

Lernen im Prozess der Arbeit – Überlegungen zur Systematisierung betrieblicher Lernformen in der Aus- und Weiterbildung

KURZFASSUNG: Der Artikel fragt nach konzeptuellen Merkmalen, die betrieblichen Lernformen in Abgrenzung zu „nur“ lernförderlich gestalteter Arbeit gemeinsam sind und versteht sich als Beitrag zu einer Systematisierung der vielen unscharfen Begriffe, die aus dem Aufschwung des Themas „Lernen am Arbeitsplatz“ entstanden sind. Dazu werden betriebliche Lernformen zunächst im Kontext von betrieblichen Organisationsentwicklungsprozessen verortet und Schwierigkeiten bei der empirischen Erforschung des Lernens in der Arbeit dargestellt. Auf der Basis unterschiedlicher begrifflicher Zugänge wird eine Unterscheidung zwischen betrieblichen Lernformen und lernförderlich gestalteter Arbeit vorgenommen. Abschließend werden aufbauend auf die entwickelte Definition weiterführende Forschungsfragen formuliert.

ABSTRACT: The article asks for conceptual characteristics typical of company-based learning forms in distinction to ‚only‘ the organisation of work so as to promote learning. It aims at contributing to a systematisation of the multitude of imprecise terms resulting from the upturn of the theme ‚learning at work‘. Company-based learning forms are placed in the context of organisational development and difficulties in the empirical research of learning at work are outlined. Based on diverse conceptual approaches and definitions a differentiation between ‚company-based learning forms‘ and ‚the organisation of work so as to promote learning‘ is made. Finally, based on the developed definition research desiderata are formulated.

1 Einleitung

Die zunehmende Dynamik wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Veränderungen im letzten Jahrzehnt, die durch die Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung, Informatisierung, Globalisierung und Tertiarisierung und insbesondere von einer zunehmenden Bedeutung von Wissen (und damit auch Lernen) als Wettbewerbs- und Produktionsfaktor gekennzeichnet ist, hat im Bildungsbereich zu gravierenden Veränderungen geführt. In der betrieblichen Weiterbildung ist seit einiger Zeit eine Annäherung an eine verstärkt prozessorientiert organisierte Arbeit zu beobachten (vgl. BAETHGE/SCHIERSMANN 1998, S. 29f.). Diese wird begleitet von der Entwicklung und Implementierung oder zumindest der Postulierung einer Vielzahl neuer betrieblicher Lernformen. Unter dem Begriff „Betriebliche Lernformen“ firmieren dabei gänzlich unterschiedlich angelegte Konzeptionen, mit kaum vergleichbaren Entstehungskontexten, Verbreitungsgraden, Qualifizierungszielen, Zielgruppen, materiellen, personellen und zeitlichen Ausstattungen. Genannt werden u. a.: „Lernstationen“, „Lerninseln“, „Lernbüros“, „Juniorenfirmen“, „Qualitätszirkel“, „Lernstätten“ und „Job Rotation“; aber auch „Coaching“, „Communities of Practice“ oder sogar „E-Learning“. Der inflationäre Gebrauch dieser Begrifflichkeit geht jedoch stellenweise mit einer definitorischen „Beliebigkeit“ einher, weshalb nachfolgend eine Präzisierung dieses Terminus vorgenommen werden soll. Der Aufsatz fragt nach den strukturellen Merkmalen, die betrieblichen Lernformen in Abgrenzung zu „nur“ lernförderlich gestalteter Arbeit gemeinsam sind. Auch wenn diese Unterscheidung auf den ersten Blick scholastizistisch erscheinen mag, hat

sie auf Grund der damit verbundenen arbeitsrechtlichen und finanziellen Fragen bzw. zeitlichen und personellen Freiräume durchaus praktische Relevanz (vgl. ARNOLD/SCHIERSMANN 2004, S. 41).

Im Folgenden wird nach einer ersten Annäherung an den Begriff Lernform im Kontext von Organisationsentwicklung (Abschnitt 2) und einer Darstellung der Schwierigkeiten bei der empirischen Erforschung des Lernens in der Arbeit (Abschnitt 3) eine Unterscheidung zwischen betrieblichen Lernformen und lernförderlich gestalteter Arbeit vorgenommen. Dies gestaltet sich allerdings äußerst schwierig, da die Übergänge fließend sind und zumeist lediglich eine tendenzielle Einordnung „betrieblich veranlasste[r] Lernprozesse in ein Kontinuum Lernen und Arbeiten“ (GRÜNEWALD/MORAAL/SCHÖNFELD 2003, S. 128) möglich erscheint. Es werden definitorische Zugänge zum Begriff „Lernform“ vorgestellt und diskutiert (Abschnitt 4). Das Fazit verortet die entwickelte Begriffsbestimmung noch einmal im Kontext der aktuellen Veränderungsprozesse und schließt mit einigen weiterführenden Forschungsfragen (Abschnitt 5).

Mit dem Artikel soll ein Beitrag zur Systematisierung der von vielen Unschärfen geprägten diffusen Begriffsvielfalt in der wissenschaftlichen Literatur geleistet werden, die aus dem Aufschwung des Themas „Lernen am Arbeitsplatz“ im Kontext der Debatte um lebenslanges und informelles Lernen sowohl in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch in der betrieblichen Weiterbildungsforschung resultiert.

2 Zur Aufwertung des Lernens in der Arbeit im Rahmen betrieblicher Organisationsentwicklungsprozesse

Die seit den späten 1980er Jahren in der wissenschaftlichen Diskussion beobachtbare Aufwertung des Lernens in der Arbeit hat vielfältige und bereits häufig beschriebene Ursachen (vgl. BOSCH 2000) und führte zunächst Anfang der 1990er Jahre zu kontroversen Einschätzungen über die Zukunft der Weiterbildung und deren staatlicher Verantwortlichkeit. Die unterschiedlichen organisatorischen Erscheinungsformen von Weiterbildung lassen sich sowohl als Prozesse der Entformalisierung als auch der Formalisierung des Lernens deuten (vgl. BAETHGE, et al. 2003, S. 19). Bei der Beschreibung der Wandlungsprozesse kommt es allerdings häufig zu Vermischungen von Prozessfragen des Lernens mit Strukturfragen der Weiterbildung als Teil des Bildungssystems. Auch wird im Diskurs zwischen beruflicher und betrieblicher Weiterbildung nicht hinreichend differenziert (vgl. HARNEY 1999).

Unter organisationstheoretischer Perspektive befindet sich die Weiterbildung in einem Transformationsprozess (vgl. SCHÄFFTER 1998), der durch den gesellschaftlichen Wandel im Kontext von Pluralisierung und Individualisierung ausgelöst wurde. Solange Weiterbildungsbedarfe beschreibbar sind, kann organisatorisch über „lineare Transformationsmuster“ mit Lernangeboten und Qualifizierungswegen in Seminar- und Kursform reagiert werden. Didaktisch betrachtet folgt diese Lernorganisation einer Instruktionslogik, die Ziele des Lernprozesses können klar benannt werden. Werden die Kontextbedingungen für das Lernen komplexer, entstehen „zieloffene Transformationsmuster“. Zielzustände, Curricula, Weiterbildungsbedarfe sind in diesem Fall nicht mehr benenn- und prognostizierbar. Dementsprechend erscheint eine lehrgangsbezogene Organisation von Wei-

terbildung als nicht mehr zeitgemäß. Die Lernenden sollten stattdessen seine Lern- und Qualifikationsziele selbst bestimmen können. Pädagogische Lernorganisation vollzieht sich dann durch die Bereitstellung von Kontexten, innerhalb derer selbst gesteuerte Suchbewegungen zum Tragen kommen (vgl. SCHÄFFTER 1998, S. 28ff.) und organisiertes Lernen erhält zunehmend die Funktion, Entscheidungsprozesse Einzelner zu begleiten. Bei fortschreitender Dynamisierung kommt es dann zu „reflexiven Transformationsmustern“: noch während der Ausgangszustand verlassen wird, wandelt sich der antizipierte Zielzustand. Die Entwicklung bleibt also offen und wird prinzipiell unbestimmbar und unerkennbar. Die notwendigen Lernentscheidungen und Lernbedarfe ergeben sich aus den sich permanent wandelnden Umwelthanforderungen. Weiterbildungsorganisationen bekommen die Aufgabe, die Strukturen bereitzustellen, innerhalb derer sich Formen von Selbststeuerung entfalten können.

Diese von SCHÄFFTER beschriebene Entwicklung lässt sich auch auf die betriebliche Weiterbildung beziehen (vgl. MOLZBERGER 2004 und STRUCK 2002). Das Besondere an der betrieblichen Weiterbildung ist, dass sie betriebswirtschaftlichen Rationalitäten unterliegt oder zumindest in diese eingebunden ist (vgl. HARNEY 1999, HEID 2002) und eng mit Organisationsentwicklungsprozessen der Unternehmen verknüpft ist. Organisationsentwicklung unterliegt jedoch zunehmend selbst einer Dynamik, die langfristige Planungen verhindert. „Die Reorganisation der Unternehmen gleicht eher einem Suchprozess als einem Zusteuern auf ein klar erkennbares Ziel“ (BOSCH 2000, S. 19). Zugleich hat seit den 1980er Jahren mit neuen Produktionskonzepten die Komplexität der Arbeitsaufgaben zugenommen. Sowohl für Facharbeiter der produzierenden Industrie als auch in den Dienstleistungsberufen haben sich die arbeitsorganisatorischen Entscheidungsspielräume vergrößert. Organisations- und Entscheidungsabläufe wurden dezentralisiert (vgl. DEHNBOSTEL 1992) und Arbeitsabläufe team- und gruppenorientiert gestaltet. Erfolgreiches Handeln in solchen Arbeitszusammenhängen erfordert vorausgegangenes Erfahrungslernen, das als eigenständiger Handlungsmodus nur bedingt in organisierten Lernprozessen nachgestellt werden kann (vgl. BAUER, et al. 1999).

Die gewandelten Anforderungen kommen im Kompetenzbegriff zum Ausdruck, der auf die Abkehr von passgenauer Qualifizierung hinweist und die individuelle Befähigung zum Weiterlernen betont.¹

Ähnlich wie SCHÄFFTER hat auch STRUCK Formen der Unterstützung betrieblicher Qualifikationsvermittlung und Kompetenzentwicklung beschrieben (vgl. Abb. 1) und äußert sich abwägend zu den Folgen dieser Entwicklung: „Entgegen der weit verbreiteten Auffassung der Berufsbildungsforschung kann sich gerade die Arbeitsplatznähe als Fessel für eine selbstregulierte Entwicklung von Kompetenz erweisen, die sich aus Gestaltungsanforderungen und Abstimmungsprozessen in flexiblen und kontingenten Möglichkeitsräumen speist“ (STRUCK 2002, S. 224).

1 Die weit reichende und kontroverse Diskussion um den Wandel von der Qualifikations- zur Kompetenzentwicklung und die damit verbundenen Implikationen können im Rahmen dieses Aufsatzes nicht nachgezeichnet werden, einen Überblick gibt Achtenhagen im Rahmen der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (vgl. Achtenhagen 2004, S. 20ff.), außerdem sei auf weitere exemplarische Literatur verwiesen (vgl. Reihe „Kompetenzentwicklung“ der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management 1996ff.; Vonken 2001; Bolder 2002).

Unterstützung linearer Übergänge	Unterstützung optionaler Übergänge	Unterstützung reflexiver Übergänge
Die <i>Qualifikationsvermittlung</i> richtet sich auf die Darbietung bekannter Handlungsziele.	Die <i>Kompetenzentwicklung</i> erfolgt über Selbststeuerung anhand von Verstehensprozessen.	Die <i>Kompetenzentwicklung</i> erfolgt über Selbststeuerung anhand von Verstehensprozessen.
Wichtigstes <i>Ziel</i> ist die Steigerung der Kompetenz zur Erfüllung neuer Arbeitsaufgaben.	Wichtigstes <i>Ziel</i> ist die Zielfindung und Steigerung der Kompetenz zur Gestaltung neuer Arbeitsaufgaben.	Wichtigstes <i>Ziel</i> ist die Steigerung der Kompetenz zur Gestaltung neuer Arbeitsinhalte.
Der <i>Lernende</i> ist „Konsument“. Für ihn steht die Übernahme von Lehrinhalten und Leitbildern im Vordergrund.	Der <i>Lernende</i> ist „Suchender“. Im Vordergrund steht die Abstimmung und Zielfindung zur Lösung von Problemen.	Der <i>Lernende</i> ist „Urheber“. Im Vordergrund steht die fortwährende Abstimmung und Lösung von Problemen.
Der <i>Lehrende</i> ist „Darsteller“. Seine Aufgabe besteht in der Präsentation der Lehrinhalte und Aufgabenschritte.	Der <i>Lehrende</i> ist „Moderator“. Seine Aufgabe besteht in der Unterstützung von Such- und Zielfindungsprozessen.	Der <i>Lehrende</i> ist „Moderator“. Seine Aufgabe besteht in der Unterstützung von Problemlösungsprozessen.
Der <i>Erfolg</i> der Qualifizierung bemisst sich an der zuverlässigen Reproduktion der dargebotenen Inhalte und Handlungsschritte.	Der <i>Erfolg</i> des Kompetenzaufbaus besteht in Aufbau und Präsenz eines mit der Gruppe abgestimmten Wissens.	Der <i>Erfolg</i> des Kompetenzaufbaus besteht in Aufbau und Präsenz eines autonom verfügbaren und übertragbaren Wissens.

Abb. 1: Ziele und Aufgaben in der Unterstützung von Übergängen
(Quelle: STRUCK 2002, S. 225, gekürzt)

Auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird dieser – hier nur holzschnittartig dargelegten – Entwicklung eine gewisse Skepsis bezüglich ihrer disziplinären Relevanz entgegengebracht. Solche ‚anderen Formen‘ beruflicher Weiterbildung wie Messebesuche, Vorträge, Lernförderung am Arbeitsplatz, die auch im Berichtssystem Weiterbildung (vgl. aktuell KUWAN, et al. 2003, S. 183ff.) seit 1991 aufgeführt werden, seien Aktivitäten, die nicht ohne weiteres der beruflichen Weiterbildung zuzurechnen seien, „denn daß gelegentlich etwas ‚gelernt‘ wird, läßt sich kaum verhindern“ (WITTPOTH 1997, S. 76). Die Organisationsformen betrieblichen Lernens, wie beispielsweise die Lernstatt, welche an informellen sozialen Prozessen anknüpfen, würden vor allem diese in den Bereich betrieblicher Rationalität ziehen und hätten wenig mit Unterricht zu tun, weshalb sich entsprechend auch die Akteure betrieblicher Bildungsarbeit eher als Lernberater, Coaches, Personal- und Organisationsentwickler verstünden, denn als Bildner (vgl. ebd.).

Entsprechend der aufgezeigten Problematik ist zu klären, ob und anhand welcher Merkmale betriebliche Lernformen als *betriebspädagogische* Kategorie zu klassifizieren sind. Bevor jedoch auf die konkreten Gestaltungsmerkmale von betrieblichen Lernformen als Schnittstelle zwischen betrieblichen und pädagogischen Lernerfordernissen eingegangen und betriebliche Lernformen von anderen Instrumenten und Kontexten abgegrenzt werden, die gleichfalls auf die Kompe-

tenzentwicklung der Mitarbeiter Auswirkung haben, werden im folgenden Abschnitt zunächst die Probleme bei der empirischen Erforschung betrieblichen Lernens betrachtet.

3 Lernen in der Arbeit als empirisches Untersuchungsfeld

Die eingangs aufgeworfene Frage nach dem Lernen in der Arbeit allgemein und der Relevanz neuer Lernformen stellt ein zentrales Thema der aktuellen Weiterbildungsdebatte dar. Dabei besteht zwar weitgehend Einvernehmen über die Trendentwicklung – eine relative Verschiebung der Weiterbildung von Kurs- bzw. Seminarformen zugunsten von stärker in den Arbeitsprozess integrierten Lernformen, selbstgesteuertem Lernen und der Verwendung multimedialer Angebote – Uneinigkeit herrscht jedoch bezüglich der Begriffsbestimmung und Abgrenzbarkeit gegenüber „traditioneller“² Weiterbildung sowie der empirischen Erfassung (vgl. BAETHGE/SCHIERSMANN 1998, S. 31 ff.).

Die Schwierigkeiten, mit denen die Beschreibung und Klassifizierung betrieblichen Lernens und betrieblicher Weiterbildung verbunden sind, zeigen sich dementsprechend zum einen in der angesprochenen sprachlichen Vielfalt³, zum anderen spiegeln sie sich in der empirischen Forschung wider, die je nach Rahmenbedingungen, Frageformulierung und zugrunde liegender Definition zu z. T. äußerst kontroversen Ergebnissen kommt (vgl. GRÜNEWALD, et al. 1998, S. 8 sowie GRÜNEWALD/MORAAL/SCHÖNFELD 2003, S. 131 und 135 ff.).⁴

Einen Überblick über die zahlreichen Ansätze zur empirischen Erforschung betrieblicher Weiterbildung, zu denen unter anderen das Berichtssystem Weiterbildung (vgl. KUWAN, et al. 2003), das IAB-Betriebspanel (vgl. ALDA/BELLMANN 2002, BELLMANN/LEBER 2001, 2003), die Weiterbildungserhebungen des Instituts der Deutschen Wirtschaft (vgl. WEISS 2003a, b) und die CVTS/Force-Erhebungen (vgl. GRÜNEWALD/MORAAL/SCHÖNFELD 2003) zu zählen sind, findet sich aktuell in den Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen eines Nationalen Bildungsberichts für Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen (vgl. BAETHGE/BUSS/LANFER 2004). Hier werden die geringe Konsistenz der Erhebungen bemängelt (vgl. ARNOLD/SCHIERSMANN 2004, S. 39 ff.) und deren Unterschiede hinsichtlich inhaltlicher und methodischer Validität betont (vgl. KUWAN 2004, S. 202). Ähnlich kritisch urteilten 1999 schon MARTIN/BEHREND, die den Vorläufer-

- 2 Brussig/Leber weisen zu Recht darauf hin, dass die Bezeichnung „konventionell“ (Grünwald, et al. 1998) bzw. „traditionell“ (Kriegesmann/Lamping/Schwing 2001) für formalisierte Weiterbildung in vom Arbeitsprozess getrennter Kurs-, Lehrgangs- oder Seminarform irreführend ist, „denn zum einen werden diese Lernformen didaktisch ständig modernisiert, und zum anderen sind bestimmte Formen informeller Weiterbildung [...] mindestens so traditionell bzw. konventionell wie formalisierte Weiterbildung“ (Brussig/Leber 2004, S. 52).
- 3 So werden beispielsweise Lernen in der Arbeit/am Arbeitsplatz, arbeitsprozessorientiertes, arbeitsintegriertes, arbeitsinduziertes, arbeitsplatznahes bzw. arbeitsbezogenes Lernen z. T. synonym verwendet. Andererseits werden genau diese Begriffe zur Abgrenzung gebraucht – so z. B. Sonntag et al., die arbeitsbezogenes Lernen in implizites Lernen in der Arbeit und explizites arbeitsplatzbezogenes Lernen unterscheiden (vgl. Sonntag/Stegmaier/Jungmann 1998, S. 328 f).
- 4 Eine anschauliche Übersicht der aus der Unklarheit der Definition des Lernens in der Arbeit resultierenden Zuordnungen einzelner Formen in der empirische Forschung liefern Baethge/Schiersmann 1998, S. 33.

Erhebungen eine mangelnde theoretische Fundierung und, sich daraus zwangsläufig ergebend, eine unzureichende Deutungs- und Erklärungskraft attestieren (vgl. MARTIN/BEHREND 1999).

Der beklagte Mangel trifft sowohl empirisch quantitative Untersuchungen als auch die wenigen bisher vorliegenden systematischen qualitativen Studien. Nach wie vor wird die Diskussion weitestgehend von Ergebnissen einzelner Modellversuche und unternehmensspezifischer Projekte bestimmt (vgl. GRÜNEWALD, et al. 1998, S. 30). Eine über betriebliche Fallstudien hinausgehende vergleichende Analyse anhand einheitlicher Kriterien steht noch aus.

Zusammenfassend stellt sich somit der Stand der empirischen und theoretischen Erforschung wie folgt dar: „Eine Analyse und Bestandsaufnahme von Modellen des Lernens in und über Arbeit liegt in der Berufsbildungsforschung und verwandten Disziplinen nicht vor, allerdings gab es immer wieder Versuche und Ansätze dazu [...], ohne dass diese zu einer hinreichenden und tragfähigen Modellbildung oder Typologie geführt hätten“ (DEHNBOSTEL 2001b, S. 55). DEHNBOSTEL bezweifelt darüber hinaus, dass es eine einheitliche Typologie geben könne, da sich die unterschiedlichen wissenschaftstheoretisch-methodologischen Ansätze, Terminologien, Kriterien und Zielstellungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, betrieblichen Weiterbildungsforschung, Betriebswirtschaft sowie Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie trotz ein und desselben Betrachtungsobjekts normalerweise in divergierenden Modellbildungen und Typologien widerspiegeln. Trotzdem seien diese Modellbildungen für eine Verständigung zwischen den Wissenschaftsdisziplinen unentbehrlich und insbesondere auch für den Vergleich und die Auseinandersetzung mit einzelnen Lernformen unbedingt notwendig (vgl. ebd.).

Im Folgenden soll an dieses Desiderat anknüpfend ein Vorschlag zur Präzisierung des Begriffes „Betriebliche Lernformen“ gemacht werden, indem diese als eigenständige Einheiten von der lernförderlichen Gestaltung der Arbeit abgegrenzt werden und der disziplinäre Bezug zur Erziehungswissenschaft ausgewiesen wird.

4 Betriebliche Lernformen – zur begrifflichen Präzisierung und Abgrenzung

Bei der Betrachtung der verschiedenen Ansätze zur Definition des Terminus „Betriebliche Lernform“ werden zwei Hauptprobleme deutlich: zum einen die systematische Differenzierung der Nähe zum Arbeitsprozess und zum anderen die Unterscheidung von Lernen und Arbeiten (vgl. SCHIERSMANN/REMMELE 2002, S. 31f.).

GRÜNEWALD et al. beispielsweise liefern einen Lösungsvorschlag zum ersten Punkt, indem sie zwischen betrieblicher Weiterbildung (Off the Job) und arbeitsintegriertem Lernen anhand der nachfolgend aufgeführten Kriterien (vgl. Abb. 2) unterscheiden, verweisen beim zweiten Problemkreis jedoch lediglich auf bestehenden Forschungsbedarf bezüglich „der Ambivalenz von arbeitsintegriertem Lernen und lernhaltigem Arbeiten“ (GRÜNEWALD, et al. 1998, S. 91).

In neueren Publikationen nehmen die Autoren nun eine weiter differenzierende Perspektive ein, indem sie innerhalb betrieblicher Weiterbildung zwischen drei Lernumgebungen unterscheiden. Entscheidendes Kriterium für die Zuordnung ist dabei die jeweilige Zielsetzung. Sie unterscheiden zwischen Maßnahmen, die das

Kriterien betrieblicher Weiterbildung (Off the Job)	Kriterien für arbeitsintegriertes Lernen
<ul style="list-style-type: none"> – Deutliche Unterbrechung des Arbeitsvollzuges – Vorhandensein expliziter Lernziele – Personale und mediale Unterstützung – Planung, Organisiertheit, Systematik 	<ul style="list-style-type: none"> – Integration in den Arbeitsvollzug – Erfüllung impliziter Lernziele – personale und mediale Unterstützung – Planung

Abb. 2: Kriterien betrieblicher Weiterbildung und arbeitsintegrierten Lernens
(Quelle: GRÜNEWALD, et al. 1998, S. 90)

alleinige Ziel Kompetenzentwicklung („Lernumgebung 1“) haben, Lernumgebungen mit überwiegenden Kompetenzvermittlungszielen, die in einer Umgebung stattfinden, die normalerweise anderen Zwecken dient, aber für Lernzwecke umgestaltet wurde („Lernumgebung 2“) und schließlich akzidentellen Lernprozessen in einer üblicherweise anderen Zwecken dienenden „Lernumgebung 3“ (vgl. MORAAAL/SCHÖNFELD/GRÜNEWALD 2004). Deutlich wird das Bestreben, die lokale Verortung nicht als alleiniges Unterscheidungskriterium heranzuziehen, sondern auch die Zielsetzung einer Maßnahme zu berücksichtigen.⁵

DEHNBOSTEL unterscheidet betriebliches Lernen systematisch nach arbeitsgebundenem, arbeitsverbundenem und arbeitsorientiertem Lernen (vgl. DEHNBOSTEL 2001a, S. 182), wobei als Differenzierungskriterien das Verhältnis von Lern- und Arbeitsort, d. h. die Trennung der organisatorischen Einheiten, in Kombination mit verschiedenen Arten des Lernens, also informellen oder formellen Lernprozessen, ausschlaggebend ist (vgl. DEHNBOSTEL/PÄTZOLD 2004, S. 19).

Anhand welcher Kriterien lassen sich Lernformen unter betriebspädagogischer Perspektive näher beschreiben? Einträge in aktuellen einschlägigen Hand- und Wörterbüchern findet man unter dem Stichwort „Lernform“ nicht (GEORG/GRÜNER/KAHL 1995; ARNOLD/NOLDA/NUSSL 2001, KAISER/PÄTZOLD 1999). Dagegen zeigt eine Online-Recherche in deutschsprachigen pädagogischen Datenbanken, dass der Begriff „Lernform“ (also ohne den Zusatz betrieblich) im weiteren erziehungswissenschaftlichen Diskurs mit ganz unterschiedlichen Bezügen verknüpft wird; es finden sich entsprechende Einträge u. a. zu Rollenspiel und szenischem Spiel als Lernform ebenso wie zu Theater, Planspiel und Suggestopädie.⁶

Expliziten Bezug auf den Begriff „Lernform“ haben wir in den folgenden beiden Definitionen gefunden:

5 Die Bezugnahme auf den Begriff „Maßnahme“ für die Lernumgebungen 1 und 2 macht dabei das Anliegen der Autoren deutlich, engere, definierbare Grenzen dessen zu setzen, was unter betriebliche Weiterbildung zu subsumieren ist. Mindestkriterien für Maßnahmen sind in ihrem Verständnis: eine explizite Entscheidung im Vorfeld der Maßnahme, das Ziel der Kompetenzvermittlung, eine situativ zu bestimmende Zweckorientierung an Weiterbildung, eine Planung der Maßnahme sowie eine Unterstützung durch Personen und Medien (vgl. Moraal/Schönfeld/Grünewald 2004). Vgl. diesbezüglich außerdem die von Braukmann entwickelte Maßnahmen-theorie, in der er Lernen und Maßnahme unterscheidet und für organisationale Maßnahmen den Begriff Makrodidaktik einführt (vgl. Braukmann 1993).

6 Die Recherche wurde auf Basis einer Abfrage des Stichworts „Lernform“ in der Zeitungs-dokumentation Bildungswesen (ZEIT-DOC), dem Fachinformationssystem Bildung (FIS-Bildung)) sowie dem Katalog WISO III durchgeführt.

Schübler 2004, S. 9:	KomNetz 2003, S. 48:
<p>„... Lernformen [sind] als die in Lernprozessen eingesetzten Verfahren und Mittel zu bezeichnen, mit Hilfe derer die Wissenserschließung und Kompetenzentwicklung der Lernenden methodisch unterstützt und ermöglicht werden kann. Lernformen beschreiben zunächst das prozessuale und strukturelle Moment von Lernprozessen, wobei die Wahl für eine spezifische Lernform auch von Ziel- und Inhaltsentscheidungen getragen ist und eine Reihe von methodischen Einzelentscheidungen umfasst.“</p>	<p>„... Lernformen [sind] als Lernorganisationsformen [...] vorrangig auf die organisatorisch-strukturelle Seite des Lernens zu beziehen. Es wird ein bewusster Rahmen geschaffen, der das Lernen – zumeist unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten – unterstützt, fordert und fördert. Neben herkömmlichen Lernformen wie Unterricht und Seminar treten in Verbindung mit neuen Arbeits- und Organisationskonzepten verstärkt neue Lernformen wie Qualitätszirkel, Lerninseln und Online Communities auf.“</p>

Abb. 3: Definitorische Bestimmungen zu „Lernformen“

Während SCHÜSSLER Lernformen innerhalb von Lernprozessen als eingesetzte „Verfahren und Mittel“ bezeichnet und vor allem auf die prozessual-methodische Seite eingeht, werden in der Definition des Forschungsprojektes KomNetz Lernformen vor allem als organisatorisch-strukturelle Einheiten im Arbeits- und Organisationskontext des Betriebes aufgefasst:⁷ Beide Elemente, sowohl die organisatorisch-(infra-)strukturelle Rahmung, welche zeitliche, materielle und personelle Ressourcen einschließt, als auch die lernprozessuale Gestaltung sind konstitutiv für betriebliche Lernformen. Es bleibt zu klären, welche Rolle die für pädagogisches Handeln klassische Kategorie der „Vermittlung“ zur Kennzeichnung spielt. PÄTZOLD definiert die Kriterien „Zielorientierung, Planmäßigkeit, Systematik, Erfolgsorientierung [als] konstitutive Aspekte einer Vermittlung unter pädagogischer Perspektive“ (PÄTZOLD 1995, S. 156). Legte man diese Kriterien an, so ginge das Spezifische dieser Lernformen, die Nähe zum Arbeitsprozess und die Integration von informellem und formellem Lernen verloren.

Wohl aber sollten die Prozesse pädagogisch intendiert sein – auch wenn diese Lehr-Lernintention nicht zwingend an pädagogische Professionalität gebunden ist. Die Einbeziehung einer Lehr-Lernintention in die Begriffsbestimmung ist deshalb weiterführend, weil damit Kontexte der Kompetenzentwicklung und der Weiterbildung von anderen, beispielsweise therapeutischen Verfahren, abgegrenzt werden können. Folglich sind etwa Formen der Supervision⁸ in der Regel nicht zu den hier interessierenden betrieblichen Lernformen zu zählen, auch wenn sie – ähnlich wie das Coaching – zunehmende Verbreitung erfahren.

7 Wittwer verwendet für einen ähnlichen Sachverhalt den Begriff „Erfahrungsräume“ und beschreibt damit Möglichkeiten in sozialen Situationen innerhalb und außerhalb des Betriebs informell zu lernen. Erfahrungsräume seien „strukturell-organisatorisch und didaktisch-methodisch so angelegt [...], dass dort neues Wissen sowie neue Fertigkeiten und Fähigkeiten in fachlicher und sozialer Hinsicht erworben werden können“ (Wittwer 2003, S. 34).

8 „Der Wunsch nach Supervision erwächst in aller Regel aus einem ganz elementaren Bedürfnis nach Hilfe, und deshalb wird Supervision ähnlich wie Psychotherapie und Beratung nach definierten Gesetzmäßigkeiten helfender, heilender Kommunikation organisiert und durchgeführt“ (Scobel 1998, S. 15). Zu den Unterschieden therapeutischen und pädagogischen Handelns vgl. exemplarisch Schaeffer 1992.

Zur weiteren Begriffsschärfung erscheint es nun wichtig, betriebliche Lernformen von anderen Instrumenten der Personalentwicklung abzugrenzen. So zeichnet sich die betriebliche Bildungsarbeit durch die Einnahme einer pädagogischen Perspektive – das lernende und sich bildende Subjekt tritt in den Mittelpunkt – und die Orientierung an pädagogischen Grundprinzipien, wie Selbsttätigkeit, Bildsamkeit und Biografizität,⁹ aus und geht damit über den an betriebswirtschaftlichen Sachlogiken orientierten Ansatz des Wissensmanagements hinaus. Zwar verschränken sich bei diesem Ansatz ebenfalls Organisationsentwicklung und Qualifizierungsprozesse, er ist für betriebliche Bildungsarbeit jedoch nicht zureichend, weil „die subjektive Seite des Wissenserwerbs, die Rolle für die Identitätsentwicklung, die Entwicklung und Anwendung von Wertmaßstäben“ (WEISS 1998, S. 100) im Wissensmanagement nur von untergeordneter Bedeutung sind.¹⁰

Nun ist auch die zu Beginn dieses Abschnitts aufgeworfene Frage nach der Trennung bzw. Integration von Lernen und Arbeiten wieder aufzugreifen, da sich hier entscheidet, welche der grundsätzlich in Frage kommenden Prozesse und Strukturen unter die Kategorie betriebliche Lernformen zu subsumieren sind und welche lernförderlicher Arbeit zuzuordnen sind. Dabei steht „der Begriff der lernförderlichen Arbeit für „die positiven Bedingungen und Möglichkeiten zur Einlösung von Lernprozessen im Arbeitsprozess. Diese Bedingungen und Möglichkeiten sind einerseits durch reale Gegebenheiten wie Betriebsgrößen und -branchen, Arbeitsaufgaben, Arbeitsorganisation und Qualifikationsprofile bestimmt, andererseits durch Maßnahmen zur Erschließung und Gestaltung des Arbeitsplatzes als Lernort.“ (KOMNETZ 2003, S. 46).

Diese Überlegungen zusammenführend lassen sich nun betriebliche Lernformen von lernförderlich gestalteter und nicht lernförderlich gestalteter Arbeit (in letzterer bestehen natürlich trotzdem auch inzidentelle Lernmöglichkeiten) wie folgt differenzieren:

- 9 Die Formulierung pädagogischer Grundprinzipien ist dem Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zuzuordnen; es sei beispielhaft auf Benner verwiesen, der die Prinzipien der Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit systematisch herleitet (vgl. Benner 2001).
- 10 Eine Annäherung pädagogischer und ökonomischer Prinzipien ist seit Anfang der 1990er Jahre unter dem Stichwort Koinzidenz/Konvergenzthese diskutiert worden, die hypostasiert, dass pädagogische und ökonomische Vernunft zusammenfallen (vgl. Achtenhagen 1990, S. VII). Auf die Konvergenzthese sowie ihre Implikationen und die gegen sie gerichteten Einwände wird hier nicht weiter eingegangen; statt dessen gehen wir von einer relativen Nähe ökonomischer und pädagogischer Vernunft aus, die sich zum einen am Kriterium der Lang- bzw. Kurzfristigkeit bricht und zum anderen in der konkreten Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen im Betrieb ausgelotet werden muss, also nicht in einer postulierten Grundsätzlichkeit liegen kann. Die Zielsetzung betrieblicher Bildungsarbeit ist dabei aber in jedem Fall an pädagogischen Prämissen und Grundprinzipien orientiert, zu denen Harteis ausführte: „Eine sehr globale Zielsetzung pädagogischen Handelns besteht im Anliegen, sich selbst überflüssig zu machen, d. h. Beschäftigte zu befähigen, Kompetenzen selbständig und eigenverantwortlich einsetzen zu können“ (Harteis 2000, S. 213).

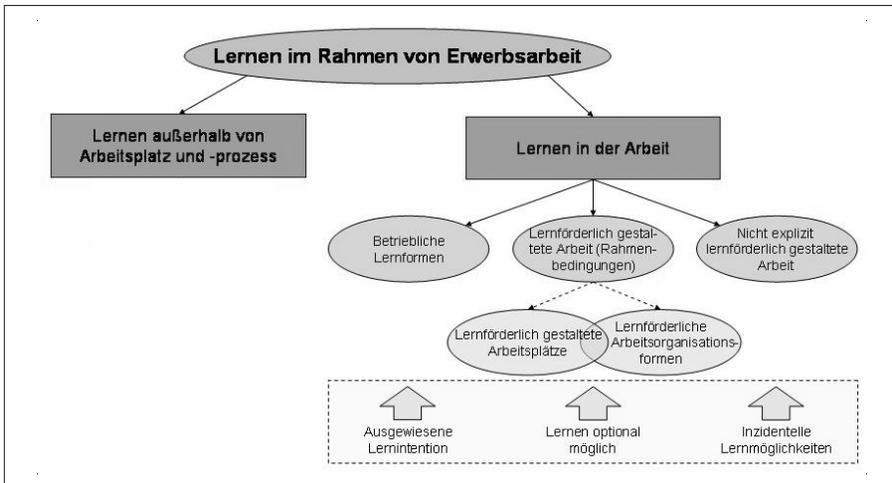


Abb. 4: Lernen im Rahmen von Erwerbsarbeit

Während lernförderlich gestaltete Arbeit damit lediglich optionale Lernmöglichkeiten schafft und bei nicht lernförderlich gestalteter Arbeit allenfalls inzidentelle Lernmöglichkeiten bestehen, handelt es bei (arbeitsplatznahen) betrieblichen Lernformen um Konstruktionen,

- die als eigenständige organisatorische Rahmungen mit Infrastrukturen des Lernens und des Arbeitens ausgestattet sind,
- die explizit zu *Lernzwecken* und mit einer ausgewiesenen *pädagogischen Lehr-Lernintention* initiiert werden,
- in denen anhand von möglichst *realen* Arbeitsaufgaben *reflektiert* gelernt werden kann,
- welche Lernen durch *didaktisch-methodisch geplante Strukturen* (z. B. mediale Unterstützung, persönliches Coaching, Moderation etc.) unterstützen und
- auf den pädagogischen Grundprinzipien der *Bildsamkeit*, *Selbsttätigkeit* und *Biofrazität* beruhen.

5 Fazit

Infolge der Reorganisationsprozesse in den Unternehmen werden Organisationsentwicklungsprozesse zunehmend mit Qualifizierungs- und Weiterbildungsprozessen verknüpft. Die daraus resultierende wechselseitige Beeinflussung von Organisation und technischer Innovation einerseits sowie Interessen, Motiven und Qualifizierungswünschen der Arbeitenden andererseits (vgl. GEORG 1996) macht sowohl neue Gestaltungsformen betrieblicher Bildungsarbeit erforderlich als auch neue Formen der Aushandlung zwischen Unternehmensleitung/Management und Mitarbeitern (vgl. KÜHNLEIN/PAUL-KOHLHOFF 2001). Entsprechend steht betriebliche Bildungsarbeit vor der Aufgabe, Arbeit lernförderlich zu gestalten und neue Lernformen zu entwickeln, die die unstillen Entwicklungen begleiten. Frage des

Aufsatzes war, inwieweit neuere betriebliche Lernformen eine eigenständige Einheit bilden, bzw. unter welchen Bedingungen sie als solche zu betrachten sind, und was das spezifisch Pädagogische an diesen Lernformen ist. Sie führte zu folgender Definition:

Arbeitsplatznahe betrieblichen Lernformen sind organisatorisch eigenständige zu Lernzwecken initiierte und mit einer ausgewiesenen *pädagogischen Lehr-Lernintention* geschaffene Lernkontexte, in denen anhand von möglichst realen Arbeitsaufgaben unter *didaktisch-methodisch geplanten Strukturen* und unter Beachtung der pädagogischen Grundprinzipien der Bildsamkeit, Selbsttätigkeit und Biografizität *reflektiert* gelernt werden kann.

Die in dem Beitrag entwickelte Definition ist diesen Fragestellungen eng gefasst, schließt didaktisch-methodisches Handeln ebenso ein wie pädagogische Grundprinzipien und ist somit orientiert am „klassischen“ pädagogischen Handeln, so dass man sie wohl zutreffender als betriebs*pädagogische* Lernformen bezeichnen könnte.

Die dargelegte theoretisch-begriffliche Annäherung an das Feld des betrieblichen Lernens und betrieblicher Lernformen lässt weitere Untersuchungen zu diesem Themengebiet notwendig erscheinen. Neben theoriegeleiteten Ansätzen einer Modell- und Typologiebildung zum Lernen in der Arbeit unter Einbezug verschiedener disziplinärer Blickwinkel ist vor allem eine umfassende empirische Bestandsaufnahme und Analyse zu fordern. So wäre empirisch zu untersuchen, ob es in der betrieblichen Praxis weitere Lernformen gibt, die jedoch (noch) nicht Eingang gefunden haben in berufs-, betriebs- und wirtschaftspädagogische Descriptions und Theoriebildung. Nach wie vor erscheinen zudem Untersuchungen zur subjektiven Verarbeitung von Lernprozessen in der Arbeit notwendig. Die deutschlandweite repräsentative Studie zum Weiterbildungsbewusstsein und -verhalten der erwerbsfähigen Bevölkerung, in der BAETHGE/BAETHGE-KINSKY ihre These von der „Arbeit als zweite Chance“ verdichtet haben (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2004), könnte diesbezüglich Ausgangspunkt weiterer Untersuchungen sein. Die Autoren verweisen auf die überragende Bedeutung der betrieblichen Arbeitsorganisation für die Entwicklung von Kompetenzen zum lebenslangen Lernen, die nicht durch die Einflüsse von Sozialisation, biografischen Erfahrungen, Erwerbsstatus sowie Bildungs- und Ausbildungsniveau determiniert seien.

Die Lernwirkungen verschiedenster Brücken zwischen Lernen und Arbeiten, sei es durch eine lernförderliche Gestaltung von Arbeit oder durch die Implementation von betriebspädagogischen Lernformen können untersucht werden, sofern eine Operationalisierung der Begrifflichkeiten gelingt. Insofern entsteht im Wechselbezug von begrifflich-theoretischen und empirischen Arbeiten die Basis für normativ-gestaltendes Handeln im Betrieb.

Literatur

- Achtenhagen, Frank (1990): Vorwort. In: Deutsche Forschungsgemeinschaft/Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg): *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf. Denkschrift*. Weinheim: VCH, S. VII–VIII
- Achtenhagen, Frank (2004): Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten. In: Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg): *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für*

- einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn, Berlin: BMBF, S. 11–32
- Alda, Holger/Bellmann, Lutz (2002): Organisatorische Änderungen und betriebliche Beschäftigungs- und Qualifikationseffekte 1999–2001. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB)*, 35 (2002) 4, S. 523–545
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.) (1996): Kompetenzentwicklung 1996 – Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster [u. a.]: Waxmann [*Kompetenzentwicklung*; 1]
- Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Arnold, Rolf/Schiersmann, Christiane (2004): Entwicklungstrends im Weiterbildungsbereich. In: Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg.): *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen*. Bonn, Berlin: BMBF, S. 33–66
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster [u. a.]: Waxmann
- Baethge, Martin, et al. (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung [*Abeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung*; 76]
- Baethge, Martin/Buss, Klaus-Peter/Lanfer, Carmen (Hrsg.) (2004): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn, Berlin: BMBF
- Baethge, Martin/Schiersmann, Christiane (1998): Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung 1998 – Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 15–87 [*Kompetenzentwicklung*; 3]
- Bauer, Hans G., et al. (1999): Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.): *Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept*. Neusäß: Kieser, S. 174–183
- Bellmann, Lutz/Leber, Ute (2001): Formelle und informelle betriebliche Weiterbildung. In: *Arbeit und Beruf*, 52 (2001) 11, S. 329–331
- Bellmann, Lutz/Leber, Ute (2003): Individuelles und betriebliches Engagement in der beruflichen Weiterbildung. Empirische Ergebnisse auf der Basis verschiedener Befragungen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 32 (2003) 3, S. 14–18
- Benner, Dietrich (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 4., völlig neu bearb. Aufl., Weinheim [u. a.]: Juventa
- Bolder, Axel (2002): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 651–674
- Bosch, Gerhard (2000): Betriebliche Reorganisation und neue Lernkulturen. Gelsenkirchen: Institut Arbeit und Technik [*Graue Reihe des Instituts Arbeit und Technik*; 9]
- Braukmann, Ulrich (1993): Makrodidaktisches Weiterbildungsmanagement – Makrodidaktische Morphologie und legislativ-institutionelle Rahmenbedingungen einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme im Handwerk; zur Konzeption einer Maßnahmentheorie als Beitrag zu einer Theorie der Planung und Durchführung einer über- bzw. außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildungsmaßnahme im Handwerk. Köln
- Brüssig, Martin/Leber, Ute (2004): Verringert informelle Weiterbildung bestehende Qualifikationsunterschiede? Aktuelle Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: *WSI Mitteilungen*, 57 (2004) 1, S. 49–57

- Dehnbostel, Peter (1992): Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte. In: Novak, H. (Hrsg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 9–22 [*Berichte zur beruflichen Bildung*; 149]
- Dehnbostel, Peter (2001a): Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte im lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht. In: Dehnbostel, P./Erbe, H. H./Novak, H. (Hrsg.): *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen: Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung*. 2. Aufl., Berlin: edition sigma, S. 175–194
- Dehnbostel, Peter (2001b): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung 2001 – Tätigsein – Lernen – Innovation*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 53–93 [*Kompetenzentwicklung*; 6]
- Dehnbostel, Peter/Pätzold, Günter (2004): Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. In: Dehnbostel, P./Pätzold, G. (Hrsg.): *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung*. Stuttgart: Franz Steiner, S. 19–30 [*Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*; 18]
- Georg, Walter (1996): Lernen im Prozeß der Arbeit. In: Dederling, H. (Hrsg.): *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung*. München, Wien: Oldenbourg, S. 637–659
- Georg, Walter/Grüner, Gustav/Kahl, Otto (Hrsg.) (1995): Kleines berufspädagogisches Lexikon. 8. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann
- Grünewald, Uwe, et al. (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens: Möglichkeiten und Grenzen der Erfäßbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. Berlin: ABWF/QUEM [*QUEM-Report*; 53]
- Grünewald, Uwe/Moraal, Dick/Schönfeld, Gudrun (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld: Bertelsmann [*Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung*]
- Harney, Klaus (1999): Berufliche und betriebliche Weiterbildung. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, 10 (1999) 1, S. 10–12
- Heid, Helmut (2002): Wirtschaft und Betrieb. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 639–650
- Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.) (1999): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- KomNetz (Hrsg.) (2003): Glossar des Projektes „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Gestaltungsaufgabe für betriebliche und regionale Sozialpartner“ (KomNetz). Manuskriptdruck, 1. Aufl., Hamburg: Universität der Bundeswehr Hamburg
- Kriegesmann, Bernd/Lamping, Stefanie/Schwering, Markus G. (2001): Kompetenzentwicklung und Entwicklungsdynamik in KMU und Großunternehmen. Primärstatistische Ergebnisse zu Differenzen und Defiziten. Bochum: Institut für angewandte Innovationsforschung [*Berichte aus der angewandten Innovationsforschung*; 202]
- Kühnlein, Gertrud/Paul-Kohlhoff, Angela (2001): Integration von Bildung und Arbeit: Ein neuer Typ betrieblicher Weiterbildung. In: Bolder, A./Heinz, W. R./Kutscha, G. (Hrsg.): *Jahrbuch Bildung und Arbeit 1999/2000*. Opladen: Leske + Budrich, S. 263–277
- Kuwan, Helmut (2004): Berufliche Weiterbildung in Deutschland – Anmerkungen zur derzeitigen Datenlage und zu zukünftigen Anforderungen. In: Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg.): *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen*. Bonn, Berlin: BMBF, S. 197–222
- Kuwan, Helmut, et al. (2003): Berichtssystem Weiterbildung 2000 (VIII): Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung

- Martin, Albert/Behrends, Thomas (1999): Betriebliche Weiterbildung im Lichte der theoretischen und empirischen Forschung. In: Martin, A./Mayrhofer, W./Nienhüser, W. (Hrsg): *Die Bildungsgesellschaft im Unternehmen?* München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 49–82
- Molzberger, Gabriele (2004): Informelles Lernen und die betriebliche Gestaltung von Lernorganisationsformen – ein Blick auf kleine und mittelständische IT-Betriebe. In: Dehnhostel, P./Pätzold, G. (Hrsg): *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung*. Stuttgart: Franz Steiner, S. 86–96 [*Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*; 18]
- Moraal, Dick/Schönfeld, Gudrun/Grünwald, Uwe (2004): Moderne Weiterbildungsformen in der Arbeit und Probleme ihrer Erfassung und Bewertung. In: Meyer, R., et al. (Hrsg): *Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 29–44
- Pätzold, Günter (1995): Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg): *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 156–171
- Schaeffer, Doris (1992): Tichtrope Walking. Handeln zwischen Pädagogik und Therapie. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich, S. 200–229
- Schäffter, Ortrief (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin: ABWF/QUEM
- Schiersmann, Christiane/Remmele, Heide (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben: Theoretische Fundierung, Einsatzfelder, Verbreitung. Berlin: ABWF/QUEM [*QUEM-Report*; 75]
- Schübler, Ingeborg (2004): Lernwirkungen neuer Lernformen. Berlin: ABWF/QUEM [*QUEM-Materialien*; 55]
- Scobel, Andreas (1998): Leitfaden zur Supervision. In: Willker, F. W. (Hrsg): *Supervision und Coaching: aus der Praxis für die Praxis*. 4., unveränd. Aufl., Bonn: Dt. Psychologien-Verlag, S. 11–26
- Sonntag, Karlheinz/Stegmaier, Ralf/Jungmann, Anke (1998): Implementation arbeitsbezogener Lernumgebungen – Konzepte und Umsetzungserfahrungen. In: *Unterrichtswissenschaft*, 26 (1998) 4, S. 327–347
- Struck, Olaf (2002): Zur betrieblichen Entwicklung von didaktischen Methodenkonzeptionen und Lernformen. In: Wiggins, M./Sackmann, R. (Hrsg): *Bildung und Beruf: Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft*. Weinheim [u. a.]: Juventa, S. 213–228 [*Bildungssoziologische Beiträge*]
- Vonken, Matthias (2001): Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung Erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97 (2001) 4, S. 503–522
- Weiß, Reinhold (1998): Aufgaben und Stellung der betrieblichen Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikationsentwicklungs-Management (Hrsg): *Kompetenzentwicklung 1998 – Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 91–128
- Weiß, Reinhold (2003a): Aktuelle Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, 14 (2003a) 1, S. 35–38
- Weiß, Reinhold (2003b): Betriebliche Weiterbildung 2001 – Ergebnisse einer IW-Erhebung. In: *iw-trends*, 30 (2003b) 1, S. 1–17
- Wittpoth, Jürgen (1997): Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 71–93

Wittwer, Wolfgang (2003): „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus.“ Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg): *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. München: Wolters Kluwer, S. 13–41

Anschriften der Autorin/des Autors:¹¹ Matthias Kohl, Diplom-Handelslehrer; Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität Jena, 07740 Jena. E-Mail: M.Kohl@wiwi.uni-jena.de
Gabriele Molzberger, Diplom-Pädagogin; Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, 22043 Hamburg. E-Mail: gabriele.molzberger@hsu-hh.de

11 Die Autorin und der Autor sind Mitglieder des Graduiertennetzwerkes im Forschungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, welches gefördert wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.