

■ Titel:

Perspektiven des selbst gesteuerten Lernens in der betrieblichen Bildung

■ Verfasser:

Brigitte Geldermann, Eckart Severing, Thomas Stahl

■ Erschienen in:

**Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 20:
Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Stuttgart
2006. S. 109–120**

Brigitte Geldermann, Eckart Severing, Thomas Stahl

Perspektiven des selbst gesteuerten Lernens in der betrieblichen Bildung

Die Betriebspädagogik hat sowohl in ihrer Grundlagenarbeit als auch in Modellversuchen Fragen des selbst gesteuerten Lernens mit hoher Intensität bearbeitet. Gleichwohl ist zu fragen, warum Konzepte des selbst gesteuerten oder des selbst organisierten Lernen kaum je auf die durchaus unterschiedlichen Voraussetzungen verschiedener Gruppen von Lernern im Betrieb eingehen. Sie alle gemeinsam mögen der Notwendigkeit zu kontinuierlicher selbstständiger Wissensadaption ausgesetzt sein – die Möglichkeit, selbst gesteuert zu Lernen, hat jedoch nur ein geringer Teil der Beschäftigten. Wenn Konzepte des selbstständigen Lernens beim betrieblichen Publikum fast ausschließlich für diejenigen aufgegriffen werden, die ohnehin wissensbasierte Tätigkeiten mit hoher Arbeits- und daher auch Lernautonomie ausführen und ganz ohne betriebspädagogische Intervention eigenständig lernen, wird das breite Segment der wissensbasierten Facharbeit ausgeblendet. Hier ergäben erfolgreich implementierte Modelle selbst gesteuerten Lernens sowohl betriebliche Produktivitätszuwächse als auch individuelle Souveränitätsgewinne. Die Betriebspädagogik ist herausgefordert, sich auch in diesem schwierigeren Feld zu bewähren und Organisationsmodelle, Infrastrukturen und Medien zu entwickeln, die selbst gesteuertes Lernen auch auf dem shop floor ermöglichen. Sonst läuft sie Gefahr, mit ihren undifferenzierten Beschreibungen einer schönen neuen Lernwelt im Betrieb letztlich nur zu legitimieren, dass Facharbeiter und An- und Ungelernte wenig an Weiterbildung partizipieren – sei diese nun fremd oder selbst gesteuert.

Perspectives of self-directed learning at work

Educationalists concerned with learning at work have done intensive research and conducted a large amount of model projects on self-directed learning. Nonetheless, it remains an open question why programmes of self-directed learning hardly ever address the diverse requirements of the different groups of



learners in a company. In our days employees may all of them be exposed to the necessity of continuously adapting their knowledge to changing demands on their own – the opportunity for self-directed learning is, however, open to only a small minority. If concepts of self-directed learning are adopted by the business public exclusively with regard to those involved in knowledge-based professions implying high work and learning autonomy who learn regardless of pedagogic intervention, then the broad segment of knowledge-based skilled work is being ignored. Concerning that, the successful implementation of self-directed learning schemes might lead to gains in productivity and to increases in individual autonomy. Educationalists are called upon to prove their worth in this difficult field and develop organisational models, infrastructures and media permitting self-directed learning also on the shop floor. Otherwise, they may by their indiscriminating portrayals of a brave new learning world run the risk of only glossing over the fact that skilled or unskilled workers participate merely to a small extent in continuing education – not only the self-directed but any kind.

1. Konzepte des selbst gesteuerten Lernens

In den vergangenen Jahren hat die Betriebspädagogik Konzepte des selbst gesteuerten und des selbst organisierten¹ Lernens in den Mittelpunkt ihrer programmatischen Entwürfe gestellt. Im Kontext der Kompetenzdiskussion galten klassische Formen der Qualifikation, die auf die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten in Bezug auf vorgegebene betriebliche Anforderungen zielen, als unzureichend. Kompetenzen hingegen werden als „Selbstorganisationsdispositionen“ [vgl. ERPENBECK/HEYSE 1999; ERPENBECK/V. ROSENSTIEL 2003] verstanden, die es den Individuen erlauben, selbstständig Handlungsressourcen in turbulenten Umfeldern aufzubauen. Im Ausgangspunkt dieser Konzepte steht die These, dass die berufliche Handlungsfähigkeit der Beschäftigten im Sinne einer kontinuierlichen Erweiterung nur dann sicher zu stellen sei, wenn diese selbst sich in besonderer und neuer Weise engagierten: Es gehe für sie darum, Adaptionsbedarf selbstständig zu entdecken und selbstständig – z. B. unter Rückgriff auf das Wissen von Kollegen und auf nicht didaktisierte Informationsmedien – das Nötige zu lernen. Selbstorganisation und Arbeitsintegration sollen auf diese Weise das

¹ Die begriffliche Abgrenzung zwischen selbst gesteuertem und selbst organisierten Lernen ist trotz einer langen einschlägigen Diskussion [u.v.a. ERPENBECK 1997; DOHMEN 1998] nicht ausreichend klar bestimmt. Im folgenden Text ist von selbst gesteuertem Lernen die Rede, weil die Selbstbestimmung von Lernzielen und Lerninhalten und nicht nur die Organisation von Lernzeiten, Lernwegen, Lernmedien und Lernbedingungen in betrieblichen Kontext eine zentrale Rolle spielt.

Transferproblem beruflichen Lernens lösen helfen. Teures und zeitraubendes „Vorratslernen“ werde vermieden, ein Lernen, das am Ende überwiegend „träges Wissen“ erzeugt, das in Berufskontexten nicht handlungsleitend zu werden vermag.

Aspekte der Lerneffizienz treten hinzu: Wenn die Lernenden wissen, wofür sie lernen, wenn sie beim Lernen das Ziel kompetenten beruflichen Handelns durchgehend im Auge haben, dann lernen sie – so die Erwartung – auch motiviert und erfolgreich. Solche Selbstlern-Prozesse anzustoßen führt zu einem positiven selbstverstärkenden Prozess: Eigenverantwortung wird gestärkt, Selbstorganisationsdispositionen entwickeln sich. In der Reflexion von Arbeitsprozessen, in Qualitätszirkeln und informellen „Communities of Practice“ wird die Innovationskraft der Beschäftigten für die Unternehmen fruchtbar gemacht. Individuelles Lernen und Organisationslernen, Personal- und Organisationsentwicklung sollen zu einer Einheit werden.

In den Unternehmen verschieben Konzepte des selbst gesteuerten Lernens die Verantwortung und teilweise auch den Ressourcenaufwand vom Unternehmen auf die Beschäftigten. Insofern wäre es verkürzt, diese Konzepte allein unter Aspekten der Verstetigung oder der Lerneffizienz zu betrachten. Veränderte Steuerungskonzepte der betrieblichen Arbeitsorganisation führen dazu, dass Beschäftigte die Erhaltung der qualifikatorischen Voraussetzungen ihrer Arbeit vorwiegend als eigene Aufgabe auffassen müssen. Wachsende Eigenverantwortlichkeit an allen Arbeitsplätzen im modernen Unternehmen verlangt komplementäres Selbstmanagement für die eigenen Lernprozesse. Die daraus folgenden Steuerungskonzepte lassen sich als „indirekte Kontextsteuerung“ [vgl. WOLF 1997, S. 208] oder „fremdorganisierte Selbstorganisation“ [vgl. PONGRATZ/VOß 1997] bezeichnen. Verantwortung im operativen Bereich wird dezentralisiert, den Beschäftigten werden nicht Arbeitsschritte, sondern Ziele vorgegeben; auf welche Weise sie diese erreichen, bleibt ihnen in begrenztem Umfang selbst überlassen. Was in funktions- und berufsbezogenen Steuerungskonzepten eine Leistung des Betriebs war: die Organisation der Arbeitsteilung und der Arbeitsausführung, wird in dezentralen Steuerungskonzepten teilweise in die Arbeitenden externalisiert. Daraus folgt, dass die Arbeitenden eine neue Stellung zum Betrieb internalisieren müssen: Sie steuern und überwachen die eigene Arbeit aktiv im Sinne allgemeiner Unternehmenserfordernisse. Sie sind nicht passive Empfänger von Arbeits-

anweisungen, sondern integrieren ihre Arbeitsleistung selbständig in den Betriebskontext, vermarkten ihre Leistung aktiv im Betrieb und stellen an sich selbst effizienzorientiert die Bedingungen ihrer aktuellen und zukünftigen Arbeitsleistung her [vgl. ANTONI 1997; VOB/PONGRATZ 1998]. Wenn die Herstellung der Voraussetzungen der Arbeitsleistung zur Sache des Arbeitenden wird, dann betrifft dies wesentlich auch ihre Qualifizierung. Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Beschäftigten im Arbeitsprozess verlangt komplementär auf deren Seite Selbstmanagement hinsichtlich der eigenen Lernprozesse. Die kontinuierliche Adaption von beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten wird zunehmend von den Arbeitenden in Eigeninitiative erwartet. Vor allem bei innovativen, qualifizierten Tätigkeiten setzen die Unternehmen auf selbstständige Fachkräfte, die auf Grundlage der Kenntnis ihres Fachgebietes, ihrer Erwartungen an die künftige Entwicklung ihres Arbeitsfeldes und ihrer eigenen aktuellen oder absehbaren Defizite ihre Qualifizierung selbstständig planen. Damit bewirtschaften die Arbeitenden ihre eigene Qualifikation; sie „investieren“ in ihre Bildung. Durch diese Antwort auf die „doppelte Unsicherheit“ [vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2003], der die Qualifizierung unterliegt – die der Unternehmen über ihre Bedarfsentwicklung und die der Beschäftigten über die Entwicklung der Anforderungen an ihre Beschäftigungsfähigkeit – werden Prognoserisiken nicht verringert, aber privatisiert.

2. Selbst gesteuertes Lernen: bei Facharbeitern?

Wenn wir uns den Realitäten des Lernens in Unternehmen zuwenden, dann ergibt sich ein vielschichtigeres Bild als es viele Konzepte selbstgesteuerten Lernens vermitteln. Unternehmensentwicklung im vergangenen Jahrzehnt ist in Deutschland keineswegs von einem Mainstream der funktionsintegrierten Arbeit in selbstständigen, autonomen Arbeitsgruppen mit neuen Qualifizierungsformen geprägt. Vielmehr lässt sich branchenabhängig, regional, aber auch unternehmenstypisch ein differenziertes Bild dokumentieren, welches zwischen den Polen neofordistischer Arbeitsorganisation und bottom-up Konzepten Lernender Organisationen vor allem Zwischenformen realisiert [vgl. NOVAK 2004; SPRINGER 1999; WELTZ 1997]. Dabei ist eine eindeutige Entwicklungsrichtung nicht sichtbar. Während eine Branche neofordistische Arbeitszer-



teilung zugunsten von Funktionsintegration und Prozessorientierung reduziert, beschreiten andere Unternehmen den Weg zurück. Dem entsprechend vollzieht die Subjektivierung des Qualifikationserwerbs sich sektoral und beruflich unterschiedlich: Im Dienstleistungs- und im Informationssektor eher als in der Produktion, in der die Dezentralisierung der Steuerung in potenziellem Gegensatz zur Organisation einer technisch fixierten industriellen Kooperation steht.

Wo Konzepte des selbst gesteuerten Lernens umgesetzt werden, soll allerdings keine betriebliche Ebene davon ausgenommen werden: Es soll die zeitnahe, reibungslose und kostengünstige Bereitstellung jeweils aktuell erforderlicher Qualifikationen auch der Facharbeitsebene [vgl. BAETHGE, BAETHGE-KINSKY 2003] und der An- und Ungelernten [vgl. ZELLER et al. 2004] sicherstellen. Hier ist die Erhöhung des Flexibilitätspotenzials durch eine ständige Just-in-time-Verfügbarkeit von quantitativen und qualitativen Arbeitskraftressourcen von besonderer Bedeutung [vgl. BAETHGE 1999, S. 31]. Gerade die Segmentierung der Belegschaften in Kernbelegschaften und disponible, „atmende“ Randbelegschaften reduziert die betriebliche Bereitschaft, in die nachhaltige Weiterbildung des disponiblen Teils der Beschäftigten zu investieren. Das führt zu einem Paradoxon: Selbstverantwortete Qualifizierungsanstrengungen werden gerade auch von denen erwartet, die durch ihre prekäre Bindung an das Unternehmen wenig Anreiz dazu haben.

Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Beteiligung der nicht bereits hoch Qualifizierten an betrieblicher Weiterbildung – nicht nur an der formalen Variante, sondern auch am informellen Lernen – gering ist [vgl. GRÜNEWALD et al. 2003]. Einige Schlaglichter dazu:

- VOLKHOLZ und KÖCHLING hatten mit Blick auf die 1980er Jahre festgestellt, dass sich zwar ein erheblicher Teil aller Arbeitsplätze durch erhöhte Kreativitäts- und Lernerfordernisse auszeichnete, dass aber nur die Hälfte dieser Arbeitsplätze Entwicklungsanreize in dieser Richtung aufwies [vgl. VOLKHOLZ/KÖCHLING 2001]; diese Diskrepanz hat sich nach ihren Befunden seither noch verstärkt [vgl. VOLKHOLZ/KÖCHLING/LANGHOFF 2004].
- Die Verdichtung von Arbeitsprozessen führt dazu, dass Gelegenheiten des in-

formellen Lernens schwinden. Neuere Untersuchungen machen deutlich, dass Gelegenheiten zum informellen Austausch über Arbeitsprobleme und deren Lösung auf der Ebene operativer Arbeiter der „Rationalisierung“ zum Opfer fallen [STAHL/KRAUSS 2001]. Für das Gelingen von Lernen in der Arbeit ist dies fatal. Aus gut dokumentierten Fallstudien zu „Communities of Practice“ in Großunternehmen [z. B. vgl. LAVE/WENGER 1991] ist bekannt, dass diese zeitlichen und räumlichen Gelegenheiten zur informellen gemeinsamen Reflexion über Arbeitserfahrungen im Resultat zur Kompetenzentwicklung von Beschäftigten weit mehr beitragen als formelle Weiterbildungsveranstaltungen.

- Reihenbefragungen von Bildungsmanagern in der Automobilindustrie, die gemeinhin als Innovationstreiber bei Personalentwicklung und Weiterbildung gilt, zeigen, dass sich zwischen 1994 und 2004 zwar eine „Begriffshochkultur“ von „lernenden Unternehmen“ und „Selbstlernen“ ausgebreitet hat, zumindest in der Produktion aber eine Ablösung klassischer Bildungsmaßnahmen durch prozessorientierte, stärker individualisierte Lernformen kaum stattgefunden hat [vgl. FRIEBEL/WINTER 2005]. Dies gilt auch für „moderne“ Produktionskonzepte wie AUTO5000 der Volkswagen AG, in denen vereinbarte Lernzeiten auf der Ebene der Facharbeit nur in geringem Umfang genutzt werden [vgl. SCHUMANN et al. 2005].

Bestandsaufnahmen zum Thema selbst gesteuertes Lernen im Betrieb machen vor allem eines deutlich: Eine wirksame Verbreitung dieser Konzepte als systematische Umsetzung von beruflicher Weiterbildung für Facharbeiter ist im Betriebsalltag nicht gegeben [vgl. FRIEBEL/WINTER 2005; SPRINGER 1999]. Das bedeutet nicht, dass in der betrieblichen Arbeit nicht gelernt würde. Dieses „Lernen in Tätigkeiten“ [vgl. NYHAN, 1991; BERGMANN et al. 2000] war unabweisbar immer das wesentliche Element beruflicher Kompetenzentwicklung in allen Formen betrieblicher Organisation. Aber es muss konstatiert werden, dass bis heute die bei weitem überwiegende Zahl aller Unternehmen diese Lernprozesse auf der Ebene der ausführenden Tätigkeiten nicht als wesentliche Ressource für den Unternehmenserfolg erkennen und dem entsprechend darauf verzichten, sie systematisch in ihre Managementstrategie einzubeziehen. Auf der Ebene operationeller Tätigkeiten im Unternehmen wird Weiterbildung in der Regel „top-

down“ angeboten, verpflichtend gemacht oder ganz unterlassen. Nachfrageorientierung als konstitutives Element selbst gesteuerten Lernens wird letztlich kaum umgesetzt.

Noch schwieriger gestaltet sich die systematische Nutzung und Ausgestaltung von Arbeitsplätzen von Facharbeitern als Lernorte. Nach wie vor erscheinen den Verantwortlichen in Produktion oder Dienstleistung derartige Überlegungen zur lernhaltigen Gestaltung von Arbeit als fremdartige Konzepte, die dem eigentlichen Unternehmenszweck äußerlich sind. Lernen wird hier kaum je als Unternehmensressource wahrgenommen. Damit wird Entwicklungsdynamik „von unten“ verbaut, weil sie mit tradierten Führungskulturen konfligiert. Entsprechend ist es wenig verwunderlich, dass Konzepte des generativen Lernens, wie etwa „Lernstatt“ oder Qualitätszirkel in vielen Fällen zu bloßen Varianten eines betrieblichen Vorschlagwesens geworden sind.

Die angeführten Defizienzen bei der Umsetzung selbst gesteuerten Lernens zumindest auf der Ebene der ausführenden Tätigkeiten tun der allseits attestierten Notwendigkeit des selbstgesteuerten Wissens- und Kompetenzerwerbs keinen Abbruch. Hochfrequente Entwicklungszyklen machen effektivere Lernprozesse auch bei Facharbeitern notwendig. Facharbeiter sollen eigenständig lernen, ohne dass ihnen die dafür erforderlichen Bedingungen verfügbar gemacht würden.

So wird in vielen Fällen zwar Nachfrageorientierung als das Prinzip von Weiterbildung im Unternehmen proklamiert, es fehlt jedoch an einer Beratung der Selbstlerner ebenso wie an der Transparenz bezüglich der Lernmöglichkeiten und einer Organisationsentwicklung, die Voraussetzungen für entsprechende informierte Weiterbildungsnachfrage wären. Vor allem aber wird die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens bis heute kaum als Führungsaufgabe wahrgenommen. Um Selbstlernen als systematische Ressource in der Unternehmensentwicklung nutzen zu können, muss es gefördert und damit in seiner Zielgerichtetheit, seiner Intensität und im zeitlichen Ablauf navigiert werden können. Dies ist kein Widerspruch zum Prinzip selbstständigen Lernens, sondern im betrieblichen Umfeld Bedingung seines Zustandekommens. Aus der Literatur zum selbstgesteuerten Lernen wird deutlich, dass „Autonomie“ des Lerners und dessen Unterstützung durch Anleitung und „Instruktion“ nicht als Gegensatz zu sehen sind. HIEMSTRA und BROCKETT [1991] machen deutlich, dass „self-directed

learning“ von vornherein als Prozess des Lehrens zu sehen ist, der neben der Individualisierung vor allem neue Rollen und Funktionen für das Lehrpersonal vorsieht. Auch bei der Umsetzung im Unternehmen gilt es die angestrebte Autonomie des Lerners als Prozess individueller Entwicklung gezielt zu fördern und zugleich diesen Prozess im Sinne der Unternehmensentwicklung zu steuern [vgl. WARNECKE 1993].

Damit ist gesagt, dass Selbstlernen in der Arbeit erst dann vollends zur Unternehmensressource wird, wenn das Management diese Art von Kompetenzentwicklung nicht als Alibi für den Rückzug aus der formalisierten Weiterbildung begreift, sondern als wesentlichen Verantwortungsbereich seiner Arbeit [vgl. COHEN/SOULIER 2004]. Erst dadurch, dass Selbstlernprozesse in Arbeitsprozessen als Führungsaufgabe wahrgenommen und insbesondere bei Facharbeitern und angelegenen Kräften ermutigt, unterstützt und systematisiert werden, lassen sich die dafür benötigten individuellen Dispositionen und metakognitiven Kompetenzen in diesen Beschäftigtengruppen als Unternehmensressource verankern [vgl. BAUER et al. 2004]. Die Führungskräfte müssen durch ein deutlich höheres Engagement als bei der Delegation von Bildungsmaßnahmen an externe Bildungsträger zur Gestaltung von Lernprozessen beitragen. Diese Aufgaben nehmen sie nach unseren Erkenntnissen bisher eher reaktiv und wenig reflektiert wahr. Befragte Führungskräfte sehen sich als Beobachter im Hintergrund und Unterstützer nur auf Anfrage. Sie haben die Lernsequenzen wie gewohnt an den Bildungsanbieter delegiert und sehen sich nur in der Pflicht, die Aktivitäten der Gruppe im Betrieb zuzulassen. Die Interaktion zwischen den betrieblichen und den pädagogischen Akteuren ist wohlwollend distanziert [OEDER 2005; MOHR/KRAUB 2005].



3. Betriebliche Unterstützung selbstgesteuerten Lernens von Facharbeitern

Selbstgesteuertes Lernen – zumal selbstgesteuertes Lernen von nicht immer lerngewohnten Gruppen im Betrieb – setzt eine Infrastruktur voraus, die die Lernenden unterstützt und fördert. An die betrieblichen Führungskräfte stellen sich die Anforderungen, ① die vorhandenen Kompetenzen der Beschäftigten zu kennen, ② Entwicklungswege transparent zu machen und zu vereinbaren, ③ den Personaleinsatz mit Lernvorhaben abzustimmen und selbstgesteuertes Lernen temporär auch gegen andere Betriebsnotwendigkeiten abzuschirmen sowie ④ die Ergebnisse selbstgesteuerten Lernens anzuerkennen und zu dokumentieren. Im Einzelnen:

3.1 Konzeptionelle, personelle und materielle Infrastruktur für selbstständiges Lernen im Betrieb

Selbst gesteuertes Lernen muss, um für das Unternehmen wie für die Lerner effektiv zu sein, in der Kultur des Unternehmens verankert werden. Das heißt, es muss konzeptionell im Unternehmensleitbild verankert werden und beständig den aktuellen Erfordernissen angepasst werden. Hierzu braucht es eine eindeutige Zuordnung von Managementverantwortung ebenso wie die Unterstützung durch Experten des tätigkeitsorientierten Lernens. Navigationssysteme für selbst gesteuertes Lernen im Unternehmen werden hierdurch installiert, gepflegt und überprüft [vgl. CRESSEY 2003]. Zur Unterstützung der Lerner selbst sind ergänzende Möglichkeiten zum Coaching und Monitoring zu spezifischen Fachinhalten bzw. für die Laufbahnbewertung notwendig. Schließlich müssen aktualisierte Lernmaterialien für je spezifische fachliche Problemlösungen arbeitsplatznah verfügbar sein. Hierunter fallen auch e-learning-Module dort, wo der Computer Teil der maschinellen Arbeitsperipherie oder das Arbeitsmittel ist [vgl. SCHMIDT/STARK 1996].

3.2 Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz

Selbstgesteuertes Lernen bedeutet, dass die Lernenden über Inhalt und Vorgehensweise beim Lernen selbst entscheiden [vgl. ARNOLD 1998, S. 68]. Lernen im Betrieb ist aber immer auch durch die Intentionen und Rahmenbedingungen des Unternehmens mitbestimmt und entspricht nicht einem Ideal der Lernerautonomie. Bei den Beschäftigten der unteren Hierarchieebenen sind die Gestaltungsspielräume der Arbeit nicht groß. Es steht zu vermuten, dass bei dieser Gruppe Lerninhalte, Lernzeiten und Lernressourcen durch die Arbeitsinhalte und Arbeitsbedingungen weitgehend vorgegeben sind. Es kann daher beim Lernen am Arbeitsplatz nicht um selbstgesteuertes Lernen im emphatischen Sinn gehen, sondern um Lernprozesse, bei denen die Beschäftigten selbst einen großen Teil der Aufgaben übernehmen, die im Classroom-Modell von einem Dozenten oder Lehrer ausgeführt werden. Die Teilnehmenden selbst stellen ihre Wissenslücken und Lernbedürfnisse fest, formulieren relevante Lernziele zeitbezogen, wählen Ressourcen aus, bestimmen angemessene Lernstrategien und kontrollieren sie im Verlauf und bewerten schließlich ihre Lernergebnisse. Eine Unterstützung und Beratung durch pädagogisches Fachpersonal steht dazu nicht im Widerspruch, sondern ermöglicht und stabilisiert die Selbstständigkeit der Lernenden.

3.3 Berücksichtigung erwachsenendidaktischer Prinzipien

Elaborierte Lerndesigns werden von den Trainern und Coaches, die in Unternehmen tätig sind, meist für Führungskräfte angeboten. Bei Fachspezialisten wiederum geht man davon aus, dass der Wissenserwerb und der fachliche Austausch in die tägliche Arbeit integriert sind und keiner Didaktisierung bedürfen. Bei den unteren Hierarchiestufen scheint es hingegen nur die Alternative zwischen dem En-passant-Lernen im Austausch mit Kollegen und Vorgesetzten auf der einen Seite und einer „Schulung“ durch einen Spezialisten oder Referenten auf der anderen Seite zu geben. Das Erste ist anlassbezogen und bedarfsgerecht, aber wenig systematisch und transparent. Das zweite angebotsorientiert und dadurch mit Streuverlusten und Transferproblemen behaftet.

Es ist daher nicht trivial, auf die Notwendigkeit didaktischer Hilfsmittel hinzuweisen, die



auch die Berufs- und Lernbiografie von Facharbeitern berücksichtigen und die Lernprozesse anstoßen können, die über den unmittelbaren Anlass einer konkreten Wissenslücke hinaus auch eine vorausschauende Pflege der eigenen Qualifikation zum Ziel haben. Im Unterschied zu ersten Phasen der Berufsausbildung, in denen es darum geht, den beruflichen Wissensbestand systematisch weiterzugeben, ist die Weiterbildung Erwachsener weniger am „Stoff“, als an den Zwecken, für die sie das Wissen benötigen, an ihrem Vorwissen und ihren Vorerfahrungen und ihren Zeitbudgets zu orientieren [vgl. FAULSTICH 2003]. Landläufige autoritäre Bildungsmuster der Ausbildung stellen zudem den biografischen und betrieblichen Status von Facharbeitern in Frage und können daher Widerstände und Blockaden auslösen. Für die didaktische Ebene muss das nicht heißen, dass ausschließlich selbstgesteuertes Lernen das Prinzip der Gestaltung zu sein hätte. Auch vorstrukturierte Lerneinheiten – ob durch einen Dozenten oder ein Medium dargeboten – können einen Zweck erfüllen, wenn sie sich in weiter angelegte Lernprojekte einfügen.

3.4 Praxisbezug und Reflexion

In Modellversuchen (z. B. „Selbstständig lernen im Betrieb“ [vgl. MOHR 2001]) wurden arbeitsintegrierte Lernformen entwickelt, die den Erwerb fachlicher Kenntnisse mit dem Arbeitshandeln in Form von Praxisprojekten oder Lern- und Arbeitsaufgaben verknüpfen. Lernen geschieht dabei teils durch teils anlässlich des Problemlösens, das weiteren Wissensbedarf aufdeckt. Diese Methode sichert die Bedeutsamkeit des Lernens für die Teilnehmenden und nutzt vorhandene Wissens- und Erfahrungsbestände. Das Lernfeld wird aus dem Arbeitsfeld nicht herausgelöst. Der „Ernst“ der Arbeitssituation mit allen Implikationen wie Zeitdruck, Abstimmungsprobleme, Misstrauen bei Kollegen etc. wird bewusst in Kauf genommen. Am Ende steht dafür nicht nur ein Qualifikationsgewinn, sondern auch ein praktisches Ergebnis und die Anerkennung durch Vorgesetzte, die im Betrieb eine andere Relevanz hat als eine gute Note und die die Lernmotivation verstärkt.²

² Das Forschungsinstitut betriebliche Bildung [f-bb] hat in mehreren Modellprojekten solche Lernarrangements entwickelt und erprobt, bei denen mit Gruppen von gewerblichen Arbeitern Schnittstellenprobleme bearbeitet oder Arbeitsprozesse verbessert wurden [GELDERMANN/MOHR 2004]. Es hat sich dabei gezeigt, dass der Lernerfolg unmittelbar davon abhängt, ob die Teilnehmenden von dem Problem, das sie bearbeiten, auch betroffen sind. Der Einsatz, den sie bringen, darf sich nicht nur für das Unternehmen lohnen, sondern muss auch zu einer Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen führen. Die Lernprojekte müssen realistisch dimensioniert werden: sie dürfen weder die Kapazitäten noch die Kompetenzen der Beteiligten überfordern.

3.5 Soziales Lernen

Beim Lernen im Betrieb ist es in der Regel nicht von Belang, Individuen in ihren Lernleistungen zu vergleichen. Es spricht daher vieles dafür, Lernen in der Gruppe zu veranstalten. Durch die Interaktion, die Sammlung und Bewertung des Wissens und der Erfahrungen der einzelnen entlang einer gemeinsamen Aufgabe werden individuelle Lerneffekte erzielt. Die Funktion des Lehrenden wird weitgehend ersetzt durch die Kooperation. Die Lehr-Lernbeziehung ist eine zwischen Gruppenmitgliedern, wobei es keinen exklusiven Expertenstatus gibt [GELDERMANN 2005]. Für das „Instruktionsdesign“ bedeutet das, dass es keine fertige Lösung gibt, die von den Lernenden nur noch zu finden ist. Das Ergebnis ist offen, die Prozesse der Vermittlung und Aneignung fallen zusammen. Der Wissenszuwachs wird erwartet einerseits vom fachlichen Austausch untereinander, von gezielten, in der Gruppe verabredeten Recherchen und Erschließung weiterer Quellen und Ressourcen andererseits. Die Organisation von Arbeitsprozessen, die gemeinsame Kaffeepausen oder Mittagspausen erlaubt, ist kein Luxus, sondern eine sinnvolle Investition in Kompetenzentwicklung im Unternehmen. Hierzu gehören auch entsprechende Räume, die diesen Erfahrungsaustausch und das Lernen über „legitime periphere Partizipation“ ermöglichen.

3.6 Die Rolle des pädagogischen Personals

Die Auswertung von Trainingssequenzen, die das Forschungsinstitut betriebliche Bildung mit mehr als 100 gewerblichen Teilnehmenden durchgeführt haben, ergab, dass eine Reihe von Unterstützungsaufgaben für pädagogisches Fachpersonal in Lernarrangements mit hohem Selbststeuerungsanteil entweder strukturell verankert oder durch entsprechende Beratungsangebote realisiert werden muss, damit Lernprozesse sich verstetigen [vgl. GELDERMANN/MOHR 2004]. Das Bildungspersonal nimmt in diesen Lernarrangements nicht die Funktion der Wissensvermittlung wahr, sondern die der Moderation und der Lernberatung. Die Moderation dient dazu, die Lern- und Problemlösungspotenziale einer Gruppe zur Geltung kommen zu lassen [vgl. SIEBERT 2001, S. 114]. Die Selbstverantwortung der Gruppe bleibt das oberste Prinzip; die Moderation animiert und hilft bei der Strukturierung und Systematisierung von Ideen.



Beratung benötigen die Lerngruppen vor allem hinsichtlich einer Einführung der Unterstützung der Gruppenbildung und beim Feedback bezüglich ihrer Lernfortschritte. Andererseits sind „Lernprobleme“ oft Resultat einer spezifischen Wahrnehmung der Trainer, die die von der Gruppe selbst gewählten Wege nur schwer akzeptieren können. Auch die Untersuchungen von FAULSTICH und GRELL [vgl. FAULSTICH/GRELL 2005] legen eine kritische Sicht auf die Perspektive des Lehrpersonals nahe, die die Teilnehmenden oft als hilfsbedürftig und unselbständig erleben, weil sie einen impliziten Vergleich mit dem dozentengesteuerten Unterrichtsmodell vornehmen.

3.7 Anerkennung und Zertifizierung informellen Lernens

Zum Bestandteil einer Kultur des selbst gesteuerten Lernens im Unternehmen gehört auch die formelle Anerkennung der dadurch informell erworbenen Kompetenzen sowie deren positive Sanktionierung durch Zertifikate, Beurteilungen und durch die Eröffnung von internen Unternehmenskarrieren. Dabei ist nicht in jedem Falle vertikaler Aufstieg, sondern auch die horizontale Erweiterung der Verwendung und damit Beschäftigungssicherheit zu verstehen. Dieses Element von Selbstlernprozessen erweist sich in vielen Projekten als Bedingung der Motivation der Beschäftigten – und rückt auch auf der bildungspolitischen Ebene in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, wenn es darum geht, selbstständiges lebenslanges Lernen zu fördern [vgl. BJØRNAVOLD 2002].

4. Fazit

Beschleunigte Veränderungen der betrieblichen Prozesse angesichts globaler Herausforderungen ökonomischer und technologischer Natur stellen die Entwicklung der Humanressourcen im Unternehmen vor besondere Probleme. Eine just-in-time Verfügbarkeit von Kompetenzen, mit deren Hilfe die Beschäftigten den beständig wechselnden fachlichen und überfachlichen Arbeitsanforderungen gerecht werden können, lässt sich auch auf der Ebene der Facharbeit mittels tradierter, angebotsorientierter Konzepte betrieblicher Weiterbildung oder gar nur durch eine langwierige Erstausbildung mit Wissensvermittlung „auf Vorrat“ nicht sicherstellen. Entsprechend propagieren seit Jahren die Berufspädagogik und eine Vielzahl von Management-

konzepten vor allem Formen des selbstgesteuerten Lernens als Königsweg betrieblicher Weiterbildung.

Neuere Untersuchungen zur Unternehmenspraxis im Bereich betriebliche Weiterbildung dokumentieren jedoch, dass selbst in großen Unternehmen die systematische Unterstützung des Selbstlernens zumindest auf der Ebene ausführender Tätigkeiten fehlt. Die notwendige Umstellung der betrieblichen Weiterbildung zu Systemen selbstgesteuerten Lernens findet offensichtlich im Unternehmensalltag nur in geringem Umfang statt.

Aus diesem Grunde scheint es an der Zeit, die komplexen Entwürfe neuer Unternehmenskulturen, in denen selbstgesteuertes Lernen im Zentrum steht, aus der Perspektive der betrieblichen Umsetzung und Praktikabilität neu zu durchdenken und zu verändern. Dabei erscheint es zunehmend schwierig, auf Basis beobachtbarer Unternehmensentwicklung, quer zu Sektoren, Branchen, Regionen und den einzelnen Unternehmen generelle Tendenzen von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung oder Weiterbildung zu benennen. Die praktischen Probleme gegenwärtiger Unternehmen mit ihren Beschäftigten und mit ihrer Arbeitsorganisation lassen sich nach differenzierter Problemdiagnostik mit durchaus bekannten Konzepten und Verfahren kleinschrittig und passgenau angehen. Eine (Re-)Vitalisierung von bewährten Methoden (z.B. Nachqualifizierung, Prozessorientierung des Lernens, Lernstatt und Qualitätszirkel etc.) erscheint zwar unspektakulär, aber vielfach erfolgreicher als Versuche der Implementation allumfassender Konzepte von Kompetenzentwicklung, die den betrieblichen Akteuren kaum zu vermitteln sind und die wesentliche betriebliche Rahmenbedingungen ignorieren (etwa den Grad der Arbeitsautonomie der Lernenden oder den Stand ihres Vorwissens und ihrer Lernkompetenz).

Insbesondere die Situation von Facharbeitern und von mit „einfachen Tätigkeiten“ Beschäftigten bei einer systematische Kompetenzentwicklung sollte Eingang in diese Refokussierung betrieblicher Lernprozesse finden. Die Notwendigkeit besserer Qualifikation dieser Gruppen für das Gelingen komplexer Produktions- und Dienstleistungsprozesse steht trotz aller Höherqualifizierungsthesen der vergangenen Jahrzehnte außer Frage. Allerdings ist die Praxis schrittweiser Unternehmensmodernisierung durch be-

triebliches Lernen und Organisationsentwicklung vor allem im Bereich von mittelständischen Unternehmen in Deutschland durch betriebliche und öffentliche Bildungsinfrastrukturen nur mangelhaft unterstützt. Nach wie vor fehlen auch Transfermechanismen, durch die die angewandte Berufsbildungsforschung ihre Unterstützung konzeptionell und institutionell „on demand“ (dem differenziellen Problemlösungsprozess der verschiedenen Unternehmen angepasst) leisten könnte.



Literatur:

- ADLER 1995 ADLER, P.: „Democratic Taylorism. The Toyota Production System at NUMMI. In: BABSON, S. (Hrsg.): Lean Work. Empowerment and Exploitation in the Global Auto Industry. Detroit 1995, S. 207–219.
- ARNOLD, SCHÜBLER 1998 ARNOLD, R.; SCHÜBLER, I.: Selbstorganisiertes Lernen, in: SCHWUCHOW, K., GUTMANN, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung. Neuwied – Kriftel 1998.
- ANTONI 1997 ANTONI, C. H.: Soziale und ökonomische Effekte der Einführung teilautonomer Arbeitsgruppen – eine quasi-experimentelle Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. Jg. 41 Nr. 3, 1997, S. 131–142.
- BAETHGE 1999 BAETHGE, M.: Subjektivität als Ideologie. Von der Entfremdung in der Arbeit zur Entfremdung auf dem (Arbeits-)Markt? In: SCHMIDT, G. (Hrsg.): Keine Ende der Arbeitsgesellschaft. Arbeit, Gesellschaft und Subjekt im Gestaltungsprozess. Berlin 1999, S. 29–44.
- BAUER et al. 2004 BAUER, H.G.: Lernen im Arbeitsalltag, Bielefeld.
- BERGMANN et al. 2000 BERGMANN, B. at al: Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit, Münster.
- BJØRNÅVOLD 2002 BJØRNÅVOLD, J.: Assessment of non-formal learning: a link to strategies for lifelong learning? In: COLARDYN, D. (ed.): Lifelong learning: which ways forward? Utrecht 2002, S. 113 – 128.
- BROCKET, HIEMSTRA 1991 BROCKETT, R. G. ;HIEMSTRA, R.: Self-Direction in adult learning: Perspectives in theory, research and practice. London 1991.
- COHEN, SAULIER 2004 COHEN, A. ; SAULIER, A.: Manager par les competences: un virage a prendre, Paris 2004.
- CRESSEY 2003 CRESSEY, P.: Implementing organisational change in British Telecom, in: NYHAN, B. et al. (eds.): Facing up to the learning organisation challenge. Luxembourg, S. 124 - 140.
- DOCHERTY, NYHAN 1996 DOCHERTY, P.; NYHAN, B.: Human Competence and Business Development, Emerging Patterns in European Companies, London.
- DOHMEN 1998 DOHMEN, G.: Das „selbstgesteuerte Lernen“ und die Notwendigkeit seiner Förderung. In Beiheft zum Report 1998 – Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE 1998. S. 64-69
- ERPENBECK, V. ROSENSTIEL 2003 ERPENBECK, J.; v. ROSENSTIEL, L.: Einführung. In: ERPENBECK, J.; v. ROSENSTIEL, L.: Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2003.
- ERPENBECK 1997 ERPENBECK, J.: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: AG Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.):

- Kompetenzentwicklung '97. Münster, New York, München, Berlin 1997. S. 309-316
- ERPENBECK, HEYSE 1999 ERPENBECK, J.; HEYSE, V.: Die Kompetenzbiografie. Münster 1999.
- FAULSTICH 2003 FAULSTICH, Peter: Weiterbildung. München 2003.
- FAULSTICH, GRELL 2005 FAULSTICH, P., GRELL, P.: Lernwiderstände in der forschenden Lernwerkstatt, in: FAULSTICH P., FORNECK, H. J., GRELL, P., HÄBNER, K., KNOLL, J., SPRINGER, A.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld 2005.
- FRIEBEL, WINTER 2005 FRIEBEL, H.; WINTER, R.: Betriebliche Weiterbildung in der Automobilindustrie: Innovationstreiber für die Weiterbildung insgesamt?. In: GdW-Ph 2005 (9.10.10.14).
- GELDERMANN 2005: GELDERMANN, B.: [Betriebliche Bildung für Ältere – Erfahrungen mit einem neuen Lernkonzept](#), in: MARKOWITSCH, J.; STROBL, P. (Hg.): Betriebliche Bildung in Österreich, Wien 2005, S. 171 - 179.
- GELDERMANN, GELDERMANN 2006 GELDERMANN, B., GELDERMANN, R. :Lernberatung für selbstgesteuertes Lernen, Bielefeld 2006.
- GELDERMANN, MOHR 2004: GELDERMANN, B., MOHR, B.: [Unterstützung von Mitarbeitern beim Erwerb von Selbstkompetenz](#), in: HOLZ, H., NOVAK, H., SCHEMME, D., STAHL, Th. (Hg.): Selbstevaluation in der Berufsbildung, Bielefeld 2004, S. 76 - 108.
- GERST 1998 GERST, D.: Selbstorganisierte Gruppenarbeit. Gestaltungschancen und Umsetzungsprobleme. Eschborn 1998.
- GRÜNEWALD et al. 2003 GRÜNEWALD, U.; MORAAL, D.; SCHÖNFELD, G.: Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bonn 2003.
- LAVE, WENGER 1991 LAVE, J.; WENGER, E.: Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge 1991.
- MOHR 2001 MOHR, B: Der Modellversuch „Selbstständig lernen im Betrieb“, in: LOEBE, H., Severing, E. (Hrsg.): Zukunft der betrieblichen Bildung. Bielefeld 2001.
- MOHR, KRAUB 2005 MOHR, B., KRAUSS, A.: Das Erfahrungswissen der Mitarbeiter in betrieblichen Veränderungsprozessen nutzen, in: BWP, Heft 5/2005, S. 31-33.
- NOVAK 2004 NOVAK, H.: Selbstreflexion und Selbstevaluation zwischen Anpassung und Emanzipation, in: HOLZ, H., NOVAK, H., SCHEMME, D., STAHL, Th. (Hg.): Selbstevaluation in der Berufsbildung, Bielefeld 2004, S. 29 - 50.
- NYHAN 1991 NYHAN. B.: Promouvoir l’Aptitude a l’Auto-Formation, Bruxelles

- 1991.
- OEDER 2005: OEDER, K.: Abschlussbericht Wirkungen und Bedingungen der AQUA-Trainings aus betrieblicher Perspektive. Ergebnisse der Führungskräftebefragung. Bamberg 2005 [unveröffentlichter Evaluationsbericht].
- SCHMIDT, STARK 1996 SCHMIDT, H.; STARK, G.: Computer Based Training in der betrieblichen Lernkultur – eine Führungsaufgabe. Berlin und Bonn 1996.
- SCHUMANN et al. 2005 SCHUMANN, M.; KUHLMANN, M.; SANDERS, F.; SPERLING, H. J.: Anti-tayloristisches Fabrikmodell – Auto5000 bei Volkswagen. In: Wsi Mitteilungen 1/2005.
- SEVERING 2000 SEVERING, E.: Neue Lernmedien und erfahrungsgestütztes Lernen. In: DEHNBOSTEL, P.; NOVAK, H. (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld 2000. S. 88–99.
- SIEBERT 2001: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied, Kriftel 2001.
- SPRINGER 1999 SPRINGER, R.: Rückkehr zum Taylorismus, Frankfurt a. M. 1999.
- STAHL, KRAUSS 2001 STAHL, T.; KRAUSS, A.: Organisation von Selbstorganisation. Zur Führung im Prozess selbstreflexiven Handelns der Mitarbeiter. In: BAU, H.; SCHEMME, D. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Lernenden Organisation. Lern- und Dialogkultur im Unternehmen. Bielefeld 2001 (Berichte zur beruflichen Bildung, Band 248).
- VOß, PONGRATZ 1998 VOß, G. GÜNTER; PONGRATZ, HANS, J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50. 1998, S. 131-158
- VOLKHOLZ, KÖCHLING 2001: VOLKHOLZ, V.; KÖCHLING, A.: Lernen und Arbeiten. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001, Münster.
- VOLKHOLZ, KÖCHLING 2004: VOLKHOLZ, V.; KÖCHLING, A.; LANGHOFF, T.: Kompetenzentwicklung und Arbeitsgestaltung im Betrieb – zwei Welten? In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2004, Münster.
- WELTZ 1997 WELTZ, F.: Anspruch und Wirklichkeit von arbeitspolitischen Ansätzen. Das Beispiel Gruppenarbeit, in: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik 6 (1997), Heft 4, S. 379 – 391.
- WOLF 1997 WOLF, H.: Das dezentrale Unternehmen als imaginäre Institution. Soziale Welt (48/1997), S. 207-224.
- ZELLER et al. 2004 ZELLER, B.; RICHTER, R.; GALILÄER, L.; DAUSER, D.: Einfache Arbeit – Ein Auslaufmodell? In: LOEBE, H.; SEVERING, E.: Zukunft der einfachen Arbeit. Bielefeld 2004.

Anschriften der Autoren:

Brigitte Geldermann, Forschungsinstitut betriebliche Bildung [f-bb]. Obere Turnstr. 8, 90429 Nürnberg.
eMail geldermann.brigitte@f-bb.de

Prof. Dr. Eckart Severing, Forschungsinstitut betriebliche Bildung [f-bb]. Obere Turnstr. 8, 90429
Nürnberg. eMail severing.eckart@f-bb.de

Dr. Thomas Stahl, Institut für sozialwissenschaftliche Beratung [ISOB]. Irlbacher Straße 20, 93173
Wenzenbach. eMail isob.T.Stahl@t-online.de

