bei diesen Interaktionsforschungen nur bedingt um Lernforschung, denn Denken und Lernen ereignen sich (vor allem?) „schweigend“.
Dieses Buch ist hauptsächlich Lehrenden und Studierenden der Erwachsenenbildung zu empfehlen, und zwar für Seminare zur empirischen Bildungsforschung, aber auch zu den Fragen: Was ist eigentlich Erwachsenenbildung? Wie stellen wir fest, ob und was gelernt wird? Wie werden Themen und Problemsichten zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden „ausgehandelt“? H. S.

Alexandra Pirzer
Staatliche Förderung der beruflichen Weiterbildung
Ziele, Maßnahmen und Zweckmäßigkeit
(Schneider-Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2000, 268 Seiten, DM 39.80

Die Finanzierung der Bildung ist in jüngster Zeit wieder zum Thema erster Priorität geworden. Parteien, Gewerkschaften und Organisationen laden zu Diskussionsforen ein, verfassen Memoranden oder legen Gutachten oder Modelle alternativer Finanzierung vor. Der Ausbau des Bildungssystems zum „lebenslangen Lernen“ erfordert höhere Effizienz und Chancengleichheit. Was der Staat finanziert bzw. finanzieren soll, um sowohl Chancengleichheit als auch wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit zu sichern, steht dabei immer zur Debatte. Was die Diskussion häufig fleischlos macht und in Mutmaßungen und subjektive Meinungen abdriften lässt, sind die fehlenden oder nur vereinzelt vorhandenen Daten und Fakten zu Wirkungen, Kosten und Nutzen von staatlich finanzierter Weiterbildung. Die vorliegende Veröffentlichung, die eine Wirkungsanalyse der staatlichen Förderung der beruflichen Weiterbildung im Rahmen der Arbeitsförderung vornimmt, ist daher ein vielversprechender Beitrag zur derzeitigen wissenschaftlichen und politischen Diskussion.
Das Buch ist in sieben Kapitel unterteilt, wobei sich drei Schwerpunkte ausmachen lassen. In den ersten vier Kapiteln stellt die Autorin neben den Zielsetzungen staatlicher Finanzierung und den Begründungen für staatliches Eingreifen die Ausgestaltung der derzeitigen staatlichen Förderung dar. Der zweite Hauptteil des Buches, Kapitel 5, geht auf die durchgeführte ex-post-Wirkungsanalyse im Rahmen der Arbeitsförderung ein, und im letzten Teil werden Reformoptionen für die staatliche Förderung vorgeschlagen und erläutert.
Ausführlich werden die Probleme der Wirkungsanalyse dargestellt, die sich bereits bei der Bestimmung der Ziele in der Weiterbildung ergeben. „Mit wenigen Maßnahmen werden so viele Ziele gleichzeitig verfolgt bzw. sind die Wirkungen so multidimensional wie bei der beruflichen Weiterbildung“ (S. 111). Pirzer unterscheidet in der Analyse zwi-

schen der individuellen und der gesellschaftlichen Ebene. Die Wirkungsmessung auf individueller Ebene erfolgt über die drei Filter ‚Teilnahme', ‚erfolgreicher Abschluss' und ‚Reintegration in den Arbeitsmarkt'. Auf gesellschaftlicher Ebene sind Beschäftigungseffekte, Effekte einer Allokationsverbesserung von Arbeitssuchenden zu offenen Stellen, Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt sowie gesamtfiskalische Effekte der Weiterbildungsförderung angeführt. Im Fazit kommt Pirzer zu dem Schluss, dass auf beiden Ebenen noch gravierende Probleme bei der Wirkungsmessung bestehen und weitere intensive Arbeit hier notwendig ist. Besonders schwierig erscheint es, einzelne Programmvariablen zu evaluieren (z. B. optimaler Maßnahmeumfang). Dennoch kommt sie zu einer Reihe von Ergebnissen, die sie im folgenden Kapitel in Reformoptionen für die Arbeitsförderung münden lässt. Die daran anschließenden allgemeinen ordnungspolitischen Optionen scheinen allerdings mit je nur zwei Seiten etwas zu knapp behandelt und daher weniger aussagekräftig. Sie umfassen Qualitätssicherung, Modularisierung, Fondsfinanzierung, Bildungsgutscheine und Bildungskonten.

Insgesamt wird in dieser Arbeit umfassend und gut recherchiert argumentiert. Bereits die ersten vier Kapitel, die der eigentlichen Wirkungsanalyse vorausgehen und die Ziele und Notwendigkeiten sowie die staatliche Förderung darstellen, lassen die Intensität der Bearbeitung des Feldes erkennen. Dass dieser Part aber die ersten 100 Seiten in Anspruch nimmt, ist eher anstrengend, zumal einige Aspekte bereits so ausführlich beackert wurden, dass eine kürzere Abhandlung mit entsprechenden Verweisen möglich gewesen wäre (z. B. das Marktversagen in der Bildung). Die in diesem Teil vorhandenen anregenden Argumente und innovativen Auseinandersetzungen zu bestehenden Förderungen drohen leider in der Fülle der (bekannten) Darstellungen verloren zu gehen.

Da mit diesem Buch ein Versuch gestartet wurde, die Wirkung staatlicher Förderung beispielhaft anhand der Arbeitsförderung zu analysieren, ist es ein wichtiger Baustein in der derzeitigen Diskussion um die Finanzierung der Weiterbildung. Begründet wird diese Auswahl damit, dass im Bereich der Arbeitsförderung die meisten öffentlichen Gelder fließen. Dass die allgemeine Weiterbildung aufgrund der fehlenden Operationalisierbarkeit ausgeklammert wurde, ist leider symptomatisch. Es wäre an der Zeit, Wert und Nutzen der allgemeinen Weiterbildung ebenso darzustellen, um bei der Akquise finanzieller staatlicher Mittel eine wirkliche Argumentationsgrundlage zu haben.

Gerade weil in der Weiterbildung die Forschung zu Wirkungsanalysen dringend benötigt wird, stellt dieses Buch eine nützliche Grundlage für weitere Bemühungen auch in anderen Bereichen der Weiterbildung dar, und es gibt detaillierte und argumentativ schlüssige Hinweise auch für eine Reform der Arbeitsförderung. Carolin Balzer

Christiane Schiersmann/Heinz-Ulrich Thiel
Projektmanagement als organisationales Lernen
Ein Studien- und Werkbuch (nicht nur) für den Bildungs- und Sozialbereich
(Verlag Leske & Budrich) Opladen 2000, 316 Seiten, DM 48.00

Zum Thema Projektmanagement existiert eine kaum mehr überschaubare Anzahl betriebswirtschaftlicher, arbeits- und erziehungswissenschaftlicher Publikationen sowie praxisorientierter Handreichungen, teilweise unterstützt durch entsprechende Softwareprogramme. Christiane Schiersmann und Heinz Ulrich Thiel beschreiben das Thema aber neu – nicht eingeschränkt als Lernmodell, Sozialtechnik oder Arbeitsorganisationsform. Sie rücken den in der Literatur bislang weitgehend vernachlässigten Zusammenhang zwischen Projektmanagement und Institution im Sinne des „organisationalen Lernens" in den Vordergrund.

Ausgehend von der Feststellung eines erheblichen Veränderungsdrucks der Bildungs- und Sozialeinrichtungen aufgrund sich verändernder Umwelten in einer sich modernisierenden Gesellschaft, der sich ausdrückt in veränderten Anforderungen an die Arbeitsabläufe, das Management und die betriebswirtschaftliche Steuerung, das Verhältnis zum Adressaten, die Gestaltung nachfrageorientierter sozialer Dienstleistungen sowie entsprechender Nebenleistungen, werden innovative Veränderungsprojekte innerhalb einer Organisation im

Gegensatz zu traditionellen top-down-Interventionen als adäquate Arbeitsform zur praktischen Umsetzung von Veränderungsmanagement gesehen. Unter dem Begriff Projekt verstehen die Autoren in diesem Zusammenhang „die Bearbeitung von Aufgaben durch in der Regel fach-, abteilungs- und hierarchieübergreifend zusammengesetzte Teams mit begrenzten personellen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen. Dieses Veränderungskonzept nutzt die hohe Problemlösekompetenz und Kreativität von Teams. Die Mitarbeiterschaft wird aktiv am institutionellen Wandel beteiligt und ihr Selbstorganisationspotential für die Gestaltung des Projektverlaufs im Sinne kooperativer Problemlösungen genutzt. Diese Veränderungsstrategie kann zugleich als ‚arbeitsintegriert' charakterisiert werden, was die Chancen zum Transfer des Gelernten auf andere Arbeitssituationen erhöht" (Einleitung, S. 14).

Projektmanagement wird also als ein Weg organisationalen Lernens begriffen und beschrieben, was sich in der Überschrift des zweiten Kapitels niederschlägt. Darin werden die spezifischen Herausforderungen im Sozial- und Bildungsbereich skizziert, das Projektmanagement in den theoretischen Kontext von Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, organisationalem Lernen und Wissensmanagement gestellt sowie die Projektorientierung als arbeitsintegriertes und lernorientiertes Problemlösen beschrieben. Auch wenn die Autoren in der Einleitung meinen, anwendungsbezogene Leser könnten dieses eher die theoretischen Bezüge herstellende Kapitel überschlagen, rate ich ausdrücklich den Lesern aus den Institutionen der sozialen Dienstleistungen, darauf nicht zu verzichten, weil es nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch veranschaulicht, dass Projektarbeit in jedem Fall implizit und explizit zur Weiterentwicklung der Organisation beiträgt. Dieses Potenzial kann aus meiner Sicht zielgerichteter bearbeitet werden, wenn hierzu auch ein entsprechendes Bewusstsein bei den beteiligten Akteuren vorhanden ist.

Der organisationale Kontext im dritten Kapitel „Projektfindung und -vorbereitung" ergibt sich gleich zu Beginn mit der Organisationsdiagnose als Voraussetzung zur Projektfindung. Im Zusammenhang mit der Beschreibung der Projektaufbauorganisation (Kapitel 4) werden die institutionelle Einbindung von Projektmanagement und die Rückkoppelung der Projektarbeit in der Organisation bearbeitet. Die Rollen von Projektauftraggeber, Projektmitarbeiter, Projektteam und Projektgruppensprecher werden darin präzise formuliert und Entscheidungsprozesse klar und empfehlungsreich beschrieben. Zu Recht verweisen die Autoren auf ein im Bildungs- und Sozialbereich oft vorhandenes diffuses Organisationsverständnis und eine ambivalente Einstellung gegenüber Führung und Machtausübung. Gleichwohl setzen sie stark auf moderierendes und konsensorientiertes Handeln der Projektleitungen, weshalb diese als Projektgruppensprecher bezeichnet werden. Um die in der Organisation vorhandenen eingespielten Denk- und Handlungsmuster zu überwinden, empfehlen die Autoren eine externe Projektberatung (S. 127ff.). Dabei plädieren sie entsprechend ihren theoretischen Bezügen für ein systemisches Konzept von Prozessbegleitung, das sich von den Konzepten des „Managers auf Zeit" oder der „Expertenberatung" abgrenzt.

Die Prozessorientierung der Projektarbeit ist Gegenstand des fünften Kapitels. Enthalten sind hier zum einen die gängigen Handlungsgrundlagen der Projektablaufplanung, zum anderen wird auch in diesem Kapitel großer Wert auf die Berücksichtigung der Schnittstellen zum organisationellen Kontext gelegt, was Thema mehrerer Beiträge ist. Das sechste Kapitel behandelt dann die Teamentwicklung als Voraussetzung erfolgreicher Projektarbeit und reflektiert den in der Regel vorhandenen „Systemwiderspruch" zwischen routinisierten Arbeits- und Entscheidungsabläufen in linienorientierten Organisationsmodellen und der organisationsverändernden Projektarbeit.

Im letzten Kapitel verweisen die Autoren zusammenfassend noch einmal auf die Notwendigkeit, die im Verlauf der Projektarbeit ablaufenden organisationalen Lernprozesse bewusst wahrzunehmen. Der Hinweis auf vorhandene Forschungsdesiderate belegt, dass es – trotz der zahlreichen Veröffentlichungen – kaum Untersuchungen gibt, die mittel- und langfristige Wirkungen des Projektmanagements auf die Weiterentwicklung der Organisation nachweisen.

Das Buch gehört zu denjenigen, die halten, was in der Kurzbeschreibung angekündigt

wird: „In diesem Studien- und Werkbuch wird ein zugleich theorie- und praxisorientiertes Konzept für das Entwickeln, Planen und Steuern von Projekten entfaltet. Umfangreiche Arbeitsmaterialien und konkrete Fallbeispiele unterstützen eine selbstorganisierte Gestaltung des Projektprozesses." Gelungen ist die angestrebte Balance zwischen theoretischer Einordnung und praxisorientierter Verwertbarkeit. Zahlreiche Schaubilder und Checklisten (70!) helfen beim Verständnis wie bei der praktischen Umsetzung. Ob alle Adressatengruppen, wie in der Einleitung (S. 18) angesprochen (Studierende, Berater, Wissenschaftler, Leitungskräfte sowie Mitarbeiter auf allen Hierarchieebenen, die sich mit der Projektmethode vertraut machen wollen), gleichermaßen zufrieden sein werden, vermag ich nicht zu beurteilen. Für diejenigen, die sich mit dem professionellen Gestalten von Organisationsveränderungsprozessen beschäftigen wollen und müssen, ist es tatsächlich ein in mehrfacher Hinsicht empfehlenswertes Studien- und ein Werkbuch. Klaus Meisel

Erhard Schlutz (Hrsg.)
Lernkulturen
Innovationen, Preise, Perspektiven
(DIE) Frankfurt/M. 1999, 201 Seiten, DM 32.00

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung zeichnet herausragende innovative Bildungsprojekte mit dem „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung" aus. Dieser Preis soll öffentliche Anerkennung für ausgezeichnete Projekte und ihre Macher und Macherinnen aussprechen und er soll die innovative Weiterbildungsszene beleben. Innovation wird in diesem Zusammenhang nicht als bloßes Modernisierungs- oder Marketingwort verstanden, das nur ökonomischen Erfordernissen oder gar einem Mangel an Bildungsreformen Rechnung trägt, sondern Innovation wird selbst als eine Reformkategorie aufgefasst – Innovationen sind Reformen aus der Perspektive der Weiterbildungspraxis.
Angela Venth, Ekkehard Nuissl und Erhard Schlutz können in ihren einleitenden Beiträgen sehr gut aufzeigen, dass Innovation nicht nur eine zustimmungspflichtige „Wärmemetapher" ist. „Innovation" ist eine „bottom up"-Aktivität, etwas, das aus der Praxis entsteht und sich von unten her aufbaut. Die Betonung von Innovationen gegenüber Reformen enthält daher auch das gerüttelte Maß von Erfahrung, das von oben gesteuerten Reformen meist fehlt, so dass hierbei oft Schwierigkeiten mit der Umsetzung auftauchen. Reformen seien deshalb häufig nicht gelungen, weil sie eine „top down"-Eigenschaft haben und weil es den vielfältigen Gremien und Beteiligungsverfahren häufig nicht gelingen kann, Reformstrategien zu innovativen Basisbewegungen umzumünzen.
Die von einer Jury als innovativ ausgezeichneten Projekte entstammen primär der beruflichen Bildung und sind den Problemgruppen des Arbeitsmarktes zuzuordnen: „Offenes Lernen" der Hamburger Stiftung für Berufliche Bildung, „Wohnen – Arbeiten – Lernen", ein Projekt für Obdachlose und in zerrütteten Familienverhältnissen lebende Jugendliche der Kreisvolksschulen Aurich und Norden, „Lernberatung" des Büros für berufliche Bildungsplanung in Dortmund, „Gleichstellung in der Weiterbildung", ein Forschung und Fortbildung verbindendes Projekt zur Berücksichtigung der Geschlechterdifferenz in Kommunikation, Lernformen und Lerninteressen der Volkshochschule Mainz und das explizit künstlerische Projekt „Eigen ist Art", das als Teil einer Fortbildungsmaßnahme des Berliner Senats für Erzieherinnen aus der ehemaligen DDR die Entdeckung eigener Kompetenzen und neuer persönlicher Erfahrung hervorhebt. In einer interessanten Abfolge von Laudatio als Fremdbetrachtung und Selbstportrait, als innere Darstellung der Dynamik und Zielfindungsprozesse der Projekte gelingt es, die besondere Form der Teilnehmerzentrierung dieser innovativen Vorhaben der Weiterbildung anschaulich darzustellen. Es kommt gut zum Ausdruck, dass Innovation geprägt ist durch Kreativität, durch nicht routinisierte Problemlösung, teamorientiertes Arbeiten, hohe und manchmal wohl dosierte Formen des Selbstlernens, lebendige Interaktion, Empathie und Resonanzfähigkeit. Wie die Herausgeber des Bandes und die Initiatoren des Preises zum Ausdruck bringen, ersetzen Innovationen Bildungsreformen keinesfalls, sind aber für die nachhaltige Schaffung neuer Lernkulturen notwendig, weil sie anregend sind. Rudolf Tippelt

Wolfgang Seitter
Geschichte der Erwachsenenbildung
Eine Einführung
Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2000, 170 Seiten, DM 29.50

Bei jedem Versuch, eine Geschichte der Erwachsenenbildung zu schreiben, stellt sich die Frage nach der Abgrenzung des Darstellungsbzw. Forschungsfeldes. Wolfgang Seitter scheint dem auszuweichen, indem er eine „problembezogene Perspektivenkombination", wie er es nennt (S. 11), präsentiert. So kommt Erwachsenenbildung „als Institution", „als Beruf", „als Lernarrangement", „als Adressatenkonstruktion", „als subjektive Aneignung", „als internationaler Rezeptionsprozess", „als Wissenschaft" und „als Begriffsgeschichte" – in dieser Reihenfolge – zur Sprache. Dabei werden alle acht Teilaspekte an jeweils drei zeittypischen Erscheinungsformen vorgestellt. Die gewählten Zeitphasen, die für ihn „bildungshistorisch formative Perioden darstellen" sind (S. 14):
„– die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert als Entstehungszeit moderner Volksaufklärung/Volksbildung mit dem Problembezug der Herstellung allgemeiner, wissensgestützter Kommunikationsfähigkeit;
– die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert als Zeit der definitiven Institutionalisierung und Verbandlichung der Volks-/Erwachsenenbildung mit dem Problembezug der wohlfahrtsstaatlichen Integration durch aktive Teilhabe der Bevölkerung an Wissenschaft und Kunst;
– die Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre als Zeit der Modernisierung der Erwachsenen-/Weiterbildung zur quartären Säule des Bildungswesens und ihrer Begründung durch bildungsökonomische Qualifikation) und demokratietheoretische (Recht auf Bildung) Argumente".
Es waren also 24 Auswahlentscheidungen erforderlich. Der Kenner der Geschichte wird sie im Wesentlichen akzeptieren können, wenn auch auffällt, dass offenbar der Erfolg ein maßgebliches Auswahlkriterium gewesen ist (am deutlichsten im Falle des Stichworts Zielgruppen). Soll die Publikation allerdings als Einführung für neu am Thema Interessierte dienen, zeigt sich insofern ein Problem, als die zeitlichen Zuordnungen nicht immer deutlich erkennbar sind. Dies gilt etwa für die Seiten 17 und 20, insbesondere aber für den Zeitraum der Jahrhundertwende (S. 117 f.). Offenbar ist der Autor der Auffassung, dass das, was bisher für die Weimarer Zeit als kennzeichnend herausgestellt wird, schon vor dem Ersten Weltkrieg virulent gewesen ist. Dem widersprechen aber die Namensnennungen, bei denen es sich durchweg um Autoren handelt, die für die 1920er Jahre repräsentativ waren. Außerdem bleiben damit die Veränderungen der gesellschaftlichen Voraussetzungen durch die Weimarer Republik außerhalb der Betrachtung. Das Herausheben der Aktivitäten in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg und ein Zurückstellen dessen, was nach 1918 auf den Weg gebracht wurde, ist überhaupt das, was das von Seitter gebotene Gesamtbild von der bisher üblichen Betrachtungsweise unterscheidet. Das könnte Anregungen zu weiterer Forschungsarbeit geben. Ob dann allerdings ein anderes Kennzeichen, das bei Seitters Darstellungen hervortritt, die Konzentration auf das Positive, aufrecht erhalten werden kann, erscheint fraglich. Bezeichnend dafür ist, dass das von Seitter mit Recht so positiv herausgestellte Funkkolleg-Beispiel ein wenig erfreuliches Ende gefunden hat, was aber von ihm nicht erwähnt wird. Stattdessen ist von „Expansion und Intensivierung des Pädagogischen" und Ähnlichem die Rede (S. 144). Ansonsten bleiben die Einbettungen der Erwachsenenbildung in die bildungsgeschichtlichen Kontexte auch bei der Betonung des Exemplarischen erkennbar, ebenso trotz aller begrifflichen Ballungen die Bezüge, die zwischen den herausgearbeiteten Perspektiven bestehen. Erwähnenswert erscheint mir auch, dass zu jeder der 7 Perspektiven ein Originaldokument als Exempel beigegeben worden ist. Hans Tietgens

Ruth Simsa
Gesellschaftliche Funktionen und Einflussformen von Nonprofit-Organisationen
Eine systemtheoretische Analyse
(Lang Verlag) Frankfurt/M. u. a. 2001, 436 Seiten, DM 128.00

Ausgehend von der großen und tendenziell sogar wachsenden Bedeutung von Nonpro-

fit-Organisationen (NPO), der zwar in hohen Erwartungen an diese Organisationen, kaum aber in der Gesellschaftstheorie Rechnung getragen wird, wird in dieser Arbeit ein theoretischer Rahmen entwickelt, auf dessen Basis die gesellschaftlichen Funktionen dieser Organisationen aus systemtheoretischer Perspektive analysiert werden. Mit der NPO-Forschung und der Systemtheorie Luhmannscher Prägung werden zwei Zugänge miteinander verknüpft, die üblicherweise eher getrennt sind.

Die Autorin geht davon aus, dass die hohe Bedeutung, die Nonprofit-Organisationen gegenwärtig haben, aus den besonderen Beiträgen dieser Organisationen zur gesellschaftlichen Problembearbeitung resultiert. Die Argumentation beruht auf der Analyse von Ergebnissen empirischer Untersuchungen aus der NPO-Forschung, die mittels der Systemtheorie interpretiert werden. Auch hinsichtlich der zweiten, im Titel angelegten Frage nach den Einflussformen von Nonprofit-Organisationen – also nach den unterschiedlichen Arten, mittels derer diese Organisationen ihre Wirkungen entfalten –, wird das Instrumentarium der Systemtheorie angewandt und zur Systematisierung der Ergebnisse empirischer Untersuchungen aus dem Kontext der NPO-Forschung genutzt.

In einem ersten Schritt werden gesellschaftspolitische Zuschreibungen an Nonprofit-Organisationen dargestellt. Diese stehen in Zusammenhang mit der gegenwärtig deutlichen Wahrnehmung der Grenzen staatlicher Politik und der Steuerung von Gesellschaft. Mit internationaler Vernetzung korrespondierende gesellschaftliche Desintegrationstendenzen führen demnach zur Renaissance von Konzepten der Zivilgesellschaft und damit auch zu steigenden Erwartungen an Nonprofit-Organisationen.

Darauf folgt ein Überblick über die NPO-Forschung, der vorwiegend an zwei Themen orientiert ist: Zum einen werden Zugänge zur Frage gesellschaftlicher Funktionen von Nonprofit-Organisationen hinsichtlich ihres Erklärungswertes geprüft. Hier werden sowohl sozioökonomische Theorien als auch soziologische Zugänge analysiert, und deren theoretische Grenzen sowie einseitige Orientierungen werden gut nachvollziehbar dargestellt. Im Weiteren wird ein Modell zur Unterscheidung der Leistungen von Nonprofit-Organisationen vorgeschlagen. Dieses differenziert nach dem Kriterium der Aufgaben- oder Interventionsorientierung sowie danach, ob NPO an Leistungen orientiert sind, die auch von anderen Organisationen bearbeitet werden, oder ob die entsprechenden Leistungen nur von NPO erbracht werden. Daraus ergeben sich folgende vier Typen der Leistungen von NPO: a) konkurrierende oder ergänzende Leistungserbringung, b) Leistungsführerschaft, c) Kontrolle und d) Themenführerschaft.

Als Basis der systemtheoretischen Analyse werden im dritten Schritt Grundlagen der systemischen Theoriearchitektur dargestellt. Hinsichtlich der gesellschaftlichen Funktionen von Organisationen wird deren generelle Orientierungsdiversität, d. h. die Partizipation an mehreren gesellschaftlichen Funktionssystemen, betont. Dies lenkt den Blick auf die Mehrfachorientierung von NPO, also auf deren intermediäre Funktion.

In den nächsten Kapiteln werden die eigentlichen theoretischen Neuerungen der Arbeit präsentiert. Zunächst geht es um die gesellschaftlichen Probleme, auf die Nonprofit-Organisationen eine Antwort darstellen. Die Autorin unterscheidet gesellschaftliche Funktionserfordernisse nach drei Aspekten: 1) nach der effektiven gesellschaftlichen Problemlösung, die Integration bzw. wechselseitige Komplementarität der Funktionssysteme voraussetzt, 2) nach der adäquaten Berücksichtigung von Personen, also der Inklusion und 3) nach der gesellschaftlichen Existenzsicherung, welche die Internalisierung bestandsnotwendiger Problembearbeitung in gesellschaftlich dominanten Kommunikationszusammenhängen voraussetzt. Die Autorin argumentiert, dass die funktional differenzierte Gesellschaft im Rahmen teilsystemischer Problembearbeitung ein unvergleichlich hohes Maß an spezialisierter Problemlösungskompetenz aufweist, gleichzeitig aber Folgeprobleme generiert bzw. Defizite hat, die zunehmend deutlich werden und die als Resultat funktionsspezifischer Problembearbeitung zu interpretieren sind. Da die Funktionssysteme und deren Organisationen diese Probleme nicht bearbeiten können, werden NPO zum zentralen Träger der Bearbeitung gesellschaftlicher Folgeschäden und damit der Si-

cherung gesellschaftlichen Funktionierens.
In einem weiteren theoretischen Schritt argumentiert die Autorin, dass die Gesellschaft im Rahmen ihrer evolutionären Entwicklung durch weitere funktionale Differenzierungen auf ihre Probleme reagiert. Demzufolge hat sich ein System kritischer Öffentlichkeit ausdifferenziert. Dieses wird als Funktionssystem zweiter Ordnung charakterisiert. Seine Funktion besteht in der Beobachtung und Kritik von Defiziten und Folgeproblemen der Differenzierung der Gesellschaft in autonome und gegeneinander abgeschlossene Funktionssysteme erster Ordnung (Wirtschaft, Bildung, Recht, Politik etc.). Die Operationen des Systems kritischer Öffentlichkeit sind Kommunikationen von Kritik an gesellschaftlichen Folgeproblemen. Jene Organisationen, die am System kritischer Öffentlichkeit orientiert sind und damit dessen gesellschaftliche Alarmfunktion prozessieren und in die Sprache anderer Systeme transformieren, können deshalb spezifische Funktionen hinsichtlich der gesellschaftlichen Bearbeitung von Desintegration, Exklusion oder Externalisierung erbringen.
Abschließend werden die Einflussformen von Nonprofit-Organisationen, die an Funktionssystemen zweiter Ordnung partizipieren, nach Strategien der Kooperation, der Konfrontation und der Schadensbegrenzung systematisiert. Die Autorin argumentiert, dass die jeweiligen Ausprägungen dieser Strategien in enger Relation zu Möglichkeiten der Einflussnahme und damit der Induzierung gesellschaftlicher Änderungen stehen. Neben einem unterschiedlichen Veränderungspotenzial weisen die einzelnen Strategien auch unterschiedliche Implikationen für die Nonprofit-Organisationen auf, welche dargestellt und mit Bezugnahme auf empirische Untersuchungen illustriert werden. Die dargestellte Typologie beruht auf der systemischen Interventionstheorie und kann als ein brauchbares Instrument zur Strukturierung von Prozessen der organisationalen Reflexion und der Strategieentwicklung für NPO genutzt werden.
Das Buch ist also für mindestens zwei Zielgruppen interessant und empfehlenswert: zum einen für Theoretiker, die an der Systemtheorie oder an der NPO-Forschung (oder an beidem) interessiert sind, zum anderen für Praktiker, die mit Nonprofit-Organisationen zu tun haben oder in diesen arbeiten. Ihnen kann ein Verständnis dieser Organisationen, ihrer Besonderheiten und ihrer gesellschaftlichen Einbettung zur Entwicklung adäquater Handlungsstrategien dienen. Für die Weiterbildung ist das Buch schon deshalb interessant, weil diese sich in einer Grundorientierung ja einer aufklärerischen Aufgabe verschrieben hat.

Rainer Zech

Gerhard Stark
Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung durch Anwendungsorientierung und Partizipation
Ergebnisse aus einem Modellversuch
(W. Bertelsmann Verlag), Bielefeld 2000, 212 Seiten, DM 35.00

Der vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegebene Band ist der Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch „Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterien im Weiterbildungsprozess“, der von 1995 bis 1998 durchgeführt wurde. Die fachliche Betreuung erfolgte durch das Bundesinstitut für Berufsbildung, und die wissenschaftliche Begleitung oblag dem Institut für sozialwissenschaftliche Beratung (isob). Durchführungsträger des Modellversuchs waren drei Einrichtungen mit unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung und unterschiedlichem regionalen Bezug: die Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz), die Handwerkskammer Koblenz und das Technologie- und Berufsbildungszentrum Paderborn (tbz). Der Modellversuch ist darauf ausgerichtet, die Qualitätssicherung der Weiterbildung bis in das Anwendungsfeld auszudehnen und das Schwergewicht auf den Transfer des Gelernten in die Praxis zu legen. Das verwendete Qualitätskonzept besteht aus sechs Elementen: Anwendungsorientierung der Weiterbildung, Rückkopplungsprozesse zwischen allen Beteiligten, Prozessorientierung (Phasenmodell), Handreichungen und Arbeitshilfen, Organisations- und Personalentwicklung, Qualitätszirkel („Szenariogruppen“). Zentraler Ansatz ist die Selbstorganisation der Beteiligten, die Entwicklung eines eigenen Qualitätskonzepts unter Mitwirkung aller Beteiligten (partizipativer Ansatz). Es gibt also keine Ausrichtung an einem vorgegebenen Quali-

tätskonzept, sondern den „eigenen Weg“ auf der Basis von Selbstevaluation.
Damit stellt sich die Publikation in die Reihe der Praxisberichte, die in den letzten Jahren erstellt worden sind. Sie beschreiben und reflektieren die Probleme, aber auch die Erträge von Qualitätsentwicklungsprozessen. Es wäre nützlich gewesen, wenn der eine oder andere Quervergleich gezogen worden wäre, um die Praxiserfahrungen in einen größeren Kontext einzubinden. Dennoch lassen die Ergebnisse gerade auch für andere Bildungseinrichtungen wichtige Rückschlüsse zu, wie ggf. der eigene Qualitätsentwicklungsprozess zu gestalten ist. Im Besonderen wäre dann zu betonen, wie wichtig für das Gelingen eine Einbeziehung der Mitarbeitenden der Einrichtung und auch der „Kunden“ ist, seien sie nun Teilnehmende, Betriebe oder Arbeitsämter.
Der Schwerpunkt der Arbeit liegt eindeutig im detaillierten Nachzeichnen der Prozesse, im Analysieren des Beobachteten. Der zugrunde liegende Evaluationsansatz ist nachvollziehbar und angemessen. Die verwendeten „Originaltöne“ aus den Befragungen verleihen den Aussagen Anschaulichkeit, die zudem auch durch die Verwendung von Schaubildern erhöht wird.
Der Extrakt für die Praxis fehlt in diesem Band. Er ist in Form von Leitfäden gesondert veröffentlicht worden, so dass im Zentrum dieses Bandes die Darstellung der Evaluationsergebnisse steht.
Die Einbindung der Arbeit in die aktuelle Diskussion gelingt nur eingeschränkt. Die zitierte Literatur ist vor allem in der ersten Hälfte der 1990er Jahre entstanden, neuere Werke sind nur vereinzelt einbezogen. Diese gründliche Arbeit hätte es verdient, im Lichte der neueren Erkenntnisse und vor dem Hintergrund ähnlicher Praxiserfahrungen gespiegelt zu werden. Dieter Gnahs

Birgit Waldhoff-Blum
Lernen und Innovation
Die Reform der Abendoberschule der VHS Hildesheim
(Lax Verlag) Hildesheim 1998, 216 Seiten, DM 36.00

Obgleich das Nachholen von Schulabschlüssen an Volkshochschulen statistisch gesehen keinen relevanten Umfang hat, sind diese Maßnahmen bildungspolitisch gesehen von großer Bedeutung. Die Angebote zur Vorbereitung auf die sogenannte „Schulfremdenprüfung“ im Bereich der Haupt-, Real- und Oberschule sind nicht nur eine wichtige Ergänzung zum klassischen Regelschulsystem, sondern zeigen auch, dass Bildung jenseits von Staatsschulunterricht möglich, sinnvoll und erfolgreich ist und in vielen Fällen zu Lernleistungen anregt, die in Regelschulen nicht möglich sind.
Der Bericht schließt den BLK-Modellversuch „Erwachsenenpädagogisches Lehr-Lernmodell – Zweijährige Vorbereitung auf das Abitur für Nichtschüler“ ab, ein Vorhaben, das 1993 bis 1997 an der VHS Hildesheim im Bereich der Abendoberschule durchgeführt wurde und eine grundlegende Reform und Innovation zum Ziel hatte. Anlass dazu waren ein festgestelltes „Modernitätsdefizit“ sowie strukturelle Defizite dieser 1947 gegründeten traditionsreichen Einrichtung. Darüber hinaus sollte dieser Reformprozess modellhaft und mit „Transferpotential“ durchgeführt werden. Es geht, und dies wird in dem Modellbericht deutlich, um eine *Entschulung* und eine methodisch-didaktische Flexibilisierung der Abendoberschule. Zielrichtung war:
– Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Unterrichtsmodells für Abiturkurse mit Erwachsenen
– Erhöhung der Effizienz und Effektivität der Lehre und des Lernens
– Förderung des selbstständigen Lernens
– Verkürzung des Kurses von drei auf zwei Jahre
– Brückenschlag zwischen Wissenschaft und Praxis in einem „reformbedürftigen Handlungsfeld“ mit Hilfe eines Handlungsforschungsprojekts.

Hierzu bietet der Band eine detaillierte Reflexion und Beschreibung, gibt einen Einblick in den andragogischen Kontext der VHS Hildesheim und stellt lerntheoretische Überlegungen an. Außerdem, und dies wird ebenfalls als Ziel benannt, geht es auch um organisations-soziologische Transfermöglichkeiten hinsichtlich struktureller und institutioneller Vorhaben im Bildungsbereich. Der Anspruch des Projekts, „Pilotfunktion und Transferpotentiale“ (S. 144) zu haben, ist gerechtfertigt, jedoch den „Charakter einer Leitstudie für pädagogisch-didaktische Reformen in Bil-

dungsinstitutionen“ (ebd.) zu beanspruchen, ist etwas zu hoch gegriffen. Zweifellos wird hier exakt der institutionelle und erfolgreiche Wandel einer Abendoberschule beschrieben und dies auch mit dem Anspruch der Übertragbarkeit realisiert. Für eine Leitstudie, wie dies beispielsweise für die Erwachsenenbildung von der 1966 veröffentlichten Göttinger Studie von Willy Strzelewicz, Hans-Dietrich Raapke und Wolfgang Schulenberg gesagt werden kann, sowie vor dem Hintergrund des Anspruchs, auch für die Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen modellhaft zu stehen, fehlt der Studie jedoch eine systematische und umfassende Reflexionstiefe. Hinzu kommt, dass ein Vergleich mit anderen Abendoberschulen fehlt. Beispiele aus Baden-Württemberg würden vermutlich zeigen, dass die Ergebnisse doch durchaus mit denen aus der Nachreformphase in Hildesheim vergleichbar sind – und dies ohne Reform.

Fazit: Auch wenn mir der Begriff „Leitstudie“ nicht angemessen erscheint, macht doch die Untersuchung empirisch und nachprüfbar deutlich, dass Lernen, wenn es effektiv, nachhaltig und teilnehmerorientiert sein soll, entschult werden muss. Das *System Schule* – Ivan Illich spricht Anfang der 1970er Jahre zu Recht von einem Mythos und einer „heiligen Kuh“ der Gesellschaft – mit seinem technologischen Methodik- und Didaktikverständnis bedarf einer grundlegenden Reform, wenn es dem Anspruch gerecht werden will, *der* zentrale Lernort für Heranwachsende in unserer Gesellschaft zu sein. Anders ausgedrückt: Es stellt sich zunehmend die Frage, ob schulisches Lernen im klassischen Verständnis nicht eher lernhemmend wirkt und kontraproduktiv im Kontext einer derzeit so vielgepriesenen Lern- und Wissensgesellschaft ist. Hierzu bieten der Modellversuch und der Bericht von Birgit Waldhoff-Blum einen überzeugenden und auch für Erwachsenenbildungseinrichtungen lehrreichen und anregenden Beleg.

Ulrich Klemm

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Dr. Karin Büchter, wissenschaftliche Assistentin im Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg

Olaf Dörner, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Wuppertal

Dr. Marianne Goltz, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ), Oldenburg

Dr. Carola Iller, wissenschaftliche Assistentin im Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg

Dr. Heinz Mandl, Professor für Pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Thomas Reglin, Koordinator der Projekte „Neue Bildungsmedien" im Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft, Nürnberg

Heide Remmele, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg

Dr. Christiane Schiersmann, Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Heidelberg

Dr. Gerald A. Straka, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Bremen

Katrin Winkler, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München

Dr. Jürgen Wittpoth, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Wuppertal

Dr. Wolfgang Wittwer, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Bielefeld

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Carolin Balzer, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Rainer Brödel, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Münster

Dr. Bernhard Dieckmann, Professor für empirische Sozialforschung an der Technischen Universität Berlin

Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg

Dr. Dieter Gnahs, Leiter des Arbeitsbereiches Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung der Universität Hannover

Dr. Ulrich Klemm, Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Ulm

Dr. Joachim H. Knoll, em. Professor für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung an der Universität Bochum

Dr. Klaus Meisel, stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Sigrid Nolda, Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Dortmund

Dr. Christiane Schiersmann, Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Heidelberg

Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg

Dr. Rudolf Tippelt, Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Universität München

Monika Tröster, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Rainer Zech, Professor, Leiter des ArtSet Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit, Hannover

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung

24. Jahrgang

Heft 48/2001: Betriebliche Weiterbildung

Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/nuissl01_01.pdf