

**SELBSTORGANISIERTES LERNEN**  
**als Paradigma**  
**der betrieblichen Weiterbildung?**  
**EU-Programm- und Projektergebnisse**

**Dissertation**

**Verfasserin: Alexandra Angress**

**Dezember 2000**

**Dissertation**

**SELBSTORGANISIERTES LERNEN**

**als Paradigma**

**der betrieblichen Weiterbildung?**

**EU-Programm-und Projektergebnisse**

**Lehrstuhl für Erziehungswissenschaften  
Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und  
Freizeitpädagogik  
Universität Hamburg**

**Prof. Dr. Peter Faulstich**

**Verfasserin: Alexandra Angress**

**Dezember 2000**

## **GLIEDERUNG**

### **Einleitung:**

#### **Selbstorganisiertes Lernen als Paradigma der betrieblichen Weiterbildung? EU Programm- und Projektergebnisse**

Problemaufriß	1
Einordnung der Arbeit	7
Vorgehensweise	13

### **Kapitel 1:**

#### **SELBSTORGANISIERTES LERNEN als neues Paradigma der betrieblichen Weiterbildung? Die „Karriere“ eines Konzeptes im europäischen Vergleich**

1.0 Einleitung	20
1.1 SOGL - Zur Aktualität eines Konzeptes mit europäischer Tradition	22
1.1.1 Definitionen und Merkmale von SOGL	24
1.1.2 Die „Renaissance“ SOGL und eine erste Systematisierung der Debatte	29
1.2 Die Diskussion um SOGL im europäischen Vergleich: eine exemplarische Darstellung zentraler Aspekte der Diskussion anhand von Grossbritannien, Deutschland und Frankreich	36
1.2.1 Die Diskussion in Grossbritannien	36
1.2.2 Die Diskussion in Deutschland	42
1.2.3 Die Diskussion in Frankreich	44
1.3 SELBSTORGANISIERTES LERNEN im betrieblichen Lernkontext – ein europäischer Diskurs?	49
1.4 Zusammenfassung	52

## **Kapitel 2:**

### **SELBSTORGANISIERTES LERNEN und der Lernbegriff auf theoretischer Grundlage eines subjektorientierten Lernverständnisses**

2.0 Einleitung	60
2.1 Lernen im Rahmen der Kritischen Psychologie	62
2.1.1 Die zentrale Kategorie des „expansiven Lernens“	65
2.1.2 Lernen als Syntheseversuch: Der Lernende und der Lerngegenstand im dialektischen Wechselverhältnis zueinander	67
2.1.3 Darstellung ausgewählter Lernproblematiken	70
2.1.3.1 Der Lehrlernkurzschluss oder die Illusion der totalen Planbarkeit von Lernprozessen	71
2.1.3.2 Das Transferproblem	73
2.1.3.3 Lernen in interpersonalen Konstellationen	73
2.2 Diskussion	79
2.3 Die LERNENDE ORGANISATION als Bezugsrahmen für die Analyse betrieblicher individueller, kollektiver und organisationaler Lernprozesse	86
2.4 Zusammenfassung	96

## **Kapitel 3:**

### **SELBSTORGANISIERTES LERNEN zwischen bildungspolitischen und ökonomischen Zielsetzungen der EU: Auf dem Weg zu einer genuin europäischen Weiterbildungspolitik?**

3.0 Einleitung	98
3.1 Die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen einer gesamteuropäischen Bildungs- bzw. Berufsbildungspolitik	99
3.1.1 Die EU-Bildungs- und Berufsbildungsprogramme	106
3.1.1.1 Die erste Phase von 1957-1975	106
3.1.1.2 Die zweite Phase von 1976 bis 1993	107
3.1.1.3 Die dritte Phase seit 1992	113
3.1.2 Zwischenbilanz	115

3.2 Die Schaffung eines innovativen europäischen Lernfeldes: Der Ausbau der Handlungskompetenz der Europäischen Kommission im Berufsbildungsbereich und Bildungsbereich	118
3.3 „Top-Down“ Strategie der EU und der Aufbau einer fortschrittlichen Lernkulisse in Europa	126
3.4 Die Rolle des lebenslangen Lernens in der EU-Diskussion: vom andragogischen Ideal zum gesellschaftspolitischen Prinzip einer europäischen Lerngesellschaft	129
3.4.1 Konzeptionelle Grundlagen und Definitionen des lebenslangen Lernens	130
3.4.2 Die Analyse der Lerndiskussion auf Basis offizieller EU-Dokumente	134
3.4.2.1 Das Weißbuch 1993: Lebenslanges Lernen und Humanressourcenentwicklung im Zeichen von Wettbewerbsfähigkeit und Anpassung der Lebensbedingungen	135
3.4.2.2 Das Weißbuch von 1995: Erweiterung einer Humanressourcenpolitik durch bildungspolitisch fortschrittliche Programmatik	134
3.4.2.3 Der Bericht der Studiengruppe 1997: Lernen als Gestaltungsprinzip zur Verwirklichung einer europäischen Lerngesellschaft	140
3.4.2.4 EU-Dokumente 1998-2000: Lebenslanges Lernen im europapolitischen Zeichen einer gemeinsamen Beschäftigungsstrategie	142
3.5 Die EU zwischen Anspruch und Wirklichkeit am Beispiel der Zugangsfrage zu beruflicher WB	150
3.6 Zusammenfassung	157
3.7 Übergang zur Diskussion im betrieblichen Lernkontext	167

## **Kapitel 4:**

### **SELBSTORGANISIERTES LERNEN als Ausdruck einer neuen Lernorientierung betrieblicher Weiterbildung – Der Beitrag des EU-Berufsbildungsprogrammes EUROTECNET zur europäischen Lerndiskussion**

4.0 Einleitung	168
4.1 Das EU-Berufsbildungsprogramm EUROTECNET	170
4.1.1 Plädoyer für eine neues betriebliches Lernverständnis: vom Lernen in Betrieben zum „Selbstlernen“ in der Lernenden Organisation	176
4.1.2 Der Einfluss des EUROTECNET Programmes auf die weitere EU-Diskussion	179
4.2 Zusammenfassung	182
4.3 Arbeitsorientierte Weiterbildungskonzepte in KMU	186
4.4 Erfahrungen aus der Umsetzung arbeitsintegrierter Lernformen in Betrieben in Europa	188
4.5 Zugangsschwierigkeiten von KMU zu einer systematischen WB	193
4.6 Die Förderung betrieblicher Lernprozesse in KMU: Ein Ziel der Gemeinschaftsinitiative ADAPT (1994-1999/2000)	196

## **Kapitel 5:**

### **Neue Lernansätze in der betrieblichen Praxis von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) – Erfahrungen aus der Gemeinschaftsinitiative ADAPT**

5.0 Methodisches Vorgehen: Analyse vorbildlicher Ansätze (best practices“) im Rahmen von Modellversuchen und eines Benchmarking Ansatzes	198
5.1 Identifizierung kritischer Erfolgsfaktoren einer innovativen betrieblichen Lernkultur - Analyse guter Projektbeispiele (best practices) aus dem Gemeinschaftsinitiative ADAPT	202

5.1.0 Betriebliche Lernprozesse im Rahmen von neuen Formen der Unternehmens-und Arbeitsorganisation	203
5.1.1 Sensibilisierung der Betriebsleitung für betriebliche Veränderungsprozesse als Voraussetzung effektiven betrieblichen Lernens	204
5.1.2 Neue Ansätze zur Erweiterung des Zugangs zur betrieblichen WB	211
5.1.3 Aufbau und Implementierung einer betrieblichen Lernkultur	217
5.1.4 Die Rolle der Informations- und Kommunikationstechnologien in neuen Formen betrieblicher WB	221
5.1.5 Die Nutzung interner und externer Wissensbestände durch neue Formen der Kooperation	226
5.1.6 Die Integration von WB in einen ganzheitlichen Organisationsentwicklungsansatz	229
5.1.7 Zwischenbilanz	233
5.2 Ein neues Weiterbildungskonzept für KMU? Erfahrungen aus dem ADAPT-Projekt CHALLENGE	241
5.3 Zwischenbilanz	256
5.4 Analyse neuer Lernansätze am Arbeitsplatz im Rahmen eines Benchmarking Ansätze	
5.4.0 Einleitung	262
5.4.1 Projekt 1: Lernen direkt am Arbeitsplatz	267
5.4.2 Projekt 2: Lernen im Prozess der Arbeit	270
5.4.3 Projekt 3: Arbeits- und produktionsnahes Lernen	275
5.4.4 Projekt 4: Lernen im sozialen Kontext	278
5.4.5 Projekt 5: Flexibles Lernen hinsichtlich Ort und Zeit	283
5.4.6 Projekt 6: Lernen am Arbeitsplatz als zentrales Element einer integrierten Personalstrategie	286
5.4.7 Projekt 7: Erweiterung des Lernspektrums durch eine Kombination von Lernformen	289
5.5 Systematisierung der guten Projektbeispiele aus der Gemeinschaftsinitiative ADAPT	291
5.6 Zusammenfassung	299

## **Kapitel 6:**

### **Resumée: Zusammenfassung und sechs abschliessende Thesen**

6.1 Zusammenfassung	303
6.2 Sechs abschliessende Thesen	309
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>VII</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>VIII</b>
<b>Anlagenverzeichnis</b>	<b>X</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>XXIV</b>
<b>Eidesstattliche Erklärung</b>	<b>LX</b>

## **EINLEITUNG**

# **SELBSTORGANISIERTES LERNEN als Paradigma der betrieblichen Weiterbildung? Ergebnisse aus EU-Programmen und Projekten**

### **Problemaufriss**

SELBSTORGANISIERTES LERNEN gilt derzeit als Paradigma der betrieblichen Weiterbildung in Europa. In Anlehnung an Weinert (1982, 102) wird unter SELBSTORGANISIERTEM LERNEN im Folgenden „die wesentliche Entscheidung des Lernenden, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt“, verstanden. Es stellt sich die Frage, welche Konsequenzen sich für die Gestaltung betrieblicher Weiterbildung ergeben. Die Diskussion um SELBSTORGANISIERTES LERNEN wird in Europa derzeit ausführlich, ja „ausufernd“ (Faulstich/Zeuner, 1999, 141) geführt. Da aus lernpsychologischer und pädagogischer Sicht ein Lernen ohne Beteiligung des „Selbst“ gar nicht denkbar ist, müssen bei der Verwendung des Begriffes in verschiedenen Kontexten weitere Implikationen enthalten sein. Der in unterschiedlichen Disziplinen, Politik und betrieblicher Praxis geführte Diskurs lässt sich dabei auf fünf Kernthesen reduzieren, die hier unter besonderer Berücksichtigung der Diskussion auf gesamteuropäischer Ebene analysiert werden.

1. Gesellschaftspolitische These: Als „epochales Leitprinzip“ (Weber, 1996) ist SELBSTORGANISIERTES LERNEN die zeitgemäße Konkretisierung des Konzepts der Aufklärung unter den Bedingungen der fortschrittlichen Wissens- und Informationsgesellschaft. Nach Giddens (1991) ist im „Zuge der Entwicklung der modernen Gesellschaft die pädagogische Weiterbildungsforschung selbst reflexiv geworden“ (vgl. Weber, 1996, 181). Hier wird also Wissen über Weiterbildung, inklusive Wissen über SELBSTORGANISIERTES LERNEN, in der Praxis der Weiterbildung selbst angewendet. So wird SELBSTORGANISIERTES LERNEN zu einem gesellschaftspolitischen bzw. bildungspolitischen Prinzip erklärt.

2. Andragogische These: SELBSTORGANISIERTES LERNEN ist die für Erwachsene am besten geeignete Lernform (vgl. Carré, 1997). In neueren Beiträgen der Andragogik und Instruktionspsychologie (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1995, 194; Carré, 1997) wird SELBSTORGANISIERTES LERNEN bzw. SELBSTGESTEUERTES LERNEN als die den Erwachsenen „am besten gerechte“ Lernform bezeichnet. Demgegenüber zeigen empirische Untersuchungen (Schrader, 1994, 1996; Kuwan, 1996) eine selektive Nutzung dieser Lernform. Umfragen zur Weiterbildungspraxis (Gnahn, 1993, 323; BMBF, 1999b) legen darüber hinaus nahe, dass diese Art des Lernens vor allem besser Qualifizierte begünstigt. Eine Studie zu Lerntypen und Lernstilen Erwachsener (Schrader, 1994) zeigt außerdem, dass SELBSTORGANISIERTES LERNEN nur bedingt den Vorlieben, Gewohnheiten und Stärken Erwachsener entgegenkommt. Dies kann sowohl auf eine begrenzte Lernfähigkeit als auch auf eine begrenzte Lernbereitschaft vieler Erwachsener zurückgeführt werden. SELBSTORGANISIERTES LERNEN erfordert immer eine Eigenbewegung des Lernenden und setzt ein hohes Maß an Selbststeuerungsfähigkeit voraus, die viele nicht aufbringen können oder wollen. Deshalb ist es notwendig, im Rahmen der Diskussion um SELBSTORGANISIERTES LERNEN die Dimensionen des Lerninhalts und der Lernintention des Lernenden zu betrachten. Mit Holzkamps subjektorientierter Lerntheorie (Holzkamp, 1993) kann der Lernbegriff theoretisch hinterlegt werden. Hier steht die Bedeutsamkeit des Lernens für den Lernenden im Mittelpunkt.
  
3. Bildungstheoretische These: Mit SELBSTORGANISIERTEM LERNEN verbinden sich Ideale wie Emanzipation, Mündigkeit und Selbstbestimmung des Individuums. Diese stehen konträr zu ökonomisch fremdbestimmten Zwecken (vgl. dazu von Rhein, 1999; Kade, 1997), bei denen Lernen als eine Anpassung des Menschen an ökonomische und technologische Erfordernisse gesehen wird. So wird zwischen humanistisch orientierten Ansätzen einerseits, bei denen die Selbstbestimmung des Menschen im Mittelpunkt steht und bildungsökonomischen Ansätzen andererseits, bei denen Qualifikationsanforderungen linear aus ökonomischen und technologischen Erfordernissen abgeleitet werden (Dewe, 1996; Arnold/Schübler, 1997), unterschieden. Selbstbestimmung ist immer relativ im betrieblichen Kontext. So wird die freie Entscheidung über das Lernziel (Nuisl, 1997b, 43) als ein diskriminierendes Element zwischen ökonomisch inspirierten und emanzipatorisch-bildungstheoretischen

Ansätzen gesehen: „In der betrieblichen Variante endet das „Selbst“ vor dem Ziel, in der emanzipatorischen Variante bestimmen die Menschen auch ihr Lernziel.“ In der vorliegenden Untersuchung wird anhand des betrieblichen Lernkontextes gezeigt, dass sich ein solcher Widerspruch nicht aufrechterhalten lässt: Angesichts der heutigen zunehmend komplexeren Anforderungen im Betrieb sowie in der Gesellschaft werden allgemeine Fähigkeiten und Haltungen der Beschäftigten wie Selbständigkeit, Eigeninitiative, Kommunikations- und Teamfähigkeit, Kreativität und Verantwortlichkeit immer notwendiger. Der gesellschaftliche Kontext lässt sich dabei mit dem Schlagwort der „Unübersichtlichkeit“ (Faulstich, 1998a) charakterisieren. Diese neuen Fähigkeiten bzw. Basisqualifikationen erinnern an allgemeine humanistische, emanzipatorische Bildungsideale. Sie werden jedoch heute in einem veränderten gesellschaftlichen und ökonomischen Kontext gefordert (vgl. dazu Memorandum der Europäischen Kommission über lebenslanges Lernen unter: Europäische Kommission, 2000).

4. Bildungspolitische These: Auf nationalstaatlicher und gesamteuropäischer Ebene gibt SELBSTORGANISIERTES LERNEN als gesellschaftliches Ordnungsprinzip *die* Antwort auf die Frage nach einem neuen Gleichgewicht zwischen öffentlicher und privater Verantwortung. Die Diskussion um SELBSTORGANISIERTES LERNEN vollzieht sich hier vor dem Hintergrund einer Legitimationskrise traditioneller (Weiter-)Bildungsinstitutionen (vgl. Staudt/Kriegesmann, 1999), die angesichts neuer gesellschaftlicher und ökonomischer Herausforderungen ihre Rollen und Funktionen neu definieren müssen. In der aktuellen Forderung schlägt sich dies in den Schlagwörtern SELBSTORGANISIERTES LERNEN, Flexibilisierung und Individualisierung (Simons, 1992) nieder. Von manchen wird die Diskussion unter dem Stichwort „Subsidiaritätsdebatte“ als Argument für die Entlastung der staatlichen und politischen Verantwortung für eine öffentlich zu finanzierende Weiterbildung geführt (vgl. dazu Sauer, 1997). Als wesentlicher Bestandteil einer europäischen „Politik der Entwicklung der Humanressourcen“ befindet sich SELBSTORGANISIERTES LERNEN im Spannungsfeld von sozial- und bildungspolitischen Zielsetzungen einerseits und technokratisch-ökonomisch geprägten Zielen der Europäischen Union (EU) andererseits.

5. Betriebspädagogische These: Im betrieblichen Lernkontext steht SELBSTORGANISIERTES LERNEN für eine neue Lernorientierung vor dem Hintergrund von Modernisierungsprozessen in Unternehmen und neuen Formen der Arbeitsorganisation. Die sich ständig wandelnden Qualifikationsanforderungen im Arbeitskontext erfordern neue Lernformen und eine neue Rolle der betrieblichen Weiterbildung, um bei einer gleichzeitigen Absicherung vorhandener Wissensbestände eine flexible Anpassung an neue Umweltaforderungen zu ermöglichen. SELBSTORGANISIERTES LERNEN wird hier vor allem im Zusammenhang mit informellen Lernprozessen am Arbeitsplatz und neuen Formen der Arbeitsorganisation diskutiert, die den Beschäftigten einen erweiterten Handlungs- und Gestaltungsspielraum ermöglichen, um so die gestiegenen Arbeitsanforderungen selbständig „just in time“ zu bewältigen. Anhand des betrieblichen Lernkontextes wird in der Arbeit untersucht, an welche Voraussetzungen SELBSTORGANISIERTES LERNEN im betrieblichen Kontext anknüpft. Wie der Begriff der LERNENDEN ORGANISATION zeigt, müssen sich nicht nur Einzelne, sondern auch Gruppen von Mitarbeitern, Abteilungen sowie die gesamte Organisation ständigen Lernprozessen stellen. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Frage, inwieweit sich vor dem Hintergrund dieser unternehmens- und arbeitsorganisatorischen Veränderungen in der Betriebspraxis in Europa eine „personalorientierte Strategie“ (Faulstich, 1998b) abzeichnet. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass sie Entscheidungsprozesse dezentralisiert, die Initiative und Partizipation der Mitarbeiter fördert und fordert und Lernpotentiale im Unternehmen aufbaut bzw. erhält. Grundlage der vorliegenden Untersuchung bildet die Debatte um Lernen auf der EU-Ebene. Die Diskussion lässt sich konzeptionell anhand der Programmatik der Europäischen Kommission und der Mitgliedstaaten dokumentieren. Die EU-Bildungspraxis wird anhand von ausgewählten Projektbeispielen im Rahmen der Gemeinschaftsinitiativen (GI) ADAPT (1994-1999/2000) dargestellt.

Wenn man die Diskussion über Lernen analysiert, zeigt sich kein gemeinsamer Gebrauch des Lernbegriffs. Vielmehr werden oft unterschiedliche Begriffe mit unterschiedlichen Intentionen ohne theoretisch hinterlegte Kriterien oder ausreichende Präzisierung verwendet.

Die in der Fachliteratur zum Teil sehr uneinheitliche Verwendung des Begriffes SELBSTORGANISIERTES LERNEN kann unter anderem damit erklärt werden, dass jede Form von Lernen prinzipiell Elemente von Selbst- und Fremdsteuerung enthält. Es gilt, unterschiedliche Formen und Ausprägungen von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN zu differenzieren und sie den unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern und Kontexten zuzuordnen. Fixpunkte lassen sich aus Modellversuchen (vgl. dazu Gnahs et al., 1998) zur Kennzeichnung von Lernarrangements gewinnen und siedeln sich zwischen den beiden Polen von Fremd- und Selbststeuerung an. Statt von einer Dichotomie von Selbststeuerung und Fremdsteuerung spricht man folglich von einem Kontinuum, innerhalb dessen sich unterschiedliche Formen und Grade von Fremdsteuerung und Selbststeuerung aufzeigen lassen (Brockett/Hiemstra, 1991; Hollenstein, 1994). Zentral geht es bei der Diskussion um SELBSTORGANISIERTES LERNEN um die Frage, worauf sich Selbststeuerung im Lernprozess bezieht. Analysiert man hierzu die Ansätze verschiedener Autoren (Knowles, 1975; Candy 1991; Friedrich/Mandl, 1995), zeigen sich sehr unterschiedliche Bezugspunkte (vgl. dazu u.a. Kraft, 1998, 218ff). So wie jedes so genannte selbstgesteuerte bzw. selbstorganisierte Lernen ein Minimum an Fremdsteuerung enthält, sei es durch Lernmaterialien oder Ansprechpartner, so enthält jedes fremdgesteuerte Lernen gleichermaßen ein Minimum an Selbststeuerung, wie z.B. die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand durch Fragestellung auf Seiten der Lernenden. SELBSTORGANISIERTES LERNEN findet daher in mehr oder weniger starker Ausprägung in allen Lernsituationen statt. So ist Lernen immer in irgendeiner Form selbstorganisiert. Aus pädagogisch-normativer Sicht ist der Anteil von Entscheidungs- und Handlungsspielräumen (Faulstich, 1999, 33) entscheidend. Gemeinsam ist den heterogenen Ansätzen, dass der Mensch als Initiator und Akteur seiner Lernprozesse betrachtet wird.

Auf Grund der vielfältigen positiven Assoziationen zum Begriff des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS hat sich dieser Terminus mittlerweile weit verbreitet. Er droht jedoch zum „Joker“ (Schäffter, 1998) für unterschiedliche Interessenauslegungen zu verkommen, wenn nicht gleichzeitig spezifische Kontextbedingungen, Voraussetzungen, Implikationen und Intentionen mitdiskutiert werden. Modischen Konnotationen des Lernens scheint dabei ein reduktionistisches Lernverständnis zu Grunde zu liegen, nach dem Lernen als Informationsaufnahme oder -verbreitung für mehr oder weniger stabile Verhaltensänderungen dienen soll. Im

Gegensatz zur weitverbreiteten Lernrhetorik in Europa erscheint die Weiterbildungsforschung theoriearm und eine Klärung des Lernbegriffs dringend erforderlich. Um aus SELBSTORGANISIERTEM LERNEN ein angemessenes Lernkonzept entwerfen zu können, bedarf es einer theoretischen Grundlage, die aus einer lern- und bildungstheoretischen Reflexion der Lernpraxis gewonnen wird.

Der Beitrag der Arbeit liegt vor allem darin, die Gründe, Kontexte und Chancen und Grenzen von Gestaltungsformen von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN aufzuzeigen. Untersuchungskontext bildet die EU-Bildungspolitik und die Umsetzung dieser Politik auf der Programm- bzw. Projektebene.

## **Einordnung der Arbeit**

In vorliegender Untersuchung wird anhand der europäischen Lerndebatte der bildungspolitische sowie der betriebliche Praktikerdiskurs dargestellt. Auf bildungspolitischer Ebene lässt sich die "Renaissance" des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS mit dem Aufkommen privatwirtschaftlicher Ansätze im Bildungsbereich erklären, die für eine Verminderung des gestaltenden und ordnenden Einflusses des Staates plädieren (Stahl, 1998; Schöll/Passens, 1998, 154). Damit hat die in zwischenzeitlich allen politisch-gesellschaftlichen Bereichen geführte Subsidiaritätsdiskussion im Gewand der Diskussion um das SELBSTORGANISIERTE LERNEN die organisierte Weiterbildung erneut unter Legitimationsdruck gebracht. Dazu meint Sauter (1998, 24): "Die Vorstellung von beruflicher Weiterbildung als Teilsystem des Bildungswesens beginnt sich [...] zu verflüchtigen." Einer der Auslöser der Debatte, die in Deutschland unter diesem Vorzeichen geführt wird, waren Dohmens Studien (BMBF, 1996, 1998, 1999) zum lebenslangen Lernen und die Schlussfolgerungen, die bezüglich der daraus resultierenden künftigen Stellung organisierter Weiterbildung gezogen wurden. So formuliert Sauer (1997, 105ff), die berufliche Weiterbildung entziehe sich zunehmend reglementierbaren und damit verwaltbaren Strukturen: "Es zeigt sich immer mehr, dass in dezentral gesteuerten, d.h. pluralistisch, marktwirtschaftlich und prinzipiell offen konzipierten Gesellschaften Weiterbildungspolitik ordnungspolitisch von den Prinzipien der Eigenverantwortung, der Selbstorganisation, der zentralen Steuerung durch den Weiterbildungsmarkt und dem Prinzip der Subsidiarität getragen sein muss." Demgegenüber werden verstärkt Befürchtungen laut, dass sich hinter der Karriere des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS eine neoliberale Offensive für die Neuordnung der Verantwortlichkeit für die Weiterbildung von Individuen, Wirtschaft, Gesellschaft und öffentlichen Händen verberge und das Konzept als mögliche Einsparungsvariante der Zukunft im Bildungsbereich (Bayer, 1999, 142; Schöll/Passens, 1998, 153) diene. Diese Positionen werden hier kritisch unter die Lupe genommen und im Hinblick auf die von EU ausgehenden Impulse zur Lerndebatte näher analysiert.

Im betrieblichen Kontext mag die Aktualität des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS vor allem in technologische, gesellschaftlichen und arbeitsstrukturellen Veränderungen begründet sein. Vor dem Hintergrund beschleunigter technologischer und ökonomischer

Entwicklungen (Stichwort: Globalisierung) verweisen wiederkehrende Schlagwörter wie “Lifelong Learning” und “LENENDE ORGANISATION” dabei auf neue Lernorientierungen in Betrieben (vgl. dazu Dehnbostel, 1996). Angesichts immer rasanter fortschreitender technologischer Entwicklungen werden die Mitarbeiter ständig aufgefordert, sich neuen Kompetenzerfordernissen durch lebensbegleitendes Lernen zu stellen. Mit Hilfe neuer Lernformen soll das Dilemma eines vermehrten Bedarfs an moderner betrieblicher Weiterbildung einerseits und immer begrenzteren finanziellen Ressourcen andererseits überwunden werden. Angesichts erhöhter Einsparungen im Personal- und Weiterbildungsbereich stellt sich die Frage nach effektiveren Formen der Qualifizierung bzw. des Lernens, die die Mitarbeiter befähigen, den Ansprüchen einer ständigen (notwendigen) Weiterentwicklung gerecht zu werden. Die Arbeitenden sollen in diesem Zusammenhang zunehmend Eigenverantwortung für ihre Qualifizierungsprozesse zu übernehmen. Als Antwort auf diese neuen Herausforderungen ergänzen in neueren betrieblichen Weiterbildungsprogrammen Formen des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS herkömmliche Kurs- und Trainingsprogramme (Willard, 1992). Lernansätze mit verstärkten Anteilen selbstorganisierten Lernens erweisen sich für Unternehmen insbesondere deshalb als interessant, da sie eine relativ einfache Lernorganisation versprechen und dabei eine laufende, individuell, modularisierte und flexible Weiterbildung der Mitarbeiter bei einem hohen Grad von Eigenverantwortung gewährleisten (Docherty/Nyhan, 1997; Stahl, 1999; Dehnbostel, 1998).

Im Zusammenhang mit der technischen Entwicklung wird SELBSTORGANISIERTES LERNEN heute vielfach gleichgesetzt mit multimedial unterstütztem Lernen (Schmidt/Stark, 1996; Mandl/Günther 1997; Ross, 1996; EU Projektdatenbank von ADAPT und EMPLERNENDE ORGANISATIONYMENT). Nuissl (1997, 42) konstatiert die wachsende Popularität von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN im Zusammenhang mit der technologischen Entwicklung wie folgt: “Die – ökonomisch betrachtet - einzige Wachstumsbranche, die Branche der Informations- und Kommunikationstechnologie, beeinflusst in ungeheuerem Maße das Verhältnis zwischen Arbeiten und Lernen.“ Und Ross (1996, 11) aus dem BIBB folgert: “Folgt man der Aussage der Verfechter dieser neuen Techniken, so soll das Lernen aufgrund der hohen Effektivität, großer Flexibilität und niedriger Kosten geradezu revolutioniert werden”. Dabei stellt sich jedoch die Frage, ob diese neuen Formen des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS nicht überschätzt

werden, liegen bisher doch kaum gesicherte Nachweise über die Effizienz solcher neuen Lernformen mit den neuen Medien vor (vgl. dazu Harms, 1999).

In der Diskussion um das SELBSTORGANISIERTE LERNEN enthält das Präfix “Selbst” nahezu durchwegs positive Konnotationen. In lerntheoretischen Beiträgen der Instruktionspsychologie (Reinmann-Rothmeir/Mandl, 1995, 194) wird SELBSTORGANISIERTES LERNEN als die “am besten gerechte” Lernform Erwachsener bezeichnet. Ein Blick in die Praxis und auf empirische Befunde zum SELBSTORGANISIERTEN LERNEN (Schrader, 1994; Kuwan, 1996) zeigt jedoch, dass es durchaus angebracht ist, hieran Zweifel zu hegen. Andragogische Studien zeigen, dass insbesondere in offenen Lernarrangements, in denen die Lernenden über Entscheidungsspiel- und Freiräume verfügen, notwendige Voraussetzungen vorhanden sein müssen, um den Lernprozess eigenverantwortlich zu gestalten und notwendige unterstützende Lernquellen in Anspruch zu nehmen (vgl. dazu Gnahs 1998, 1999). Empirischen Studien zufolge wie dem “Berichtssystem Weiterbildung VII” (BMBF, 1999b) spielt SELBSTORGANISIERTES LERNEN zwar in den letzten Jahren als Weiterbildungsform eine zunehmend wichtige Rolle. Eine differenzierte Analyse der Studie zeigt jedoch, dass diese Lernform keineswegs von allen Adressaten in gleicher Weise genutzt wird (Schrader, 1996, 173ff). So sind an- bzw. ungelernete Arbeiter wie auch Arbeitnehmer über 50 Jahre bei informellen Formen der beruflichen Weiterbildung wie SELBSTORGANISIERTES LERNEN, die oft ein größeres Maß an Initiative und Selbststeuerung auf Seiten der Teilnehmer erfordern, deutlich unterrepräsentiert (vgl. BMBF, 1999b). Eigeninitiative zum Lernen zeigen vor allem die besser Qualifizierten und diejenigen mit beruflich höherem Status (Kuwan, 1996; Gnahs et al. 1993, 323). Schrader (1994) kommt bei einer Reanalyse einer empirischen Untersuchung im Hinblick auf Lerntypen und Lernstile Erwachsener zu dem Schluss, dass selbstgesteuertes Lernen nur *bedingt* den Vorlieben, Gewohnheiten und Stärken Erwachsener entgegenkommt. Empirische Befunde hinsichtlich Erfahrungen mit SELBSTORGANISIERTEM LERNEN könnten damit auf eine begrenzte Fähigkeit und Bereitschaft vieler Erwachsener zum Lernen zurückgeführt werden. SELBSTORGANISIERTES LERNEN erfordert ein hohes Maß an Selbststeuerungsfähigkeit, das viele Erwachsene entweder nicht aufbringen können oder wollen. Eine mögliche Erklärung hierfür besteht darin, dass sie durch ihre biographischen Lernerfahrungen in Schul- und Berufsausbildung an eine weitgehend von

Lehrkräften angeleitete und kontrollierte Form der Wissensvermittlung und Wissensaneignung gewöhnt sind. Daraus folgt, dass eine intensivere Nutzung von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN als Ergänzung kursbezogener Lernformen in der EB wohl letztlich davon abhängt, ob es gelingt, entsprechende Fähigkeiten und Neigungen bei Lernenden (und Lehrenden) weiterzuentwickeln (vgl. auch Schrader, 1996, 180). Dabei zeigt die Lernstiluntersuchung auch, dass lerntypenspezifische Besonderheiten zu beachten sind. Pilotstudien zu Formen des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS in der betrieblichen Weiterbildungspraxis (u.a. Deitering u.a. 1994; Gnahs, 1999) weisen dabei auf Lernhemmnisse und eine mangelnde unterstützende Lernumgebung im Betrieb hin.

Obwohl es kaum noch Evaluierungen gibt, die auf methodischen Standards empirischer Forschung beruhen, lässt sich festhalten, dass besser Qualifizierte im Allgemeinen mehr von dieser Lernform profitieren (Dubs, 1993; Friedrich/Mandl, 1995; Straka, Kleinmann/Will, 1994). Zudem lässt sich ein Training, das isolierte Strategien oder Methoden verwendet, selten in Einklang bringen mit SELBSTORGANISIERTEM LERNEN (zusammenfassend vgl. Friedrich/Mandl, 1995). Der Handlungs- bzw. Entscheidungsspielraum der Lernenden ist eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS. Entscheidend ist vielmehr, *wie* der Lernende diesen Freiraum nutzt. Dies kann wiederum von den unterschiedlichsten Parametern wie Alter, Bildung, Lerntyp, Inhalt etc. abhängen.

Es zeigt sich dabei, dass es naiver Optimismus wäre, zu glauben, SELBSTORGANISIERTES LERNEN entwickle sich von selbst, quasi als Nebenprodukt nicht-angeleiteter Lernprozesse (Prenzel, 1993, 252). Auch neuere wissenschaftstheoretische Ausrichtungen am Konstruktivismus und seiner Deutung von Lernenden als “informationell geschlossenem System” (Arnold/Siebert, 1995) drohen eine Fachdiskussion über die Rolle der Lehrenden alles andere als zu problematisieren (Schrader, 1996, 180; dazu positiv Candy, 1989) zu verstärken.

Im Kontext betrieblicher Weiterbildung zeigt sich, dass die Lernform des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS allein nicht genügt, die Beschäftigten im Betrieb auf die veränderten Anforderungen vorzubereiten. Hier geht es nicht nur darum, sein

Lernen selbst zu organisieren, sondern auch dabei unterstützt zu werden, seinen eigenen Lernbedarf festzustellen und anzumelden sowie seine Lernfortschritte selbst zu beurteilen. Deshalb wird an dieser Stelle der Untersuchung der Begriff des „selbstverantworteten Lernens“ eingeführt, der bislang vernachlässigte Aspekte selbständigen Lernens berücksichtigt, jedoch auch näher diskutiert werden muss. Selbstverantwortetes Lernen wird durch folgende Merkmale charakterisiert:

- Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernprozesses durch den Lernenden. Dabei hat der Lernende die Möglichkeit zur Wahl bzw. Auswahl unterschiedlicher Lernarrangements.
- Selbst-begründetes Lernen (Holzkamp, 1993, vgl. Kapitel 2): Lernen knüpft an eigene biographische Erfahrungen an und richtet sich daran aus, was der Lerngegenstand für die Lernenden bedeutet. Indem das Subjekt als „Intentionalitätszentrum“ und „interessiertes Subjekt“ (Holzkamp) dargestellt wird, erscheint Lernen im Gegensatz zu traditionellen psychologischen Lerntheorien nicht mehr von außen bedingt, sondern vom Lernenden selbst begründet. Damit wird der Abschied von der "Illusion der Machbarkeit“ (Arnold, 1995) bzw. der totalen Planbarkeit von Lernprozessen eingeläutet. Lernen setzt immer die Eigenbewegung des Lernenden voraus. Unter diesem Vorzeichen geht es in der betrieblichen Weiterbildung letztlich immer darum, Lernanlässe und Lerngelegenheiten zu schaffen, die selbstbestimmte, am Eigeninteresse anknüpfende Lernprozesse fördern.
- Bildungstheoretische Einbindung in Klafkis Bildungsbegriff: Danach ist Bildung „zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki, 1985, 17) zu verstehen. Die Perspektive der Persönlichkeitsentfaltung ist demnach an die Gewinnung von Souveränität und Lebenschancen für das eigene Leben gebunden.
- Übergang vom individuellen zum kooperativen Lernen (Kapitel 2 und 5): Im Kontext betrieblicher Rationalisierungsprozesse und der Delegation von Verantwortung des Managements an Gruppeneinheiten im Rahmen einer dezentralen Arbeitsausführung wird der Gruppenbezug beim Lernen und Arbeiten immer wichtiger. Nach Holzkamp (1993) liegt im Rahmen interpersonaler Konstellationen „partizipatives Lernen“ jenseits des Lehrlernkurzschlusses dann vor, wenn Experten „Novizen“ in ihr Wissen schrittweise einführen („communities of practice“, vgl. dazu Lave, 1989). Beim

„kooperativen Lernen“ ist die Asymmetrie zwischen Experten und Lernenden aufgehoben und Lernen erfolgt auf gleichberechtigter Basis. Die Beteiligten vereinbaren ähnliche Lerngegenstände, so dass sie sich beim kooperativen Lernen auf diese beziehen können (Holzkamp, 1993, 510).

- Professionelles, kompetentes und souveränes Handeln der Beschäftigten im Einklang mit den betrieblichen Interessen: Selbstqualifizierung geht hier mit selbständigem und reflektiertem Handeln einher und „entschleunigt“ so die ständig wachsenden Arbeits- und Qualifikationsanforderungen. Aufgabe der betrieblichen Weiterbildung ist es hier, umfassende Handlungsvoraussetzungen zu einer aktiven Gestaltung der Arbeitssituation zu schaffen bzw. zu fördern. Demgegenüber droht die Gefahr, dass der derzeitige Trend in der Weiterbildung, „just in time“ und „just on demand“ zu lernen, Lernen auf „ein methodisches Arsenal im Sinne einer „Vermittlung von Handlangerqualifikationen“ (Severing, 1994, 203) reduziert. Eine kompetente und umfassende Bewältigung der Arbeit der Mitarbeiter kraft ihrer ganzen Person wird damit fraglich.
- Sich selbst antworten unter Betonung bzw. Einbeziehung der reflexiven Komponente: Hierbei geht es nach Pongratz (1994) und Prange (1998) um eine Wendung auf uns selbst. Mit seinem Handeln „reagiert“ der Mensch nicht nur auf von außen an ihn herangetragene Forderungen, sondern er „antwortet“ darauf. Mit Meyer (1996) verstehen wir darunter die Fähigkeit des Menschen zu einer persönlichen Stellungnahme im Sinne einer bewussten Reflexion.

Die gewählten Thesen und Fragestellungen sollen einen spezifischen Zugang zum Gegenstand des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS ermöglichen. Inwieweit und in welchen Dimensionen (Inhalt, Ziel, Ort, Zeit, Form, Methode, Bewertung) sich diese Leitlinien für die Gestaltung von Lernprozessen in der betrieblichen Praxis umsetzen lassen, wird in einer Analyse ausgewählter europäischer Projekte im Rahmen der ADAPT-Gemeinschaftsinitiative untersucht. Aus dem Ergebnis lassen sich Kriterien zur Gestaltung von Lernumgebungen erarbeiten, die in der Erwachsenenbildung genutzt werden können.

## Vorgehensweise

1. Im *ersten* Kapitel wird die aktuelle Debatte um SELBSTORGANISIERTES LERNEN nach Handlungsfeldern und Intentionen systematisiert. Auch wenn SELBSTORGANISIERTES LERNEN an humanistische bzw. reformpädagogische Bildungsideale wie Selbstbestimmung, Emanzipation und Mündigkeit erinnert, begründet sich die derzeitige Diskussion um SELBSTORGANISIERTES LERNEN aus einem Geflecht unterschiedlicher wissenschaftlicher, technologischer und ökonomischer Zusammenhänge. Grundzüge der Debatte um SELBSTORGANISIERTES LERNEN werden in den Handlungsfeldern Wissenschaft und betriebliche Weiterbildungspraxis zunächst in einem Vergleich zwischen den drei europäischen Mitgliedstaaten Deutschland, England und Frankreich dargestellt. Während Unterschiede in den nationalen Bildungsstrukturen und –systemen zu verzeichnen sind, ergeben sich auch wichtige Gemeinsamkeiten. Gemeinsam ist sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene das zu Grunde liegende Axiom, dass der Mensch Initiator und Akteur seiner Lernprozesse ist und bewusste Entscheidungen im Hinblick auf sein Lernen trifft.

2. Im *zweiten* Kapitel wird SELBSTORGANISIERTES LERNEN um die Dimension des „selbst-begründeten“ Lernens erweitert. Holzkamps subjektwissenschaftlicher Lernansatz liefert dazu die theoretische Grundlage. Ging es im ersten Kapitel vor allem um die Frage, was, wie und wo gelernt wird, steht hier die Frage des Warum und Wozu im Mittelpunkt. Anhand Holzkamps (1993) zentraler Kategorie des „expansiven Lernens“ wird konzeptualisiert, warum Lernende zum Lernen „gute Gründe“ haben oder warum diese fehlen. Damit wird die Bedeutsamkeit des Lernens für den Lernenden herausgestellt. Bei Holzkamp vollzieht sich ein Perspektivenwechsel von einem Bedingtheitsdiskurs (Ursache – Objektbetrachtung) zu einem Begründungsdiskurs (Grund – Subjektorientierung). Mit Hilfe der Kategorie des „expansiven Lernens“ soll die bildungstheoretisch-pädagogische These näher beleuchtet werden. Mit dem Leitbild der LERNENDEN ORGANISATION wird hier ein Bezugsrahmen erarbeitet, der für eine neue Lernorientierung von betrieblichen Lernprozessen steht und dabei die strategische Rolle von Lernprozessen in Betrieben und insbesondere die Verknüpfung von individuellen, sozialen und organisationalen Lernprozessen betont.

In vorliegender Arbeit wird die These vertreten, dass die bildungstheoretische These im Rahmen der Debatte um SELBSTORGANISIERTES LERNEN (vgl. oben These 3), die einen diametralen Gegensatz zwischen emanzipatorischer Intention einerseits und ökonomischem Verwertungsinteresse andererseits annimmt, nicht aufrecht zu erhalten ist. Nur wenn umfassende Handlungsvoraussetzungen beim Lernen erworben werden, so die These, können Arbeitsanforderungen professionell und souverän bewältigt werden. So kann ein Lernender im Rahmen eines instrumentalisierten Weiterbildungstrainings trotz Fremdbestimmung bzw. Fremdanordnung „gute Gründe“ (Holzkamp, 1993) für sein Lernen entwickeln. Wenn der Arbeitende erlebt, dass er/sie durch die Weiterbildung eine Arbeitsaufgabe besser beherrscht, ist das Lernen in seinem Interesse. Damit knüpft Lernen an die Gewinnung von Lebenschancen im Sinne von Persönlichkeitsentfaltung an.

3. Im Hauptteil der Arbeit, dem *dritten*, *vierten* und *fünften* Kapitel, wird die „europäische Diskussion“ zu neuen (betrieblichen) Lernformen analysiert. Im dritten Kapitel wird zunächst der (berufs-)bildungspolitische Rahmen auf EU-Gemeinschaftsebene abgesteckt, innerhalb dessen sich die europäische Lerndiskussion vollzieht. Auf bildungspolitischer EU-Ebene fördert die Europäische Kommission seit Jahren die Diskussion, die sich sowohl in programmatischen Schriften als auch in EU-Bildungsprogrammen und -Gemeinschaftsinitiativen dokumentieren lässt. Die initiativ-konzeptionelle Rolle der Europäischen Kommission wird dabei im Hinblick auf ihren Einfluss auf Denken, Rhetorik und Maßnahmen im Rahmen einer europäischen (Berufs-)Bildungspolitik dargestellt. Die Europäische Kommission zeichnet sich dabei durch ein mit der Zeit zunehmend umfassenderes bildungspolitisches Handeln aus. Ihr Ziel ist es, einen einheitlichen europäischen Qualifizierungsraum zu schaffen. Das zunehmend umfassendere bildungspolitische Handeln der EU bleibt dabei nicht ohne Auswirkungen auf die jeweilige nationale Bildungspolitik.

Eine „Top-Down“-Strategie der EU scheint dabei im Gegensatz zu einer Weiterbildungs- bzw. Erwachsenenbildungspolitik zu stehen, die sich „bottom-up“ an den Bedürfnissen der europäischen Bürger orientiert. Um diesen vermeintlichen Gegensatz geht es im dritten Kapitel. Im Bereich der Berufsbildung lautet die zentrale Botschaft der Europäischen Kommission, dass die „Entwicklung der Humanressourcen“ eine zentrale Rolle für Europas Wettbewerbsfähigkeit spielt. Dies hat ihr nicht selten den Vorwurf der

„Instrumentalisierung“ der Bildung im Sinne einer ökonomischen Verwertbarkeit für die EU eingebracht (vgl. u.a. Kritik des Deutschen Volkshochschulverbands anlässlich des Weißbuchs, 1996 zit. in Field, 1998, 98). Die These der „Instrumentalisierung“ des Lernens für rein ökonomische Zwecke, wie sie der Europäischen Kommission oft unterstellt wird, ist jedoch aus mehreren Gründen zu relativieren:

Indem die Europäische Kommission eine enge Beziehung zwischen der „Entwicklung von Humanressourcen“ einerseits und wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit Europas andererseits betont (Europäische Kommission, 1993; Europäische Kommission, 1995), ist es ihr gelungen, Qualifizierungsprozesse auf die europapolitische Agenda zu bringen und dabei ihr „Integrationsnetz“ unter Ausschöpfung aller verfügbaren Handlungsräume dichter zu knüpfen. Die Bemühungen der Europäische Kommission reichen dabei von programmatischen Schriften über symbolische Politik, wie beispielsweise das Ausrufen zum Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens 1996 oder das Europäische Jahr der Sprachen 2001 durch Rat und europäisches Parlament, bis zu einer Lancierung von EU-Bildungsprogrammen bzw. Gemeinschaftsinitiativen. Da ihre Kompetenzen im Bildungsbereich vertraglich streng abgesteckt sind, verfolgt sie bildungspolitische Ziele im Rahmen anderer Politikbereiche wie der Sozial- oder Forschungspolitik, wo ihre vertraglichen Kompetenzen weiter gefasst sind. Diese spezifische Situation der Europäischen Kommission – ihre vertraglich eingeschränkten Kompetenzen im Bildungsbereich einerseits und ihr Gestaltungswillen, der noch durch die von Bürgern und verschiedenen Interessengruppen an sie herangetragenen Erwartungen bestärkt wird; andererseits führt zu einer Schieflage der gegenwärtigen Diskussion um das Lernen auf europäischer Ebene. Diese wird im Folgenden näher aufgezeigt, um den Widerspruch zwischen emanzipatorischen und humanistischen Ansätzen zu relativieren.

Die Debatte um Lernen wird von der Europäischen Kommission in zwei Richtungen geführt: zum einen im Zeichen einer Politik des lebenslangen Lernens zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit im Rahmen einer europäischen beschäftigungspolitischen Strategie, die sich mit dem „Luxemburg Prozess“ seit Dezember 1997 abzeichnet (vgl. Beschäftigungspolitische Leitlinien der Europäischen Kommission, 1999 und 2000; Schlussfolgerungen des Europäischen Rates in Helsinki 1999 bzw. Lissabon 2000); zum anderen im Zeichen einer Politik des lebenslangen Lernens als

"nation building element", um als vereinheitlichendes Prinzip den „Superstaat“ Europa mit dem Lernprinzip zu einer Werte- und Lerngemeinschaft zusammenzuknüpfen wie etwa im Weißbuch „Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (Europäische Kommission, 1995). Hier tritt ein Widerspruch zwischen Anspruch und Umsetzung der EU im Berufsbildungsbereich offen zu Tage. Diese zeigt sich unter anderem darin, dass die Europäische Kommission einerseits in ihrer Programmatik eine europäische Lerngesellschaft (ebd.) auf dem Weg zu einem „Europa des Wissens“ (Europäische Kommission 1997; Europäischer Rat, 2000) ausruft. Lebenslanges bzw. lebensbegleitendes Lernen (im Folgenden synonym verwendet) wird dabei zu einem einheitsstiftenden Element für alle EU-Bürger erklärt; andererseits bestehen nach wie vor nicht für alle Europäer Lernmöglichkeiten in gleichem Maße. So hat lediglich ein Viertel der Beschäftigten Zugang zur betrieblichen Weiterbildung (vgl. dazu die europäische Studie zur betrieblichen Weiterbildung, Continuous International Vocational Training [=CIVT], 1993 in EK, 1997e). Eine der größten Herausforderungen im (Berufs-)Bildungsbereich auf EU-Ebene ist so die Zugangssicherung zu lebenslangem Lernen durch eine Erweiterung des Spektrums von Lernformen insbesondere solche, die Arbeiten und Lernen miteinander verbinden.

4. Im *vierten* und *fünften* Kapitel wird die Frage untersucht, inwieweit sich in Betrieben in Europa im Rahmen von Modernisierungsprozessen und neuen Formen der Arbeitsorganisation eine „personalorientierte Strategie“ (Faulstich, 1998b) abzeichnet. Traditionelle Weiterbildung im Sinne einer Anpassungsqualifizierung erweist sich immer mehr als ungeeignet, Mitarbeiter und damit letztlich Unternehmen auf den Strukturwandel und die gegenwärtigen Herausforderungen vorzubereiten. So werden für die traditionelle Weiterbildung neue Formen, Inhalte, Rollen, und neue Begriffe gefordert (vgl. dazu Staudt, 1998; Arnold, 1997).

Im Rahmen der Diskussion auf EU-Ebene wurden entscheidende Impulse für diese Diskussion durch das berufspädagogische Programm EUROTECNET (1989-1994) gesetzt. Hier wurden neue Parameter in die Diskussion von Berufsbildungsexperten eingebracht, die im transnationalen Verbund gemeinsam Projekte innovativer betrieblicher Weiterbildung betrieben. Es zeigt sich, dass sich SELBSTORGANISIERTES LERNEN im betrieblichen Lernkontext stets in einem Spannungsfeld von Selbstbestimmung und

Fremdbestimmung befindet. So wie einerseits SELBSTORGANISIERTES LERNEN im betrieblichen Kontext immer Mittel, Ziel und auch Zwang für die Beschäftigten bleiben wird, um sich ständig wachsenden Anforderungen erfolgreich zu stellen, so kann andererseits kein Betrieb auf Dauer erfolgreich sein, der die Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten seiner Beschäftigten ignoriert. Entscheidend für effektive betriebliche Lernprozesse ist eine „personalorientierte Strategie“ (Faulstich), innerhalb derer Lernchancen für alle Mitarbeiter bestehen und ein breites Spektrum unterschiedlicher Lernformen bereitgestellt wird.

5. Anhand der Analyse von sogenannten „guten Projektbeispielen“ („best practices“) im Rahmen der EU-Gemeinschaftsinitiative ADAPT (1994-1999/2000), bei der Qualifizierungsprozesse von Arbeitnehmern vor dem Hintergrund des industriellen Wandels im Mittelpunkt stehen, werden im *fünften* Kapitel innovative Ansätze in der betrieblichen Weiterbildung dargestellt.

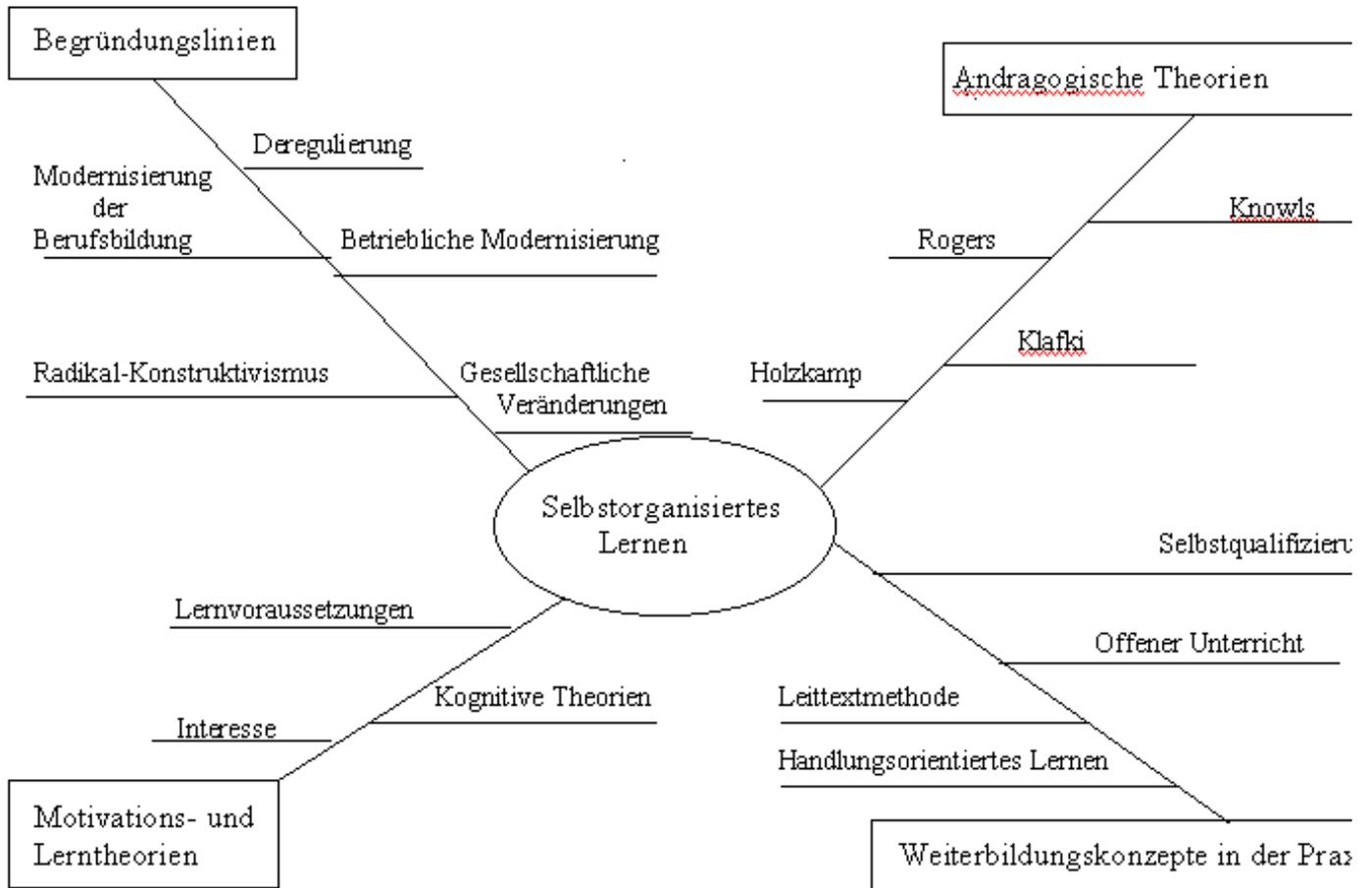
Insbesondere in kleineren und mittleren Unternehmen (KMU) stößt eine systematische Integration von Lern- und Arbeitsprozessen in eine betriebliche Gesamtstrategie immer noch auf erhebliche Schwierigkeiten. Dies ist vor allem auf noch ungelöste Umsetzungsprobleme von Weiterbildung im Betrieb zurückzuführen. Demnach ist eine Intensivierung solcher Ansätze zur Schaffung einer innovativen Lernkultur nur dann zu erwarten, wenn Verfahren einer erfolgreichen Implementierung gefunden bzw. aufgezeigt werden. Die dargestellten Projektbeispiele aus der EU-Gemeinschaftsinitiative ADAPT nutzen dabei den dem Programm zu Grunde liegenden Handlungsspielraum und zeigen erfolgreiche Wege einer Integration von Lern- und Arbeitsprozessen im Betrieb auf.

Diese guten ADAPT-Projektbeispiele, die durch neue Konzeptionen und Umsetzungen von betrieblichen Lernprozessen im Rahmen von Modernisierungsprozessen charakterisiert sind, werden daraufhin analysiert, inwieweit sie Chancen für eine „personalorientierte Strategie“ (Faulstich) und „expansives Lernen“ (Holzkamp, 1993) ermöglichen. Dabei sollen Chancen und Grenzen dieser Weiterbildungsansätze, die vor allem Lernen und Arbeiten stärker miteinander verknüpfen, analysiert werden. Diese neuen Lernansätze erweitern prinzipiell das Spektrum von Lernmöglichkeiten, knüpfen jedoch an spezifische Voraussetzungen an. Diese werden als erfolgskritische Merkmale identifiziert.

Über die EU-Programme und -Initiativen entsteht eine europäische Expertise in Form von innovativen Konzepten und Produkten, die „bottom up“ europaweit auf die Berufsbildungsstrukturen wirken (vgl. dazu Stahl, 1996,1998). Die aus den Projekten resultierenden kooperativen Strukturen europäischer Praktiker sind am aktuellen Bildungsbedarf ausgerichtet und reagieren flexibler und erfolgreicher als bildungspolitische Maßnahmen auf EU-Ebene. Zwar bleiben innovative Weiterbildungsszenarien weitgehend noch „Zukunftsmusik“ (CEDEFOP, 1999), in fortschrittlichen europäischen Unternehmen wird jedoch ernsthaft darüber nachgedacht. Die ausgewählten ADAPT-Projektbeispiele skizzieren ein erstes Nachdenken für die Praxis in der Praxis. Eine klare Weiterbildungsstrategie in Richtung einer „personalorientierten Managementstrategie“ zeichnet sich allerdings derzeit europaweit nicht ab. Es wird vielmehr noch mit unterschiedlichen Ansätzen experimentiert. Aus diesen europäischen Initiativen können innovative Lernansätze sowie langfristige Kooperationen, Partnerschaften und Netzwerke zwischen Individuen, Unternehmen und Institutionen entstehen, die wiederum zu weiteren Projektvorhaben führen.

6. Im Schlusskapitel wird ein Resümee in Form von sechs Thesen gezogen. Einerseits gilt SELBSTORGANISIERTES LERNEN als eine Lernorientierung vor dem Hintergrund eines konkret inhaltlich immer weniger prognostizierbaren gesellschaftlichen und technologischen Wandels. In Folge wird dessen die Vorbereitung auf den Umgang mit Unsicherheit und Ambiguität zu einem zentralen Element (betrieblicher) lebenslanger Lernprozesse. Andererseits muss nach Holzkamps subjektwissenschaftlichem Lernansatz (1993) der Lernende immer auch „gute Gründe“ für sein Lernen haben. Diese sind an die Gewinnung von Lebenschancen geknüpft. Holzkamp bezeichnet diese Form von Lernen als expansives Lernen, da es die Verfügungsmöglichkeiten des Einzelnen erweitert. Die Auswertung der EU-Bildungspolitik und –praxis zeigt, dass erfolgreiche „bottom-up“-Initiativen zu neuen Lernformen entstehen, jedoch durch eine „mittlere Systematisierung“ einer „Top-down“- Bildungspolitik der EU zu ergänzen sind, um so die erforderliche Nachhaltigkeit von Innovationsprozessen zu ermöglichen. Zentral sind dabei Fragen der Zugangssicherung, Zertifizierung bzw. Akkreditierung von Lernaktivitäten im Rahmen einer europäischen Politik des lebenslangen Lernens. Konzeptionelle Ansätze dazu werden dabei derzeit im Memorandum der Europäischen Kommission (Europäische Kommission, 2000) über das lebenslange Lernen angedacht.

**Abbildung 1: Mindmapping SELBSTORGANISIERTES LERNEN**



## **KAPITEL 1**

# **SELBSTORGANISIERTES LERNEN als neues Paradigma der betrieblichen Weiterbildung? Die “Karriere” eines europaweiten Konzeptes im Vergleich**

### **1.0 Einleitung:**

Im vorliegenden Kapitel wird zunächst ein Überblick über verschiedene Definitionen und Ansätze des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS mit einer anschließenden Arbeitsdefinition gegeben. Neben einer Vielzahl an Definitionen existiert eine Fülle an Diskursen und Forschungsrichtungen zu diesem Thema. In einem zweiten Schritt werden die unterschiedlichen Argumentationsstränge zur gegenwärtigen Debatte um SELBSTORGANISIERTEN LERNENS analysiert und nach Handlungsfeldern und Intentionen systematisiert. Dabei werden Bezugspunkte anhand der skizzierten Debatte um selbstorganisiertes Lernen in den Handlungsfeldern Wissenschaft und Praxis im anglophonen, deutschen und französischen Kontext erarbeitet. Diese sind zentral für die Erarbeitung eines Lernbegriffes, der mit Holzkamps subjektorientierter Lerntheorie theoretisch hinterlegt wird. Die Problematik des Unvergleichbaren bei einem Vergleich unterschiedlicher internationaler Konzepte wird hier in Kauf genommen, geht es doch darum, anhand ausgewählter Aspekte wesentliche Problemfelder sowie Trends, die sich mit dem SELBSTORGANISIERTEM LERNEN in Europa ergeben, für die vorliegende Untersuchung herauszustellen (vgl. zur Methodologie der internationalen Berufsbildung Lauterbach bei CEDEFOP (Hrsg.), 1998; Knoll, 1996).

Das Schlagwort SELBSTORGANISIERTES LERNEN verzeichnet in den letzten Jahren eine wachsende Popularität im europäischen Bildungsbereich. Neben einer breit geführten Diskussion existieren bereits einige Umsetzungsversuche (Faulstich, 1999; Gnahs, 1997). 1997 widmet so die Kommission “Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften” ihre Tagung diesem Thema. Daneben weisen zahlreiche nationale und internationale Konferenzen - vom ersten Internationalen Symposium über SELBSTGESTEUERTES LERNEN in den USA im März 1996 über zahlreiche

internationale und europäische Kolloquien bis hin zum zweiten Weltkolloquium des selbstorganisierten Lernens (“Autoformation” der GRAF Gruppe) in Paris im Juni 2000 - sowie die Zahl steigender Publikationen auf ein reges aktuelles Interesse an diesem Thema hin.<sup>1</sup> SELBSTORGANISIERTES LERNEN scheint dabei eine, wenn nicht sogar *die* angemessene Form zur Förderung lebenslangen Lernens zu sein. Als Voraussetzung für die Umsetzung des Konzeptes des lebenslangen Lernens verweist SELBSTORGANISIERTES LERNEN dabei auf die Notwendigkeit, eine innovative Lernkultur in der Gesellschaft zu entwickeln. Auf EU- bzw. Gemeinschaftsebene wird SELBSTORGANISIERTES LERNEN vor allem als eine immer wichtiger werdende Voraussetzung zum lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernen (im Folgenden synonym verwendet) im Hinblick auf die Entwicklung der “Humanressourcen” auf dem Weg Europas in eine “Wissensgesellschaft” diskutiert. Dies vollzieht sich vor dem Hintergrund von ökonomischen, technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen, die ein verändertes Verständnis von Lernen und Bildung in unserer Gesellschaft erfordern (vgl. einschlägige Diskussion in AG-QUEM-bulletin, 1999a; AG-QUEM, 1998b). Ein einheitlicher Ansatz mit einer allgemein akzeptierten Definition von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN hat sich bisher trotz begrifflicher Integrationsversuche nicht durchsetzen können (vgl. report 39 (1997); Lernende Organisation, 1991; Konrad/Wosnitza, 1995, 5ff; Greif/Kurtz 1996, 30). In der deutschen Diskussion steht der Begriff SELBSTORGANISIERTES LERNEN in einem Begriffsfeld von selbstgesteuertem, selbständigem, selbstinitiiertem, selbstbestimmtem, autonomem, autodidaktischem und offenem Lernen. Für den französischsprachigen Raum kommt Carré (1994, 1997) auf zwanzig verschiedene Begriffe für SELBSTORGANISIERTES LERNEN, während Hiemstra gar 200 Begriffe im englischsprachigen Raum (1996) zählt. Diese Termini werden mitunter im gleichen Zusammenhang bzw. synonym verwendet, verweisen aber häufig auf unterschiedliche Handlungsfelder. Dabei werden verschiedene Begriffe in den unterschiedlichsten

---

<sup>1</sup> Während die Thematik in den 80-er Jahren vor allem im Rahmen der Instruktionspsychologie diskutiert wurde (vgl. dazu Mandl/Weinert, 1982), findet sie nun verstärkt Eingang in politischen Diskussionsforen und angewandter Erwachsenebildungsforschung (vgl. report 39 (1997); zum internationalen Berliner Symposium, Dezember 1999 vgl. AG-Quem (1999b); darüber hinaus weisen zahlreiche internationale Tagungen, wie das 10. Internationale Symposium über Selbstgesteuertes Lernen (1996, USA), das vierte europäische Kolloquium (1999, Barcelona) sowie die beiden Weltsymposia (1997, Montreal und 2000, Paris) neben zahlreichen Publikationen auf das gestiegene Interesse an diesem Thema hin.

Kontexten ohne Kontextualisierung verwendet (Prenzel, 1993; Friedrich/Mandl, 1990). Dies spiegelt die oft herrschende unklare Vorstellung und die mangelnde theoretische Fundierung der Begriffe wider.

Mit einer europaweiten "Karriere" des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS (Weber, 1996) geht so eine "überschwappende Begrifflichkeit" (Faulstich, 1996, 367) einher. Oft verbindet sich ganz Unterschiedliches mit dem Begriff SELBSTORGANISIERTES LERNEN (vgl. report, 1997). Die derzeitige Diskussion um Selbstorganisiertes Lernen wird dabei aus verschiedenen Positionen und facettenreich geführt. Diesem Sachverhalt verdankt das Konzept gleichzeitig seine zunehmende Verbreitung. Weber (1996, 178) meint dazu: "Attraktiv erscheint das Konzept des selbstgesteuerten Lernens nicht zuletzt deswegen, weil es unscharf gefasst ist. Es kann je nach Situation und Interessenlage definiert und konkretisiert werden." Ähnliches stellt Reischmann (1997,125) für die anglo-amerikanische Diskussion um "self-directed learning" fest: „Ähnlich dem Prinzip der „Teilnehmerorientierung“ in Deutschland hat 'self-directed learning' in der englischsprachigen Diskussion den Charakter eines bekennenden Glaubenssatzes: Hauptsache 'self-directed learning' – was immer das ist – dann ist man in der 'adult education' auf alle Fälle auf der richtigen Seite.“

Angesichts des Klärungsbedarfes wird im vorliegenden Kapitel untersucht, warum das Konzept des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS „europaweit Karriere“ macht (Weber, 1996, 178) und was unter SELBSTORGANISIERTEM LERNEN zu verstehen ist. Hier stellt sich die Frage, welche Begründungszusammenhänge jeweils vorliegen und welche Implikationen sich daraus im Kontext der Weiterbildung für die unterschiedlichen Akteure ergeben.

## **1.1 Zur Aktualität eines Konzeptes mit europäischer Tradition**

Die semantischen Konstruktionen um den Lernbegriff, die im Rahmen aktueller Forderungen um SELBSTORGANISIERTES LERNEN als Ausdruck einer neuen Lernorientierung stehen, verweisen auf das zugrundeliegende zentrale Dilemma der Weiterbildung: Einer politisch überdeterminierten Weiterbildungsrhetorik einerseits steht

eine ungenügende eigene theoretische Fundierung des Lernbegriffes in der Weiterbildung andererseits gegenüber.

SELBSTORGANISIERTES LERNEN ist heute Untersuchungsgegenstand verschiedener Wissenschaften, wie der Erziehungswissenschaften (Nenniger/Straka, 1995; Hansmann, 1993), der Didaktik bzw. Fachdidaktik (Dubs, 1989, 1992; Bauer, 1993) sowie der Psychologie im Rahmen der Motivationsforschung (Deci/Ryan, 1985, 1993; Schiefele, 1993) und der Instruktionspsychologie (Neber, 1978; Friedrich/Mandl, 1992). Die verschiedenen Ansätze zeigen dabei unterschiedliche Schwerpunkte, auch wenn z.T. Begründungszusammenhänge ineinander greifen. Je nach Ansatz und Perspektive stehen unterschiedliche Parameter wie Entscheidung, Zielsetzung, Steuerungsaspekt sowie Organisation und Entscheidung im Hinblick auf den Lernprozess im Mittelpunkt der Betrachtung.

Aus der Lernpsychologie ist bekannt, dass Individuen ihr Verhalten und damit auch ihr Lernen selbst steuern. Neu ist allerdings die aktuelle Verwendung des Lernbegriffs im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse in Anlehnung an konstruktivistisch orientierten Arbeiten neuerer Lern- und Kognitionstheorien (vgl. dazu Maturana, 1987; Varela, 1987) und an systemtheoretischen Konzepten von Entwicklung, Wandlung und Gestaltung von Komplexität (vgl. u.a. Probst, 1987; Arnold, 1995). Nach Brockett/Hiemstra (1991) gibt es erste wissenschaftliche Betrachtungen zum "self-directed lifelong learning" bereits seit mehreren Jahrhunderten. Unter dem Einfluss der behavioristischen Lernpsychologieforschung Anfang des Jahrhunderts wird Lernen als ein durch äußere Reize ausgelöster und regulierter automatischer Prozess erfahrungsbedingter Verhaltensveränderung beschrieben. Der Lernende selbst reagiert im Sinne eines Reiz-Reaktionsschemas auf didaktische Lehrdarstellungen. Im Rahmen der so genannten "kognitiven Wende" in der Lernpsychologie der 50er- und 60er-Jahre rückt der Lernende zunehmend in den Blickpunkt pädagogisch-psychologischer Ansätze, die ihn als aktiven Wissenskonstrukteur betrachten. Unter dem Einfluss radikalen konstruktivistischen Gedankengutes in den 90er-Jahren wird Lernen als zielgerichtete und konstruierte Aktivität beschrieben. Lernen wird dabei auf individuelle Weise je nach Lernendem unterschiedlich selbst reguliert (Schiefele/Pekrun, 1996). Letzteren Ansätzen zufolge steht die Betrachtung interner Ordnungsprozesse in komplexen Systemen und damit ein Perspektivenwechsel

vom einzelnen Lernsubjekt hin auf lernende Systeme (vgl. dazu Arnold/Weber, 1995) im Mittelpunkt. Demnach ist das Lernen Erwachsener prinzipiell ein selbstreferentieller, autopoietischer Prozeß (Varela/Matuana, 1991).

### **1.1.1 Definitionen und Merkmale**

Im Folgenden sollen zentrale Definitionen und Merkmale, die mit SELBSTORGANISIERTEM LERNEN zusammenhängen, aufgezeigt und eine Arbeitsdefinition zu Grunde gelegt werden.

Eine klassische Definition von SELBSTORGANISIERTES LERNEN stammt von dem Klassiker der Andragogik, dem Kanadier Knowles (1975, 18): „In its broadest meaning, self-directed learning describes a process, in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources of learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes.”

Knowles definiert SELBSTORGANISIERTES LERNEN als Prozess, bei dem die Individuen die Initiative ergreifen, eine Lernerfahrung planen, ihre eigenen Lernbedürfnisse diagnostizieren, Ressourcen organisieren und ihren Lernprozess evaluieren. Lernen wird hier als bewusster, vom Lernenden gesteuerter Prozess im Gegensatz zu einem zufällig bzw. beiläufig ablaufenden Lernvorgang verstanden (vgl. dabei die Debatte um intentionales versus inzidentielles Lernen (Reischmann, 1995) auf EU-Ebene hat sich die Unterscheidung zwischen formalen, nicht-formalem und informellem Lernen und dessen Komplementarität im Rahmen der „lebensumspannenden Dimension“ des lebenslangen Lernens durchgesetzt, vgl. dazu Europäische Kommission, 2000). Daneben kann SELBSTORGANISIERTES LERNEN nicht nur in verschiedenen Phasen von Lernprozessen, sondern auch mit oder ohne Unterstützung von Lehrpersonal oder Kollegen auftreten (“with or without the help of others”). In der erziehungswissenschaftlichen Literatur spricht man daher von einem Kontinuum von fremdbestimmten und selbstgesteuerten Lernsituationen (vgl. Schrader, 1996, 172; Reischmann, 1994, 27). Für Knowles steht fest, dass “self-directed learning” nicht ein isoliertes, völlig unabhängiges Alleinlernen ist, sondern auch ein aktives, nachfragend-

selbstbestimmtes Lernen im produktiven Austausch etwa mit Experten und Lernhilfen (vgl. dazu Neber, 1973 zum entdeckenden Lernen) umfasst. Ein wesentliches Charakteristikum von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN sind Möglichkeiten zu Alternativen. Folglich liegt SELBSTORGANISIERTES LERNEN dann vor, wenn der Lernende eine wirkliche Entscheidung hinsichtlich seines Lernens in Erwägung sämtlicher Alternativen trifft. In der Instruktionspsychologie verwenden Friedrich/Mandl (1997) entsprechend den Begriff des "selbst-bestimmten Lernens". Dieser ist durch die mögliche Einflussnahme des Lernenden im Hinblick auf Inhalt und Lernziel charakterisiert, während "selbst-gesteuertes Lernen" bzw. "selbst-reguliertes Lernen" auf die Mitbestimmung hinsichtlich der Lernregulation, also auf methodische und organisatorische Aspekte des *Wie* und *Wann* bei vorgegebenen Inhalten begrenzt ist.

Als Vorläufer der deutschen Didaktik wird hier die amerikanische Andragogik mit ihrer Begrifflichkeit der "independent study" bei Candy (1991) und ihrer entsprechenden Rezeption in Deutschland durch den Begriff des „selbständigen Lernens“ bei Dubs (1993) Knowles Definitionen hinzufügen. Sie greifen Aspekte des Lernbegriffes auf, die im Rahmen dieser Untersuchung eine zentrale Rolle spielen. Candy (1991, 13) definiert SELBSTORGANISIERTES LERNEN folgendermaßen: "Independent study then, is characterised by a high degree of learner-control over many instructional elements, including the setting of objectives, choices about pacing, content and methodology, and the assessment of learning outcomes". Nach Dubs (1993, 114) lässt sich selbständiges Lernen durch vier Kriterien und Phasen im unterschiedlichen Ablauf charakterisieren:

1. Die Lernenden erkennen selbst, was sie lernen sollten und müssten, sie sind also fähig, sich selbst Ziele zu setzen.
2. Sie planen die notwendigen Lernschritte, d.h. sie können ihr Lernen steuern.
3. Sie führen die notwendigen Lernschritte selbständig aus.
4. Sie schätzen abschließend ihren eigenen Lernfortschritt kritisch ein und ziehen für weiteres Lernen Schlussfolgerungen.

Anhand der drei Definitionen von Knowls, Candy und Dubs aus Andragogik bzw. Erziehungswissenschaft lassen sich hier zentrale Merkmale von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN herausstellen:

- Es geht um einen aktiv Lernenden, der sich bewusst mit seinem Lernen auseinandersetzt und dafür die Verantwortung übernimmt.
- Das “Selbst” in SELBSTORGANISIERTES LERNEN zielt auf eine Autonomie des Lernenden ab, die sich auf unterschiedliche Dimensionen wie Initiative, Planung und Ausführung des Lernprozesses beziehen kann.
- Es handelt sich um eine theoretisch analytische Trennung von Selbst- und Fremdsteuerung, da SELBSTORGANISIERTES LERNEN in der Praxis nur ausnahmsweise in Reinform vorkommt. Vielmehr lassen sich beide Formen auf einem Kontinuum zwischen den Polen selbstgesteuertes autonomes Lernen und fremdgesteuertes Lernen sinnvoll einordnen (vgl. report 39 (1997)). So könnte man sagen, dass mit der Bezeichnung SELBSTORGANISIERTES LERNEN nur tendenziell zum Ausdruck gebracht wird, dass der Lernende die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wo, wie und woraufhin er lernt, in erheblichem Maße beeinflussen kann (Beitinger/Mandl, 1992 zit. in Konrad, 1995, 8). SELBSTORGANISIERTES LERNEN hängt immer auch von strukturierten, organisierten Lernprozessen ab.

In den Erziehungswissenschaften, insbesondere in der Erwachsenenbildung, scheint sich in letzter Zeit mehr und mehr der Begriff des SELBSTGESTEUERTEN LERNENS als Übersetzung des englischen Begriffes “self-directed learning” eingebürgert zu haben (Deitering, 1995; Arnold, 1998, 85). SELBSTGESTEUERTES LERNEN soll hier die Ganzheitlichkeit des Lernprozesses betonen. Charakteristisch für SELBSTGESTEUERTES LERNEN ist die Entscheidung des Lernenden über Ziele und Themen, wobei dann jeweils selbst- oder fremdorganisierte Lernmöglichkeiten genutzt werden können. Von einigen Autoren (Dohmen, 1996a; Nuissl, 1997b, 1997c) hingegen wird der Begriff „Selbstorganisation“ verwendet, wenn es um institutionalisierte Lernprozesse in Bildungseinrichtungen geht, während Selbststeuerung als Didaktikbegriff dient, um die selbständige Entscheidung des einzelnen Lernenden über die Nutzung der unterschiedlichsten informellen und institutionalisierten Lernhilfen in der eigenen Lebens- und Medienwelt zu bezeichnen (Dohmen, 1996b, 24). SELBSTGESTEUERTES LERNEN unterscheidet sich demnach vom SELBSTORGANISIERTEM LERNEN, “denn es schließt die (selbstgesteuerte) Nutzung fremdorganisierter Lernangebote ein, während das

SELBSTORGANISIERTE LERNEN dies tendenziell ausschließt” (Dohmen, 1996b, 26). Nach Dohmen stützt sich der Lernende beim SELBSTGESTEUERTEN LERNEN im Gegensatz zum SELBSTORGANISIERTEN LERNEN *bewusst* auf Lerngelegenheiten in Weiterbildungsinstitutionen. So geht es um ein gezieltes Aufgreifen und Ansteuern *bestimmter* (Hervorhebung im Original) fremdorganisierter Lernarrangements und Lernhilfen sowie um eine Ausrichtung an bestimmten kommunikativen Verstehens- und Verständigungsbemühungen in Lerngruppen.

Der Begriff der Selbststeuerung ist hier bescheidener in den Anforderungen an den mündigen Lernenden als der Begriff der Selbstorganisation, da letzterer über die Entscheidung des Lernenden hinaus auch die eigene Umsetzung der Lernarrangements umfasst. Dabei versteht Dohmen (ders., 30) SELBSTGESTEUERTES LERNEN nicht als Alternative zum organisierten Lernen in Weiterbildungsinstitutionen, sondern als übergreifendes Prinzip für eine Reform sowohl des informellen Selbstlernens in lebenspraktischen Anforderungssituationen als auch planmäßig organisierten Lernens in Bildungsinstitutionen. Diese Unterscheidung verweist auf die Rezeption des Gedankens aus der amerikanischen Andragogik. Hier unterscheidet Candy (1991) die beiden Begriffe “selbstgesteuertes Lernen” und “autodidaktisches Lernen” je nach Organisation des Lernprozesses mit oder ohne Lehrenden. Beim institutionalisierten Lernen kann der Lernende dabei die Lernphasen mitsteuern (“learner control”), während beim “informal learning” der Lernende autodidaktisch den Lernprozess selbst gestaltet („autodixy“). Entsprechend unterschiedlich wirkt sich dies auf Theorie und Lernergebnis von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN aus.

Reinmann-Rothmeier/Mandl (1999, 40) heben die teilweise konfuse Verwendung der unterschiedlichen Begriffe hervor und führen dazu einige Beispiele an: Während zum einen in der Phase der Informationsverarbeitung von Selbststeuerung gesprochen wird und es um das Phänomen der Wissenskonstruktion geht, wird zum anderen der Begriff der Selbststeuerung auf die Phasen der Lernplanung und der Lernorganisation erweitert, was dann wiederum als SELBSTORGANISIERTES LERNEN bezeichnet wird. Beide Autoren entscheiden sich auf Grund der inhärenten Tautologie beider Begriffe SELBSTGESTEUERTES LERNEN und SELBSTORGANISIERTES LERNEN - im eigentlichen Sinne kann nichts anderes ablaufen als selbstgesteuertes Lernen - für den

Begriff des "eigenverantwortlichen Lernens". Letzteres ist durch die Merkmale der Zielsetzung und Evaluation gekennzeichnet. Da "eigenverantwortliches" Lernen Managementfähigkeiten als Basisfähigkeit voraussetzt, bezeichnen sie es auch als "Persönliches Wissensmanagement" (ebd.). Lernen erfolgt dabei mit oder ohne Hilfe von Bildungsinstitutionen und lebensbegleitend an unterschiedlichen Orten zu verschiedenen Zeiten (ebd.; vgl. auch Rosenstiehl/Honecker, 1994, die sich vorrangig auf das Lernen in der Freizeit konzentrieren). Friedrich/Mandl (1997, 239) unterscheiden bei der Selbstlernfähigkeit zwischen einer Strategie zur Selbstverwirklichung einerseits (wozu?) und einer Fertigkeit, sich selbst zu unterrichten, andererseits (wie?). Neben der hier zu Grunde liegenden Differenzierung nach dem *Wie* (Methodik) und dem *Wozu* (Ziel) kommen noch zwei weitere diskriminierende Elemente hinzu: das Bewusstsein des Lernenden über seinen Lernprozess sowie die kritische Haltung bzw. Reflexion des Lernenden über die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung des Gelernten.

In der Didaktik wird der Begriff SELBSTORGANISIERTES LERNEN auch zur Beschreibung verschiedener Unterrichtskonzepte herangezogen, wie z.B. beim Konzept des offenen Unterrichts bzw. des handlungsorientierten Unterrichts (vgl. dazu Arnold, 1997a, 6). Dieser didaktisch-methodische Fokus ist nicht neu und findet sich zum einen in der Reformpädagogik der 20er- und 30er-Jahre, wie in Gaudigs "Schule der Selbstätigkeit" und zum anderen in der Errichtung von Selbstlernzentren für Erwachsene in den 70er-Jahren. Dabei wurde der Begriff Selbstorganisation von humanistisch-gesellschaftlichen Idealen der Zeit geprägt und als Ziel und Weg des Lernprozesses gesehen. (Beiträge aus der Erwachsenenbildung u.a. Bergmann, 1977; Breloer, 1980; Meueler, 1977; Siebert, 1980). Unter dem Einfluss neuerer konstruktivistisch geprägter Strömungen wird Lernen als ein vom Subjekt konstruierter Wissensaneignungsprozess gesehen (vgl. dazu Prenzel, 1993). Deshalb ist Lernen einerseits ohne Beteiligung des Selbst nicht denkbar, andererseits findet Lernen aber auch immer in einem sozialen/kulturellen Umfeld statt und benötigt für die Konstruktion Information von außen und unterliegt damit immer einer Fremdeinwirkung.

Die Diskussion um Lernformen wird in letzter Zeit erheblich durch informelle Lernprozesse erweitert (vgl. dazu Diskussionen um Lernen "en passant" bei Reischmann, 1995). Lernen findet auch in Form nicht-institutionell organisierter Lernprozesse statt, wie

Lernen im sozialen Umfeld (AG-Quem 199, 2000), ohne Mitwirkung einer Bildungsreinrichtung, statt. Auch im Betrieb werden selbständige Qualifizierungsprozesse am Arbeitsplatz durch kooperative und selbstregulierte Lerntätigkeiten in Form von arbeitsintegriertem Lernen bzw. Lernen in der Arbeit wie im Rahmen von Qualitätszirkeln und Job-Rotation (vgl. näher Kapitel 5) realisiert. Ausgelöst wurden diese Lernformen von arbeitsstrukturellen Veränderungen (vgl. zum Lernen im Arbeitsprozess vor dem Hintergrund der Transformation in Ostdeutschland die AG-QUEM-Reihe im Literaturverzeichnis).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei jeder Definition berücksichtigt werden muss, wer diese verfasst hat und wann, und mit welchem zu Grunde liegendem Interesse und Menschenbild sie verwendet wurde (Weinert, 1982; Friedrich/Mandl, 1990). Als Arbeitsdefinition greifen wir dabei auf die Definition von Weinert (1982, 102) zurück, der darunter versteht, dass der Lernende “die wesentliche Entscheidung des Lernenden, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann”.

### **1.1.2 Die “Renaissance” SELBSTORGANISIERTEN LERNENS und eine erste Systematisierung der Debatte**

Während der Lernende im Grunde schon immer über das von ihm Gelernte selbst entschieden hat, besteht das Charakteristische der aktuellen Verwendung des Begriffs darin, dass der Lernende die Entscheidung *bewusst* trifft. Im Bewusstsein der zu treffenden oder getroffenen Entscheidung liegen Wissen, Wille, Interesse, Bedürfnis, Reflexion und viele andere Aspekte des wünschenswerten freien und mündigen Individuums (vgl. Nuissl, 1997).

Seit der Entstehung des Begriffes in den 60er-Jahren in der amerikanischen Diskussion um “self-directed learning” und seiner verspäteten Rezeption in Deutschland, die sich zunächst vor allem im Aufbau von Selbstlernzentren an Volkshochschulen in den 70er- Jahren manifestiert, ist der Begriff des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS mit dem Gefühl von Freiheit konnotiert – Freiheit zu entscheiden, ob man überhaupt lernen will, wie man lernen will, was und wo und wie lange man lernen will. In Folge der 68er-

Studentenbewegung sollte SELBSTORGANISIERTES LERNEN der Emanzipation und Selbstbestimmung sowie der Demokratisierung und gesellschaftlicher Partizipation benachteiligter Gruppen dienen. In den 80er-Jahren flossen Ideen des SELBSTORGANISIERTES LERNEN in neue soziale Bewegungen, die als Alternative zu etablierten Institutionen der Gesellschaft Selbsthilfegruppen und Bürgerinitiativen hervorbrachten.

Mit der Assoziation von Freiheit und Selbstbestimmung, die SELBSTORGANISIERTEM LERNEN einerseits anhaftet, verlagert sich andererseits in der Diskussion um SELBSTORGANISIERTES LERNEN auch die Verantwortung für den Lernprozess auf den Lernenden. Zu Grunde liegt dabei die Annahme, dass, wenn sich zwischen Fremdorganisation und Selbstorganisation der Lernprozess zugunsten des Lernenden und seiner Selbstorganisation verlagert, der Lernende auch zunehmend die Verantwortung dafür trägt. Die Debatte um das SELBSTORGANISIERTE LERNEN vollzieht sich dabei vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Prozesse, die die Rahmenbedingungen des Lernens in der Erwachsenenbildung insgesamt verändern (Faulstich, 1999, 5; vgl. auch Dohmen, 1999, 27ff). Die Veränderungen lassen sich mit den Schlagwörtern Individualisierung, Deinstitutionalisierung und Deregulierung in der Praxis einerseits und einer Verschiebung wissenschaftlicher Sichtweisen zum Radikal-Konstruktivismus in der Theorie andererseits charakterisieren. SELBSTORGANISIERTES LERNEN, so scheint es (vgl. AG-QUEM, 1998a), wird zu einem Prinzip erhoben, das "Chaos" zu beherrschen. Zudem werden durch die Auflösung traditioneller Sozialstrukturen gesellschaftliche Gruppenbezüge relativiert. Im Hinblick auf das der Erwachsenenbildung zu Grunde liegende Prinzip der Teilnehmerorientierung (vgl. dazu grundlegend Siebert, 1982) kann man heute in der Weiterbildung von keinem einheitlichen Adressatenschema mehr ausgehen, was die Erwartungen, Interessen und Vorkenntnisse der Teilnehmer anbelangt. Dies gilt umso mehr, als sich in den letzten Jahren die Heterogenität der Teilnehmer durch die Zunahme höherer Bildungsabschlüsse, durch einen Anstieg der Zahl von Umschulungen und Nachqualifizierungen sowie den Wiedereinstieg von Frauen in das berufliche Leben noch verstärkt hat. Es lassen sich hier stichpunktartig sechs verschiedene Begründungsebenen dafür anführen, dass die Lernenden die wesentlichen Entscheidungen, ob, wozu, was, wann und wie gelernt werden soll, bestimmen können (laut unserer Definition nach Weinert, 1982, 192; vgl. die ersten vier Begründungslinien bei Faulstich, 1998a, 143). Die jeweilige

Begründungslinie hat dabei weitreichende Konsequenzen für das Verständnis und die Umsetzung von Lernprozessen in der Erwachsenenbildung.

1. Aus lerntheoretischer Sicht kann ein Individuum in eigenen Bedeutungszusammenhängen und aufgrund eigener Initiative besser, tiefgreifender und mehr lernen.
2. Anthropologisch gesehen tragen Erwachsene die Verantwortung für sich selbst, also auch für ihr Lernen.
3. Aus demokratischer Perspektive steht die Freiheit zum Lernen im Mittelpunkt.
4. Aus gesellschaftsbezogener Sicht (für den Gemeinnutz) soll durch die Initiative zum permanenten Lernen und vermehrtem SELBSTORGANISIERTEN LERNEN mit der Dynamik gesellschaftlichen Wandels Schritt gehalten werden.
5. Dem Privatnutz entspricht SELBSTORGANISIERTES LERNEN als Lernprinzip dem Wertewandel und der gestiegenen Individualisierungstendenz (vgl. Beck, 1996; Giddens, 1991).
6. Im betrieblichen Kontext wird dem Lernen von Individuen, Gruppen und sogar ganzen Organisationen in den letzten Jahren eine "strategische" Rolle für die Wettbewerbs- und damit Überlebensfähigkeit von Unternehmen zugeordnet (vgl. dazu die Diskussion um die LERNENDE ORGANISATION und die „Humanressourcen“ als entscheidender Wettbewerbsfaktor in Kapitel 3 und 4).

Nachdem hier kurz Begründungslinien für die Popularität des Konzeptes des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS aufgezeigt wurden, soll nun die Debatte um SELBSTORGANISIERTES LERNEN hinsichtlich Handlungsfelder und Intentionen systematisiert werden.

Arnold (1998, 86ff) stellt grob vereinfacht humanistisch orientierte Ansätze bildungsökonomischen Ansätzen gegenüber.

**Abbildung 2: Humanistischer vs. bildungsökonomischer Ansatz**

<b>Humanistischer Ansatz</b>	<b>Bildungsökonomischer Ansatz</b>
Aufbau von Handlungskompetenz Förderung der persönlichen Autonomie	Selbstlernfähigkeit Kompensation des Wissensverfalls Komplexe Arbeitsanforderungen Konsequenz veränderter Produktionsformen
Befähigung zum politischen Handeln Entwicklung der Kritikfähigkeit, Selbständigkeit und Mündigkeit	Verknüpfung von Lernen und Arbeiten; Kostengünstige und bedarfsorientierte Weiterbildungsform
Teilnehmerorientierung Implementierung ganzheitlicher erwachsengerechter Lernformen	Stärkere Identifizierung mit dem Unternehmen
Umgang mit Unsicherheit und Reflexionswissen  Voraussetzung zum lebenslangen Lernen	Erhöhung der Lern- und Arbeitszufriedenheit

Beiden Ansätzen ist die Förderung von Handlungskompetenz sowie die Schaffung von Voraussetzungen für SELBSTORGANISIERTES LERNEN gemein, ihnen liegt jedoch eine unterschiedliche Intention zugrunde. Während bei humanistisch orientierten Ansätzen die Förderung der Selbstbestimmung und der autonomen Lebensgestaltung des Individuums im Vordergrund steht, ist selbständiges Lernen im Rahmen

bildungsökonomischer Ansätze Mittel zur Bewältigung von komplexen Arbeitsanforderungen.

Eine weitere Möglichkeit der Systematisierung der Debatte bietet sich mit Schäffters Einteilungsraster (1998). Schäffter unterteilt die deutsche Diskussion um SELBSTORGANISIERTES LERNEN grob in vier unterschiedliche Diskurse, die sich je nach Position und Interessensstandpunkt unterscheiden lassen:

### **1. Der bildungspolitische Diskurs**

Im Kontext SELBSTORGANISIERTEN LERNENS geht es beim bildungspolitischen Diskurs um die Frage, inwieweit deregulierende Ordnungsvorstellungen bei der Konzipierung und Organisation von Weiterbildung stärker zum Zuge kommen. In diesem Zusammenhang werden neben einer Deregulierung, ein Rückzug des Staates sowie Kostensenkung und Kundenorientierung auf der Ebene didaktischer Konzepte diskutiert (vgl. dazu Konzertierte Aktion Weiterbildung, 1998; Giesecke, 1997).

### **2. Der pädagogisch-programmatische Diskurs**

Dem pädagogisch-programmatischen Diskurs liegt die normative Auffassung zu Grunde, die aus der europäischen Dichotomie von Autonomie vs. Fremdbestimmung herrührt. Dabei erscheint das "Selbst" als individuelles Subjekt in Auseinandersetzung mit "fremder" pädagogischer Einflussnahme unter emanzipatorischem Vorzeichen. So kommt es zur pädagogischen Paradoxie, als Lehrender die Lernenden zur Selbsttätigkeit aufzufordern.

### **3. Der alltagsgebundene Praktikerdiskurs**

Im Kontext eines alltagsgebundenen Praktikerdiskurses dient SELBSTORGANISIERTES LERNEN bei der Verknüpfung der unterschiedlichsten didaktischen Ansätze als "Produktbezeichnung" von (Weiter-)Bildungsinstitutionen bzw. -trägern, mit der sich pädagogische Qualität im Angebotsprofil unter Marketinggesichtspunkten profilieren lässt. Vor dem Hintergrund eines harten Konkurrenzkampfes der Bildungsträger am Weiterbildungsmarkt und damit einhergehend gefährdeter Budgets, stehen Konzepte SELBSTORGANISIERTEN LERNENS für eine bessere Qualität und eine höhere Wirksamkeit professionellen Handelns. Nicht zuletzt wird SELBSTORGANISIERTES

LERNEN als Reaktion auf die Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens nach dem Instruktionsparadigma diskutiert. Diese hier analytisch vollzogene Trennung lässt sich jedoch meist bei den untersuchten Autoren bzw. Ansätzen in Reinform so nicht finden. Vielmehr handelt es sich um Mischformen (vgl. dazu beispielsweise die Werke von Greif/Kurtz, 1995; Deitering, 1995), die für eine Mischung aus programmatisch-strategischem Diskurs mit Forderungen nach Qualitätssicherung und Marketinginteressen stehen).

#### **4. Der paradigmatische Diskurs**

In Anlehnung an konstruktivistisch orientierte Arbeiten neuerer Lern- und Kognitionstheorien (vgl. u.a. Maturana/Varela, 1987, Reich, 1996) und neuerdings systemtheoretische Konzepte von Entwicklung, Wandlung und Gestaltung von Komplexität (vgl. u.a. Probst, 1987; Arnold, 1995) werden interne Ordnungsprozesse in komplexen Systemen betrachtet.

Angesichts einer unübersehbaren Zahl der Veröffentlichungen (Dürr, 1995; Literatur- und Forschungsbericht 1997; GdWZ, 1996) werden einige zentrale Aspekte aus paradigmatischer Sicht (= Diskurs 4 nach Schäffter) zusammengetragen. Auch hier präsentiert sich auf den ersten Blick eine Melange unterschiedlicher Ansätze subsumiert unter dem Präfix "Selbst". Beim genaueren Hinsehen geht es dabei um die Organisation des Lernprozesses selbst und den Einbau von Selbstregulation in didaktische Arrangements im Zuge wachsender Komplexität. Dabei hängt es von dem jeweils zu Grunde liegenden Konzept ab, wie sich letztlich diese Rekursivität durch didaktische Elemente gestaltet.

Die aktuelle Popularität des Konzeptes des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS begründet dabei das Wechselverhältnis zwischen der Entwicklung zu einer wissensintensiven Gesellschaft auf der einen Seite und die neuen Anforderungen an Selbststeuerung der Erwerbstätigen im betrieblichen Umfeld auf der anderen Seite. So Weber (1996, 181). "SELBSTGESTEUERTES LERNEN" betrachten wir [...] als eine zeitgemäße Konkretisierung des Konzeptes der Aufklärung unter den Bedingungen der fortgeschrittenen Wissens- und Bildungsgesellschaft". Nach Giddens (1996) ist im Zuge der Entwicklung der modernen Gesellschaft die moderne Weiterbildungsforschung selbst "reflexiv" geworden. Hier wird ein Muster aus der Permanenz eines Strukturwandels

erkennbar, das er als “reflexive Moderne” bezeichnet (1996). Die Reflexion auf einen Zustand B von einem Zustand A aus macht B einerseits zugänglich, verändert ihn aber zugleich, d.h. der Prozess seiner Aneignung löst damit selbst einen abermaligen Reflexionsbedarf in Richtung Zielgröße aus. Auf die Weiterbildung übertragen bedeutet das, dass Wissen über Weiterbildung in der Praxis der Weiterbildung selbst angewendet wird, d.h. auch Wissen über selbstgesteuertes Lernen. Dieses wiederum verändert sich jedoch durch Reflexion auf den Gegenstand. Schäffter (1998, 139) bezeichnet das “Selbst” als Joker, das seine jeweilige Bedeutung aus dem zu füllenden Ordnungskontext erhält. Wenn nun das “Selbst” nicht bestimmt wird, bleibt es für alle Bedeutungen offen. Durch die Nichtbeachtung bzw. mangelnde Präzisierung des Kontextes bleiben jedoch gerade diejenigen Rahmenbedingungen unthematisiert, auf die sich die rekursive Lernstruktur rückbezieht und in deren Verlauf überhaupt erst reflexive Steuerungsmöglichkeiten hervorgebracht werden, welche für die Erwachsenenbildung entscheidend sind. Wie sich zeigt, bezieht sich das “Selbst” in den verschiedenen Lernentwürfen keinesfalls auf “dasselbe”, sondern auf die spezifischen Kontextbedingungen.

Die spezifischen Kontextbedingungen für die Betrachtung der Debatten in der vorliegenden Arbeit bildet die EU mit ihrem bildungspolitisch-rechtlichen Rahmen und der Umsetzung ihrer Politik in Form von Rhetorik und Programmatik.

## **1.2 Die Diskussion um SELBSTORGANISIERTES LERNEN im europäischen Vergleich: eine exemplarische Darstellung zentraler Aspekte der Diskussion in Großbritannien, Deutschland und Frankreich**

Im Rahmen der EU-Diskussion über Lernen zeichnet sich ein problemorientierter Fachdiskurs ab, der jenseits nationaler Besonderheiten der Berufsbildungssysteme und –strukturen liegt, so eine der zentralen Thesen der vorliegenden Arbeit. Bevor die Debatte auf EU-Ebene dargestellt wird, werden zunächst im Überblick zentrale Handlungsfelder von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN in Wissenschaft und Bildungspraxis beispielhaft anhand zentraler Brennpunkte an den drei EU-Ländern Großbritannien, Deutschland und Frankreich dargestellt.

### **1.2.1 Die Diskussion in Großbritannien**

Während sich in der psychologischen Forschungsliteratur drei unterschiedliche Positionen unterscheiden lassen, wird SELBSTORGANISIERTES LERNEN in Großbritannien vorwiegend als deskriptive Kategorie im Rahmen eines „alltagsgebundenen Praktikerdiskurses“ (Schäffter, 1998) verwendet. Dieser lässt sich anhand der Organisation von Lernaktivitäten in Erwachsenenbildungseinrichtungen und Betrieben dokumentieren. Unterschiedliche didaktische Ansätze stehen hier im Zeichen von Individualisierung (Lernberatung und Eingehen auf die Lernbedürfnisse der Lernenden durch Tutoren) und Flexibilisierung (in Form von Modularisierung und “Distance learning”- Lerneinheiten). Dies wird ergänzt durch neue Verfahren, die vergangene Lernerfahrungen der Teilnehmer dokumentieren („Accreditation of Prior Learning“ = APL). Im betrieblichen Kontext kommt Lernen im Rahmen so genannter „employment development schemes“ neben der Kompetenzentwicklung als personalpolitisches Instrument eine Anreizfunktion. Blickt man auf die vorwiegend psychologisch geprägte Forschungsliteratur im anglophonen Raum, so lassen sich grob drei verschiedene Richtungen unterscheiden (Reischmann, 1997; vgl. dazu auch Schreiber, 1999, 13ff):

### **1) “Self-directed learning”: Selbstgesteuertes Lernen Erwachsener**

Der Ansatz des “Self-directed learning” (vgl. dazu Brockett/Hiemstra, 1991) geht auf Arbeiten aus den sechziger Jahren über Ziele, Aktivitäten und Lernorientierungen und über die Partizipation von Erwachsenen in der Bildung zurück. Einen wesentlichen Einfluss übten dabei Theorien der Humanistischen Psychologie (vgl. dazu u.a. Rogers, 1969) aus. Danach ist selbständiges Lernen mit den natürlichen Prozessen der psychologischen Entwicklung vereinbar und stellt eine grundlegende menschliche Fähigkeit dar. Zu Grunde liegt die Annahme, dass sich Erwachsene in ihrer Bereitschaft und in ihrer Fähigkeit zum SELBSTORGANISIERTEN LERNEN unterscheiden und daher unterschiedliche Grade von Unterstützung benötigen. Ziel dieses Forschungsbereiches ist es, selbstbestimmtes Lernen Erwachsener überhaupt nachzuweisen, Aspekte der Koordination und Organisation des Lernens zu beschreiben und Merkmale des selbstbestimmten Lernens wie demographische Daten und Persönlichkeitseigenschaften aufzuzeigen. Dabei liegt das Ergebnis des Lernprozesses weniger auf dem Lernergebnis selbst als vielmehr auf den qualitativen und quantitativen Erscheinungsformen des Lernens Erwachsener und umfasst Vorschläge zur Umsetzung der Ideen zum SELBSTGESTEUERTEN LERNEN in der Erwachsenenbildung.

### **2) “Self-regulated learning”**

Bei der Forschungsrichtung “Self-regulated learning” (vgl. dazu Zimmermann/Schunk, 1989, 1994) spielen die der Selbstregulation des Lernens zu Grunde liegenden kognitiven und motivationalen Prozesse eine zentrale Rolle (Zimmermann, 1990). Dabei befassen sich einige Autoren mit interagierenden Komponenten und Lernstrategien. Grundlegende Annahme ist dabei, dass die Lernenden mit einer größeren Fähigkeit zur Selbstregulation mehr Wissen erwerben (vgl. dazu in der deutschen Instruktionspsychologie zum Wissenserwerb Mandl et al., 1995). Daher werden unterschiedliche Strategien von Lernenden und deren Auswirkung auf den Wissenserwerb sowie Förderung dieser Strategien untersucht. Dabei bezieht sich die Forschung vornehmlich auf Schüler und Studenten, während Erwerbstätige nur selten als Probanden auftreten (die Lücke versucht nun neuerdings Schreiber, 1999, mit Untersuchungen von Erwerbstätigen zu schließen; vgl. auch Kuwan, 1996, 1998).

### 3) “Learner control” - instruktionale Aspekte der Selbststeuerung

In den Untersuchungen, die sich der Forschungsrichtung “learner control” (Kinzie, 1990) zuordnen lassen, werden vor allem Steuerungsmöglichkeiten über die Lernschritte sowie die inhaltliche Abfolge im Hinblick auf das Lernergebnis untersucht. Ein häufig angeführtes Argument für den Einsatz von “learner control” ist, dass jeder Lernende am besten weiß, was gut für ihn ist, und dass er seine Lernaktivitäten entsprechend selbständig zu gestalten vermag (vgl. demgegenüber Studien von Schrader, 1994, 1996).

Im anglophonen Forschungsbereich lassen sich stark vereinfacht zwei Sichtweisen unterscheiden (vgl. dazu auch Schreiber, 1999): aus einer kognitionspsychologischen Sichtweise heraus steht die Frage im Vordergrund, wie der Lernende das eigene Lernen steuert und reguliert und welche psychischen Prozesse dabei eine Rolle spielen. Von Interesse sind dabei die Fähigkeiten des Lernenden zur Selbstregulation und Ansätze zur Förderung von Lernen. Dem steht eine pädagogisch-didaktische Sichtweise gegenüber, die Formen SELBSTGESTEUERTEN LERNENS und Faktoren, die Selbststeuerung beim Lernen fördern, untersucht. Dabei richtet sich das Interesse auf die für das SELBSTGESTEUERTE LERNEN förderlichen Bedingungen.

In der Weiterbildungspraxis wird in Großbritannien die Diskussion um SELBSTORGANISERTES LERNEN in Form von neuen Lernorientierungen wie “open learning”, Akkreditierung von vergangener Lernerfahrung (APL), arbeitsplatznahen Lernformen sowie Elementen von Fernlehrgängen („distance learning“) geführt. In der bildungspolitischen Diskussion und -praxis findet sich kein begriffliches Äquivalent von SELBSTGESTEUERTEM LERNEN.<sup>2</sup> Die Diskussion wird bestimmt von den beiden Oberbegriffen “experiential learning” und “open learning”. Betrachtet man SELBSTORGANISERTES LERNEN in diesem Begriffsfeld, lassen sich einschlägige Entwicklungen in Großbritannien im Bereich des “open”, “distance”, “flexible” and “experiential learning” identifizieren. “These concepts defy closer definition” (Percy, 1997,

---

<sup>2</sup> vgl. dazu im Gegensatz die amerikanische Diskussion, in der SELBSTGESTEUERTES LERNEN seit über 30 Jahren als erstrebenswertes pädagogisches Ziel als auch als MethodoLernende Organisationgie, oder mit Knowles Worten “technoLernende Organisationgy” (1970), diskutiert wird. Candy (1991) spricht von “perhaps the major growth industry in North American continuing education research and practice”.

75). So werden sie als “catch-all” in der öffentlich-politischen Diskussion eingesetzt (vgl. dazu Thorpe, 1988; sowie das Weißbuch der Blair-Regierung „The Learning Age“ von 1997). Grundlegend ist dabei die Annahme, dass der Lernende die Wahl und Kontrolle bezüglich eines der Elemente Inhalt, Reihenfolge, Zeit, Ort, Lerngeschwindigkeit, Zweck/Ziel hat, obwohl das Lehrpersonal entscheidend an der Gestaltung von Lernprozessen beteiligt ist und dabei Struktur und Rahmenbedingungen vorgibt. An humanistische Ideale wie Emanzipation oder Selbstbestimmung des Individuums wird in diesem Zusammenhang nicht angeknüpft. Vielmehr haben die Bildungsanbieter - seien es Bildungseinrichtungen oder Betriebe - pragmatische Gründe für die Einführung dieser flexiblen Lernmodalitäten wie Kosteneinsparungen und Teilnehmerakquise als dass sich hier eine Rückbesinnung auf humanistische Bildungsideale oder auf Werte einer „social justice“ (Rawls, 1971) wie „student-centredness“, “educational justice” or “educational relevance” vorliegt.

SELBSTORGANISIERTES LERNEN steht in Großbritannien fast immer im Zusammenhang mit einer flexiblen Organisation von Lernprozessen wie Modularisierung von Lernabschnitten. Auch in der Erwachsenenbildung haben viele Universitäten ihre Curricula in Module aufgeteilt, was einen gewissen Grad an Flexibilität beim Durcharbeiten der einzelnen Lerneinheiten erlaubt. Elemente von “distance” und “open learning” fließen in einige Lernabschnitte mit ein, Projektarbeit und Lernverträge mit vorab vereinbarten Lernzielen haben in manchen Fällen traditionelle Formen von Leistungskontrolle ersetzt. Einen der bekannten neueren Ansätze stellt das oben erwähnte “accreditation of prior learning” (APL) dar (vgl. dazu auch CEDEFOP, 2000b). Hier handelt es sich um ein Verfahren, das den Lernenden ermöglichen soll, bereits erworbene Erfahrung, sei es durch einen formellen Abschluss, sei es informell am Arbeitsplatz oder in einem anderen Lebenszusammenhang, durch entsprechende Nachweise dokumentieren zu lassen. Der zu Grunde liegende Gedanke ist dabei, dass hier nicht nur formelle Abschlüsse zur Beurteilung von Kompetenzen und Fähigkeiten als Maßstab gelten, sondern jegliche Lernerfahrung, die sich belegen lässt (vgl. dazu in Frankreich das gesetzlich festgelegte Verfahren des „bilan de compétences“, vgl. dazu Drexler, 1998).

Seit 1970 macht die “open university” über “distance learning”, so genannte Fernlehrgänge, jährlich Tausenden von Studenten Lernmaterialien verfügbar. Da die

Mehrzahl der Lernmaterialien vorab festgelegt ist, erstreckt sich die Mitbestimmung des Lernenden beim SELBSTORGANISIERTES LERNEN normalerweise nicht auf die Lerninhalte. Die "open university" hat als eine mögliche Organisationsform von Bildung auf "post-obligatorischem" Niveau Bildungsinstitutionen in ganz Europa beeinflusst und ist in Großbritannien zum Hauptanbieter von "Distance learning" sowie der Anerkennung nicht formeller Lernprozesse wie Berufserfahrung bzw. Akkreditierung von arbeitsplatznahe Lernen geworden. Allerdings gibt es bisher noch wenige Arbeiten, die sich mit der Angemessenheit von offenem Lernen im Hinblick auf unterschiedliche Persönlichkeiten und Lernstile konzentrieren (Thorpe, 1988; Knapper, 1988; in Deutschland vgl. Schrader, 1994). Die meisten der großen Erwachsenenbildungseinrichtungen bzw. "colleges", zu denen Erwachsene im Vereinigten Königreich Zugang haben, haben seit den 80er Jahren offene Lernzentren entwickelt („Lernressourcenbanken“), die von den Lernenden flexibel, gemäß ihrer unterschiedlichen Interessen und Ziele in Anspruch genommen werden können. Sogenannte „Tutoren“ oder "Facilitators" stehen zur Unterstützung beim Lernen zur Verfügung. Obwohl die Qualität dieser Lernressourcenbanken von Lerninstitution zu Lerninstitution variiert, liegen die Vorteile auf der Hand: während der Lernende individueller und flexibler lernen kann, erweist sich eine solche flexible Gestaltung der Kurse für die Bildungseinrichtung ihrerseits als kosteneffektiv, da sie möglichst viele Studenten mit relativ wenig Lehrpersonal und materiellen Ressourcen ansprechen kann.

Im Diskurs betrieblicher Praxis, der durch die anglo-amerikanische Managementlehre dominiert wird, wurde bereits vor mehr als zwanzig Jahren der Begriff der LERNENDEN ORGANISATION im Zusammenhang mit Unternehmensumstrukturierungen und neuen Formen der Arbeitsorganisation (Stichwort: lean management) in die Diskussion um Lernprozesse im betrieblichen Kontext eingeführt (vgl. dazu näher Kapitel 2 und 4). In der Weiterbildungspraxis bieten Personalabteilungen von Großunternehmen ihren Mitarbeitern zunehmend sogenannte "employees development schemes" an, bei denen die Lernaktivitäten vom Arbeitgeber zu beliebigen Themen finanziert werden, um die Mitarbeiter zum Lernen grundsätzlich zu motivieren. Diese Anreizfunktion von Lernen soll bei dem Mitarbeiter neben einer positiven Einstellung zum zukünftigen selbstinitiierten Lernen (Gibbs/Mc Carthy, 1996; Forrester/Ward, 1993) eine generell flexible Haltung sowie die Fähigkeit das Lernen zu lernen ("learn to learn") freisetzen.

Daneben gibt es Betriebe, in denen Mitarbeiter ihren gesamten Lernprozess selbst managen und evaluieren (vgl. dazu Stahl, 1998, 1999). Der zu Grunde liegende Gedanke des Managements ist dabei, dass angesichts rapider Entwicklungen die Mitarbeiter ihre Lernbedürfnisse und –fortschritte besser als ihre Vorgesetzten beurteilen können.

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass in der psychologischen Forschung eine klare Dreiteilung besteht, die sich in die Ansätze des „learner control“, des selbstregulierten Lernens und des selbstgesteuerten Lernens unterteilen lässt. Neuere lernpsychologische Erkenntnisse bleiben noch auf Modellversuche beschränkt und fließen nur langsam in die Weiterbildungspraxis mit ein. Oft herrscht in der Weiterbildungspraxis nach wie vor oft ein behavioristisch geprägtes vereinfachtes Lernverständnis vor. Lernen wird demnach als selbstverständliche Reaktion auf didaktische Arrangements konzipiert. Insbesondere viele Großunternehmen setzen Weiterbildungsaktivitäten wie Betriebsausflüge oft als personalpolitisches Instrument zur Motivierung der Mitarbeiter ein. Dabei handelt es sich mitunter um Kompetenzentwicklung für die Arbeit, da die Aktivitäten oft mit den Arbeitsanforderungen in keinem direkten Zusammenhang stehen.

Gegenwärtig gibt es keinen theoretischen Referenzrahmen für die Bandbreite der Lernsituationen, in denen SELBSTGESTEUERTES LERNEN von Erwachsenen als Merkmal auftaucht (vgl. dazu Percy, 1997, 83). Dieser verweist auf den Forschungsbedarf insbesondere im Zusammenhang mit SELBSTORGANISIERTEM LERNEN in der Arbeit: “We will need to know not only what self-directed learners at work do, but how they perceive what they do and what it means to them. Understanding the meaning of self-directed learning at work requires understanding as well as the meaning of work to the learners and probably too the meaning of both to the quality of life” (Percy, 1997, 84). SELBSTORGANISIERTES LERNEN wird in der aktuellen britischen Diskussion vorwiegend als deskriptive Kategorie verwendet. Eine Wiederaufnahme humanistischer Bildungsideale wie Selbstbestimmung, Emanzipation und soziale Gerechtigkeit findet sich dabei nicht. Lerninhalte und Lernziele treten dabei hinter Forderungen nach flexibler und individualisierter Organisation von Lernprozessen zurück. Ausdruck solcher Forderungsvarianten sind Lernarrangements, die flexibel im Hinblick auf Ort, Zeit und Stoffaufbereitung durch Modularisierung und “Open Distance Learning” sind und

informell erworbenes Wissen der Einzelnen durch neue Anerkennungsweisen wie “accreditation of prior learning” bewerten.

### **1.2.2 Die Diskussion in Deutschland**

SELBSTORGANISIERTES LERNEN ist bis heute weder theoretisch-konzeptionell noch empirisch hinreichend fundiert (Weber, 1997, 35). Für den deutschen Kontext lassen sich wesentliche Argumentationslinien der Debatte in den Wissenschafts- und Praxisbereichen der Instruktionspsychologie, Erwachsenenbildung und der Betriebspädagogik herausarbeiten.

In den 80er-Jahren findet sich SELBSTORGANISIERTES LERNEN in unterschiedlichsten Bildungsbereichen. In der Instruktionspsychologie erschien 1982 die Ausgabe “Unterrichtswissenschaft” von Mandl und Weinert mit dem Dossier “Selbstgesteuertes Lernen” (vgl. Literaturverzeichnis). Darin versuchen die Autoren diese Lernform zu beschreiben und verschiedene Maßnahmen vorzuschlagen, um deren Förderung voranzutreiben. In der Erwachsenenwissenschaft folgte in den 80er-Jahren die Diskussion um die Teilnehmerorientierung (Tietgens, 1982) als deutsche Antwort auf Konzepte aus der humanistischen Psychologie (Rogers, 1969) und der “Pädagogik der Unterdrückten” (Freire, 1970). Als Alternative zum institutionellen Lernen wurden Selbststeuerung (Dauber, 1980) und lebensweltliche, alltägliche Bildungsprozesse in Bürgerinitiativen, Selbsthilfegruppen oder Zukunftswerkstätten (Werder, 1980; Apel, 1994) diskutiert.

In der Erwachsenenbildung beinhaltet SELBSTORGANISIERTES LERNEN stets auch eine gesellschaftspolitische Dimension. Die Erwachsenenbildung hat dabei von Anfang an versucht, sich gegenüber der Institution Schule und der dort vorherrschenden “fremdgesteuerten” Lern-Praxis abzugrenzen. Vorgänger der Erwachsenenbildung waren dabei Bibliotheken, Theater und Museen, die traditionell zu den Institutionen der Volksbildung gehörten. Auch Lesen und Spielen verliefen von je her “selbstorganisiert” (Faulstich 1997, 1999). Dabei reicht das Spektrum dieser Vorläufer von dem selbstinitiierten Umgang mit Texten durch das Nachschlagen in der 35-bändigen Enzyklopädie der Aufklärung, die es dem Laien ermöglichte, sein Wissen auszubauen,

über bürgerliche Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts oder Selbstbildung im Arbeiterbildungsbereich. Die gesellschaftspolitische Dimension solcher Vorläufer der neueren Erwachsenenbildung zeigt sich auch anhand sogenannter "Arbeitsgemeinschaften" zur Zeit der Weimarer Republik. Im Gefolge der 68er-Studentenbewegung wurde Selbstorganisation zu einem gesellschaftspolitischen Kampfmotto von Emanzipations- und Partizipationsbewegungen. Alternative Lernformen wurden gefordert (Vilmar, 1969; Lausitz, 1969 in Deitering, 1995, 13ff). In der Erwachsenenbildung wurden in den 60er- und 70er-Jahren sogenannte Selbstlernzentren der Volkshochschulen und Medienverbundsysteme wie Funk- und Telekolleg eingerichtet (vgl. dazu Schäffter, 1998). Auf didaktischer Ebene schlug sich die Freiheitsbewegung in Form von Diskussionen um offenen Unterricht, schülerzentrierten Unterricht und offene Curricula nieder.

In der Betriebspädagogik folgten vor allem Studien innerhalb des Dualen Systems in den ersten Jahren der Ausbildung am Arbeitsplatz sowie branchenspezifische Studien im Handel und Bankgewerbe (Kloas/Neumann, 1991). Diese Studien zeigten, dass SELBSTORGANISIERTES LERNEN zusammen mit der anleitenden Unterstützung durch Arbeitskollegen und Vorgesetzten in der Arbeit, die wichtigste Form der Weiterbildung dem Abschluss der Lehre darstellte (vgl. zur Leittextmethode und dem handlungsorientierten Unterricht Arnold, 1999). Sowohl in der beruflichen Erstausbildung als auch in der Weiterbildung wurde SELBSTORGANISIERTES LERNEN im Zusammenhang mit Lernstätten (Bednarek 1984, 1987, 1988), der Leittext Methode (Joch 1983, 1985, 1986) und Qualitätszirkel (Hacker/Skell, 1993; Severing, 1994; Dehnbostel, 1996, 1998) diskutiert. In der beruflichen Praxis wurden projekt- und gruppenorientierte Konzepte in Folge der Neuordnung vieler Ausbildungsberufe eingeführt. Daneben bildete SELBSTORGANISIERTES LERNEN Gegenstand arbeitspsychologischer Ausbildungs- und Trainingsforschung und wurde im Managementtrainingsbereich und im Bereich gewerkschaftlicher Bildungsarbeit erprobt (Greif/Kurtz 1996). Neuerdings folgen Lernformen in der beruflichen Weiterbildung, die - wie in Großbritannien - traditionelle Seminarformen mit Fernunterrichtsmodulen verknüpfen (Zimmer, 1994). Im Rahmen des medialen Lernens schließt sich computergestütztes Lernen (Schmidt/Stark, 1996) an, das durch einen hohen Anteil von Selbststudium durch Flexibilisierung von Lernorganisation und Zeitstrukturen charakterisiert ist.

Zusammenfassend lässt sich hier für die Diskussion im deutschen Kontext festhalten, dass sich in der Theorie keine deutliche Dreiteilung wie im englischen Kontext findet. Die gesellschaftspolitische zeigt sich darin, dass zentrale Gedanken der humanistischen Psychologie (Rogers, 1969) und einer “Pädagogik” der Unterdrückten (Freire, 1970) in die EB aufgenommen wurden. Im Rahmen der Betriebspädagogik und des Dualen Systems wird SELBSTORGANISIERTES LERNEN bisher vor allem in der Ausbildung unter handlungsorientiertem Lernen diskutiert. Im betrieblichen Kontext dominiert der alltagsgebundene Praktikerdiskurs (= Diskurs 3 nach Schäffters Einteilung). Allerdings wird SELBSTORGANISIERTES LERNEN hier weniger als personalpolitisches Motivationsinstrument mit Anreizfunktion als vielmehr als Kompetenzentwicklungsinstrument in der Arbeit diskutiert. Dabei steht es in unmittelbarem Zusammenhang mit dem für das Duale System charakteristischen Begriff der Handlungskompetenz.

### **1.2.3 Die Diskussion in Frankreich**

In Frankreich findet sich auf den ersten Blick eine Anknüpfung an den bildungstheoretischen Autonomiegedanken, der hier seit der Aufklärung verwurzelt ist, im pädagogisch-andragogischen Diskurs (= Diskurs 2 nach Schäffter). Auf der Suche nach einem französischen begrifflichen Pendant zu SELBSTORGANISIERTEM LERNEN finden sich im Rahmen einer Schlagwortkatalogsuche nur wenige Literatureinträge als direkte Übersetzung von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN bzw. “self-directed learning” im Sinne von “sein Lernen steuern”, “apprentissage autodirigée”. Im semantischen Begriffsfeld von „selbständigem Lernen“ hingegen, trifft man auf den Begriff der “autoformation“ und erhält so eine große Anzahl von Einträgen. Ähnlich wie im deutsch- oder englischsprachigen Raum finden sich dabei auch in Frankreich mitunter Begriffsvermischungen und ein ähnlicher Mangel an Klarheit bei der begrifflichen Verwendung. Dabei situiert sich das semantische Begriffsfeld um „autoformation“ in eine Tradition einer aufklärerisch geprägten individualisierten Bildung. So erklärt Carré (1997, 27) den eher diskret verlaufenden Einzug des Begriffs der „autoformation“ im französischen Kulturkontext. Beispiele für die französische Tradition einer individualisierten Bildung bzw. Selbst-Bildung des Individuums gehen auf die französische Aufklärung (siècle des lumières) zurück und finden sich u.a. in Descartes

berühmtem “cogito, ergo sum”, Montaignes “Essais” oder Condorcets Kunst der Selbstunterweisung in seinem Bericht über die Organisation öffentlicher Unterweisung (vgl. dazu Carré, 1997).

Für Rousseau verkörperte die Autonomie bekanntlich den Gehorsam gegenüber seinem eigenen Gesetz (“obéissance a sa propre loi”), was sich dann zu einem grundlegenden Konzept der modernen westeuropäischen Gesellschaft entwickelte (ebd.). Heute ist der bildungspolitische Kontext in Frankreich vorwiegend durch einen staatlichen Interventionismus sowie die damit einhergehende Vorliebe für gesetzliche Regelungen geprägt. Dies schlägt sich auch auf dem Gebiet der betrieblichen Weiterbildung nieder. So existiert nicht nur seit 1971 ein gesetzlicher Anspruch des Arbeitnehmers im Hinblick auf Bildungsurlaub („Loi de 1971“), sondern darüber hinaus das 1985 eingeführte Kompetenzbewertungssystem „Bilan de compétences“, das es Arbeitnehmern ermöglicht, berufliche und persönliche Kompetenzen sowie Motivation und Fähigkeiten einzuschätzen, um ihnen die Verwirklichung ihrer Pläne bzw. ihres Werdegangs im Beruf und in der Bildung zu erleichtern. Vor dem Hintergrund der Modernisierungsdebatte des Berufsbildungssystems in Frankreich wird SELBSTORGANISIERTES LERNEN im Rahmen eines Bildungsansatzes diskutiert, der weiterbildnerisches Handeln effektiver gestalten und Probleme wie eine hohe Abwesenheitsquote im Rahmen der Erstausbildung („stage“) in den Griff bekommen soll.

Der heute in der französischen Diskussion vorherrschende Begriff der “autoformation” wurde in den 60er- bzw. 70er-Jahren von der einsetzenden gesellschaftspolitischen “lifelong learning” Bewegung des Europarats beeinflusst. Dieser prägte 1975 den Begriff der “self-managed adult education”. In Frankreich selbst trugen drei französische Pädagogen, Schwartz (“l’autoformation assistée”, 1973), Dumazedier (“l’autoformation par le livre”, 1973) und Pineau (1978), dazu bei, das Konzept der „autoformation“ zu verbreiten. In den 80er- und 90er-Jahren wurde SELBSTORGANISIERTES LERNEN als eine Innovation im öffentlichen und privaten Weiterbildungsbereich diskutiert. Zur gleichen Zeit wurde der Begriff “autoformation” durch Experimente von Firmen in der Bank-, Telekommunikations- und Transportbranche (Renault, UAP, Société Générale) der Öffentlichkeit bekannt. Neue Bildungseinrichtungen wurden geschaffen, sei es in Form von kollektiven Selbstlernzentren (Ateliers Pédagogiques Personnalisés) oder Lernende

Lokale Austauschlernnetzwerken (Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs). 1992 kreierten französische Wissenschaftler und Praktiker aus Psychologie und Andragogik, die sich mit SELBSTORGANISIERTEM LERNEN in theoretischer oder praktischer Hinsicht befassten, ein kleines, informelles und flexibles Netzwerk, das sich der Entwicklung von Selbstlernkonzepten in der französischen Erwachsenenbildung verschrieb, mit dem Ziel, eine ganzheitliche Theorie der „autoformation“ zu entwerfen. So entstand die GRAF (Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France), die 1994 die erste europäische Konferenz über das Selbstlernen ins Leben rief (<http://www.GRAF.fr>) sowie zwei Bände über die Konferenzbeiträge im Anschluss daran. Darüber hinaus erschienen unzählige Bücher sowie Zeitschriftenartikel etc. zu diesem Thema. 1995 wurde in Frankreich als das „Jahr des Selbst-lernens“ (l'année de l'auto-apprentissage) bezeichnet. Pineau (1992), ein Gründungsmitglied der französischen Berufsbildungsexperten GRAF, bezeichnet SELBSTORGANISIERTES LERNEN als „paradigme d'éducation des economies post-moderne“ – als Bildungsparadigma postmoderner Ökonomien.

Die in der GRAF zusammengeschlossenen französischen Bildungsexperten versuchen den Lernbegriff der „autoformation“ durch eine interdisziplinäre Theorie aus Andragogik, Psychologie und Pädagogik zu fundieren (vgl. dazu ihre Unterteilung gegenwärtiger Lernaspekte in eine „galaxie“ in der Sonderausgabe „autoformation“ CUEEP, 1995; die GRAF Mitglieder Carré/Moisan/Poissan unterscheiden zunächst vier (1995) dann fünf (1997) verschiedene Ansätze: einen existentiellen, einen pädagogischen, einen sozialen, einen kognitiven und schließlich einen autodidaktischen Ansatz (vgl. dazu Übersicht des 2. Weltsymposiums der GRAF Juni 2000 unter der Homepage). Hauptanliegen ihrer langjährigen Forschungs- und Praxisarbeit ist es, Grundlagen für eine „psychologie de l'autoformation“ auf der Basis zweier Wissenschaftsdisziplinen zu erarbeiten: zum einen gestützt auf Arbeiten aus dem Bereich der Erwachsenenwissenschaft (science des adultes) und zum anderen aus der Pädagogischen Psychologie (psychologie de l'éducation); (vgl. dazu Carré (ebd.) „Nous tenterons d'identifier les bases conceptuelles d'une telle construction [...] tant dans le domaine de l'éducation des adultes que dans celui de la psychologie de l'éducation“).

### **1) Der philosophisch-existentielle Ansatz: Lernen zu sein**

Nach Pineau (“Autoformation existentielle et brèves histoires de l’auto et du soi”; Beitrag im Rahmen des 2. Weltsymposiums Juni 2000) verweist das Präfix “Selbst” in dem Paradigma des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS auf den zentralen Referenzpunkt für die unterschiedlichen Begriffe in den unterschiedlichen Sprachen und kann somit als Indikator („opérateur-clé“) dieses Paradigmas angesehen werden. Hier geht es um Bildung seines “Selbst” durch sein eigenes “Selbst” (“c’est la formation de soi par soi”). Dieser auch manchmal “biokognitiv” genannte Ansatz basiert auf einer epistemologischen Suche nach der Bedeutung von Leben und hat eine lebensbegleitende Entwicklung der Persönlichkeit des „Selbst“ zum Ziel. In der andragogischen Praxis hat dies eine Reihe von Investigationstechniken auf dem Wege zu seinem “Selbst” hervorgebracht: Lebensgeschichten, sogenannte autobiographische “blazons” (Galvani, 1991, 1997) mit dem Ziel, sich seines Wertes und seiner Bedeutung in einem Rückbezug auf sein “Selbst” wieder bewusst zu werden.

### **2) Der bildungstheoretisch-pädagogische Ansatz: die Förderung autonomen Lernens**

Der bildungstheoretisch-pädagogische Ansatz umschreibt den Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen. Dazu wurden auch in Frankreich bereits viele einzelne Experimente und Innovationsversuche initiiert, jedoch bisher ohne weitreichende Studie oder Ergebnisevaluation (vgl. dazu neuerdings 4. Autoformation Kolloquium Barcelona 1999 und 2. Weltsymposium, 2000).

### **3) Der soziale Ansatz: Lernen im Kontext gesellschaftlicher Gruppen**

Was in Deutschland unter dem Begriff “Leben in sozialen Zusammenhängen” in letzter Zeit wieder verstärkt in den Blickpunkt rückte (vgl. dazu die Beiträge in AG-QUEM, Kompetenzentwicklung ’98 und ’99), wird hier unter dem sozialen Lernansatz subsumiert. Lernen wird dabei in unterschiedlichen sozialen Umfeldern analysiert, z.B. in Lernnetzwerken, Studienzirkeln und sich selbst steuernden bzw. organisierenden Lerngruppen. Die soziale Dimension des Lernens findet sich hier in Form einer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Gruppen wieder und reicht von Freiwilligenverbänden, Gewerkschaften, Clubs, Gemeindezentren bis hin zu religiösen oder politischen Zirkeln. Hier wird eine traditionelle Trennung von allgemeiner und

beruflicher Bildung überwunden. Auch die Lerninhalte reichen dabei von kulturellen (Portelli, 1993) bis hin zu betrieblichen Lerninhalten (Moisan, in Pineau et al, 1995). Dabei wird die soziale Beziehung als konstituierendes Element des Lernprozesses gesehen (vgl. dazu Laves Ansatz der "communities of practice" 1989; vgl. dazu auch Kapitel 2).

#### **4) Der kognitive Ansatz: Lernen zu lernen**

Unter diesem Ansatz fassen die GRAF Experten die meiste Literatur zum Thema SELBSTORGANISIERTES LERNEN (Carré 1997, 2000) zusammen. Es lassen sich grundsätzlich zwei Stränge unterscheiden: der erste bezieht sich auf kognitionspsychologische Prozesse und kann grob vereinfacht unter der Formel "Lernen zu lernen" subsumiert werden. Dabei haben sich in Frankreich eine Anzahl von Studien, Methoden und Techniken entwickelt, die Lernende dabei unterstützen, selbst zu lernen und ihre eigenen Lerngewohnheiten zu verbessern oder ganz allgemein ihre kognitiven Fähigkeiten zu stärken. Geschult werden dies Lerntechniken in so genannten „Ateliers de raisonnement logique“ oder „Entrainement mental“ (vgl. dazu Sorel et al., 1987). Ein zweiter Strang innerhalb dieses kognitiven Ansatzes richtet sich auf den motivational-volitionalen Aspekt SELBSTORGANISIERTEN LERNENS. Unter dieser Perspektive werden Parameter wie Selbststeuerung, Lernkontrolle, Lernmotivation, Lernprojekte analysiert (vgl. dazu Carré, 1995 und neuerdings Konferenzbeitragsammlung des vom GRAF organisierten 2. Weltsymposiums Juni 2000). Eine Umsetzung erfolgt in Form von Lernverträgen, Lernprojekten sowie Instrumenten zur Messung oder Erleichterung von Selbststeuerung beim Lernen in der Praxis (vgl. dazu auch Strakas „Zwei-Schalenmodell“ 1997, 1999, 2000).

Betrachtet man die Rahmenbedingungen der gegenwärtigen Debatte in Frankreich, so lassen sich folgende Faktoren für die Popularität des Konzepts in Theorie und Praxis anführen. Im Berufsbildungsbereich ist das gewachsene Interesse an SELBSTORGANISIERTEM LERNEN vor dem Hintergrund der Modernisierungsdebatte bzw. Legitimationskrise traditioneller beruflicher Bildung vorrangig als kosteneinsparender Effizienzfaktor bei Trainings- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen in Unternehmen zu sehen. SELBSTORGANISIERTES LERNEN gilt dabei als effektives und effizientes Mittel zur Steigerung der Produktivität von betrieblicher Weiterbildung. Auf (berufs-)bildungspolitischer Ebene gehen Kosteneinsparererwägungen einher mit der

Einsicht, das berufliche Bildungswesen zu modernisieren (vg. dazu Carré, 1997, 29). Durch die Verlagerung eines Teils der Entscheidung über den Lernprozess auf den Lernenden wird eine erhöhte Produktivität der Mitarbeiter erwartet, indem der Lernende neben mehr Autonomie auch mehr Verantwortung für sein Lernen und Tun übernimmt. Daneben soll mit Formen verstärkten SELBSTORGANISIERTES LERNEN der Stand der Ausbildung und Weiterbildung der technischen Entwicklung angepasst werden. Vor dem Hintergrund der Modernisierungsdebatte im Berufsbildungssystem richten sich die Hoffnungen auf neue Lernformen wie dem SELBSTORGANISIERTEN LERNEN, um veraltete Strukturen und Methoden der Erstausbildung (“stage”) zu überwinden. Dieses gilt als Archetypus der Berufsausbildung in Frankreich und beinhaltet ein- bis dreitägige Gruppenseminare über berufliche Themen. Dem Ausbildungssystem in Frankreich inhärente Probleme wie Abwesenheit und Routine der Lehrlinge, schwer nachweisbarer Erfolge und hohe Kosten dieser traditionellen beruflichen Trainingsform versucht man in den letzten Jahren durch neue Lernorientierungen wie SELBSTORGANISIERTES LERNEN und verstärkten Praxisbezug in den Griff zu bekommen.

### **1.3 SELBSTORGANISIERTES LERNEN im betrieblichen Lernkontext – ein europäischer Diskurs?**

In Betrieben lassen sich gegenwärtig europaweit gemeinsame Anforderungen an die Mitarbeiter identifizieren, die durch ökonomische und technologische Entwicklungen bedingt sind. Mit anderen Worten wird in vorliegender Arbeit davon ausgegangen, dass trotz unterschiedlich gewachsener europäischer (Berufs-)Bildungssysteme und –strukturen Beschäftigte heute europaweit vor den gleichen bzw. ähnlichen Anforderungen in ihrem betrieblichen Arbeitsumfeld stehen. Vor dem Hintergrund ökonomischer, technologischer und gesellschaftlicher Entwicklungen lassen sich heute in ganz Europa Anforderungen an Unternehmen und Mitarbeiter identifizieren, die jenseits nationaler Besonderheiten liegen und alle gleichermaßen vor dieselben Herausforderungen stellen. So wird auf höchster politischer EU-Ebene wie im Rahmen des Lisabonner Schlussgipfels im März 2000 wie auch in EU-Dokumenten (Lisaboner Schlussfolgerungen, 2000: Europäische Kommission, 2000) die Förderung „neuer Fähigkeiten“ bzw. „Basisqualifikationen“ wie Selbständigkeit, kritische Urteilsfähigkeit und Orientierung gefordert, damit die europäischen Bürger an einer europäischen Wirtschaft und Gesellschaft teilhaben können.

Vergleicht man die Diskussionsbeiträge der einzelnen europäischen Mitgliedstaaten zum SELBSTORGANISIERTEN LERNEN, so trifft man auf eine Melange aus pragmatischen Managementüberlegungen und Unternehmensinteressen, staatlichen Budgetproblemen mit Humanisierungs- und Bildungsidealen. Aus diesem Interessengemisch ergeben sich mitunter Missverständnisse und begriffliche Verwirrungen, vor allem, wenn in der Debatte keine Äquivalente im eigenen nationalen Bildungssystem existieren wie z.B. für das deutsche Duale System.

Die bildungspolitische Debatte dreht sich vor allem um den Modernisierungsbedarf der unterschiedlich gewachsenen Berufsbildungssysteme und –strukturen in Europa. Trotz einer z.T. sehr unterschiedlichen europäischen Berufsbildungslandschaft und entsprechend heterogenen Voraussetzungen und Vorkenntnissen der Mitarbeiter im Betrieb, sind die Anforderungen, die heute vor dem Hintergrund technologischer und arbeitsorganisatorischer Veränderungen an die Beschäftigten herangetragen werden, europaweit nahezu identisch. Es stellt sich dabei die Frage, inwieweit funktionale Lernprozesse eine Antwort auf Qualifikationsanforderungen moderner Unternehmen sein können. Traditionelle Weiterbildung greift nicht mehr allein, sondern es bedarf verstärkt neuer Lernansätze wie SELBSTORGANISIERTES LERNEN und Kombinationsformen von Lernen und Arbeiten, um gegenwärtige Herausforderungen im betrieblichen und gesellschaftlichen Umfeld zu meistern.

Im betrieblichen Lernfeld ähnelt die Diskussion auf EU Ebene in wesentlichen Punkten der Debatte in Deutschland und in den übrigen Mitgliedstaaten. Dies wird im Verlauf der vorliegenden Arbeit aufgezeigt. Die EU-Lerndiskussion orientiert sich dabei mitunter am Leitbild der LERNENDEN ORGANISATION. Dies ist ein Leitbild eines Unternehmens, das über beständige Innovationen von Prozessen und Produkten durch kompetente, kreative, lernbereite und lernfähige Mitarbeiter auf allen Ebenen seinen Unternehmenserfolg sicherzustellen versucht (vgl. Nyhan/Stahl et al., 1993 in Kapitel 4). Dabei nehmen informelle Lernprozessen wie Lernen am Arbeitsplatz und Erfahrungslernen einen strategischen Stellenwert für das Unternehmen ein. Lernen findet dabei täglich in der Arbeit sowie in anderen sozialen Kontexten, “en passant” statt (vgl. dazu auch Reischmann, 1995). Trotz selbstverantwortlicher und selbstorganisierter Lerntätigkeit der Lernenden sind bestimmte lernpädagogische Interventionen in Form

unterstützender Lernarrangements und lernförderlicher Arbeitsbedingungen notwendig, um Lernwege abzukürzen und Lernprozesse effektiver zu gestalten (vgl. hierzu Erfahrungsberichte von Projekten sowie das mit dem DIE-Innovationspreis 1998 dotierte Lernberatungskonzept „Lerntagebuch“ bei Klein/Klemper, 1997; vgl. auch Stahl/Severing, 1999).

Im Zusammenhang mit neuen Formen des betrieblichen Managements und der Arbeitsorganisation wird die Debatte um betriebliches Lernen in neuen Unternehmens- und Arbeitsstrukturen in den letzten Jahren gezielt durch die Europäische Kommission gefördert, die damit einen Gegenstand gefunden hat, der sich jenseits nationaler Besonderheiten aufzeigen lässt. Die Debatte um neue Lernansätze für neue Anforderungen ist dabei jenseits nationalstaatlicher Interessen und Charakteristika der Berufsbildungsstrukturen angesiedelt. Stahl (1998) bezeichnet die Diskussion um neue Lernformen dementsprechend als “europa-kompatibel”. So räumt die Europäische Kommission in ihren Bildungsprogrammen und Gemeinschaftsinitiativen bereits seit einigen Jahren neuen Lernorientierungen in Form von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN, dem Lernen am Arbeitsplatz und dem Erfahrungslernen einen hohen Stellenwert ein (vgl. hierzu Stahl/Severing, 1999). Nicht nur im Kontext des von der EU-Kommission für 1996 ausgerufenen “Jahres des lebenslangen Lernens” (vgl. Berufsbildungs-Band 8/9 von 1996; Dohmen, 1997; Knoll, 1997; Nuissl, 1997; Krug, 1997), sondern auch in laufenden Bildungsprogrammen wie LEONARDO und SOKRATES zum einen und Gemeinschaftsinitiativen wie ADAPT und BESCHÄFTIGUNG (1994-1999) bzw. in der neuen Gemeinschaftsinitiative EQUAL (2000-2006) zum anderen. Insbesondere im Bereich der Erforschung und Umsetzung non-formalen Lernens wie Lernen am Arbeitsplatz oder Erfahrungslernen sind im Rahmen europäischer Projekte innovative Initiativen mit Modellcharakter entstanden, die wiederum Impulse für nationale Umsetzungen liefern können (vgl. dazu Stahl 1999; Docherty/Nyhan, 1997 und im Näheren Kapitel 4 und 5).

## 1.4 Zusammenfassung

Ziel des vorliegenden Kapitels war es, sowohl eine erste Klärung und Systematisierung des Begriffs SELBSTORGANISIERTES LERNEN als auch das dem Begriff zu Grunde liegende Lernverständnis von SELBSTORGANISIERTES LERNEN zu bringen. Dafür wurden unterschiedliche Diskussionskontexte und Forschungsfelder aufgezeigt. Die Diskussion über Rolle und Bedeutung des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS ist in jüngster Zeit besonders durch zwei Anstöße intensiviert worden: durch eine Weiterführung der konstruktivistischen Lerntheorie in der Erwachsenenbildung einerseits und eine Untersuchung über veränderte Anforderungen an den Erwerb beruflich bzw. betrieblicher Fachkompetenzen andererseits. Neben den allgemeinen anthropologischen, pädagogischen und demokratischen Argumenten sind es vor allem pragmatische Vorteile einer erhöhten Flexibilität, Praxisnähe, Effizienz, Kosten-Nutzenrelation einerseits und persönliche Motivation und Befriedigung des Einzelnen andererseits, die heute SELBSTORGANISIERTES LERNEN verstärkt in den öffentlichen Blickpunkt rücken lassen. Bei einem ersten Systematisierungsversuch der Debatte lässt sich vor allem SELBSTORGANISIERTES LERNEN aus psychologisch-andragogischer Perspektive einer ökonomischen Sicht gegenüberstellen, der zufolge SELBSTORGANISIERTES LERNEN als Mittel zur Bewältigung von Komplexität und gestiegener Lernanforderungen dient.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Diskussion im französischen Raum konzeptionell vor allem von den in der GRAF zusammengeschlossenen Wissenschaftlern und Praktikern aus Andragogik und Psychologie (*sciences cognitives*) vorangetrieben wird. Durch eine interdisziplinäre Systematisierung von internationalen Ergebnissen bemüht man sich, eine Theorie in Form einer “*psychologie de l’autoformation*” zu schaffen. Im angelsächsischen Sprachraum zeugt der Begriff des “*self-directed learning*” davon, dass sich das erziehungswissenschaftliche Interesse schon längere Zeit vom Instruktionsparadigma des Lehrens gelöst hat und alltagsgebundene Lernprozesse systematisch in den pädagogischen Blickwinkel rücken. Im Gegensatz zur Verwendung als *deskriptive* Kategorie im britischen Kontext wird SELBSTORGANISIERTES LERNEN

im deutschsprachigen Raum eher zu einem *normativen* Prinzip professionalisierter pädagogischer Praxis erhoben. (Schäffter, 1998, 139). Die Tautologie des “Selbstlernens”, so lautete 1995 nicht nur ein Titel der Ausgabe Grundlagen der Weiterbildung (wie anders kann Lernen sein wenn nicht von “Selbst” aus psychologisch-pädagogischer Sicht?), scheint sich hingegen sowohl in deutsch- als auch in englischsprachigen Diskursen eingebürgert zu haben.

Während in der englischsprachigen psychologischen Forschungsliteratur eine klare Dreiteilung vorzufinden ist (vgl. oben Schreiber, 1999), findet sich in der deutschsprachigen Literatur keine vergleichbare klare Trennung zwischen den unterschiedlichen Forschungsrichtungen. Es lassen sich jedoch erziehungswissenschaftliche Ansätze identifizieren, innerhalb derer sich viele Autoren auf die Humanistische Pädagogik, die Reformpädagogik und die Humanistische Psychologie beziehen. Im schulischen Kontext wurden auf der Basis psychologischer Erkenntnisse zu Formen SELBSTORGANISIERTEN LERNENS von Schulpraktikern, Erziehungswissenschaftlern und Psychologen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts erörtert (Neber, 1978; Weinert, 1982). Die Umsetzungen von solchen vorwiegend psychologisch fundierten Konzepten in der Erwachsenenbildungspraxis gingen jedoch weniger von Erkenntnissen über psychische Komponenten menschlichen Lernens aus (Neber, 1982), sondern wurden in der Folgezeit zumindest in Deutschland vor allem (gesellschafts-)politisch begründet (vgl. auch Faulstich, 1999). Es folgten Arbeiten aus der Instruktionspsychologie über metakognitive Strategien beim Lernen und die selbstgesteuerte Verarbeitung von Texten (Friedrich/Mandl, 1986). Daneben wurden in handlungstheoretischen Ansätzen (Dulisch, 1986; Skell/Hacker 1993) Aspekte der Selbststeuerung diskutiert. In jüngster Zeit wird das Thema auch als autodidaktisches Lernen (Prenzel, 1990) oder SELBSTORGANISIERTES LERNEN (Greif/Kurtz, 1995) diskutiert und findet auf unterschiedlichste Weise Eingang in Konzeptionen betrieblicher Weiterbildung (Greif/ Kurtz, 1989; Deitering, Kurtz/Geilhardt, 1991).

**Abbildung 3: Handlungsfelder von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN im Vergleich von ausgewählten EU- Ländern**

Handlungsfeld	Psychologie	Erwachsenenbildung	Bildungspolitik	Betriebspraktiker-diskurs	F
	Lernsteuerung	Lernform	Deregulierung Deinstitutionalisierung Individualisierung	Erhöhte Wirksamkeit professionellen Handelns	S I
	Selbstregulierung	Selbstbestimmung	Subsidiarität	Selbstmanagement	
<b>Großbritannien</b>	Dreiteilung der Wissenschaft: Lernform, Lernstrategien, Lerntechniken	Deskriptive Kategorie im Rahmen von Individualisierung und Flexibilisierung	Deregulierung und Individualisierung auf didaktischer Ebene diskutiert	Anreiz- und Motivations- Funktion des Lernens zur Bewältigung von Komplexität	
<b>Deutschland</b>	Disziplinen: <i>Instruktions- Psychologie:</i> Wissenserwerb und Lernstrategien (Metakognition) <i>Arbeits- und Industriepsychologie</i> Handlungs- kompetenz	Politische Dimension von SELBSTORGANI- SIERTEM LERNEN in der Erwachsenen- bildung  Handlungskompetenz mit Verantwortungs- komponente und Berufsethos in Berufspädagogik	Deregulierung, Deinstitutionali- sierung im Zeichen der Subsidiaritätsdebatte	Kompetenz- Entwicklung in der Arbeit; Entwicklung von Handlungs- kompetenz	N
<b>Frankreich</b>	Kodisziplinäre Forschung von Andragogik und Kognitions- wissenschaften	Tradition des aufgeklärten Individuums	Modernisierung des Berufsbildungs- systems	Anreiz- und Motivations- funktion des Lernens im Rahmen soziotechno- logischer Ansätze	

Neben Schwerpunkten in der wissenschaftlichen Ausrichtung werden lernpsychologische Erkenntnisse auch in die Bildungspraxis der drei dargestellten europäischen Mitgliedstaaten in ihren jeweils unterschiedlich gewachsenen Berufsbildungsstrukturen und –systemen umgesetzt. So wird SELBSTORGANISIERTES LERNEN im deutschen betrieblichen Kontext meist in der Nähe von handlungsorientiertem Lernen bzw. dem Begriff der „Handlungskompetenz“ im Rahmen des Dualen Systems und Überlegungen zur Kompetenzentwicklung in der Arbeit diskutiert. Im britischen und französischen betrieblichen Lernkontext existiert dagegen kein Äquivalent des deutschen berufspädagogischen Konzeptes der Handlungskompetenz, der unter anderem auch einen gewissen Berufsethos und professionelle Verantwortlichkeit umfasst. In diesen Ländern kommt so Lernen im Rahmen einer betrieblichen Weiterbildung neben dem Kompetenzerhalt vor allem auch eine *generelle* Lernanreizfunktion zu.

Auf der einen Seite droht die Gefahr, unter Berufung auf SELBSTORGANISIERTES LERNEN im öffentlichen wie betrieblichen Kontext, einen vermehrten Rückzug des Staates bzw. der Betriebe aus der Unterstützung von Bildungsaktivitäten zu legitimieren und die Verantwortung dafür auf die Individuen zu verlagern. Auf der anderen Seite eröffnet die Aufwertung des Subjekts die Chance, wieder an das anzuknüpfen, was Tietgens mit Teilnehmerorientierung bereits in den 70er-Jahren als Aufgabe der Erwachsenenbildung definierte, nämlich die Wahrnehmung und Förderung subjektiver Aneignungsleistung. Demzufolge werden Subjekte als Handlungssubjekte begriffen, die sich Bildungsangebote an ihren eigenen Interessenlagen orientiert aneignen und in ihre Lebensperspektive integrieren. Dabei sind die Formen der Suchbewegung (Tietgens, 1982) subjektspezifisch, d.h. die Auswahl und Aneignung von Bildung bleibt dem Individuum überlassen.

**Abbildung 4: Dimensionen SELBSTORGANISIERTES LERNEN in institutionalisierten Lernprozessen (nach Arnold, 1997a, abgeändert)**

<b>Dimensionen</b>	<b>SELBSTORGANISIERTES LERNEN als Ziel</b>	<b>SELBSTORGANISIERTES LERNEN als Weg des Lernprozesses</b>	<b>SELBSTORGANISIERTES LERNEN als Kennzeichen sozialer Systeme</b>
Handlungsfeld	Erwachsenenbildung	Betrieblicher Lernkontext	Systemkonstruktivistische Ansätze
Ziele	Selbstbestimmung und Gewinnung von Lebenschancen	Selbstmanagement	
Mitbestimmung durch den Lernenden	Lernorganisation Lernkoordination Lerninhalt Lernziel	Lernorganisation Lernkoordination	
Organisationsform	<i>Lernortabhängig:</i> Handlungsorientiertes Lernen Projektlernen Leittextmethode <i>Lernortunabhängig:</i> Selbstlernen mit neuen Informations- und Kommunikations-technologien Fernstudium	<i>Lernortabhängig:</i> Lernen am Arbeitsplatz Qualitätszirkel Job-Rotation <i>Lernortunabhängig:</i> Teletraining CBT-Seminare	

Das Spektrum der theoretischen und praktischen Ansätze in Europa ist breit und reicht von generellen Bekundungen bis hin zu ausdifferenzierten Lernansätzen im Zusammenhang mit Lernprozessen am Arbeitsplatz (Kapitel 4 und 5). Das Konzept SELBSTORGANISIERTES LERNEN scheint durch seine hohe Integrationswirkung attraktiv zu sein. Als Schlagwort lässt es sich mit unterschiedlichen Konnotationen benutzen und erhält je nach Verwendungszweck eine spezifische Bedeutung. Dabei ist eine Verknüpfung bisher isolierter Diskurse sowohl diskursfördernd als auch disziplinbildend (Schäffter, 1998, 135). Andererseits droht eine Begriffsinflationierung und -verwirrung, wenn die bei den verschiedenen Ansätzen auftretenden Unterschiede in der Diskussion nicht berücksichtigt werden.

Trotz bestehender Unterschiede in Begriff und Handlungsfeldern ist den Ansätzen die Annahme gemeinsam, dass sie den lernenden Menschen als Initiator und Organisator seiner eigenen Lernprozesse in den Mittelpunkt rücken (Faulstich, 1999; Brockett/Hiemstra, 1991). Nachstehend sollen hier die in den verschiedenen Diskussionsfeldern auftretenden unterschiedlichen Dimensionen festgehalten werden:

SELBSTORGANISIERTES LERNEN steht heute im Rahmen des Postulats des lebensbegleitenden Lernens für eine neue Lernorientierung, die es dem Individuum ermöglichen soll, die Komplexität der Moderne lernend zu bewältigen. SELBSTORGANISIERTES LERNEN wird dabei von einigen Vertretern der Erziehungswissenschaft als "Paradigma" der Weiterbildung betrachtet (vgl. dazu Weber, 1995). Dazu vermerkt Carré kritisch (1997, 36): "Some of us contend that the notion of self-learning has helped us discover the genuine, specific meaning of adult education. Well before self-learning attains the state of maturity it deserves as *the most adult paradigm of education* it will have to go through some more time of adolescent growth, passion and self-doubt." Wie dieses Zitat aus Frankreich zeigt, stehen noch einige begriffliche und konzeptionelle Klärungen an. Je weniger dabei SELBSTORGANISIERTES LERNEN theoretisch-konzeptionell und empirisch hinreichend fundiert ist (vgl. Weber, 1996, 178), umso größer ist sein rhetorischer Wert und seine Verwendung in den unterschiedlichsten Kontexten.

An dieser Stelle lässt sich zunächst festhalten, dass SELBSTORGANISIERTES LERNEN heute unter veränderten gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen aus theoretischer und betrieblich-praktischer Sicht eine zunehmende Bedeutung erfährt. Neben institutionalisierten Lernprozessen sind zunehmend auch andere Lebenszusammenhänge, wie das soziale Umfeld und der Arbeitsplatz, Teil der Betrachtung von Lernprozessen. Eine solche "Deinstitutionalisierung" des Lernens (vgl. QUEM-Tagung, 1997; DIE-Kolloquium bei Klein, 1997, 11) scheint noch beschleunigt zu werden durch den Trend einer zunehmenden Deregulierung und den Rückzug öffentlicher Verantwortung im Bildungsbereich. Aus wissenschaftlicher Sicht halten seit einigen Jahren radikal-konstruktivistische Theorien Einzug in die Didaktik der EB (Arnold, 1995). Dabei erinnern die neuen Tendenzen bei der Verwendung von SELBSTORGANISIERTES LERNEN an ein humanistisch geprägtes Bildungskonzept, sie entstehen jedoch aus unterschiedlichen,

miteinander verknüpften Begründungszusammenhängen heraus. Ein einheitlicher Ansatz mit einer allgemein akzeptierten Definition von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN existiert bis dato nicht.

Ein Entstehungskontext, der die “Renaissance” von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN europaweit begünstigt, ist das betriebliche Lernumfeld mit seinen Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiter. Während also Unterschiede in verschiedenen Handlungsfeldern der Wissenschaften und je nach Forschungsrichtung und Fokus unterschiedliche Bezugspunkte bestehen, liegen die gegenwärtigen Anforderungen in der betrieblichen Praxis und die damit verknüpften Erwartungen an SELBSTORGANISIERTES LERNEN jenseits unterschiedlicher Disziplinen, Bildungssysteme und -strukturen. Vor dem Hintergrund der sich verändernden Rahmenbedingungen wie arbeitsstrukturelle Veränderungen, Einführung von neuen Technologien sowie die Legitimationskrise traditioneller Bildungssysteme und Weiterbildungsformen gilt SELBSTORGANISIERTES LERNEN in Europa als *eine* mögliche Antwort, um diese Veränderungen erfolgreich bewältigen zu können.

Eine Analyse des Forschungs- und Praxiskontextes in den kommenden Kapiteln soll zeigen, ob und inwieweit sich hier in den letzten Jahren ein problembezogener Fachdiskurs verschiedener Disziplinen abzeichnet, der über normative Programmatik und über Akquisitionsstrategien kommerzieller Vorbilder (Schäffter, 1998, 138) hinausreicht. Anhand der europäischen Diskussion und EU-Praxiserfahrungen aus Projekten soll untersucht werden, inwieweit sich eine “personalorientierte Managementstrategie” (Faulstich, 1998b) abzeichnet, die selbständige Lernprozesse und die Chance auf Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht.

Oft bleiben Thematik und Intentionalität des Lernens in der aktuellen Diskussion ausgeblendet und Lernen wird auf organisatorische bzw. methodische Aspekte i.S.v. „Wie ist Lernen zu organisieren?“ oder „Welche Lerntechniken und –strategien sind anzuwenden?“ reduziert. Es besteht die Gefahr, dass SELBSTORGANISIERTES LERNEN zu der neuesten Modewelle Erwachsenenbildung degeneriert. In der vorliegenden Untersuchung soll SELBSTORGANISIERTES LERNEN hingegen als ein Prinzip verstanden werden, das auf ein neues Lernverständnis insgesamt verweist. Dazu

bedarf es eines theoretisch fundierten Lernkonzeptes, das in Holzkamps (1993) subjektwissenschaftlichem Lernansatz gefunden werden kann. Um die Diskussion über SELBSTORGANISIERTES LERNEN auf eine theoretische Grundlage zu stellen, werden im folgenden Kapitel wesentliche Aspekte Holzkamps subjektorientierten Lernansatzes und die sich daraus ergebenden Lernprinzipien und Folgen für die Organisation von Lernprozessen in der Weiterbildung herausgearbeitet.

## **KAPITEL 2**

# **SELBSTORGANISIERTES LERNEN und der Lernbegriff auf theoretischer Grundlage eines subjektorientierten Lernverständnisses**

## **2.0 Einleitung**

Wie im ersten Kapitel gezeigt wurde, ist SELBSTORGANISIERTES LERNEN aktueller Gegenstand unterschiedlichster Diskussionen im wissenschaftlichen und politischen Bereich in Europa (vgl. zur Diskussion in Deutschland Gnahs, 1999, 246ff; auf europäischer Ebene Straka, 1997, 2000). In der Lerndiskussion werden einerseits unterschiedliche Begriffe verwendet und andererseits unterschiedliche Inhalte und Intentionen damit verbunden. Zentrale Aufgabe im Rahmen einer solchen Diskussion ist deshalb zunächst die Entfaltung eines theoretisch hinterlegten Lernbegriffes. Auf Basis dieses Lernbegriffes werden dann Kriterien für eine erfolgreiche Umsetzung in die Praxis der Weiterbildung erarbeitet werden.

Zunächst liegt eine theoretische Fundierung des Lernbegriffes mit Hilfe der traditionellen Lerntheorie (vgl. dazu zusammenfassend Hilgard/Bower, 1983) nahe. Eine kritische Analyse der traditionellen psychologischen Lerntheorien zeigt jedoch wie diese Theorien ein vereinfachtes, meist reaktives Modell menschlichen Lernens unterstellen. Diese psychologischen Lerntheorien seien hier nur schlagwortartig mit den Begriffen des Behaviorismus und dessen Reiz-Reaktions-Modell sowie die kognitive Lerntheorie, die Gedächtnistheorie sowie die Handlungsregulationstheorie (vgl. dazu näher bei Faulstich, 1999, 254ff) umrissen. Lernen, so die Grundannahme dieser traditionellen Lernpsychologien, erscheint von außen bedingt und gehorcht dabei bestimmten Gesetzmäßigkeiten, die als zielbezogen intentional verstanden werden und durch institutionelles Lehr-Lernverhalten gesteuert werden können. Menschliches Lernen ist jedoch ein äußerst komplexer Vorgang und vollzieht sich in den unterschiedlichsten Konstellationen von eigen- und fremdbestimmten Lernen.

Im Gegensatz zu psychologischen Lerntheorien (vgl. dazu Dewe, 1989; Faulstich, 1999) schließt eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung des Problemfeldes "Lernen" immer auch Begründungen und Inhalte mit ein. Wenn Lernende „die wesentliche Entscheidung, ob, wozu, was und wann gelernt werden soll, folgenreich und gravierend beeinflussen können“ (Weinert, 1982, 102), so das dieser Arbeit zu Grunde liegende Verständnis von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN, geht es vor allem um die Bedeutsamkeit des Lernens für den Lernenden und somit um selbst-begründetes Lernen. Mit Holzkamps subjektorientiertem Lernansatz (1993) lässt sich ein solches selbst-begründetes Lernen auf eine theoretische Basis stellen.

Klaus Holzkamp, der Hauptvertreter der Kritischen Psychologie, hat sich in seinem Werk „Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung“ (1993) mit dem Phänomen Lernen aus subjektorientierter Sichtweise auseinandergesetzt. Lernen wird hier als ein Prozess verstanden, der je im eigenen Lebensinteresse begründet ist (= „expansives Lernen“).

Holzkamps Lernverständnis ist geeignet für die Entwicklung eines Lernbegriffes in der Erwachsenenbildung, da Holzkamp dem situierten, kontextbezogenen Charakter des Lernens von Erwachsenen, seiner Abhängigkeit von der jeweils vorausgehenden Biographie sowie seiner Verankerung in gesellschaftliche Zusammenhänge konzeptionell Rechnung trägt. Dieser Ansatz scheint gerade für die Erwachsenenbildung geeignet, knüpft Lernen hier doch an mitunter höchst unterschiedliche persönliche Motive der Lernenden an.

Der Erwachsene stellt in jeweiligen Kontext seiner Handlungssituation Bedeutungszusammenhänge her und begründet so sein Lernen. In dieser Hinsicht wird der Lernbegriff des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS um die Dimension des selbst-begründeten Lernens erweitert. Auf dieser Grundlage lassen sich dann Prinzipien für die praktische Gestaltung von Lernprozessen erarbeiten.

## 2.1 Lernen im Rahmen der Kritischen Psychologie

Im Folgenden wird zunächst Holzkamps Lerntheorie in Grundzügen vorgestellt. Dabei sollen vor allem die zentralen Kategorien des „expansiven Lernens“ näher erläutert werden. Expansives Lernen ist auf die Erweiterung der Verfügungsmöglichkeiten des Lernenden gerichtet und somit Persönlichkeitsentfaltung. Mit Hilfe dieser Kategorie werden zentrale Lernproblematiken durchleuchtet und Lernbehinderungen in institutionellen Verhältnissen, am Beispiel der betrieblichen Weiterbildung, analysiert. Im Anschluss daran sollen Prinzipien erarbeitet werden, die auf den Bereich der betrieblichen Weiterbildung übertragbar sind und Hinweise für die Gestaltung von bedeutsamen Lernprozessen aufgezeigt werden.

Klaus Holzkamp entwickelt sein Lernverständnis aus der Kritik der traditionellen Psychologie und Sozialwissenschaften heraus. Trotz des „subjektiven Touch“ (Holzkamp, 1997, 19) der dort verorteten Lernkonzepte kritisiert Holzkamp (1993, 14) diese dahingehend, „dass das Lernen als Problem vom wissenschaftlichen Standpunkt des Lernsubjekts“ darin nicht vorkomme. Mit anderen Worten blieben die „Gründe“, aus denen das Individuum die in einer Lehrsituation angebotenen Lerninhalte lernend bearbeiten soll, theoretisch unkonzipiert. Demgegenüber setzt Holzkamp ein Lernverständnis mit Lernen als eine interessengeleitete, aktive Aneignung von Welt durch das Subjekt als Intentionalitätszentrum, „das von seinem Standpunkt aus auch andere Menschen als Intentionalität mit deren jeweils standpunktabhängiger Perspektive/Intentionalität erfährt“ (Holzkamp, 1993, 21).

Ausgangspunkt von Holzkamps Betrachtungen zum Lernproblem bilden zwei gegensätzliche Auffassungen von Lernen. Einem Lernen als Zwang bzw. Reglementierung steht dabei ein Lernen gegenüber, das in einem "genuinen Lebensinteresse" begründet ist und als Entfaltungschance der Persönlichkeit begriffen wird. Die traditionelle psychologische Lernforschung, so kritisiert Holzkamp, nimmt dabei den Gegensatz zwischen Lernen als Zumutung und Zwang vs. Lernen als Lebensmöglichkeit und Persönlichkeitsentfaltung nicht zur Kenntnis (Holzkamp, 1993, 14). Dies liegt an ihrem wissenschaftlichen Bedingungsmodell, mit dessen Hilfe eine Kontiguität von

fremdgesetzten Bedingungen und dadurch ausgelöstem Verhalten bzw. Erlebnissen dargestellt wird. Dementsprechend beruhen noch immer viele Lernansätze in Schule und Weiterbildung auf einem so genannten „Input-Output“-Lehrmodell. Dieses geht davon aus, dass das von den Lernenden gelernt wird, was vom Lehrenden unterrichtet wird. Ein solches mechanistisches verkürztes Lernverständnis findet sich in neueren, vor allem anglo-amerikanischen Personal bzw. Human-Resource-Management (HRM)-Büchern, die unter dem Kapitel „Training“ stark von behavioristisch-lernpsychologischen bzw. technokratischen Orientierungen geprägt sind (vgl. dazu z.B. im Human-Resource-Management wie von Hilgard/Bower, 1995; Sparrow, 1994). Lernen gilt hier als eine Verhaltensänderung bzw. kognitive Musteränderung (Output), die auftritt, wenn bestimmte pädagogische Arrangements getroffen werden (Input). Lernen wird hier als abhängige Größe von den jeweiligen didaktischen Arrangements gesehen. Nach Holzkamp (1993, 11) bedeutet Lernen hingegen die "Realisierung meiner Selbständigkeit als Erwachsener" und Motor menschlicher Entwicklungs- und Lebensentfaltung (kritisch vgl. Bachmann, 1981; Burow 1993; Fatzer 1983; Horn 1973; Jakobi 1978; Osterkamp, 1984).

Lernen wird nach Holzkamp (1993, 21ff) begründet durch Interpretationen, so genannte „subjektive Handlungsgründe“ vom „Subjektstandpunkt“ auf der „Diskursebene“ aus. Das lernende Individuum wird als „Intentionalitätszentrum“ verstanden, das sich aktiv und absichtsvoll planend auf die Welt und sich selbst bezieht, auf der Grundlage seiner jeweiligen Lebensinteressen. Die Welt, auf die sich der Lernende als Subjekt bezieht, und auf die sich mehrere Lernende im Diskurs gemeinsam beziehen können, ist sowohl in sprachlicher als auch im Sinne sachlich-sozialer „Gegenstandsbedeutungen“ zu verstehen. Diese Gegenstandsbedeutungen werden in der Kritischen Psychologie als Vermittlungsebene zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und individuellem Handeln konzipiert. Dabei liegt dieser Sichtweise die Prämisse der Kritischen Psychologie zu Grunde, dass gesellschaftliche Determiniertheit von Handlungen nicht direkt, sondern „vermittelt“ ist, da sich der Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher und individueller Lebenshaltung gelockert hat. Aus der Sicht des Individuums werden nun gesellschaftliche „Handlungsdeterminanten“ zu „Handlungsmöglichkeiten“ (Holzkamp, 1993, 22/23; vgl. dazu die Gesellschaftstheorie und grundlegende Bestimmungen des Menschen als Subjekt im Rahmen der Kritischen Psychologie ders., 1984) da individuelles Handeln nicht mehr durch direkte Determination bedingt wird. „Handlungsmöglichkeiten“ bedeutet, dass sich

das Subjekt bewusst verhalten kann und Alternativen besitzt (zur Realisierung bzw. Erweiterung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten vgl. unten stehende Fußnote<sup>3</sup>). In Holzkamps personenorientierten Lerntheorie findet so ein Paradigmenwechsel statt. Dieser vollzieht sich von einem den traditionellen psychologischen Lerntheorien zu Grunde liegenden „Bedingtheitsdiskurs“, der mit Kausalitäten argumentiert, welche Lernverhalten verursachen, hin zu einem „Begründungsdiskurs“, der von subjektiven Gründen ausgeht und die individuelle Bedeutsamkeit von Lernhandeln unterstellt (vgl. dazu Faulstich, 1999, 261).

Holzkamp geht vom Konzept der „typischen Lernproblematiken“ (Holzkamp, 1993, 180ff) aus. Dabei gelten von außen an das Individuum herangetragene Lernanforderungen noch nicht als subjektive Lernproblematiken. Erst wenn das Individuum eine „Diskrepanzerfahrung“ (Holzkamp, 1993, 214) zwischen aktueller und gewünschter Kompetenz erfährt und daran interessiert ist, diese wahrgenommene Diskrepanz zu beseitigen, ist eine Voraussetzung für die Herausbildung einer Lernproblematik gegeben. Das Formulieren einer Lernproblematik durch den Lernenden ist wiederum Voraussetzung dafür, dass Lernen als im Eigeninteresse des Lernenden und nicht als Lernzwang bzw. Zumutung empfunden wird, sonst versucht das Individuum durch Vermeidungsstrategien und Ablenkungsmanöver zu entkommen (Holzkamp, 1993, 180ff). Die Identifizierung von Fehlern ist dabei keine automatische Rückmeldung über den Lernprozess, wie beispielsweise bei der Handlungsregulationstheorie (vgl. dazu Volpert 1984; Hacker/Skell 1993), sondern markiert bereits wichtige Fortschritte bei der Überwindung einer Lernproblematik. Die eigenen Schwächen des Lernenden sind demnach nicht Hindernisse, sondern vielmehr Hinweise darauf, wie Schwierigkeiten beim Lernen präzise zu fassen sind, um diese dann durch Lernhandeln zu überwinden (Holzkamp, 1993, 214). Voraussetzung dafür ist eine besondere Haltung des Lernenden, eine Lernhandlung bewusst als Lernproblematik zu übernehmen, nachdem er eingesehen habe, an welcher Stelle es für ihn etwas zu lernen gibt. Durch eine so genannte „Dezentrierung“ (ebd.) wird

---

<sup>3</sup> Holzkamps Grundthese (1983,34) besagt, dass mit der Dominanz der gesellschaftlichen Reproduktion gegenüber dem evolutionären Prozess die Herausbildung gesellschaftlicher Verhältnisse nicht abgeschlossene Organisationsszenarien waren, sondern erst begann. Er versucht so, das Psychische in seiner menschlichen Spezifik als „gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit individueller Existenz in ihren psychischen Aspekten zu charakterisieren“ (ebd.).

eine Handlungsproblematik zur Lernproblematik. Dezentrierung bedeutet einen Standpunktwechsel, bei dem der Lernende die eigene Handlungsproblematik *bewusst* in eine Lernproblematik überführt. Durch eine gedankliche Variation und neue Aspekte kann der Lernende zu neuen Ansichten hinsichtlich des Lerngegenstandes gelangen. Die Lernintention des Individuums manifestiert sich nach Holzkamp in der Lernhandlung. Diese Lernform geht zum einen über eine aktuelle Situationsbewältigung hinaus (Bezugshandlung), indem sie auch auf Permanenz und Kumulation gerichtet ist, (Holzkamp, 1993, 183) zum anderen grenzt sie sich gegenüber "inzidentellem" Lernen ab. Unter letzterem versteht Holzkamp eine Art "Mitlernen", was in jeder Handlung in irgendeiner Weise mit oder ohne Absicht erfolge (Holzkamp,1993, 182ff; vgl. dazu Reischmanns Beitrag zum Lernen „en passant“ in GdWZ, 1995).

Dabei wird in institutionell organisierten Lernprozessen, beispielsweise in einer 45 minütigen Seminarstunde, wie in der Schule oder in der betrieblichen Weiterbildung oft die Möglichkeit zur „Dezentrierung“ und somit eine Verbindung zwischen Lern- und Bezugshandlung unterbunden, da hier das Lehrhandeln im Vordergrund steht. Bezugshandlungen sind Handlungen, "in denen das Subjekt zwar bestimmte Handlungsabsichten hat, diese aber mittels seiner verfügbaren Mittel nicht umsetzen kann und sich insofern an die Wissenschaft wendet" (Holzkamp, 1993,182; vgl. demgegenüber neuere konstruktivistische Ansätze in der Lerndiskussion, bei denen die Wissenschaft erkenntnistheoretisch keine objektive Antwort zu geben vermag). In diesen Situationen unterbricht das Subjekt *bewusst* seinen Handlungsablauf, indem es eine Lernschleife einlegt, die es aus dem Handlungsvollzug ausgegliedert (Holzkamp, 1993, 184). In der so entstehenden Lernhandlung versucht nun der Lernende, seine verfügbaren Mittel zu erweitern (Holzkamp,1993, 184).

### **2.1.1 Die zentrale Kategorie des “expansiven Lernens”**

Im Folgenden wird Holzkamps zentrale Kategorie des „expansiven Lernens“ dargestellt. Holzkamp (1993,193) unterscheidet „expansives Lernen“ von „defensivem Lernen“. Expansives Lernen hat Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel und strebt nach einer „Erweiterung der Verfügungsmöglichkeiten“ (ebd.) des Lernenden. Defensives Lernen findet dann statt, wenn fremdgesetzte Lernanforderungen, nicht vom Lernenden in eine

eigene Lernproblematik uminterpretiert werden. Dabei ist Lernen bei Holzkamp stets in Verbindung mit einer Bezugshandlung bzw. einem Handlungsproblem zu sehen. Jedes Lernen ist zur Überwindung einer Lernproblematik auf die Erweiterung des Weltbezugs und damit der Weltverfügung gerichtet, also der Intention nach „expansives Lernen“ (Holzkamp, 1997, 269). Angesichts bestimmter restriktiv Konstellationen wie beispielsweise institutionelle Behinderungen in der Schule oder im Betrieb - ist es für den Lernenden jedoch nicht möglich, in Annäherung an den Lerngegenstand seine Weltverfügung zu erweitern. Um eine Bedrohung in Form von Sanktionsmechanismen, beispielsweise das Nichtbestehen einer Schularbeit oder das Verpassen einer Aufstiegsmöglichkeit im Betrieb durch mangelnde Fortbildung abzuwenden, „bleibt ihm ‚vernünftigerweise‘ gar nichts anderes übrig als – sofern Lernen hier überhaupt angezeigt ist – ‚defensiv‘ zu lernen“ (ebd.). So analysiert Holzkamp objektive, wie etwa institutionelle Bedeutungsanordnungen am Beispiel der Schule daraufhin, inwieweit expansives Lernen möglich ist bzw. durch institutionelle Anordnungen (im Rahmen der „Schuldisziplin“) behindert wird. Defensives Lernen bleibt dabei entweder der Ebene der unmittelbaren Bewältigung der primären Handlungsproblematik der Bezugshandlung verhaftet (Holzkamp, 1993, 193) oder führt unter Umständen zu „widerständigem Lernen“ (ebd.). Dies ist der Fall, wenn die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand vom Lernenden bezweifelt bzw. erst gar nicht thematisiert wird. Es geht dann nicht um eine echte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand oder der Bezugshandlung, sondern lediglich um eine Strategiefindung zur Vermeidung einer drohenden Einschränkung der Verfügbarkeit über die eigenen Lebensmöglichkeiten. Als Beispiele führt Holzkamp Täuschungsmanöver bei Klassenarbeiten in der Schule an, bei denen es den Schülern vorrangig um das Bestehen einer Klassenarbeit (=Abwehren von einer Bedrohung in Form einer schlechten Note bzw. Nichtversetzung in die nächsthöhere Schulklasse = defensives Lernen), nicht aber um die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand selbst geht, um so zum Erwerb umfassender Handlungsvoraussetzungen zu gelangen, die eine Persönlichkeitsentwicklung erst ermöglichen (= expansives Lernen).

Bevor die Lernproblematiken auf die Weiterbildung übertragen werden, wird zunächst der Verlauf expansiver Lernprozesse unter zwei zentralen Aspekten dargestellt: dem dialektischen Wechselverhältnis zwischen Lerngegenstand und Lernendem sowie dem

Alternieren von affinitiven und definitiven Lernphasen als konstitutivem Moment der Lernhandlung.

### **2.1.2 Lernen als Syntheseversuch: das dialektische Wechselverhältnis zwischen**

#### **Lernendem und Lerngegenstand**

Der erwachsene Lernende hat meist bereits eine Erfahrung bezüglich des Lerngegenstandes gemacht, z.B. dadurch, dass er sich seiner Unzulänglichkeit im Hinblick auf den Gegenstandsaufschluss bewusst wurde. Lerngegenstände entstehen dabei auf der Basis des „Vorlernens“ (Holzkamp, 1993, 209), also auf Basis seiner bereits gemachten Erfahrung bzw. Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand sowie Erfahrungen im Rahmen der Bezugshandlung. Bei Holzkamp motiviert sich Lernen stets auf Grund eines bestimmten Lernanlasses, der durch einen nicht ausreichend aufgeschlossenen Lerngegenstand ausgelöst wird. Dies zeigt sich wiederum in der Bezugshandlung, die mit den dem Lernenden zur Verfügung stehenden Mitteln nicht bewältigt werden kann. Die Bedeutung des Lerngegenstandes steht dabei in einem dialektischen Verhältnis zum Subjekt und zu gesellschaftlichen Zusammenhängen. Zum einen setzt sie sich aus objektiven gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen zusammen, zum anderen wird es durch das lernende Subjekt selbst konstituiert. Dabei müssen nicht alle Aspekte des Lerngegenstandes dem Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt bewusst sein. Oft reicht *ein* subjektiv als wesentlich erfahrener Aspekt des Gegenstands als Lernanlass aus. Wie weit sich nun der Lerngegenstand „aufschließen“ lässt, zeigt sich nun in seiner "Flachheit" oder "Tiefe" darin, inwieweit die "Unmittelbarkeitsverhaftetheit der Erfahrung in Richtung auf die Erfassung immer vermittelterer gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen" (Holzkamp, 1993, 221, im Original) fortgeschritten ist. Dies heisst, je mehr Tiefenstruktur der Lerngegenstand aufweist, desto allgemeiner sind seine Verweisungen auf umfassendere gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge.

Die personale Situiertheit definiert dabei, "was mir in welcher Weise überhaupt erst zum Lerngegenstand werden kann" (Holzkamp, 1993, 267). Auf der individuellen Ebene kann zum Beispiel der körperlicher Zustand den Lernprozess beeinflussen, welche Lernhandlung dem Lernenden überhaupt möglich ist; auf gesellschaftlicher Ebene geht es

um historisch-gesellschaftliche Verhältnisse, unter denen spezifische Lernproblematiken erst entstehen können (Holzkamp, 1993, 341; vgl. hierzu die Analyse und Explikation der institutionellen Bedeutungsstrukturen der Schule bzw. der Disziplinen, die als Träger von Institutionen, in denen sich die Machtökonomie jeweils konkret verkörpert, verstanden werden). Für die Gestaltung von Lernprozessen sind auch private Erfahrungen des Lernenden relevant, da nach Holzkamp jede Lernerfahrung, die "unter typisch gesellschaftlichen Bedingungen gemacht wurde, so privat nicht sein kann" (Holzkamp, 1993, 493). Holzkamp erläutert dies am Beispiel der Schuldisziplin, die durch ihre Reglementierungen die Schüler "einkreist" (ebd.). So drückt jede vom Schüler private (Schul-)Erfahrung in Form institutioneller Lernbehinderungen den Grad des gesellschaftlich Typischen und der darin liegenden Verallgemeinerungsmöglichkeiten aus. Das dialektische Verhältnis zwischen dem Individuum und der Welt, die ein Stück weit durch den Aufschluss des Lerngegenstandes erschlossen wird. Dabei geht es nicht um die Frage, ob der Lernende überhaupt lernen will, sondern ob er angesichts seines subjektiv erfahrenen Lebenslaufs, in seiner derzeitigen Lebenssituation überhaupt lernen *wollen* kann (Holzkamp, 1993, 265). Beispielsweise kann eine lernfeindliche Atmosphäre im Betrieb oder ein Konflikt mit meinen Arbeitskollegen die Lernbereitschaft der Mitarbeiter im betrieblichen Kontext unterbinden. Lernen erfolgt stets im Rückblick auf die subjektive Lernbiographie, die der Lernende als Prämisse seiner gegenwärtigen Lebensführung zu explizieren suche.

Der Verlauf expansiver Lernprozesse ist durch ein Alternieren von definitiven und affinitiven Lernphasen (Holzkamp, 1993, 481) gekennzeichnet. Während in definitiven Lernphasen der Lerngegenstand als solcher „fixiert“ wird, charakterisiert sich die affinitive Lernphase dadurch, dass der Lernende eine vorübergehende Defixierung, Distanz und Überblicksgewinnung, Zurücknahme und Besinnung vornimmt (Holzkamp, 1993, 328). Dies bedeutet, sich Zeit zu nehmen für das Aufspüren von Verweisungsreihen, Verwandtschaftsbeziehungen, Ähnlichkeitsabstufungen, Vergangenheitsbezügen, um so die im Lerngegenstand enthaltenen übergreifenden Bedeutungsverweisungen aufzuspüren. In der dann wieder folgenden definitiven Lernphase wird der Lerngegenstand in einen umfassenderen Zusammenhang gestellt (Holzkamp, 1993, 481). Ob dies gelingt, hängt davon ab, inwieweit es dem Lernenden angesichts seiner personalen Situiertheit möglich ist, Zusammenhänge zu erkennen und begrifflich zu fassen (1993, 330). Zeigen bisher

angewandte Lernprinzipien keinen Erfolg, kann das Lernsubjekt eine Reflexion und eine mögliche Veränderung einleiten (Holzkamp, 1993, 239). Auch dies erfolgt im Rahmen affinitiver Lernphasen, die Holzkamp als "produktives Abschweifen" (Holzkamp, 1993, 328) bezeichnet. Neben der Initiierung des Lernprozesses geht es darum, zu qualitativ höherstehende Lernformen zu gelangen (Holzkamp, 1993, 239). Dies geschieht durch eine Diskrepanzerfahrung, die sich als Einsicht in die Unzulänglichkeit bisher verwendeter Lernprinzipien manifestiert. Diese Diskrepanzerfahrung vollzieht sich auf einer höheren Stufe als die einfache Diskrepanzerfahrung (erster Stufe), die der Lernende als Verfügbarkeitsdefizit im Rahmen einer Bezugshandlung feststellt und daraufhin beschließt, eine Lernschleife einzulegen. Durch die Diskrepanzerfahrung der Lernprinzipien und die Reflexion derselben werden diese selbst wieder prinzipiell veränderbar. Durch die vom Lernenden wahrgenommene Diskrepanzerfahrung einer höheren Ordnung kommt es zu einem "qualitativen Sprung" (Holzkamp, 1993, 239) im Fortgang des Lernprozesses. Diese Reflexion von Lernprinzipien durch den Lernenden ist die eigentliche Metakompetenz, die hier im Lernprozess durch den „qualitativen Sprung“ ausgebildet wird.

Beim expansiven Lernen versucht der Lernende auch, problematische Dimensionen des Lerngegenstandes herauszuarbeiten. So ist expansives Lernen immer auch ein Versuch, Einseitigkeiten und Vereinfachungen zu vermeiden. Diese Lernbewegung, die aus einem Alternieren zwischen definitiven und affinitiven Lernphasen resultiert, steht im Gegensatz zu einer rein operativen Abarbeitung eines (vorgegebenen) Lernziels, wie beispielsweise im Handlungsplan bei der Handlungsregulationstheorie oder bei einem Lernverständnis, das auf ein methodisches Arsenal von Lerntechniken und -methoden verkürzt wird (vgl. zur Kritik dieses „lean learning“ Severing, 1994). Da Lernen bei den Lerngründen des Lernenden und seinen Interessen ansetzt und der Lernende durch expansives Lernen eine unabhängige Position in der Welt erlangt, wird SELBSTORGANISIERTES LERNEN mit Holzkamp um die Dimension der „Selbst-begründung“ erweitert.

### **2.1.3 Darstellung ausgewählter Lernproblematiken**

Anhand der dargestellten zentralen Kategorie des expansiven Lernens wurde der idealtypische Verlauf expansiver Lernprozesse dargestellt. In einem nächsten Schritt werden nun drei für die betriebliche Weiterbildung zentrale Problembereiche des Lernens analysiert: der „Lehrlernkurzschluss“, das Transferproblem sowie Lernen in interpersonalen Konstellationen. Die Analyse der Problembereiche erlaubt dann eine Übertragung auf die Lernsituation in der betrieblichen Weiterbildung. Erste Überlegungen zu einer Anwendung auf die betriebliche Weiterbildung erfolgen dabei jeweils im unmittelbaren Anschluss an den aufgezeigten Problembereich und werden in den Kapiteln vier und fünf vor dem Horizont der Diskussion auf EU-Ebene wieder aufgenommen.

Rekapitulieren wir Lernen unter dem dargestellten Aspekt: Da Lernen vom Subjektstandpunkt aus konzipiert wird, reichen äußere Lernaufforderungen allein nicht aus, beim Lernenden eine Lernhandlung auszulösen, die auf expansives Lernen und damit letztlich auf bedeutsames Lernen abzielt. Für interessegeleitetes, expansives Lernen muss der Lernende einen oder mehrere Gründe haben, was wiederum auf die emotional-motivationale Komponente von Handlungsbegründungen verweist, die sich aus den Lebensinteressen des Subjekts ableitet (Holzkamp, 1993, 189). Der Lernende ist dann zum Lernen motiviert, wenn er eine Erweiterung der Verfügbarkeit über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen (= expansives Lernen) hinaus erkennt oder aber eine Beeinträchtigung oder Bedrohung bereits bestehender Verfügbarkeiten (=defensives Lernen) erlebt (Holzkamp, 1993, 188ff).

### **2.1.3.1 Der „Lehrlernkurzschluss“ oder die Illusion der totalen Planbarkeit von Lernprozessen**

Holzkamp problematisiert das Verhältnis von Lernzieldefinitionen, die von außen gesetzt werden, zu den tatsächlichen Lernaktivitäten der Lernenden und bezeichnet dies als Lehrlernen bzw. „Lehrlernkurzschluss“ (Holzkamp, 1993, 395). Lehrlernkurzschluss bedeutet damit eine Gleichsetzung der Lehraktivitäten des Lehrens mit den Lernaktivitäten der Lernenden (Holzkamp, 1997, 257). In der Didaktik hatte Siebert im Hinblick auf die Curriculumtheorie kritisch angemerkt, dass sie eine „vollständige Planbarkeit, Verfügbarkeit von Lernprozessen und Überprüfbarkeit von Lernwirkungen beinhaltet“ (Siebert, 1985, 67). Wenn eine subjektiv erlebte Diskrepanzerfahrung expansiven Lernprozessen vorausgeht, wie oben dargestellt, dann muss die Vorstellung einer totalen „Planbarkeit von Lernprozessen“ bzw. der so genannten „Lehrlernkurzschluss“ (Holzkamp, 1993, 395) überwunden werden. Eine solche Überwindung ist jedoch nicht zu verwechseln mit dem in der Erwachsenenbildung grundlegenden Verständnis, dass Lernen in einem weiten Spektrum vom fremd- zu selbstbestimmten Lernen (vgl. dazu Faulstich/Zeuner, 1999) zu organisieren ist. Holzkamp wendet sich nicht gegen eine Organisation von Lernprozessen *eo ipso*, sondern gegen den Trugschluss der genauen Planbarkeit von Lernprozessen, die dem Individuum verordnet werden. Voraussetzung für SELBSTORGANISIERTES LERNEN im Sinne von bedeutsamen, selbst-begründeten Lernens nach Holzkamp ist die Eigenbewegung des Lernenden. Diese äußert sich zunächst in Form einer subjektiv erlebten Lerndiskrepanz und sodann im Wunsch beim Lernenden, diese Diskrepanz durch Lernhandeln zu überwinden.

Demgegenüber steht in der Alltagspraxis betrieblicher Weiterbildung die Annahme, in der zeitlich vorab festgelegt Lerneinheit einer Unterrichtseinheit, Lernprozesse hervorbringen und steuern zu können - nach dem Motto 45 Minuten verordnetes Lernen in einem Seminarvortrag durch den Dozenten lösen 45 Minuten Lernen beim Teilnehmer aus. Wie oben aufgezeigt erfordern bedeutsame, expansive Lernhandlungen jedoch auch Phasen zeitentbundenen, „affinitiven Lernens“ und somit ein unbestimmtes Maß an Zeit, das in der Weiterbildungspraxis i.A. als solches nicht mitberücksichtigt wird. Für die Weiterbildungspraxis stellt sich hier grundlegend die Frage, ob ein solches zeitaufwendiges Lernen wie das expansive Lernen überhaupt zu verwirklichen ist.

Zusätzlich trägt der derzeitige Trend weg von umfangreichen, standardisierten Weiterbildungsangeboten hin zu einer Weiterbildung, die durch „just in time“ und „just enough“ Angebote gekennzeichnet ist, zur zeitlichen Verkürzung von betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten bei. In der Regel genügt die bereitgestellte Lernzeit nicht einmal, um die notwendigen Anforderungen im Betrieb zu bewältigen, geschweige denn um aus Eigeninteresse zu lernen. Zwei mögliche Antworten auf diese Anforderungen finden sich derzeit zum einen die Anrechnung von Arbeitszeit als Lernzeit und zum anderen eine Verlagerung der Lernzeiten in die Freizeit (vgl. dazu DIW, 1997; Severing, 1994).

Während expansives Lernen am Eigeninteresse des Lernenden anknüpft, kommt es im betrieblichen Lernkontext zu folgendem Paradoxon: angesichts ständig neuer Anforderungen „muss“ der Mitarbeiter ständig „lernen wollen“, oder im Vokabular traditioneller Lernpsychologie der Lernende muss „intrinsisch motiviert“ sein. Mit Hilfe von Holzkamps Konzept der „subjektiven Gründe“ soll diese Widersprüchlichkeit näher beleuchtet werden. Wenn der Lernende nämlich sein eigenes Interesse entwickeln kann und neue Herausforderungen zu bewältigen weiß, dann kann Lernen Identifikationspotentiale in der Arbeit bieten, etwa durch Gestaltungsmöglichkeiten des Beschäftigten im Arbeitsprozess. So kann ein Mitarbeiter selbst im Rahmen einer „von oben“ verordneten Weiterbildungsmaßnahme eigene Gründe für das Lernen entwickeln und damit „selbst-begründet“ lernen. Ein solcher Grund könnte beispielsweise eine größere Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit sein, die sich durch die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten besser bewältigen lässt. Für den Lernprozess und das Lernresultat ist der vom Individuum erlebte Grad der Kontrolle sowie der wahrgenommene Handlungsgrund entscheidend (vgl. Deci/Ryan, 1985). So kann fremdverordnetes Lernen durchaus selbstbegründetes Lernen auslösen. Voraussetzung dafür ist die Identifizierung einer Lernproblematik durch den Lernenden sowie genügend Lernzeit, um nach Holzkamp affinitive und definitive Lernphasen zu ermöglichen.

Die Schaffung von Rahmenbedingungen in der betrieblichen Weiterbildung, um effektive Lernprozesse im Sinne Holzkamps zu fördern sind notwendig, jedoch nicht hinreichend. Die Teilnahme der Mitarbeiter an Weiterbildungsmaßnahmen allein sagen noch nichts darüber aus, ob hier auch wirklich expansive Lernprozesse angestoßen werden. In Realität

ist jedoch oft defensives Lernen der Mitarbeiter die Regel. Dies ist dann der Fall, wenn Lernen hier als Zwang bzw. Abwehr einer Bedrohung in Form von Sanktionen erlebt wird, etwa durch die Nichthöherstufung oder gar Arbeitsplatzverlust wegen mangelnder Qualifizierung. Von der Managementseite können Weiterbildungsaktivitäten wiederum als Alibi für Lernförderung im Betrieb verwendet werden, nach dem Motto „wir tun etwas für unsere Mitarbeiter“. Ein weiteres Beispiel für defensives Lernen im betrieblichen Kontext ist das Lernen in Arbeitsgruppen wie im Rahmen moderner Formen der Arbeitsorganisation (näher dazu Kapitel 4), wenn der Lernende automatisch die Lernziele der Gruppe übernehmen muss, ohne eigene Belange mit einbringen zu können. Lernen erfolgt hier lediglich als Anpassung an externe Anforderungen bzw. Gütemaßstäbe ohne eine bewusste Auseinandersetzung des Individuums mit dem Inhalt des Lerngegenstandes. Letztlich wird ohne ein tieferes Verständnis gelernt.

### **2.1.3.2 Das Transferproblem**

Neuere Ansätze der Instruktionspsychologie betonen den situations- und kontextgebundenen Charakter von Lernen (vgl. dazu Mandl, 1995; zur anthropologischen Dimensionen des Lernens hingegen Lave, 1989). Die Fähigkeit, in einer Lernsituation erworbenes Wissen bzw. erworbene Fähigkeiten auf eine andere Situation übertragen zu können, wird dabei generell als ein wesentliches Kriterium für den Weiterbildungserfolg gewertet.<sup>4</sup> Die beiden Aspekte – der Transfer von übertragbarem Wissen von einer Lern- in eine Anwendungssituation und die Kontextgebundenheit – reichen jedoch nach Holzkamp für expansives Lernen nicht aus. Da der Lernprozess mit dem Erschließen der Tiefenstruktur des Lerngegenstandes zu tun hat (Holzkamp, 1993, 487ff), hängt eine Verallgemeinerung des Gelernten bzw. des Lerngegenstandes von der „Tiefe“ des Lerngegenstandes bzw. vom Vordringen des Lernenden in die Tiefe des Gegenstandes ab. Jedes Lernen ist dabei situationsspezifisch, erlaubt jedoch gleichzeitig im Prozess des lernenden Eindringens in den Bedeutungszusammenhang unterschiedliche Verallgemeinerungsgrade. Diese wiederum ergeben sich aus den vom Individuum

---

<sup>4</sup> In der beruflichen Bildungswelt wurde mit der Attraktivität der Formel der Schlüsselqualifikationen (vgl. dazu Mertens, 1974) eine Vorstellung genährt, gewisse Fähigkeiten unter Ausklammerung spezifischer Inhalte und Kontexte erwerben zu können (vgl. dazu kritisch Holzkamp, 1993, 487ff; Geißler, 1995; Heid, 1998).

ausgegliederten Lerngegenständen. Erwachsenenlernen knüpft dabei immer auch an vorhandenem Wissen an: Wird der Erwerb neuen Wissens nicht in vorhandenem Wissen verankert, ist auch kein Transfer auf eine neue Situation und somit keine Verallgemeinerung des Gelernten möglich.

Der notwendige Erwerb allgemeiner Handlungsverfahren soll hier vorab am Beispiel von Lernen am Arbeitsplatz (Kapitel 4 und 5) erläutert werden: Lernen am Arbeitsplatz dient der Bewältigung von Problemen in dem spezifischen Kontext, in dem sie auch entstanden sind, dem direkten Arbeitsumfeld. Je rapider aktuelles Wissen obsolet wird, desto wichtiger wird das Erfassen von übergreifenden Zusammenhängen. Wird ein praxisnahes Lernen dann nicht durch theoretisch-wissenschaftbezogenes Wissen ergänzt, besteht die Gefahr des „lean learning“ (Severing, 1994) und das Verkommen praxisnaher, arbeitsplatznaher Weiterbildung zu einem „methodischen Arsenal von Handlangerqualifikationen“ (ebd.). Das Lernen am Arbeitsplatz dient hier lediglich dem Kompetenzerhalt dieser spezifischen Arbeitstätigkeit, ermöglicht jedoch nicht einen Erwerb umfassender Handlungsvoraussetzungen, die es dem Arbeitenden erlauben, seine (Arbeits-)Umwelt aktiv zu gestalten. Auch korrelieren Arbeitsplatzbezug und Lernförderlichkeit nicht zwangsläufig. Wenn erfolgreicher Lerntransfer über den Lernort definiert wird, liegt ein „Lehrlernkurzschluss“ vor (Lernort = Arbeitsplatz ist Lehrlernkurzschluss) vor, da individuelle Faktoren wie die personale Situiertheit, das Vorgelesene und andere psychische Faktoren sowie die Wechselwirkung von Arbeit und Persönlichkeitsmerkmalen ignoriert werden und somit Transfer als Verallgemeinerbarkeit des Gelernten, im Sinne eines Aufschlusses des Lerngegenstandes, um einen Einblick in umfassende und übergreifende (gesellschaftliche) Zusammenhänge zu erlangen, nicht stattfindet.

Werden tiefere Zusammenhänge aufgeschlüsselt, wird somit auch verallgemeinerndes Lernen möglich. Daraus folgt für die Gestaltung von Lernarrangements: erst die Einbettung des Lerngegenstandes in ein komplexes Lernarrangement unter wiederholter Anwendung in unterschiedlichen Zusammenhängen bietet Chancen für den Erwerb allgemeinen, expansiv begründeten Handlungswissens. Diese sind wiederum notwendig, um sich auf ständig neue Situationen einzustellen und selbständig sein Lern- und Arbeitsumfeld organisieren zu können.

Da im Mittelpunkt von Holzkamps Ansatz die Frage nach der Inhaltlichkeit des Lernens steht, ist die Frage nach dem Lernort, sei es Seminarraum, Arbeitsplatz oder kombiniert, sowie nach der Methodik sekundär und in Abhängigkeit des jeweiligen Lerngegenstandes zu bestimmen. Selbst-begründetes inhaltliches Lernen hängt davon ab, inwieweit der Lernende Unabhängigkeit dadurch erreicht, dass er sich allgemeine Handlungsverfahren aneignet und einen Teil der Weltkenntnis erlangt. So wie der Arbeitende einerseits fremdbestimmt am Arbeitsplatz lernt, wenn er keine allgemeinen Handlungsverfahren erwirbt und nur einer unmittelbaren Arbeitsverrichtung oder Problemlösung verhaftet bleibt, so kann er sich andererseits selbständig und selbstbestimmt im Rahmen einer Seminarveranstaltung mit Fragen wissenssuchend an den Lehrenden bzw. Experten wenden, der ihm Hilfestellung geben kann, den Lerngegenstand in seiner Tiefe zu erschließen und damit sukzessiv verallgemeinerbare Handlungsverfahren zu erwerben. Im Hinblick auf die Wahl der Lernformen sind zahlreiche Kombinationen möglich (vgl. Faulstich 1999, 257). Es kommt darauf an, in welche personal- und unternehmenspolitische Strategie die Lernprozesse der Weiterbildung eingebunden sind. Kriterien wie offene Lernarrangements, Wahlmöglichkeiten und Mitbestimmung der Mitarbeiter sowie ein kooperatives Management, das eine zunehmende Selbststeuerung und Selbstqualifizierung - individuell oder in Kooperation - fördert und fordert, werden in den folgenden Kapiteln verwendet, um zu untersuchen, ob sich in der Praxis eine „personalorientierte Strategie“ (Faulstich, 1998a) abzeichnet, die Lernen und Initiative der Mitarbeiter fördert und fordert.

### 2.1.3.3 Lernen in interpersonalen Konstellationen

Holzcamp (1993, 501ff) unterscheidet „partizipatives“ Lernen und „kooperatives“ Lernen. Während ersteres quasi traditionell organisiert bleibt und Lernproblematiken nur im Rahmen des Wissens des Experten übernommen werden können, werden in kooperativen Lernverhältnissen Lernproblematiken von den Lernenden in einem gleichberechtigten Verhältnis zueinander gemeinsam vereinbart bzw. definiert, unabhängig von tatsächlich bestehenden Interessensdivergenzen. Das Konzept des partizipativen Lernens stammt dabei von Lave (1989), die darunter nicht eine Beziehung zwischen "Lehrer und Schüler", sondern analog zur beruflichen Lehre eine Beziehung zwischen „Neuling und Meister“ versteht. Entsprechende Lernform ist nicht der Unterricht, sondern die Lehre ("apprenticeship"), die einen Novizen zum Experten ausbildet. Als typische interpersonale Lernkonstellationen ergeben sich so genannte "communities of practice", innerhalb welcher die Novizen vom Meister das fachspezifische Wissen erlernen (vgl. Lave/Wenger 1991, 63; Tomassini, 2000). Im Gegensatz zu einem asymmetrischen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden liegt hier kein dichotomes Ausschließungsverhältnis vor. Es zeigen sich vielmehr Übergänge zwischen Novizen und Meister, wobei der Novize im Laufe seines Lernfortschrittes kontinuierlich zum Meister wird. Der Novize hat die Möglichkeit zu selbstbestimmtem Lernen, indem er sich frei entscheiden kann, ob er das vom Meister Dargebotene als eigene Lernproblematik übernimmt und selbst weiterverfolgt. Beim Konzept des partizipativen Lernens können jedoch Lernproblematiken nur im Rahmen des vom Meister Gekannten bzw. Gewussten übernommen werden, während dessen Wissen bzw. Können als solches unproblematisiert bleibt. Dabei sind partizipative Lernbeziehungen quasi traditionell organisiert und setzen von der jeweiligen Praktikergemeinschaft akzeptierte Kriterien voraus, innerhalb derer ausschließlich expansive Lernhandlungen zugelassen sind (Holzkamp, 1993, 507). Ein Beispiel für partizipatives Lernen in der betrieblichen Weiterbildung ist die Unterweisung bzw. das Einarbeiten eines neuen Kollegen durch seine Vorgesetzten oder Kollegen. Umfragen auf europäischer und deutscher Ebene (vgl. CIVT, 1993, BMBF, 1998) zufolge stellt die Unterweisung bzw. Einarbeitung am Arbeitsplatz durch Kollegen die noch immer weitverbreitetste Form arbeitsplatznahen Lernens dar (Severing, 1994, bezeichnet dies als traditionelle arbeitsplatznahe Weiterbildungsform; vgl. dazu näher Kapitel 4 und 5).

Ein gleichberechtigtes Verhältnis unter Lernenden ist nach Holzkamp in Form eines offenen Handlungs- und Lernfeld nur in kooperativen Lernverhältnissen gegeben. Hier ist die Assymetrie zwischen Lehrendem und Lernendem, die grundsätzlich interpersonalen Lernbeziehungen zu Grunde liegt, zwar nicht gänzlich beseitigt, sie wird jedoch durch wissensuchende Fragen der Lernenden an den Experten begründungspflichtig (Holzkamp, 1993, 509). Kooperatives Lernen beruht dabei auf einer *Vereinbarung* der Lernenden untereinander darüber, was jeweils als gemeinsame Lernproblematik gelten soll unabhängig von tatsächlich existierenden unaufhebbaren Interessendivergenzen und Differenzen. In Holzkamps Terminologie bedeutet dies, dass Individuen als gleichberechtigte Lernsubjekte in einem offenen Feld von Handlungs- und Lernmöglichkeiten zu sehen sind und durch die Einrichtung eines ständigen Dialog eine gemeinsame Lernproblematik ausgliedern (Holzkamp, 1993, 510). Durch Arbeitsaufteilung unter den Lernenden wird das im Lernprozess erschlossene Inhalts- und Quellenwissen gemeinsam organisiert, wobei sich die Lernenden dabei objektivierende Lernmittel und -zugänge gegenseitig zur Verfügung stellen (Holzkamp, 1993, 511). Die Lernpartner unterstützen sich gegenseitig und geben einander ein „feed-back“, um so sich gegenseitig zur kritischen Reflexion anzuregen - Holzkamp verwendet dabei den Begriff des „Rückspiegels“.

Für die Gestaltung von Lernprozessen folgt daraus, dass eine offene Lernbeziehung sowie organisierte Übergänge zwischen kooperativem und autonomem Lernen zu schaffen sind, um Chancen auf expansives Lernen zu erhöhen. Mitunter können selbständig gewonnene Lernresultate der Einzelnen wieder in den kooperativen Lernbund eingebracht werden, etwa in Form eines zur Diskussion gestellten Referats, in dem die Lernresultate dargestellt werden. Dadurch kann der Lernprozess der Lerngruppe insgesamt gefördert werden. Eine andere Möglichkeit der Nutzung bestehender unterschiedlicher Perspektiven besteht darin, die unterschiedlichen Perspektiven der Lernenden als „begründet“ zu verstehen und die Perspektivenvielfalt zu konzeptionalisieren. So wird das Weiterverfolgen der jeweiligen Perspektive als rational begründbar gesehen (Holzkamp, 1993, 516). Holzkamp bezeichnet diese Lernform als „Kooperation auf einer höheren Ebene“ (ebd.), die sich im Hinblick auf Lernproblematiken zeigt, die in ihrem Verhältnis zueinander geklärt sind und außerhalb

des Lernverbundes von den Einzelnen jeweils selbständig weiterverfolgt werden. In diesem Fall findet interpersonales Lernen auf einer Art Meta-Ebene statt.

Rekapitulieren wir an dieser Stelle kurz: SELBSTORGANISIERTES LERNEN in Holzkamps Sinn hängt weder erstrangig von dem Lernrot noch von der Lernform ab. So kann einerseits fremdbestimmtes Lernen in Selbsthilfegruppen erfolgen, wenn in diesem Kreis stillschweigend von einer identischen Lernproblematik ausgegangen wird ohne diese gemeinsam zu definieren. Andererseits kann ein traditionell organisierter Vortrag durchaus Lernenden die Möglichkeit bieten, ihre Lernproblematik selbstständig zu formulieren und nachzugehen, etwa indem sie sich mit wissenssuchenden Fragen an den Dozenten wenden. So unterstreicht Holzkamp (1993, 521): „Dabei wird der von uns herausgehobene Umstand, dass kooperatives Lernen Perspektivendivergenzen der Beteiligten zwingend einschließt und so auf einer (stets hinterfragbaren) *Definition* einer als gemeinsam gesetzten Perspektive/Lernproblematik beruht, weggeleugnet und statt dessen unterstellt, man sei in der Lerngruppe real durch eine gemeinsame Perspektive und eine sich daraus ergebende Lernproblematik, also ein vorausgesetztes kollektives Lerninteresse, verbunden. Von da aus ist in der Lerngruppe a priori vorentschieden, worauf das gemeinsame Lernen hinauslaufen muss.“

In der betrieblichen Personal- und Weiterbildungsliteratur wird auf das Mitarbeitergespräch als personalpolitisches Instrument *par excellence* für Partizipation und offenen Dialog zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter verwiesen (vgl. dazu stellvertretend Oechsler, 1997). Ein offener Dialog ist nach Holzkamp jedoch nur unter Aufhebung des asymmetrischen Machtverhältnisses der Beteiligten denkbar bzw. wenn Dargestelltes begründungspflichtig wird. So kommt es bei Lernen durch Feed-Back im Betrieb stets auch darauf an, in welches personalpolitische, ja unternehmenspolitische Konzept dieser Ansatz eingebunden ist. Fehlen eine im Unternehmen verankerte Lern- und Fehlerkultur und die Vorgesetzten verstehen sich nicht als Coach bzw. Förderer von Lernprozessen ihrer Mitarbeiter, dient das Mitarbeitergespräch weniger als Möglichkeit für ein konstruktives Feedback, das einen wichtigen Bestandteil jeglichen Lernprozesses bildet (vgl. dazu die Handlungsregulationstheorie bei Hacker/Skell, 1993). Statt dessen kann es bei einem autoritären Führungsstil und einer lernfeindlichen Unternehmenskultur ein Ausdruck von Kontrolle, Machtausübung und Androhung von Sanktionsmaßnahmen sein.

Daraus kann defensives Lernen, eine Verweigerung von Lern- und Arbeitsausführungen sowie eine Beendigung des Arbeitsverhältnisses resultieren.

Für unsere Untersuchung ist nun die Erkenntnis zentral, dass die Organisationsform des Lernprozesses sekundär ist, gegenüber der Notwendigkeit einer gemeinsamen, im gleichberechtigten Verhältnis erzielten Vereinbarung über eine gemeinsame Lernproblematik. In dieser Hinsicht werden dann eine Vielzahl von Kombinationen möglich (vgl. dazu Faulstich, 1998b, 257). Expansives Lernen kann so im betrieblichen Kontext nicht ohne Einbettung in eine entsprechende lernförderliche „personalorientierte Strategie“ erfolgen. Eine Personalstrategie, die auf Macht und Kontrolle der Mitarbeiter beruht, wird stets versuchen, ein nach Autonomie strebendes Lernen der Mitarbeiter einzudämmen, während eine partizipative, personalorientierte Strategie mit entsprechend lernförderlichen Rahmenbedingungen grundsätzlich die Chancen für expansives Lernen erhöht, indem Eigeninitiative und Selbständigkeit der Mitarbeiter gefordert und gefördert werden.

## **2.2 Diskussion**

Mit Holzkamps Ansatz lässt sich die Diskussion um SELBSTORGANISIERTES LERNEN auf eine geeignete theoretische Basis stellen. Im Hinblick auf die zentrale Kategorie des „expansiven Lernens“, die sich an der Bedeutsamkeit der Lerngegenstände für den Lernenden ausrichtet, werden die beiden Dimensionen der Intentionalität des Lernens (= die Auswahl von Lernzielen und Bedeutungszuweisung) und der Thematik (= die Inhaltsauswahl und Bestimmung von Lerngegenständen) herausgestellt.

Gegenüber klassischen psychologischen Lerntheorien, die ein universalistisches Modell unterstellen, das seine Gültigkeit für alle Lernsysteme beansprucht, sind alle Formen des Lernens nach Holzkamp historisch-spezifisch und in einen sozialen Prozess eingebettet: Zum einen besitzt Lernen einen situativen und kontextbezogenen Charakter, zum anderen ist Lernhandeln wie jedes Handeln immer auch in gesellschaftliche Zusammenhänge einbezogen. Lernen ist dabei jeweils von der vorausgegangenen Biographie abhängig, da das lernende Individuum seine biographischen Erfahrungen in den Lernprozess mit einbringt und die Bedeutsamkeit von Lerngegenständen für sich definiert. In dieser

Hinsicht lässt sich Holzkamps Lernbegriff in Beziehung zu Klafkis Bildungsbegriff (1985) setzen. Nach Klafki ist Bildung ein lebensgeschichtlicher Vorgang, in dessen Verlauf die Individuen versuchen, Identität herzustellen. Die Inhalte einer solchen Bildung bestimmen sich dabei nicht universell, sondern angesichts gegenwärtiger Problematiken konkret historisch. „Bildung muss in diesem Sinne zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden“ (Klafki, 1985, 17). Die Perspektive der Entfaltung von Persönlichkeit ist demnach an die Gewinnung von Souveränität für das eigene Leben gebunden.

Lernen bedeutet, sich reflexiv mit Inhalt und Struktur des Wissens auseinanderzusetzen. Dies erfolgt auf der Grundlage des theoretischen Denkens und einer Methode, die Holzkamp als „abstrakt-konkretisierendes Verfahren“ (Holzkamp, 1993, 55) bezeichnet. Dabei geht es weniger darum, mit der Theorie über die Wirklichkeit nachzudenken als vielmehr darum, *in* den Kategorien und Begriffen einer Theorie zu denken und zu handeln. Dieses theoretische Verhältnis des Subjekts zur Wirklichkeit setzt dabei ein so genanntes diskursives Verhältnis des Subjekts zur Wirklichkeit voraus. Auch in dieser Hinsicht ist der Lernbegriff, der aus Holzkamps Ansatz heraus entwickelt wurde, mit Klafkis Bildungsbegriff vereinbar, der an das Gewinnen von Kategorien durch das Subjekt gebunden ist.

Wie im vorigen Kapitel dargestellt, droht in der Debatte um SELBSTORGANISIERTES LERNEN ein inflationärer Gebrauch der Begriffe „Selbst“ und „Lernen“ sowie eine völlige Enthüllung des Begriffes durch seine tautologische Verwendung des „Selbstlernens“ (Weber, 1995). Damit wird die Chance eines Anschlusses an bildungstheoretische Traditionen verbaut (vgl. dazu auch Schäffte, 1998). Wenn nach Humboldt (1903, 283 zit. in Faulstich/Zeuner 1999, 33) derjenige gebildet ist, der „so viel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ sucht, sind individuelle und soziale Erfahrungen einerseits wie auch emanzipatorische Möglichkeiten andererseits stets im Bildungsbegriff mitenthalten. Emanzipation stellt dabei als klassisches Leitmotiv einer bildungstheoretischen Tradition die Überwindung von Herrschaft und Selbstermächtigung der Menschen dar. Nach Lempert (1971, 318) liegt das emanzipatorische Interesse des Menschen „an der Erweiterung und Erhaltung der Verfügung über sich selbst“.

Letztlich hängt Lernen immer von der Eigenbewegung des Lernenden ab. In der EB gilt es so, sich von der „Machbarkeitsillusion“ bzw. „totalen Planbarkeit“ von Lernprozessen zu verabschieden. Für die Organisation von Lernprozessen in der Bildungspraxis folgt daraus, das zunächst Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen zu schaffen sind, innerhalb derer die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können. Ein Abschied von der Machbarkeitsillusion von Lernprozessen (Arnold, 1995) bedeutet, dass letztendlich offen bleibt, ob Lernen im eigentlich expansiven Sinn, d.h. in Form des Eindringens in den Lerngegenstand, stattgefunden hat, „muss doch der darauf zentrierte Lernprozess notwendig auf vielfältige Weise in sich zurückgenommen, gebrochen, unengagiert vollzogen werden“ (Holzkamp, 1993, 193).

Wissenschaftstheoretisch findet mit der Konzeptionalisierung von „guten Gründen“ beim Lernenden für sein Lernen ein Paradigmenwechsel statt (Faulstich, 1999, 261; Holzkamp, 1997b): von einem Bedingtheitsdiskurs, der mit Kausalitäten argumentiert, welche Lernverhalten verursachen hin zu einem Begründungsdiskurs, der von einer individuellen Bedeutsamkeit von Lernhandeln ausgeht. Der Lernprozess gestaltet sich somit aus einer anderen Perspektive: indem die aktive Aneignungsperspektive von Individuen betont wird, kommt der Weiterbildung nicht mehr (vorrangig) die Vermittlung von Wissen, sondern die Förderung von Aneignungsprozessen in Form von Anleitung und Begleitung zu.

Soweit wurde nachgewiesen, inwieweit sich Holzkamps subjektwissenschaftlicher Ansatz zur theoretischen Fundierung des Lernbegriffes für unsere Untersuchung eignet. Folgende Einschränkungen sind dabei zu machen. Die hier aufgeführten Annahmen, die Holzkamps Ansatz zu Grunde liegen, erweisen sich als problematisch:

Holzkamp geht von aufgeklärten, zielsicheren Lernenden aus, die ihre Lernproblematiken als solche, ohne Hilfestellung, identifizieren können und selbständig beurteilen können, was sie lernen müssen. Dies setzt entsprechende Kompetenzen voraus, die bei Holzkamp weder spezifiziert noch problematisiert werden (vgl. andragogische These; dazu kritisch Gnahs, 1999; Schrader, 1994, 1996). Es stellt sich die Frage, ob der Lernende generell wirklich so autonom und gut gerüstet sind, dass sie ihre Handlungsproblematik in eine

Lernproblematik überführen können bzw. über das notwendige begriffliche Repertoire verfügen, um die Welt zunächst aufzuschließen, um sie dann handelnd verändern zu können.

Lernen kommt in Holzkamps Ansatz nur auf Grund eines Lernanlasses zustande, dem eine Diskrepanzerfahrung bzw. eine Handlungsproblematik zu Grunde liegt. Lernen kann jedoch auch ohne Lernproblematik bzw. „Diskrepanzerfahrung“ erfolgen, beispielsweise aus Neugier, Interesse oder zum Spaß. Die Annahme ist fraglich, Lernen bedürfe immer einer Problematik, auf die man stößt. Beispielsweise kann ich aus Freude an der spanischen Sprache Spanisch lernen, ohne die Erfahrung gemacht zu haben, in einem Restaurant in Spanien den falschen Fisch auf Grund meiner mangelnder Sprachkompetenz aufgetischt bekommen zu haben. Ich kann also „aus freiem Antrieb“ ohne problematische Bezugshandlung, aus Spaß am Lernen oder aus Entdeckungslust lernen sowie ich mit wachem Blick durch die Welt gehen und beispielsweise bei einer Rundfahrt durch eine neue Stadt viel Neues dazulernen kann.

Nach Holzkamp ist defensives Lernen dadurch charakterisiert, dass die durch den eigenständigen Weltzugang ermöglichte Unabhängigkeit des expansiv Lernenden nicht unter dem Aspekt seines subjektiven Verfügungsinteresses, sondern nur als Bedrohung unserer eigenen Handlungsfähigkeit von anderen gesehen wird. Expansives Lernen stellt so im Prinzip ein "widerstreitendes Moment" dar. Dies bedeutet im Grunde die Sicht eines "zero-sum-game", d.h. was dem einen zum Vorteil dient, muss dem anderen zwangsläufig zum Nachteil gereichen. Statt diametraler Interessen sind in den Unternehmen die Interessenkonstellationen meist vielschichtiger und können konvergieren, sich überschneiden oder divergieren. Im Rahmen eines unternehmenspolitischen Konzeptes geht es so darum, einen betrieblichen Rahmen zu schaffen, indem komplexe Interessenkonstellationen ausgehandelt werden können (Faulstich, 1998b, 107).

In einer Übersicht werden nun Prinzipien aus Holzkamps lerntheoretischem Ansatz sowie einer „Vermittlungsdidaktik“ (Faulstich, 1998b) dargestellt. Darauf bauen die Überlegungen für die Gestaltung von effektiven Lernprozessen im betrieblichen Kontext auf.

**Abbildung 5: Prinzipien und Folgen für die Gestaltung von Lernprozessen**

<b>Prinzipien aus Holzkamps subjektorientierter Lerntheorie</b>	<b>Prinzipien einer Vermittlungsdidaktik</b>	<b>Folgen für die Gestaltung von Lernprozessen</b>
Theoretisches Verhältnis des Individuums zur Wirklichkeit	Wissenschaftsorientierung	Ausbildung eines diskursiven Verhältnisses sowie Erwerb allgemeiner Handlungsverfahren durch Kategorien
Vollständige Handlung Umfassende Orientierungsgrundlage Zusammenspiel der Regulationsebenen	Handlungsorientierung	Einbeziehen aller Regulationsebenen (sensomotorisch/perzeptiv-begrifflich/intellektuell)
Handelnde Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand	Problemorientierung Selbsttätigkeit	Verschränken von wissenschaftlichen Deutungsangeboten mit subjektiver Erfahrungsschilderung
Interessengeleitetes Lernen	Interessenbezug	Eingehen auf individuelle Lernbedürfnisse durch differenzierte Beratung und gesamtes Weiterbildungsteam
Gleichberechtigtes Lernen	Gruppenbezug	Offene Lernarrangements und Einbindung in Netzwerke

Die Wahl des Lernortes sowie der Lernform richtet sich nach dem jeweiligen Lerngegenstand, dem Sine-qua-non des Lernens. Im sozialen Zusammenhang besteht ein gleichberechtigtes Lernverhältnis, bei dem keine bestimmte Perspektive bzw. Interpretation dominiert. So sind Lernarrangements als „offene Beziehung“ (Holzkamp, 1993, 516) zu organisieren. Indem die Reziprozität der Kooperation dennoch erhalten bleibt, kann im Kontext übergreifender Verweisungskontexte des jeweiligen Lerngegenstandes ein Netzwerk wechselseitiger Ansprechpartner aufgebaut werden (ebd.) wie in Form eines Netzes von Dialogbeziehungen auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichen Verbindlichkeitsgraden. Das personal-autonome Lernen ist dabei einerseits Grenzfall verschiedener Kooperationsbeziehungen, andererseits aber mit der Ausgliederung von Lernproblematiken je nach Standpunkt des Lernenden in jeder kooperativen Lernform mitenthalten. Selbstbestimmtes Lernen liegt folglich bei einer

Perspektivenvielfalt vor, während fremdbestimmtes Lernen bei der Dominanz einer Perspektive oder im Rahmen einer scheinbar gemeinsamen Perspektive, die jedoch vorab nicht als gemeinsam definiert wurde, vorliegt. Dabei ist die jeweilige Lernbiographie in den Lernprozess mit ein zu beziehen. Sanktionsmechanismen und andere Zwänge sind zu meiden, da Lernen sonst als Lernzwang empfunden wird. Dies unterbindet effektives, expansives Lernen.

Als zentrales Prinzip aus dem Dargestellten ergibt sich die Möglichkeit zur Selbststeuerung der Lernenden anstelle von Anweisung durch den Lehrenden. Daraus folgt die Beteiligung der Lernenden an Vorhaben, Planung sowie Identifizierung mit dem gemeinsam vereinbarten Lerngegenstand. Statt eines traditionellen Lehr- bzw. Lernzieles steht hier ein gewünschtes Ergebnis auf Seiten der Teilnehmer im Vordergrund. Für die Definition von Lernzielen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung geht es darum, Lernproblematiken nicht linear aus Arbeitsanforderungen bzw. Arbeitstätigkeiten abzuleiten, da auch andere Aspekte wie psychische, soziale, politisch etc. in die Prämissenkonstellation des Lernenden eingehen und so je nach Voraussetzung dem expansives oder defensives Lernen auslösen können. Werden diese Aspekte außer Acht gelassen und Lernanforderungen nur linear aus der Arbeit abgeleitet, entsteht ein Lehrlernkurzschluss.

In der Bildungspraxis ist dies angesichts heterogener Voraussetzungen, Erwartungen und Ziele sowie einer begrenzten Verfügbarkeit von Weiterbildungspersonal schwierig umsetzbar. Möglichkeiten, den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Teilnehmer nachzukommen bestehen in der Einrichtung von Lernberatung sowie eine individuelle Betreuung, indem ein ganzes Team von Weiterbildungern zur Verfügung steht. Neben organisationstechnischen und finanziellen Problemen stellt sich nicht zuletzt die Frage nach der Fortbildung des Weiterbildungspersonals für diese neuen Funktionen.

Ob eine Unterstützung expansiven Lernens in der Erwachsenenbildung gelingt, hängt davon ab, ob bzw. inwieweit es gelingt, eigene Lernproblematiken zu entwickeln, mit denen sich der Lernende mit Unterstützung der Gruppe und der Erwachsenenbildung auseinandersetzen kann. Teilnehmer lernen in der Erwachsenenbildung zunächst, ihre Lernproblematiken begrifflich zu definieren. Hier könnte die Aufgabe der

Erwachsenenbildung einsetzen, indem Lernende unterstützt werden, Übersicht und Distanz bei der Schilderung biographischer Handlungsproblematiken zu gewinnen. Dies kann durch das Angebot wissenschaftlicher Deutungsangebote oder die eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven durch Erfahrungsschilderungen anderer Teilnehmer unterstützt werden (vgl. Schüßler, 1998, 111). Dabei erweist sich didaktisches Handeln als ein Umgehen mit Unsicherheiten, bei dem die Offenheit und Unvorhergesehenheit von Lernprozessen als Lernchance für die Teilnehmer gestaltet werden. Deutungslernen kann dabei durch eine systematische Verschränkung und Reflexion alltagspraktischer und wissenschaftlicher Deutungsmuster geschehen. Nach Tietgens vollzieht sich Lernen im Kontext des Deutens und „wer Lernprozesse anregen will, muss sich mit den Verfahrensweisen und den Ergebnissen dieses Deutens befassen (Tietgens, 1983, 47). Die Rolle des Weiterbildungspersonals gestaltet sich hier als die eines Lernvermittlers und –begleiters. Um expansives Lernen zu fördern ist nicht mehr (primär) ein Vermittler fachimmanenter Sinnstrukturen erforderlich, sondern ein Lerninitiator und –begleiter individueller Prozesse. Hauptaufgabe didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung ist ein „Lernvermitteln“, das Lernmöglichkeiten und Selbsttätigkeit der Lernenden gegenstandsbezogen herstellt. Dies entspricht einer Lehr-Lerninteraktion zwischen gleichberechtigten Individuen.

Mit Hilfe Holzkamps Lernansatz kann das der Debatte um SELBSTORGANISIERTES LERNEN zu Grunde liegende Paradoxon der Fremdaufforderung zur Eigentätigkeit überwunden werden, indem an der Selbsttätigkeit des Lernenden angeknüpft wird. Dies geschieht zum einen in Form einer gemeinsamen Vereinbarung über den Lerngegenstand; zum anderen erfolgt dies dadurch, dass sich die Lernenden ihres Lernweges und ihrer Lernprinzipien bewusst werden und mögliche Alternativen zu ihrem bisherigen Lernvorgehen erwägen. Aufgabe der Erwachsenenbildung ist dementsprechend, Lernbehinderungen bewusst zu machen und diese dann, wenn möglich, zu vermeiden, zu verringern und auszugleichen. Es geht darum, die Bedeutung individueller biographischer Lern- und Lebenserfahrungen für die konkrete Lebenssituation begrifflich zu machen. Mit Hilfe von Begriffen soll Wirklichkeit aufgeschlossen bzw. *be-greif*-bar gemacht werden, um diese eventuell handelnd verändern zu können, da Lernhandeln nach Holzkamp letztlich auf eine Gestaltung der Verhältnisse abzielt.

Für die vorliegende Untersuchung werden auf der Grundlage von Holzkamps lerntheoretischem Ansatz drei Prinzipien für die Gestaltung lernförderlicher Arrangements abgeleitet (vgl. dazu Faulstich, 1998b), welche die Chancen auf expansives Lernen erhöhen. Diese Prinzipien sind erstens die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten im Betrieb; zweitens ein gleichberechtigtes, kooperatives Lernverhältnis in interpersonalen Lernverhältnissen sowie drittens das Einbringen von Initiative, Mitbestimmung und Mitgestaltung der Mitarbeiter in den betrieblichen Lern- und Arbeitsprozess im Rahmen einer „personalorientierten Strategie“.

Mit der LERNENDEN ORGANISATION wird ein gesamtorganisatorischer Bezugsrahmen erarbeitet, in dem für vorliegende Untersuchung betriebliche Lernprozesse zu analysieren sind.

### **2.3. Die LERNENDE ORGANISATION als Bezugsrahmen für die Analyse betrieblicher individueller und kollektiver Lernprozesse**

Bevor nun im nächsten Kapitel der bildungspolitische Kontext der Lerndiskussion auf EU-Ebene aufgezeigt wird, muss zunächst noch der individuelle Lernbegriff um das Lernen von Gruppen und gesamten Organisationen erweitert werden. Der Grund dafür ist, dass die Debatte um SELBSTORGANISIERTES LERNEN ihren Anstoß aus neuen Lernanforderungen in einem veränderten betrieblichen Arbeits- und Lernkontext erhält. SELBSTORGANISIERTES LERNEN steht dabei als eine der neuer Lernorientierungen, die Ausdruck des gesellschaftlichen und betrieblichen Wandels sind (vgl. dazu Dehnbostel, 1995). Mit den neuen Arbeits- und Produktionskonzepten gewinnt das Verhältnis von individuellem Lernen, Gruppenlernen und Organisationslernen an Bedeutung. Im Zusammenhang mit SELBSTORGANISIERTEM LERNEN steht der Begriff der LERNENDEN ORGANISATION oder auch des „Lernenden Unternehmens“ als Metapher für diese betriebliche Umbruchsituation.

Neben der Einführung neuer Technologien, der wachsenden Qualität von Produkten und Dienstleistungen für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und der Entwicklung neuer Formen der Unternehmens- und Arbeitsorganisation steigt der Bedarf an einer Weiterbildung, innerhalb derer Lernprozesse den Arbeitsprozess begleiten (Heidemann,

1996, 78). Eine solche Weiterbildung ist dabei strategisch auf die jeweils spezifischen Unternehmenskonzepte hin ausgerichtet und wird häufig in ein umfassendes Konzept betrieblicher Organisationsentwicklung eingebunden. Dabei geht es um die Etablierung von Methoden zur Veränderung der Arbeitsabläufe im Unternehmen, zur Aktivierung und Zusammenarbeit der Mitarbeiter, um neue betriebliche Erfordernissen bewältigen zu können. Entsprechende Unternehmensstrategien beziehen sich zunehmend auf die gesamte Belegschaft und etablieren einen kontinuierlichen Prozess der Organisationsentwicklung der durch die Weiterbildung gestützt wird. In neuen Arbeits- und Produktionskonzepten sind Arbeitsinhalte und –methoden nicht mehr von vorneherein festgelegt, sondern werden flexibel gehandhabt. Diese offenen Handlungssituationen erfordern berufsübergreifende, soziale und persönliche Kompetenzen und bringen gleichzeitig vermehrte Lernpotentiale und Lernchancen für selbstorganisiertes Handeln. Damit stellt sich die Frage nach den Lerninhalten, den Lernzielen sowie der Gestaltung des Lernens für den betrieblichen Weiterbildungskontext.

Zunächst wird der Entstehungskontext dieser neuen betrieblicher Lernorientierungen der LERNENDEN ORGANISATION skizziert, um dann einen geeigneten Bezugsrahmen anhand theoretisch hinterlegter Kriterien für die Analyse betrieblicher Lernprozesse zu schaffen. Im Anschluss daran wird der Bezug zur europäischen Lerndiskussion hergestellt.

Vor allem mit der Veröffentlichung von Senges „The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization“ (1990) und Scheins „Organizational Culture and Leadership“ (1992) rückte der Begriff der LERNENDEN ORGANISATION bzw. des Organisationalen Lernens in der internationalen Managementliteratur in den Mittelpunkt der Betrachtung. Zwischenzeitlich wurden zahlreiche umfassende Berichte zum organisationalen Lernen veröffentlicht (vgl. dazu näher Wengelowski, 2000).

Insgesamt bewegt sich die derzeitige Diskussion um die LERNENDEN ORGANISATION auf zwei Ebenen: zum einen geht es darum, inwieweit der Lernbegriff auf Organisationen anwendbar ist, und wie sich individuelle zu organisationalen Lernprozessen verhalten; zum anderen geht es darum, wie Lernprozesse in der Organisation bzw. organisationales Lernen gefördert werden können (Faulstich, 1998a, 165). Dabei gilt als das größte Defizit des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über die LERNENDE ORGANISATION, dass er

im Hinblick auf ökonomische Kategorien und Modelle ungenügend anschlussfähig ist. Auch begrifflich äußerst dubios anmutende Konstrukte wie H. Geisslers „gebildeten Unternehmung“ bzw. „Organisationsbildung“ (Geißler, 1995, 54) können nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass, zumindest aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, weder Unternehmen Subjektcharakter zugesprochen werden kann noch der Bildungsbegriff vom Individuum und dessen Reflexivität als konstitutives Merkmal von Bildung (vgl. dazu Klafkis Bildungsbegriff, 1985) ablösbar ist.

Seit Ende der 80er-Jahre beeinflussen gravierende Veränderungen die Wettbewerbs- und Handlungssituation, die sich schlagwortartig mit Globalisierung, Innovation und Verlagerung von Wertschöpfung und Beschäftigung von den Produktions- zu den Dienstleistungsbereichen umschreiben lassen. Als Reaktion auf veränderte Wettbewerbs- und Strukturbedingungen und um im globalen Wettbewerb zu bestehen, versuchen die Unternehmen, gleichzeitig hohe Qualität, größere Kundennähe, schnellere Innovation und eine günstigere Preisgestaltung zu erreichen. Eine zunehmende Prozessorientierung (vgl. Baitsch, 1998, 21ff) und organisatorische Flexibilisierung sollen helfen, gleichzeitig Markt- bzw. Kundenbezug, Produktqualität, Kosten und Innovation zu verwirklichen. Den organisatorischen Rahmen stellen neue Betriebs- und Arbeitsorganisationen dar, die durch folgende zentralen Merkmale charakterisiert sind:

- eine Dezentralisierung des Unternehmens durch Aufgliederung in multi-funktionale Einheiten mit jeweils erweiterten Verantwortlichkeiten (vgl. dazu Faust et al., 1994)
- eine Intensivierung funktionsübergreifender Zusammenarbeit durch Projektarbeit bzw. dauerhafte Zusammenarbeit von Beschäftigten mit unterschiedlichem Berufsstatus und Tätigkeitsschwerpunkten (vgl. dazu Schumann/Gerst 1996)
- eine zumindest teilweise Reduktion der Hierarchieebenen im Unternehmen
- eine zunehmende Flexibilisierung der Belegschaftsstruktur und der Arbeitszeitenregelung.

Das „Netzwerk“ als unternehmensinternes Organisationsprinzip ist eine Antwort auf die fortschreitende Informatisierung neuer Formen der Handlungskoordination (vgl. dazu Baethge/Schiersmann 1998, 18ff). Zwar lässt sich derzeit noch nicht ermitteln, in welchem Maße sich eine prozessorientierte Betriebs- und Arbeitsorganisation in der Praxis

durchgesetzt hat, die Auswirkung neuer Wettbewerbs- und Handlungsbedingungen auf die Betriebe und damit ihrer Arbeitsorganisation und Gestaltung von Lernprozessen ist jedoch unbestritten.

Seit nun mehr als einem Jahrzehnt hat der Begriff der LERNENDEN ORGANISATION Einzug in die betriebliche Fachliteratur gehalten. Dieser oft plakativ verwendete Begriff verdeutlicht die Forderung, dass sich Organisationen zu Systemen entwickeln müssen, die zum Lernen befähigen, motivieren und dabei individuelle, soziale und organisationale Lernprozesse fördern (Wittwer, 1995, 74). Zentrale Charakteristika unterschiedlichster Ansätze zur LERNENDEN ORGANISATION bzw. dem Organisationalem Lernen sind folgende Elemente: die gemeinsame Vision eines Unternehmens, der partizipative Führungsstil und eine Unternehmenskultur, die Eigenmotivation und Kreativität fordert und fördert. Ein Unternehmen ist dann eine LERNENDE ORGANISATION, wenn es über Mitarbeiter verfügt, die umfassend qualifiziert sind und unterschiedlichste Anforderungen professionell bewältigen können. Dementsprechend verfügen die Mitarbeiter nicht nur über fachliche Kompetenzen oder über Methoden und soziale Kompetenzen, sondern können auch jederzeit Probleme erkennen und Lösungen selbständig erarbeiten (Stahl et al., 1993; Arnold, 1994, 22). Die Unternehmensleitung ist deshalb bestrebt, möglichst viele Mitarbeiter insgesamt und gemeinsam weiter zu entwickeln und Lernen somit in den Prozess einer gesamten Organisationsentwicklung einzubinden. Hier zeigt sich wie Individuallernen und Organisationslernen einander bedingen: Einerseits sind veränderte, neue Qualifikationen auf Seiten der Mitarbeiter und Führungskräfte Voraussetzung für einen organisatorischen Wandel, andererseits setzt die Entwicklung neuer Qualifikationen organisatorische Strukturen und eine Unternehmenskultur voraus, die Lernen und Weiterbildung in der Organisation fordern und fördern (Kap. 5.2.). Zentral ist dabei die Annahme, dass sich heute die betrieblichen komplexen Herausforderungen nur mit äußerst kompetenten, motivierten und veränderungsbereiten Mitarbeitern bewältigen (vgl. dazu Faulstich, 1998, 20 und Weiß, 1999, 3) lassen.

So kommt es im Diskurs um betriebliches Lernen und die LERNENDE ORGANISATION zu dem Paradoxon, dass das Individuum einerseits für das Unternehmen noch nie so eine große Rolle gespielt hat wie heute - die Rede ist vom Menschen als „limitalem Faktor“ (Staudt, 1996) für die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens. Andererseits wird das

Individuum mit seinen Erfahrungen, Eigeninteressen und Bedürfnissen weder in einschlägigen betriebswirtschaftlichen, organisationstheoretischen und personalpolitischen Konzepten noch bei der Umsetzung betrieblicher Weiterbildung genügend berücksichtigt. Selbst bei der Konzipierung und Umsetzung neuer Lernformen mit Informations- und Kommunikationstechnologien, die einen selbständigen und selbstorganisierten Mitarbeiter voraussetzen, bleiben individuelle Voraussetzungen und Implikationen, die sich aus einer Selbständigkeit des Mitarbeiter ergeben, weitgehend auf der Strecke (vgl. dazu GRAF-Beitrag zum Weltsymposium „Autoformation“ im Juni 2000 unter der Homepage von GRAF). Aus der Sicht der Erwachsenenbildung steht das Individuum im Mittelpunkt. Betriebliche Zusammenhänge sind hier insofern relevant, als sie Lern- bzw. Bildungsprozesse auslösen oder behindern.

Aus diesem Grund wird auf ein „softes“ Konzept der LERNENDEN ORGANISATION abgestellt. Dieses Konzept wurde auf europäischer Ebene im Rahmen des EUROTECNET-Programmes entwickelt (vgl. näher zum Beitrag des EU-Programmes für die gegenwärtige Diskussion in Kapitel 4). Für unsere Untersuchung wird die dort erarbeitete Definition der LERNENDEN ORGANISATION verwendet (Stahl et al., 1993). Dieser zufolge zielt eine Lernende Organisation auf das Lernen *aller* Mitarbeiter durch ihre tägliche Arbeit ab. Neben dem Wissensbestand der Organisation verändert diese auch ihre Strukturen und Abläufe. Dies verweist auf die aktiven Gestaltungsmöglichkeiten der Beschäftigten im Betrieb: “The Learning Organisation turns the strategy, structure and culture of the enterprise itself into a learning system. The transformation of the whole system is the goal of the learning enterprise, and management development is transformed into a self-learning, self management process (Stahl et al, 1993, 52). Diese neue Perspektive wirkt sich auf den Begriff des Lernens im Betrieb sowie auf das Verhältnis von Weiterbildung und Unternehmensstruktur aus. Der Lernprozess ist demzufolge *„permanent, not intermittent, is holistic, not segmented, is problem-centred and context related and includes all members of the enterprise (ebd., 96, Hervorhebung im Original)*. Die Definition von Lernen als kontinuierlicher und holistischer Vorgang ist anschlussfähig an den Lernbegriff nach Holzkamp. Lernen im Unternehmen heißt in diesem Sinne auch, nicht „von oben“ gegebene Inhalte zu vermitteln, sondern dass die Mitarbeiter die Möglichkeiten haben, ihre Kompetenzentwicklung in die Gestaltung ihrer Arbeit mit ein zu bringen und somit zum gesamten Entwicklungsprozess der Organisation beizutragen. Mit

Hilfe des Konzeptes der LERNENDEN ORGANISATION kann so die geforderte Verknüpfung von betrieblicher Weiterbildung thematisiert und theoretisch fundiert werden. In der Praxis ist es Aufgabe der betrieblichen Weiterbildung, Lernprozesse in einem Spannungsfeld von Anpassung und Selbstbestimmung professionell zu unterstützen bzw. zu entwickeln.

Die Gefahr, interpersonale Interessensdivergenzen zu überdecken und das Subjekt mit seinen Meinungen, Interessen und bildendem Anspruch gesamtbetrieblichen Zielen unter dem Begriff der Lernenden Organisation zu subsumieren ist nicht von der Hand zu weisen. Dennoch verspricht das Konzept einen Untersuchungsrahmen für betriebliche Lernprozesse, innerhalb dessen komplexe betriebliche Interventionsstrategien untersucht werden können. Diese zeigen sich in Form von flexiblen Organisationsstrukturen und von dezentralen Entscheidungsmechanismen in Unternehmen und finden sich vor allem in einer Selbststeuerung von Arbeitsgruppen, dezentralen Lern- und Arbeitsformen und einer damit einhergehenden zunehmenden Verknüpfung von Lern- und Arbeitsprozessen. Inwieweit dabei neue Formen der Arbeitsorganisation echte Lernpotentiale eröffnen, wird im fünften Kapitel anhand von Projektbeispielen aus der EU-Gemeinschaftsinitiative ADAPT untersucht.

Lernen situiert sich dabei in einem Spannungsfeld von Selbstbestimmung und Anpassung. „Die Organisation verlangt von ihren Mitarbeiter, den Widerspruch zwischen Selbst- und Fremdbestimmung permanent auszuhalten. Es ist hier ein Balanceakt zu vollführen. Wie selbst- bzw. fremdbestimmt sind meine Mitarbeiter, wie weit ist Selbstbestimmung überhaupt erwünscht, wenn Koordination verlangt ist? Wie lassen sich die nie hundertprozentig zusammenpassenden Interessen von Mitarbeiter und Abteilung, von Abteilung und Gesamtorganisation in gemeinsame Ziele und Anstrengungen bringen?“ (Götz/Lackner, 1996, 22). So geht es hier im Rahmen einer „personalorientierten Strategie“ nicht nur darum, betriebliche Forderungen nach Effizienz und Effektivität mit menschlichen Bedürfnissen und Interessen auszubalancieren, sondern darum, Selbständigkeit, Mitwirkung und Kreativität der Mitarbeit durch lernförderliche Arrangements zu unterstützen.

In der europäischen betriebspädagogischen Literatur besteht nach Villeval (1994) eine LERNENDE ORGANISATION dann, wenn sie sich fortwährend innovativ zeigt und in der Lage ist, ihren Mitarbeiter die Fähigkeit zur Veränderung zu vermitteln. Dabei muss den diesen die Möglichkeit eingeräumt werden, fortwährend zur Veränderung und Entwicklung des Unternehmens beizutragen. In letzter Konsequenz bedeutet dies nicht nur eine vermehrte Mitbestimmung der Mitarbeiter, sondern deren aktive Gestaltung der Verhältnisse im Betrieb. So meint Staudt (1993, 29): „Wenn Arbeiter in der Produktion nicht nur ihre ‚anforderungsbedingten‘ Aufgaben erfüllen, sondern sich selbst weiterentwickeln und Organisationsentwicklung darüber letztlich Organisationsentwicklung betreiben, beeinflussen sie letztlich auch Produktprogramm und Verfahrensentwicklung. Das ist dann nicht mehr nur Mitbestimmung, sondern Mitgestaltung im technisch-organisatorischen Bereich. Das ist dann nicht mehr nur Ergänzung oder Sozialtechnologie, sondern in den Augen konventioneller Unternehmensführungen eine Revolution.“ Elemente einer personalorientierten Erwachsenenbildung, die von der zentralen Bedeutung der Kategorie Arbeit ausgeht, ist es dazu beizutragen, dass die Individuen die (Arbeits-)umwelt zunächst begreifen, um sie dann handelnd verändern zu können. Dies schließt also nicht nur Mitbestimmungselemente, sondern Mitgestaltungselemente im Bezug auf die Arbeit und das betriebliches Umfeld mit ein. Letztlich geht es um die Einführung eines „subversiven Elements“ in den Betrieb.

Dennoch müssen sich betriebliche Anforderungen und individuelle Bildungsbedürfnisse nicht immer völlig widersprechen. Nach Boß/Dubiel (1987, 53) ist „die Frage nach der Entfaltung von Individualität, unabhängig von vorgegebenen Entfaltungsmedien [...] sprich: Arbeitsmarktchancen, Bildungs- und Konsumchancen“ sinnlos. Nach Holzkamp schließen individuelle Bildungsbedürfnisse gesellschaftliche, ökonomische und auch betriebliche Anforderungen z.T. mit ein. So gibt Heid zu bedenken (1998, 50): „So wie kein Betrieb auf Dauer erfolgreich sein kann, wenn er die Bedürfnisse, Interessen, Fähigkeiten Beschäftigter ignoriert, so kann kein Bildungssystem als erfolgreich beurteilt werden, wenn es die Befähigung Lernender vernachlässigt, die gesellschaftliche Arbeitsaufgaben kompetent zu beurteilen und zu erfüllen.“ In dieser Hinsicht kann eine pädagogisch-idealistische Gegenüberstellung zwischen sozioökonomischen Anforderungen einerseits und individuellen Bildungsbedürfnissen andererseits gerade vor diesen

ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen verworfen werden. Wenn ein kompetenter, selbständiger und lernbereiter Mitarbeiter für das Unternehmen heute den „limitalen Wettbewerbsfaktor“ (Staudt, 1996) darstellt, sind entsprechende Handlungs- und Gestaltungsräume für diesen zu schaffen, damit dieser selbständig lernen und arbeiten kann. Die Grenze verläuft nicht zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Pädagogik und Ökonomie, zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystemen, zwischen individuellen Bildungsbedürfnissen und gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen, sondern sie verschwimmt. Ökonomie und Pädagogik sind sowohl relativ selbständige Systeme gesellschaftlicher Praxis als auch vor allem Aspekte für Beurteilungen und Betrachtungen konkreten, komplexen Handelns.

Dem Ansatz der LERNENDEN ORGANISATION zu Folge findet Lernen jederzeit und für alle problemlos statt. Dies ist jedoch nicht der Fall, wie empirische psychologische Studien darlegen (Siebert, 1996, 23). Neben dem Lernen selbst stellt auch die Reflexion auf Lernprozesse hohe Anforderungen an die Lernfähigkeit und –bereitschaft der Mitarbeiter. So zeigen psychologische Untersuchungen (vgl. u.a. Werner/Strzalka, 1985 zit. in Schrader, 1994), dass Menschen zwar durchaus die Fähigkeit besitzen, über ihr Lernen nachzudenken, aber bei nur ungefähr einem Drittel der Versuchspersonen waren selbstkritische bzw. selbstreflektorische Prozesse zu beobachten. Effektive Lernprozesse können durch Lernbarrieren, Lernhindernisse oder gar Lernverweigerungen beeinträchtigt bzw. unterbunden werden. Ein Beispiel hierfür sind betriebliche Lernprozesse vor dem Hintergrund großer struktureller und organisatorischer Unternehmensveränderungsprozesse. Daraus resultieren häufig psychische Reaktionen bzw. Lernbarrieren bei Mitarbeitern, wie Verunsicherung, den eigenen Arbeitsplatz zu verlieren, die gewohnte Arbeitsgruppe zu wechseln oder neuen Anforderungen nicht mehr gerecht zu werden (vgl. dazu Wengelowski, 2000, 37).

Eine weitere potentielle Lernbarriere ist der so genannte Frustrations-Regressions-Effekt: Wenn im Zuge von betrieblichen Umstrukturierungen eingeübte Arbeitsroutinen aufgegeben werden müssen, kann dies oft eine rückwärtsgewandte Reaktion, „ein Festklammern an den alten Wegen oder eine Rückkehr zu dem Althergebrachten“ bei den Mitarbeitern auslösen. Dabei wird die Vergangenheit zur „goldenen Zeit“ verklärt (vgl. dazu Schreyögg 1996, 474). Bei Verlust des Vertrauens der Mitarbeiter in das

Unternehmen, wie z.B. infolge einer "Personal-Outsourcing"-Politik und einer schlechten Kommunikationskultur des Unternehmens, greifen sie mitunter zu Strategien des passiven Widerstandes, die sich durch Abwarten, Verzögern und Ins-Leere-laufen-Lassen von Arbeitsverrichtungen und in Zurückhalten äußern (vgl. dazu bei Argyris, 1997, 27-57). Eine andere Lernbarriere offenbart sich, wenn Fehler im Unternehmen nicht als Potential zur Verbesserung (vgl. Holzkamp) gesehen, sondern negativ gewertet werden. So meint Weltz (1989, 22): „Die Lernfähigkeit ist um so geringer, je größer der Legitimationsdruck, und damit der Anreiz zur Produktion geglätteter und scheinhafter Darstellungen und der von der ‚offiziellen‘ Wirklichkeit abweichenden Arbeitsrealität ist“. Die führt, zusammen mit dem Bedürfnis nach Sicherheit, zu einer Anti-Lernhaltung. Nach Holzkamp findet hier defensives Lernen in Form von Vermeidungsstrategien bzw. Strategien zur Abwendung von Negativem („coping“) statt.

Ein weiteres Problem mit einer Umsetzung des Konzeptes der LERNENDEN ORGANISATION besteht darin, dass hier betriebliche Lernprozesse systematisch und permanent zu fördern sind. Demgegenüber steht der permanente Zeit- und Kostendruck, dem sich Unternehmen ausgesetzt sehen. Viele Unternehmen können sich heute nur noch einen Marktvorteil durch einen Zeitvorsprung verschaffen, nämlich z.B. durch schnellere Produktentwicklung und -vermarktung. Der Druck im Zeichen von aktuellen gesellschaftlichen und ökonomischen Beschleunigungsmustern schnell zu handeln, steht im Widerspruch zu dem Zeitbedarf bei Lernprozessen. Insbesondere die Zeit für soziale Lernprozesse wie Lernen im Team ist nur begrenzt und nicht beliebig zu beschleunigen (Schwarz/Beck, 1996, 139). Dazu gehört z.B. die Zeit, die Teams benötigen, um funktionsfähig zu werden, oder auch die Austragung von Konflikten. Je mehr nun aus Zeitgründen versucht wird, den notwendigen Konflikten zwischen Einzel-, Gruppen- und Organisationsinteressen zu belassen, um so mehr Zeit kostet es, frustrierte bzw. lernunwillige Mitarbeiter zu motivieren und Fehler, die durch mangelnde Absprache gemacht wurden, zu beheben (vgl. auch Götz/Lackner, 1996, 22). Wie oben ausgeführt beinhaltet Lernen nicht primär Anpassungslernen, sondern „reflexives Lernen“. Dies in eine entsprechende betriebliche Lernkultur zu verankern, bedeutet die Absage an eine betriebliche Verordnung "von oben", Lernen stets schnell und unmittelbar umzusetzen.

Eine wichtige betriebliche Voraussetzung, bedeutsame Lernprozesse zu fördern, ist deshalb die Bereitstellung entsprechender Handlungsspielräume durch die Unternehmensleitung bzw. die Vorgesetzten wie in Form von Delegation von Verantwortung an die Mitarbeiter. Damit fördern die Unternehmen die Selbstverantwortung ihrer Mitarbeiter, was die Voraussetzung dafür ist, dass der Lernprozess nicht abreißt sondern kontinuierlich stattfindet (vgl. Stahl et al., 1993). Auf der anderen Seite müssen sich Mitarbeiter anpassen und nach überbetrieblichen Zielen ausrichten. Bei dezentralisierten Aufgaben und zunehmender Verantwortung der Mitarbeiter muss ein Bezugsrahmen für das Zusammenspiel verschiedener Mitglieder geschaffen werden. Dies erfolgt durch eine Vereinbarung gemeinsamer Spielregeln, an die sich alle Beteiligten zu halten haben. Innerhalb dieses Rahmens ist dann ein hohes Maß an Individualität und Selbstbestimmung gefragt. Solche Mitbestimmungs- und Handlungsspielräume eröffnen sich dann, wenn traditionelle Strategien der Unternehmensplanung zunehmend in Frage gestellt werden und sich eine Akzentverlagerung auf die Investition in Humanressourcen abzeichnet. In einem solchen Human-Resource-Management Ansatzes wird die Entwicklung und Förderung der Mitarbeiter in Form von Personal-, Organisationsentwicklung und Weiterbildung, Einarbeitungsprogramme, Arbeitsplatzwechsel, Laufbahnplanung, Leistungsbeurteilung, Coaching etc. (vgl. Oechsler, 1996, 428ff) unterstützt.

Um lernförderliche Rahmenbedingungen im Sinne einer „personalorientierten Strategie“ zu gestalten, ist eine Fehlerfreundlichkeit im Unternehmen zu proklamieren und zu praktizieren. Im Rahmen von Holzkamps lerntheoretischem Ansatz wurde auf die lernbehindernde Wirkung von Sanktionsmechanismen verwiesen. So gilt es, ein kulturelles Umfeld zu schaffen, in dem es sich auch lohnt, Fehler aufzudecken und zu korrigieren (Faulstich, 1996, 7). Des weiteren sind unterschiedliche Interessen und Positionen zu berücksichtigen. Der ausgezeichnete Status einer einzigen Position (vgl. Holzkamp) ist aufzugeben im Hinblick auf ein breites Spektrum von Interessen, die zum Teil kompatibel, zum Teil divergierend sind (vgl. dazu Bullinger, 1994, 5, zit. in Faulstich, 1998b, 107). Im Rahmen eines organisationskulturell abgesicherten Lernens geht es darum, Formen der Konfliktaustragung zu finden, welche der Organisation insgesamt dienen (Faulstich, 1996, 9). Ein Entscheidungsdruck entsteht immer dadurch, dass vollständige Informationen und unbegrenzte Rationalität eben nicht gegeben sind, sondern abzuwägen ist zwischen den

Gewichtungen einzelner Interessen bezogen auf Einkommen, Macht und Ansehen“ (ders., 8). Eine weitere Herausforderung ist es, die Bedürfnisse von Personen und Unternehmenszielen zu koordinieren. Diese lernförderlichen Rahmenbedingungen bauen wiederum auf mehreren Voraussetzungen auf, von denen hier drei wesentliche genannt werden: ein kooperatives Management, Handlungsspielräume für Mitarbeiter und ein bewusstes Nachdenken über das, was getan werden soll. Einfache, allgemeingültige Lösungen existieren meist nicht. Unterschiedliche Positionen werden im Unternehmen weiterbestehen und sind nur in Ausnahmefällen identisch. Die Entwicklung von Mechanismen, Konflikte angemessen auszutragen, ist hier eine überlebenswichtige Aufgabe des Unternehmens (vgl. Beck/Schwarz, 1995).

## **2.4 Zusammenfassung**

Im vorliegenden Kapitel wurde zunächst der Lernbegriff mit Hilfe Holzkamps personenorientiertem Ansatz theoretisch fundiert. Daraus wurden theoretisch hinterlegte Kriterien für die Gestaltung von Lernprozessen in der Weiterbildungspraxis entwickelt. In einem weiteren Schritt wurde der subjektorientierte Lernbegriff nach Holzkamp anhand zentraler Kriterien auf den betrieblichen Lernkontext übertragen. Lernen in interpersonalen Konstellationen spielen dabei eine für betriebliches Lernen eine zentrale Rolle. Mit der LERNENDEN ORGANISATION wurde schließlich ein Referenzrahmen für eine Untersuchung betrieblicher Lernprozesse eingeführt, der individuellen, sozialen und organisationalen Lernprozessen Rechnung trägt und diese in ein gesamtorganisatorisches Entwicklungsverständnis einbettet.

So wie der Ansatz der LERNENDEN ORGANISATION einerseits eine erweiterte Perspektive darstellen kann, um komplexe Interventionsstrategien in Organisationen zu reflektieren, so berechtigt ist auch Geisslers/Ortheys (1997, 77) Kritik, hier werde die Differenz zwischen Subjekt (Individuum) und Objekt (ökonomisches System) eingeebnet. Hier zeigt sich der Widerspruch, dass das Subjekt einerseits noch nie so wichtig war wie heute, es dabei jedoch gleichzeitig in den Ansätzen der LERNENDEN ORGANISATION nicht vorkommt bzw. ungenügend berücksichtigt wird. Lernen wird hier zudem

reduktionistisch als eine problemlose Übernahme der Unternehmensziele „von oben“ durch die Mitarbeiter betrachtet. Lernanforderungen werden hier direkt aus betrieblichen Gesamtzielen abgeleitet – was Holzkamp mit dem Lehrlernkurzschluss bezeichnet hat. Mitarbeiter haben eigene Erfahrungen, eigene Ziele und Wertvorstellungen (vgl. Baethge, 1991), die nicht auf Unternehmensziele reduziert werden können. Lernen findet dann statt, wenn Menschen bereit und ein Interesse daran haben. Dabei spielt die eigene Lerngeschichte wie auch der aktuelle Kontext, in dem sich der Lernende befindet, eine zentrale Rolle. Mit Holzkamps Lernmodell wurde der Lernende als „Intentionalitätszentrum“ konzipiert und die Aspekte Biographizität und Situativität beim Lernprozess hervorgehoben.

Die Diskussion um neue betriebliche Lernorientierungen und um die LERNENDE ORGANISATION findet sich auf EU-Programmebene in einem kleinen Berufsbildungsprogramm mit dem Namen EUROTECNET 1989-1994 wieder. Bevor auf dessen Beitrag für die EU-Lerndiskussion eingegangen wird, wird nun zunächst der politische und rechtliche Rahmen der EU-Bildungs- und Berufsbildungspolitik aufgezeigt, innerhalb dessen die Programme und Gemeinschaftsinitiativen analysiert werden.

## **KAPITEL 3**

# **SELBSTORGANISIERTES LERNEN zwischen bildungspolitischen und ökonomischen Zielsetzungen: Auf dem Weg zu einer genuin europäischen Berufsbildungspolitik?**

### **3.0 Einleitung**

Auf EU-Ebene situiert sich SELBSTORGANISIERTES LERNEN als konzeptionelles Bindeglied zwischen bildungspolitischen und sozio-ökonomischen Ansprüchen im Rahmen einer „Top-Down“ Strategie einerseits und „Bottom-up“ Initiativen andererseits. Die Diskussion hinsichtlich des Themas Lernen wird seit einigen Jahren aktiv von der Europäischen Kommission gefördert und lässt sich sowohl in programmatischen Schriften als auch anhand der EU-Bildungsprogramme und Gemeinschaftsinitiativen dokumentieren. Da diese EU-Bildungsprogramme bzw. Gemeinschaftsinitiativen den Rahmen für die Untersuchung der Projektbeispiele zu neuen Lernansätzen in Betrieben bilden (Kapitel 4 und 5), wird in diesem Kapitel die initiativ-konzeptionelle Rolle der Europäischen Kommission hinsichtlich ihres Einflusses auf das Denken, die Rhetorik und die Maßnahmen im Bereich der (Berufs-)Bildungspolitik auf EU-Ebene dargestellt.

Dabei gilt es zu prüfen, inwieweit sich in der gesamteuropäischen Diskussion um SELBSTORGANISIERTES LERNEN ein problemorientierter Fachdiskurs abzeichnet. Es zeigt sich: die Diskussion ist dabei durch eine Schiefelage gekennzeichnet, die aus der spezifischen Situation der Europäischen Kommission resultiert: Auf der einen Seite sind im Bildungsbereich die vertraglichen Kompetenzen der Europäischen Kommission gegenüber den Mitgliedstaaten bzw. den Ländern, die eifersüchtig über ihre Kulturhoheit wachen, eng abgesteckt, auf der anderen Seite ist die Europäische Kommission ständig bestrebt, alle verfügbaren Handlungsräume innerhalb dieser vertraglichen Grenzen auszuschöpfen. Bestärkt wird sie in ihrem Vorgehen durch Erwartungshaltungen, die von Bürgern und unterschiedlichsten Interessengruppen an sie herangetragen werden. Die Debatte um Lernen ist in diesem Spannungsfeld angesiedelt.

Ein diskussionsfähiges Lernkonzept innerhalb der europäischen Diskussion kann jedoch nicht anhand bildungspolitischer Initiativen allein erschlossen werden, sondern muss die Rolle der Europäischen Kommission, ihre Intentionen und Ziele in Programmatik und Praxis beinhalten. Weder eine postularische Verpflichtungssemantik der Europäische Kommission noch symbolische Politikinitiativen noch rechtsschaffende Artikel reichen hier aus.

Die europäische Integration wurzelt dabei in einer wirtschaftliche Integrationsdynamik und realisiert sich als „Top-Down“-Strategie, als Politik von oben (Nuissl, 1998, 242). Eine auf ökonomische Interessen von oben durchgeführte politische Strategie scheint dabei im Gegensatz zum Anspruch einer Erwachsenenbildungspolitik zu stehen, die vom Individuum ausgehend, auf die Bedürfnisse und Entfaltung der Person hin („Europa der Bürger“) ausgerichtet ist. Auch um diesen vermeintlichen Widerspruch geht es im Folgenden.

Will man diese EU Konzeption und Praxis in Dokumenten und Programmen skizzieren, müssen zunächst die sich im Laufe der Zeit ändernden politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen der EU betrachtet werden. So werden in einem ersten Schritt die vertraglichen Kompetenzen der Europäischen Kommission, die sich aus den Gemeinschaftsverträgen ergeben, dargestellt und daran anschließend die konzeptionell-programmatische Rolle der Europäischen Kommission im Berufsbildungsbereich auf die der Untersuchung zu Grunde liegenden Fragestellungen hin analysiert.

### **3.1 Die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen einer gesamteuropäischen Bildungs- bzw. Berufsbildungspolitik**

Auf EU-Ebene existieren zwei Lerndebatten, die miteinander verknüpft sind: die eine im Rahmen einer europäischen Politik einer "kontinuierlichen Entwicklung der Humanressourcen" (Weißbücher der Europäischen Kommission, 1993, 1995), die zweite im Zeichen des Postulats des lebensbegleitenden Lernens zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit im Rahmen einer europäischen

beschäftigungspolitischen Strategie (vgl. jährliche beschäftigungspolitische Leitlinien der Europäischen Kommission; Schlussfolgerungen des Rates in Helsinki im Dezember 1999 bzw. in Lissabon im März 2000 im Literaturverzeichnis). Im Bildungsbereich reichen die Bemühungen der Europäischen Kommission dabei von programmatischen Schriften über eine eher symbolische Politik, wie beispielsweise die Ausrufung des Jahres des lebenslangen Lernens 1996, bis hin zur Lancierung eines weiten Spektrums von EU-Programmen und Gemeinschaftsinitiativen.

Dem zunehmend umfassenderen bildungspolitischen Handeln der Europäischen Kommission steht eine immer noch fehlende eigene Strukturierung des Bildungsbereichs bzw. eine genuine europäische Weiterbildungspolitik gegenüber. Da bislang auch eine übergreifende eigenständige Begründung einer europäischen Weiterbildungspolitik fehlt, lässt sich der Lernbegriff je nach gusto und Intention verwenden, sei es im bildungspolitischen Bereich als deregulierendes Ordnungsprinzip oder im Rahmen einer europäischen Wirtschaftspolitik. So kritisieren Stimmen aus der Erwachsenenbildung das Vorgehen der Europäischen Kommission im Berufsbildungsbereich dahingehend, dass die Europäische Kommission die „Humanressourcen“ Europas für rein ökonomische Zwecke instrumentalisieren (vgl. dazu VHS-Verband Kritik an Weissbuch, 1996; Petrella, 1994). In Deutschland war eine ähnliche Kritik hinsichtlich einer linearen Ableitung der Weiterbildungsziele aus externen Größen wie ökonomischen Herausforderungen im Zusammenhang mit der Definition der Weiterbildung durch den Bildungsrat (1970) vorgetragen worden. Dieser wurde kritisiert, Weiterbildung nicht aus einem bildungstheoretisch hinterlegten Lernverständnis heraus zu begründen, sondern linear aus den in der gesellschaftlichen Entwicklung gegebenen Lernanforderungen abzuleiten (vgl. dazu Dewe, 1994). Dabei stehe die Sicherung des Qualifikationsbedarfs im Mittelpunkt, wobei die berufliche Weiterbildung als einzige Verwirklichungsform einer Politik des lebenslangen Lernens gelte (vgl. dazu im Rahmen der Diskussion um lebenslanges Lernen auf europäischer Ebene Kallen, 1996). Die Idee der Selbständigkeit und Emanzipation des Individuums und das Ziel einer allgemeinen Befähigung zur kritisch-solidarischen Teilhabe an der Gesellschaft bleibe dabei jedoch außen vor. Von diesem Standpunkt aus wird Lernen in der Weiterbildung als Konvertierung eines bildungstheoretisch-emanzipatorischen Ideals zu einem gesellschaftlichen Ordnungsprinzip im Zeichen der Deregulierung bzw. als bildungsökonomisches Qualifizierungsprinzip interpretiert.

Bevor diese These vor allem im Rahmen der europäischen Diskussion zum lebensbegleitenden bzw. lebenslangen Lernen (im Folgenden synonym verwendet) näher diskutiert wird, wird zunächst das zunehmend umfangreiche bildungspolitische Handeln der Europäischen Kommission trotz ihrer vertraglich eingeschränkten Kompetenzen in diesem Bereich dargestellt.

Auf dem Weg von einer europäischen Wirtschaftsgemeinschaft zu einer politischen Union entwickelte die EU zunehmend neue Zuständigkeiten, so z.B. in den Bereichen Außen- und Sicherheitspolitik oder Innen- und Rechtspolitik. Auch im Bildungsbereich lassen sich zunehmend Entwicklungstendenzen in Richtung einer gemeinschaftlichen Politik erkennen, wobei die Rolle der Europäischen Kommission nach wie vor eine „koordinierende“ bleibt (Art. 149 und 150 EUV).<sup>5</sup>

Mit der Aufnahme eines umfassenden Bildungskapitels in den 1993 verabschiedeten Vertrag über die Europäische Union („Maastrichter Vertrag“) wurde die Bildungspolitik offiziell zu einem wichtigen Bestandteil der Europäischen Integrationspolitik erklärt. Damit wurde die Erkenntnis vertraglich festgelegt, dass das „Bildungswesen für den Erfolg des gemeinsamen Marktes, für die Wettbewerbsfähigkeit, für den sozialen Fortschritt und für die Zusammenarbeit in der Gemeinschaft zunehmend an Bedeutung gewinnt“ (Conrad, 1989, 119). Da die Gestaltungsräume der Mitgliedstaaten nicht beschnitten, sondern im Gegenteil durch Zusammenarbeit auf europäischer Ebene erweitert werden sollen, besteht eine vertragliche Kompetenzverteilung zwischen EU - Gemeinschaft und Mitgliedstaaten. Ziel ist eine gemeinsame Bildung, jedoch in Verantwortung der einzelnen Mitgliedstaaten. Die politischen Aktivitäten und Programme der Gemeinschaft im Bildungsbereich zielen darauf ab, die nationalen Politiken in diesem Bereich zu „ergänzen“ und zu „unterstützen“

---

<sup>5</sup> Dazu gehören insbesondere die Länder der Bundesrepublik Deutschland sowie ihre bildungspolitischen Institutionen. So hatte sich der Deutsche Bildungsrat 1988 vehement gegen eine eigenständige EU-Bildungspolitik ausgesprochen mit der Begründung, dass die Vielfalt der Bildungssysteme erhalten bleiben müsse; vgl. dazu K. Westphalen. In: J.D. Gauger (Hrsg.). Bildung und Erziehung. Bonn. 1991

(Art. 126 und 127 Maastrichter Vertrags von 1993<sup>6</sup>, und nun Artikel 149 und 150 im Vertrag von Amsterdam (1997).

Auf der Basis einer strengen vertraglichen Kompetenzverteilung zwischen der Europäischen Kommission und den Mitgliedstaaten im Bildungsbereich wird die Bildung und damit auch die Weiterbildung als ein europäisches Politikfeld eigener Qualität definiert.<sup>7</sup> Die Europäische Gemeinschaft bzw. die Europäische Kommission, die initiativ und exekutiv in ihrem Namen agiert, setzt hier ein politisches Signal, indem sie die Zuständigkeit im Gesamtbereich „Humanressourcen“ reklamiert. Allerdings sind ihre Kompetenzen durch das Subsidiaritätsprinzip und das Harmonisierungsverbot stark eingeschränkt. So wird in Art. 149 des Amsterdamer Vertrags das Ziel einer „hochstehenden Bildung“ unter „strikten Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalt und Gestaltung des Bildungssystems“<sup>8</sup> gefördert.

---

<sup>6</sup>Die Artikel 149 EUV (allgemeine Bildung, ex 126) und 150 (berufliche Bildung, ex 127) setzen deutliche Schranken gegen zentralistische Tendenzen, um den Mitgliedstaaten bzw. Ländern im Bildungsbereich gemäß Subsidiaritätsprinzip (Definition vgl. nachfolgende Fußnote; beide Artikel im Anhang) in zweierlei Hinsicht nachzukommen: zum einen wird in Abs. 1 der beiden Artikel auf die Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und Gestaltung des Bildungssystems hingewiesen, zum anderen wird in Abs. 4 beider Normen jegliche Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten ausdrücklich verboten.

<sup>7</sup>Die Nachfolgeartikel des Art. 128 EWGV, die Artikel 149 und 150 EUV grenzen die Verantwortung der Mitgliedstaaten und der Gemeinschaft ab und führen erstmals eine Liste der Gemeinschaftstätigkeiten sowie Rechtsetzungsverfahren für diese Tätigkeiten ein. Der Vertrag bestätigt der Gemeinschaft die Verantwortung für eine „qualitativ hochstehende Bildung“ (Art. 149 und 150) und eine „Politik der beruflichen Bildung“. Während unter ersterem vor allem das Ziel der Mobilität von Lehrenden und Lernenden, die Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen, der Austausch von Jugendlichen und Betreuern sowie die Förderung der Entwicklung des Fernunterrichts fällt, verfolgt die Gemeinschaft mit der beruflichen Bildung folgende Ziele: die Anpassung an industrielle Wandlungsprozesse, die Aufnahme einer beruflichen Bildung und die Förderung der Mobilität der Ausbilder und Auszubildenden, die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Unternehmen, den Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustauschs über Probleme des Bildungssystems sowie die allgemeine Verbesserung der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung.

<sup>8</sup>In den Bereichen, die nicht in ihre ausschließliche Zuständigkeit fallen, wird die Gemeinschaft nach dem Subsidiaritätsprinzip tätig, *sofern* und *soweit* (eigene Hervorhebung) die Ziele der in Betracht gezogenen Maßnahmen auf Ebene der Mitgliedstaaten nicht ausreichend erreicht werden können und daher wegen ihres

Hinzu kommt, dass Berufsbildungsfragen auf europäischer Ebene unter Mitwirkung des Europäischen Parlaments - gemäss dem Mitentscheidungsverfahren nach Art. 251 EUV - unter Einbindung der Sozialparteien behandelt werden (vgl. dazu Heidemann, 1994). Dabei sind die industriellen Beziehungen auf europäischer Ebene im Sozialen Dialog nach Art. 118 der Römischen Verträge institutionalisiert und werden von der Europäischen Kommission „moderiert“. Im Rahmen des Sozialen Dialogs werden vorhandene Interessenunterschiede beider Seiten respektiert und gemeinsame Vorstellungen unter europäischen Gesichtspunkten entwickelt, wobei die Sozialparteien den Anspruch erheben, in „Formulierung“ und „Umsetzung“ europäischer Bildungspolitik miteinbezogen zu werden.<sup>13</sup>

Obwohl die Europäische Kommission im Berufsbildungsbereich lediglich Regelungskompetenzen erhält und sich ihre Fördermöglichkeiten in allen anderen Bildungsbereichen auf Empfehlungen und finanzielle Einflussmöglichkeiten begrenzen, können die Maßnahmen der Europäische Kommission jedoch wiederum strukturbildend wirken. So verbleibt der Gemeinschaft trotz allem ein nicht zu unterschätzender Gestaltungsspielraum (vgl. Müller-Solger, 1999), den die Europäische Kommission zu nutzen weiß.<sup>9</sup>

---

Umfanges oder ihrer Wirkungen besser auf Gemeinschaftsebene erreicht werden können (zit.nach Wolfgram, 1992, 73); vgl. auch nachfolgende Fussnote.

<sup>9</sup> Die Artikel 149 EUV und 150 für die berufliche und allgemeine Bildung setzen deutliche Schranken gegen zentralistische Tendenzen, um den Mitgliedstaaten bzw. Ländern im Bildungsbereich gemäss dem Subsidiaritätsprinzip (vgl. nachfolgende Fussnote) in zweierlei Hinsicht nachzukommen: zum einen wird in Abs. 1 der beiden Artikel auf die Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und Gestaltung ihrer Bildungssysteme verwiesen, zum anderen wird in Abs. 4 beider Normen jegliche Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten ausdrücklich verboten; vgl. auch vorausgehende Fussnote.

**Abbildung 6: Tätigkeiten der EU im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung (nach Müller-Solger, 1999, Anhang)**

Ziele	Arten von Aktionen in EU-Bildungsprogrammen	Strukturen
Europäische Dimension der allgemeinen und beruflichen Bildung (Innovation)	Partnerschaften und Personenaustausch	Potentiell permanent
	Pilotprojekte	Befristet
	Informationsaustausch und -produktion	Potentiell permanent
Anerkennung von Diplomen Transparenz	Dienste für Bürger in Bezug auf Diplomen	Potentiell permanent

In den letzten Jahren zeichnet sich die Europäische Kommission zunehmend durch umfassendes bildungspolitisches Handeln aus und beeinflusst damit nationale Berufsbildungspolitiken mit dem Ziel, einen „einheitlichen europäischen Qualifikationsraum“ (Heidmann, 1994, 121; Arbeitsgruppe Stahl; BIBB) herzustellen. *Vertragliche* Zielvorstellungen, auf die sich die Europäische Kommission für ihr berufsbildungspolitisches Handeln bezieht, sind die Verwirklichung der Freizügigkeit der Arbeitnehmer (Art. 48ff Römische Verträge) und des sozialen Zusammenhalts (Artikel 130a). Die *operative* Handlungsebene für die Verwirklichung dieser Ziele stellen die Förderung einer engen Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten auf dem Gebiet der Berufsbildung (Artikel 118) und die Bestimmungen über den europäischen Sozialfonds (Artikel 123) dar. Dabei lassen sich die unterschiedlichen berufsbildungspolitischen Aktivitäten der Europäische Kommission grob drei Bereichen zuordnen (vgl. dazu Heidemann 1994, 21ff):

- Sicherung der Freizügigkeit durch Transparenz und Anerkennung von Berufsbefähigungsnachweisen
- Aktions- und Förderprogramme zur Sicherung beruflicher Erstausbildung, Weiterbildung und zum Austausch von Lernenden und Lehrenden
- Finanzielle Förderung von beruflichen Bildungsmaßnahmen durch die Strukturfonds.

Für den Berufsbildungsbereich ergeben sich so prinzipiell drei komplexe Handlungsräume auf europäischer Ebene: erstens die Eröffnung von Freiheitsräumen (Freizügigkeitsrecht), zweitens die Bewältigung und Gestaltung des Strukturwandels auf regionaler Ebene (Faulstich, 1997) in Form integrierter Konzepte, die in technische, qualifikatorische und ökonomische Entwicklung eingebunden sind und drittens die Entwicklung von Gemeinsamkeiten der Berufsbildung durch Kooperation und Aufbau von Netzwerken im Berufsbildungsbereich, wie sie unter den EU-Programmen PETRA, FORCE und EUROTECNET entstanden. Diese europäischen Kooperationen und Partnerschaften führen allmählich zur Bildung eines „gemeinsamen europäischen Qualifikationsraum von unten“ (vgl. Heidemann, 1994), der durch eine europäische Berufsbildungspolitik „von oben“ gestützt wird. Letztere beinhaltet Maßnahmen in den Bereichen Mobilität der Erwerbstätigen, Transparenz der Weiterbildungsmaßnahmen, Anerkennung der Diplome bzw. Abschlüsse durch Mindeststandardisierung und Entwicklung von europäischen Qualifikationen wie Fremdsprachen oder interkulturelle Kompetenz (vgl. dazu Müller-Solger, 1999).

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass die Europäische Kommission trotz ihrer gesetzlichen Schranken durch das Prinzip der Subsidiarität und dem Harmonisierungsverbot im Bildungsbereich über einen nicht zu unterschätzenden Handlungsspielraum verfügt. Die Handlungen der Europäischen Kommission gleichen mitunter Balanceakten in einem Spannungsfeld, das aus der vertraglichen Kompetenzverteilung zwischen Gemeinschaft und Mitgliedstaaten resultiert. Im Folgenden wird untersucht, wie es die Europäischen Kommission verstanden hat, im Bildungsbereich ihren Handlungsspielraum auszuweiten, um so ihrer initiativ-konzeptionellen Rolle als „Motor der europäischen Integration“ (Brühl, 1992) nachzukommen.

### **3.1.1 Die EU-Bildungs- und Berufsbildungsprogramme**

Um das zunehmend umfangreichere bildungspolitische Handeln der Europäischen Kommission zu dokumentieren, werden hier wesentliche Etappen der europäischen Integrationsgeschichte mit Bezug auf die Einflussnahme durch die Europäische Kommission im Bereich der Berufsbildung und Bildung skizziert. Von Anfang an ging die Europäische Kommission dabei über die ihre vertraglich zugewiesenen Kompetenzen hinaus und beeinflusste die Diskussion um Bildung durch ihre initiative, konzeptionelle Rolle. In der europäischen Bildungspraxis lancierte sie ein weites Spektrum an interessanten Bildungsprogrammen und Gemeinschaftsinitiativen, die als Instrumente zur Umsetzung der bildungspolitischen Ziele der Gemeinschaften dienten.

#### **3.1.1.1 Die erste Phase von 1957 bis 1975: eine schwach ausgeprägte**

##### **Zusammenarbeit zu Fragen der Berufsbildung auf EU-Ebene**

Im Vertrag der EWG von 1957 spielt Bildung so gut wie keine Rolle. Lediglich Artikel 128 EWGV gibt dem Rat der EG das Recht zur Aufstellung „gemeinsamer Grundsätze in Bezug auf die Berufsausbildung“<sup>10</sup>. Bildungspolitische Aktivitäten der EG waren bis dahin sehr eingeschränkt und auf Aspekte der „Wirtschaftsgemeinschaft“ Europas ausgerichtet. Allerdings zeigt schon ein Blick auf die Gründungsverträge der Europäischen Gemeinschaft und auf die bisherige europäischen Integrationsgeschichte, dass die EG nicht auf die wirtschaftliche Integration beschränkt, sondern auf „eine umfassende Integration angelegt“ ist, die auch die „soziale, die kulturelle und die politische Dimension einschließt“ (Magiera, 1990, 25).

Der Grundstein für eine gemeinschaftliche Berufsausbildungspolitik wurde 1963 durch den Beschluss des Rates (Beschluss 63/266 vom 2. April 1963, ABI 1963/1388ff) in Form von allgemeinen Grundsätzen für eine gemeinschaftliche Berufsbildungspolitik gelegt (vgl. dazu neuerdings auch die Dokumentation in CEDEFOP, 2000, 4-6). Eine Verordnung über die Freizügigkeit von Arbeitnehmern vom 15.10.1968 schuf in diesem Bereich die Basis

für späteren Richtlinien zur allgemeinen Anerkennung der Hochschuldiplome (1988) und Freizügigkeit der Studenten (1990). Die Position einer nicht gewünschten europäischen Harmonisierung im Bildungsbereich wurde in der Bildungsministerkonferenz 1974 bestätigt und bildete die Grundlage für das erste Aktionsprogramm im Bildungsbereich 1976. Der damals zuständige Kommissar Ralf Dahrendorf betonte dabei: „Die Anerkennung der Notwendigkeit einer gemeinschaftlichen Aktion auf dem Gebiet des Bildungswesens bedeutet noch nicht, dass eine gemeinsame europäische Politik in dem für andere Sektoren gültigen umfassenden Sinne bestehen muss. Die Bildungstraditionen und Bildungssysteme der einzelnen Länder werden mit Recht anerkannt und Europa wird durch ihre Vielfalt in vielerlei Hinsicht bereichert. Das Ziel einer vollständigen Harmonisierung und Koordinierung der Bildungsstrukturen wäre ebenso unerwünscht wie unrealistisch“ (zit. nach Maas 1978, 31). So wurde ab 1975 das bis dahin vorherrschende Modell, nach dem jegliche „beruflichen Befähigungsnachweise“ durch Richtlinien zu harmonisieren waren, zugunsten einer Vergleichbarkeit von Qualifikationen aufgegeben („nouvel approche“). Von CEDEFOP, dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, wurden im Zeitraum von 1985 bis 1993 Berufsprofile für 19 sich entsprechende Wirtschaftssektoren verglichen, um damit den Mitgliedstaaten mehr Wissen über die Berufsbildungsstandards zu vermitteln.

### **3.1.1.2 Die zweite Phase von 1976 bis 1992: Aufbruchstimmung, Programm- aktionismus und Ausformung der Programme**

1976 legte der Rat inklusive der im Rat vertretenen Bildungsminister der Mitgliedstaaten Grundzüge einer gemeinschaftlichen Bildungspolitik in einem ersten gemeinsamen Aktionsprogramm für den Bildungsbereich vor (zit. in Brühl, 1992, 23; vgl. CEDEFOP, 2000). Das Aktionsprogramm umfasste dabei folgende Ziele: Verbesserung der Korrespondenz der Bildungssysteme in Europa, Zusammenarbeit auf dem Gebiet des Hochschulwesens, Förderung des Fremdsprachenunterrichts, sowie die Verwirklichung der Chancengleichheit für den uneingeschränkten Zugang zu allen Bildungsformen. Eine weitere inhaltliche Neuerung war die Einrichtung eines Ausschusses für Bildungsfragen

---

<sup>10</sup> Dieses Recht zur Aufstellung allgemeiner Grundsätze endet mit der Aufnahme der allgemeinen und beruflichen Bildung in jeweilige Kapitel des Maastrichter Vertrags 1993.

aus Vertretern der Mitgliedstaaten und der Europäische Kommission, der 1976 erstmals zur Koordination und Überwachung der Durchführung der Programme eingesetzt wurde.

Die ab Mitte der 80er-Jahre verabschiedeten Aktionsprogramme fanden in einer Phase europapolitischer Aufbruchstimmung statt. Jacques Delors wurde 1985 als neuer Kommissionspräsident eingesetzt und verkündete neben einem ehrgeizigen Fahrplan zur Verwirklichung des Binnenmarktes („Ziel 92“) eine zunehmende Popularität für EG-Initiativen („Europa der Bürger“). Auf einer Tagung des Europäischen Rates im Juni 1985 unterstrich dieser, dass ein Europa entstehen solle, „das für jeden einzelnen Bürger im Alltag erfahrbar ist und ihm persönlich spürbar zugute kommt“ (zit. nach Müller-Solger 1993, 20). Darauf folgten Vorschläge der Europäischen Kommission für Aktionsprogramme im Bildungsbereich. Seit 1986 wurden etliche konkrete bildungspolitische Förderprogramme beschlossen. Diese beschränkten sich aber im Unterschied zur ersten Generation nicht auf allgemeine Grundsätze, die durch die einzelnen Mitgliedstaaten mit Inhalten ausgefüllt wurden, sondern stellten eigene Programme der EG dar, die von der Europäischen Kommission in ihrem Namen durchgeführt wurden.

Die EG-Programme erweisen sich von Beginn an als eine Art Katalysator, da sie primär lediglich als Anreiz zur Kooperation ausgestaltet (vgl. auch Weidenfeld/Wolf, 1990, 344) und somit stets auf ergänzende nationale Bemühungen angewiesen sind. Anfangs lag dies vor allem daran, dass insbesondere große Mitgliedstaaten wie Deutschland, Frankreich und Großbritannien bei Programmen im allgemeinen Bildungsbereich, wie z.B. bei ERASMUS als Programm für die Zusammenarbeit und Mobilität im Hochschulbereich um den Verlust ihrer Kulturhoheit fürchteten und erst nach langer Diskussion genehmigten. Im Gegensatz dazu standen Programme im Bereich der Aus- und Weiterbildung wie COMETT, PETRA und EUROTECNET, die ohne weiteres vom Rat der Minister verabschiedet wurden, da hier keine Eingriffe in die Bildungssysteme und –strukturen und damit die Kompetenzen der Mitgliedstaaten bzw. Länder befürchtet wurden.

Für den Berufsbildungsbereich sind v.a. die drei Programme COMETT, EUROTECNET und FORCE relevant. Im Folgenden wird anhand der drei Programme nachgezeichnet, in welchen Teilbereichen der Berufsbildung und mit welchen Zielen die Europäische

Kommission konkrete Aktionen unternahm. Entscheidend ist hier die immer wichtiger werdende Rolle des Bildungsbereiches auf EU-Ebene, der durch die Europäische Kommission forcierte wurde und sich entsprechend in ihrer Programmkonzipierung und –durchführung vor allem anhand zweier Merkmale widerspiegelt: zum einen durch das zunehmend breite Spektrum der Bildungsaktionen, die von Schulprogrammen über Technologie und Weiterbildung reichten; zum anderen anhand des steigenden Finanzvolumen für die einzelnen Programme, das allerdings im Vergleich zu anderen EU Haushaltsposten immer noch recht bescheiden ausfällt (selbst 1996 machte es mit 418 Mio. EURO lediglich 0.9% des EU-Gesamthaushaltes aus; vgl. dazu Weidenfeld/Wessels, 1997, 84).

### *COMETT*

Das Bildungsprogramm COMETT (Community Action Programme in Education and Training for Technology) hatte als Hauptziel die Förderung und Verstärkung der europäischen Solidarität und Zusammenarbeit zwischen den Unternehmen und den Hochschulen, um die Aus- und Weiterbildung im Technologiebereich zu fördern und den Bedarf der Unternehmen an qualifizierten Arbeitskräften zu decken. In seiner ersten Phase 1987-1989 wurde das Programm mit einem Budget von 52,6 Mio ECU bzw. EURO ausgestattet und dann in seiner zweiten Phase (1990-1994) auf 230 Mio ECU bzw. EURO aufgestockt. Nach Angaben der Kommission wurden insgesamt 6.500 Weiterbildungskurse mit 170.000 Teilnehmern und 35.000 Praktika in Unternehmen sowie 350 Ausbildungspartnerschaften zwischen Hochschulen und Wirtschaft durchgeführt. Daneben wurden zahlreiche didaktische Materialien entwickelt (vgl. Europäische Kommission, 1995a).

### *EUROTECNET*

Das Programm EUROTECNET (European Technical Network) unterschied sich von den üblichen europäischen Bildungs- und Förderprogrammen, da es lediglich geringe Zuschüsse von der Gemeinschaft erhielt und von den Programmbeteiligten größtenteils selbst zu finanzieren war (vgl. dazu Abschlussbericht EUROTECNET, 1995). Ziel des Programmes war es, ein Modellversuchsnetz für Innovationen und neue Technologien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung aufzubauen. 1990-1994 wurden mehr als 270 mit insgesamt 7.5 Mio. ECU Projekte bezuschusst. Stand anfangs noch die Rolle der

Technologie in der Weiterbildung im Mittelpunkt des EUROTECNET-Programmes, so entwickelte es sich im Verlauf des Programmes zu einer Plattform innovativer Berufsbildungsexperten in Europa, auf der neue Parameter in die Diskussion um betriebliches Lernen eingebracht wurden. Zwei zentrale Konzepte wurden von den EU-Berufsbildungsexperten in die europäische Lerndiskussion eingeführt: das Konzept der „Selbstlernfähigkeit“ („self-learning competency“, Nyhan, 1991) und der Parameter der „Lernenden Organisation“ („learning organisation“, Stahl et al., 1993; vgl. zum Beitrag des EUROTECNET-Programmes zur EU-Lerndiskussion Kapitel 4).

- Die „Selbstlernfähigkeit“ („self-learning competency“, Nyhan, 1993) als Basiskompetenz für den Erwerb anderer, so genannter „neuer Kompetenzen“, die angesichts des strukturellen und technologischen Wandels als unerlässlich gesehen wurden. Soziale Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit treten zu den „alten“, vorrangig fachlichen Kompetenzen hinzu. Diese lassen sich jedoch nur bedingt durch traditionelle Weiterbildung vermitteln. So plädieren die EUROTECNET-Autoren für eine neue Sicht des Lernens. Dieses Lernen findet am Arbeitsplatz statt und ist strategisch in die gesamtbetriebliche Entwicklung eingebunden.
- Der Parameter der LERNENDEN ORGANISATION (Nyhan/Stahl et al., 1993), der die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten einerseits und Weiterbildung als Bestandteil von Personalentwicklung und Organisationsentwicklung andererseits unterstreicht.

Darüber hinaus wurden im Rahmen des kleinen EU-Berufsbildungsprogrammes erste transnationale Kooperationen aufgebaut und Projekte mit Modellcharakter durchgeführt. Die EUROTECNET-Experten appellierten vor allem an Entscheidungsträger in Wirtschaft und Politik, betriebliches Lernen durch vermehrte Investitionen in „Humanressourcen“ zu fördern, da solche nicht-finanziellen Ressourcen letztlich über die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und somit über Europas wirtschaftliche Rolle auf dem Weltmarkt entschieden. Diese nicht-materiellen Investitionen galt es dabei, in ein organisatorisches Gesamtkonzept einzubinden, das mit Maßnahmen zur betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung insgesamt verknüpft ist. Die Investition in nicht-materielle „Ressourcen“ findet sich dabei sowohl als fünftes Ziel des Weißbuch der Europäischen Kommission „Lehren und Lernen“ (1995) bzw. jüngst im Memorandum über lebenslangen Lernen (Europäische Kommission, 2000) wieder. Darin wird die

Gleichwertigkeit von materiellen und immateriellen Trainings- bzw. Weiterbildungsinvestitionen betont (vgl. zum konzeptionellen Einfluss des EUROTECNET-Programmes auf Ziele des Weißbuchs Abschlussbericht Europäische Kommission, 1995).

### *FORCE*

FORCE (= Formation Continuée en Europe) hatte die Verbesserung der beruflichen Weiterbildung zum Ziel und war im Zeitraum von 1990 und 1994 mit einem Budget von 55 Mio ECU ausgestattet. So konnten in 2.700 Unternehmen rund 720 transnationale Projekte und Bedarfsanalysen im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen gefördert werden. Bekannt ist vor allem die weitreichende Studie „Continuous International Vocational Training“ (im Folgenden CIVT) im Bereich beruflicher Weiterbildung (vgl. dazu Europäische Kommission, 1997e)

Die steigenden Teilnehmerzahlen sowie die erhöhten Finanzvolumina der ersten Phase der Aktionsprogramme sprechen für eine wachsende Bedeutung des Bildungsbereichs auf der europapolitischen Agenda. Im Verlauf der 80er- Jahre wurden die Programmarbeiten immer komplexer. Schließlich wurde aus der Generaldirektion der Europäischen Kommission, die für die Konzeption und administrative Abwicklung zuständig war (die so genannte ehemalige “Generaldirektion (GD) V”, jetzt “GD Soziale Angelegenheiten und Beschäftigung”), die Dienststelle der Europäischen Kommission mit dem Titel „Task Force Human resources“ ausgegliedert. Diese war für den Bereich allgemeine und berufliche Bildung sowie für die Jugend zuständig. Mit der Errichtung dieser Dienststelle der EK (“Task Force”) wurde die Tendenz einer allgemeinen Bildung auf europäischer Ebene verstärkt. Neben den europäischen Zielen einer der Beschäftigung durch Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten, sowie die Förderung technischer Innovationen in Europa als Voraussetzungen für die zukünftige europäische Wettbewerbsfähigkeit wurde nun der allgemeine Bildungsbereich von der neu geschaffenen Dienststelle betreut. So lancierte diese „Task Force“ vor allem Programme im Jugend- und allgemeinen Bildungsbereich, von denen vor allem das Studenten-Mobilitätsprogramm ERASMUS die größte Breitenwirkung im europäischen Bildungsbereich erzielte.

Zudem wurden in den letzten Jahren auf den europäischen Weiterbildungskonferenzen 1994 in Athen, Dresden und Florenz Programme und Beschlüsse vorangetrieben, die den Wert und die Bedeutung von Weiterbildung als eigenständiges europäisches Politikfeld grundsätzlich betonten (vgl. Nuissl, 1998, 253). Dabei wird vor allem die Bedeutung der Aktivitäten in diesem Bereich für das Individuum als Adressaten unterstrichen. So heißt es im Schlusskommuniqué der Ersten Europäischen Weiterbildungskonferenz 1994 in Athen, dass die Akzeptanz des europäischen Integrationsprozesses durch die Bürgerinnen und Bürger positiv mit dem Erwachsenenlernen auf EU-Ebene korreliere (vgl. dazu auch EUROSTAT 1997, 2000). Folglich bedürfe es eigener Förderprogramme, die sich speziell der Erwachsenenbildung widmeten. Diese Forderung wird auf der Zweiten Europäischen Weiterbildungskonferenz in Dresden noch verstärkt. So betonten Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Bildung und Politik insbesondere folgende Punkte (vgl. Nuissl, 1998, 253):

- Die Europäische Union müsse der allgemeinen, beruflichen, politischen und kulturellen Weiterbildung einen breiteren Raum geben.
- In der Weiterbildung müssen soziale Kompetenzen vermehrt gefördert werden.
- Eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit in Sachen Weiterbildung müsse verstärkt und gefördert werden.
- Regionen, Kommunen, Sozialpartner und vor allem auch Träger und Organisationen von Weiterbildung sollten den bildungspolitischen Bereich europabezogen ausbauen und dabei die „europäische Dimension“ im Bildungsbereich vorantreiben.

Weitere Weiterbildungskonferenzen folgten in Madrid, Florenz und Manchester sollten der gestiegenen Bedeutung von Bildungspolitik auf EU-Ebene nach Unterzeichnung der Maastrichter Verträge (1992-1994) politischen Ausdruck verleihen.

### 3.1.1.3 Die dritte Phase seit 1992: Konsolidierung der Programmstruktur

Die dritte Phase von 1992 bis heute könnte man als Konsolidierungsphase bezeichnen. Analog zur vertraglichen Änderung der Europäischen Gemeinschaft (EG) zur Europäischen Union (EU) wurde eine neue klarere Programmstruktur entwickelt, da die alte zu komplex und unübersichtlich geworden war.<sup>11</sup> Dies wird in der Literatur zur Europäischen Integration als weiterer „Schritt auf dem Weg zu einer eigenständigen europäischen Bildungspolitik“ (Brühl, 1992) gewertet. EU-Bildungsaktionsprogramme wurden gleichgeschaltet und als Instrumente europäischer Bildungspolitik zusammengefasst. Nach entsprechenden Diskussionen und Planungen für die Umsetzung europäischer Bildungspolitik (vgl. dazu Nuissl, 1999, 13ff) wurden 1995 zwei Gemeinschaftsprogramme für einen Zeitraum von fünf Jahren lanciert, LEONARDO DA VINCI und SOKRATES. Die Europäische Kommission schlug zwei Programme von 1995-1999 in erster Generation und nun 2000-2006 in zweiter Generation vor, wobei LEONARDO mit PETRA, COMETT, FORCE, EUROTECNET und LINGUA die berufsbildungsorientierten Altprogramme konzentriert und SOKRATES u.a. ERASMUS und LINGUA und das neu geschaffene COMENIUS zusammenfasst. Während LEONARDO Aktivitäten und Projekte im Bereich der beruflichen Bildung umfasst, geht es bei SOKRATES um allgemeine Bildung. Die im Rahmen von SOKRATES I lancierte Unteraktion zum Erwachsenenlernen sollte neben der Förderung eines europäischen Bewusstseins die Qualität der Erwachsenenbildung durch europäische Kooperation steigern (vgl. dazu 1995 und 1996 die jährlich erscheinenden SOKRATES-VADEMECA sowie die SOKRATES-Leitfäden für Antragsteller). Insbesondere die Schaffung von Netzwerken zum Aufbau von Supportstrukturen wie Datenbanken und Verzeichnissen, Handbüchern bzw. Leitfäden zu Schlüsselaspekten der Erwachsenenbildung galt dabei als erfolgreiche Umsetzung der anvisierten Ziele (vgl. dazu beispielsweise das Evaluierungsprojekt im Rahmen von SOKRATES bei Nuissl, 1999, 13ff).

---

<sup>11</sup> Eine Konsolidierung der Programmstruktur wird von der EK in ihrem Grundsatzmemorandum vom 21. 8.1990 angekündigt; vgl. dazu Memorandum (Kom [90] 334 endg.; vgl. dazu auch Memorandum zur Hochschulbildung vom 5.1.1991 Kom [91] 349 endg.).

Die neuen EU-Bildungsprogramme werden zu den Interventionen der Strukturfonds, vor allem denen des Europäischen Sozialfonds (ESF) und den Gemeinschaftsinitiativen ADAPT und BESCHÄFTIGUNG bis 2000 bzw. EQUAL ab 2001 komplementär gestaltet, um somit eine höhere Transparenz in der Projektförderung zu erreichen.

An dieser Stelle sollen kurz die drei Steuerungsmedien der Gemeinschaft auf dem Gebiet der (Berufs-)Bildung vorgestellt werden: der Strukturfonds, der Europäische Sozialfonds und der Europäische Fonds zur regionalen Entwicklung (im Folgenden nach Cleve, 1995, 134ff; vgl. DIW, Handbuch zur EU-Förderung, 1997ff).

- *Die Strukturfonds:* Die Ziele der Strukturfonds bestehen u.a in der Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit von Regionen (einschließlich der Arbeitsmarktregionen), die von rückläufiger industrieller Entwicklung schwer betroffen sind, in der Bekämpfung von Langzeitarbeitslosigkeit sowie in der Erleichterung der Eingliederung von Jugendlichen in das Erwerbsleben (vgl. Papandreu, 1992, 94). Berufsbildungspolitische Implikationen – und ein entsprechender Mitteleinsatz für die berufliche Bildung – sind hier gleichsam vorstrukturiert.
- *Der Europäische Fonds für regionale Entwicklung:* Der Europäische Fonds für regionale Entwicklung fördert Maßnahmen zur beruflichen Bildung dahingehend, dass er in beträchtlichem Umfang die Sachmittelausstattung diverser Projekte und Vorhaben finanziert und „Ausgaben für Infrastrukturen für Humanressourcen“ bereitstellt, die der strukturellen Anpassung von einzelnen Regionen dienen sollen (Papandreu 1992, 97).
- *Der Europäische Sozialfonds:* Der Europäische Sozialfonds wirkt in allen Bereichen der Strukturfonds, die sich mit der Regionalentwicklung befassen. Dabei wird vor allem bei regionenbezogenen Zielen auf Ausbildungsmaßnahmen und „allgemein auf menschliche Ressourcen in der Wirtschaftsentwicklung“ Wert gelegt (vgl. Papandreu, 1992, 95).

- Er ist durch eine starke präventive Ausrichtung bei den sozial- und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen geprägt mit dem Ziel, industriepolitisch stärker zu intervenieren und die Ausgrenzung von einem erweiterten Personenkreis und insbesondere die Langzeitarbeitslosigkeit wirksamer bekämpfen zu können. Nach Reformierung des Sozialfonds 1993<sup>12</sup> zielt die Europäische Kommission nun vor allem auf eine Verbesserung der Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes und eine Entwicklung der Humanressourcen ab.

Durch symbolische Gesten der Politik wie die Ausrufung eines „Europäischen Jahres des lebenslangen Lernens 1996“ bzw. eines „Europäischen Jahres der Sprachen 2001“ sollte dabei dem gestiegenen Stellenwert der Qualifizierung und Bildung in den Aktionsvorstellungen auf europäischer Ebene Rechnung getragen werden: „developing human potential [...] is a masterkey for Europe’s future economic and social wellbeing.“ (Cresson, 1996, 215).

Darüber hinaus wurden volkswirtschaftliche und soziale Investitionen privater und öffentlicher Bildungsleistungen durch die Einbindung der beruflichen Bildung in die strukturpolitische Agenda legitimiert.

---

<sup>12</sup> Verordnung (EWG) Nr. 2048/93 des Rates zur Änderung der Verordnung (EWG) Nr. 4255/88 zur Durchführung der Verordnung (EWG) Nr. 2052/88 hinsichtlich des Europäischen Sozialfonds in ABL. Nr L 193 S. 39ff vom 31.7.93.

### 3.1.2 Zwischenbilanz

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl das große Spektrum an Bildungsaktivitäten als auch eine gestiegene Fördermittelzuweisung darauf verweist, dass der Bildungsbereich und damit auch der Weiterbildungsbereich im Verlauf der europäischen Integration zu einem wichtigen Politikfeld der Gemeinschaft geworden ist. Neben einer Konturierung der Bildungsprogramme verweisen vor allem die Errichtung einer eigenen Generaldirektion (GD) auf die gestiegene Bedeutung des Bildungsbereichs.

Die GD entwickelte sich aus der einst ausgegliederten Task Force der Humanressourcen zur GD für allgemeine und berufliche Bildung und Jugend ("GD 22") und wurde 1999 um den Bereich „Kultur“ durch Fusionierung mit der ehemals dafür zuständigen „GD 10“ zur GD "Bildung und Kultur" erweitert.

Zwar scheint es sehr optimistisch mit Piehl (1993, 33) die 90er-Jahre „als das Jahrzehnt der Weiterbildung in der europäischen Geschichte“ zu bezeichnen, doch allein die für die zweite Phase der Bildungsprogramme veranschlagte Fördersumme - der Gesamtbetrag von drei Milliarden ECU für die zweite Programmgeneration stellt eine Steigerung um ca. 60% gegenüber der ersten Generation der Bildungsprogramme dar - spricht für sich. Trotz des erhöhten Finanzvolumens beläuft sich der Anteil dieser Aktionsprogramme jedoch noch immer auf lediglich 0,9% des Gesamthaushaltvolumens.

Angesichts der doch sehr ehrgeizigen Ziele und des zunehmenden bildungspolitischen Umfang des Handelns der Europäischen Kommission ist die Mittelausstattung der EU-Programme eher bescheiden, so dass Anspruch und Wirklichkeit hier auseinanderfallen.

In nachfolgender Abbildung wird die Bildungszusammenarbeit in der EU im Überblick dargestellt:

**Abbildung 7: Die Bildungszusammenarbeit in der EU - Artikel 149 und 150 EUV**

(Müller-Solger, 1999; vgl. auch Anlage 1)

Rechtsformen	Kompetenzen	Aktionsarten	Ziele	Umsetzung
Fördermaßnahmen (149)	Mobilität	Mobilität	Qualität	<i>Programmatische</i> Grün- und Weißbücher
Empfehlungen (149)	Vernetzung	Vernetzung	Vielfalt Kultur und Sprachen	<i>Programmebene</i> SOKRATES LEONARDO
Entscheidungen (150)	Pilotprojekte	Pilotprojekte	Europäische Dimension	z.T. in Verbindung mit ESF (v.a. Anpassung an den industriellen Wandel, nun Ziel 3)
Schlussfolgerungen/Entschliessungen (149/150)	Informationsaustausch	Informationsaustausch	Akademische Anerkennung	<i>Projektebene</i> EURYDICE CEDEFOP Studien Projekte
Verordnungen (150)			Fernlehre,  Anpassung an den industriellen Wandel  Verbesserung Erstausbildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen  Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen und Unternehmen	<i>Sondermaßnahmen</i> 1996 Jahr des lebenslangen Lernens 2001 Jahr der Sprachen

### **3.2 Die Schaffung eines innovativen Lernumfeldes: Der Ausbau der Handlungskompetenzen der Europäischen Kommission im Bildungsbereich**

Die (Berufs-)Bildungspolitik wurde maßgeblich von Erklärungen und offiziellen Stellungnahmen der EG mitgeprägt. Nachdem zunächst Etappen der Bildungspolitik im Rahmen einer europäischen Integrationsdynamik sowie rechtliche Grundlagen aufgezeigt wurden, werden nun Bildungsziele und Intentionen der Europäischen Kommission anhand einschlägiger Dokumente, offizieller Stellungnahmen, Memoranden und „Grün- und Weißbücher“ festgemacht. Konzeptionelle Grundlagen und fortschrittliche Initiativen der Europäischen Kommission werden anhand zentraler Dokumente sowie einschlägiger EU-Bildungsprogramme und -initiativen herausgearbeitet. Während Grünbücher einen ersten Entwurf der Europäischen Kommission politische Initiativen darstellen, die als Vorlage zur Diskussion in den einzelnen Mitgliedstaaten dienen sollen, sind Weißbücher eine Art politisches Statement der Europäischen Kommission mit verbindlichem Charakter für die EU-Mitgliedstaaten, welche normalerweise nach der Diskussion eines Grünbuchs in Übereinstimmung mit den im Rat vertretenen Mitgliedstaaten und der Europäischen Kommission publiziert werden. Unter Ausschöpfung ihrer Handlungsspielräume verstand es die Europäische Kommission, die Debatte um Lernen auf Gemeinschaftsebene mit einem Mix aus ökonomischen, gesellschaftspolitischen und pädagogischen Begründungslinien nachhaltig zu prägen.

Durchschlagende Erfolge erzielte die Europäische Kommission vor allem dann, wenn sich Krisen am europäischen Horizont diagnostizieren ließen. Diese reichen von der Wettbewerbskrise in Europa (Weißbuch, 1993) zum Problem der „Arbeitslosigkeit“, wie im Rahmen einer europäischen Beschäftigungspolitik („Luxemburger Prozess“ seit 1997) sowie der Schlussfolgerungen des Lissabonner Schlussgipfels im März 2000 festgestellt. Mitte der 90er-Jahre wurde unter Berufung auf eine Wettbewerbskrise bzw. Europas „Innovationsdefizit“ im technologischen Bereich im Grünbuch (Europäische Kommission, 1997b) eine enge Verbindung zwischen dem Ziel der Wettbewerbsfähigkeit Europas und der Qualifikation und Fertigkeiten der Erwerbstätigen Europas festgestellt und damit eine offizielle Grundlage für das Vorgehen der Europäische Kommission im Rahmen einer

„europäischen Humanressourcenentwicklung“ (Europäische Kommission, 1993) bzw. für ein „Europa des Wissens“ (Lissabonner Schlussfolgerungen des Europäischen Rates, 2000) geschaffen.

Da die Europäische Kommission laut Vertrag inhaltlich keinen Einfluss auf die Gestaltung der (Weiter-)Bildungspolitik nehmen durfte und darf, erweiterte sie ihren Handlungsspielraum dadurch, dass sie sich anfangs auf Vertragsziele wie „Freizügigkeit“ und „Wettbewerbsfähigkeit“ und jüngst seit dem Gipfel von Lissabon 2000 „Europa des Wissens“ beruft. In Punkto Wettbewerbsfähigkeit wurde im Weißbuch „Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit“ (1993) eine konzeptionelle Brücke von der Wettbewerbsfähigkeit Europas zu den Qualifikationen und Fertigkeiten der erwerbstätigen Bevölkerung Europas geschlagen. Dies markiert den offiziellen Beginn einer europäischen Politik der „Entwicklung der Humanressourcen“ und wurde 1997 als Vertragsziel in den Amsterdamer Vertrag aufgenommen. Um der strategischen Rolle einer Qualifizierungspolitik Rechnung zu tragen und eine Kompetenzüberschreitung im Bildungsbereich zu vermeiden, wurde mit dem Weißbuch der Europäischen Kommission „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ (1993) der Terminus „Entwicklung der Humanressourcen“ („Human resources development“) auf europäischer Ebene eingeführt. Die Bedeutung der Entwicklung der Humanressourcen wurde mit dem Europäischen Essener Gipfel (1994) auf höchst offizieller politischer Ebene durch die europäischen Staats- und Regierungschefs unterstrichen. Dieser EU-Gipfel markiert gleichzeitig den offiziellen Anfang einer europäischen „Politik der Humanressourcenentwicklung“ (Weißbuch, 1993). Diese wurde von der Europäische Kommission Zug um Zug unter steter Berufung auf die enge Wechselwirkung zwischen einer gezielten Entwicklung der Humanressourcen Europas und der Wettbewerbsfähigkeit Europas ausgebaut.

Auf Grund ihrer streng abgegrenzten Kompetenzen im Bildungsbereich konzentrierte die Europäische Kommission ihr Handeln auf Basis vertraglicher Grundlagen in benachbarten Politikbereichen, für die ihre Kompetenzen weiter gefasst waren. Durch diese indirekte Vorgehensweise gelang es ihr, ihren Einfluss im Bildungsbereich auszubauen. Die Anbindung eines (berufs-)bildungspolitischen Diskurses an benachbarte Politikbereiche wie den Technologie- und Innovationsentwicklungsbereich lässt sich an folgendem

Beispiel veranschaulichen: Dadurch, dass die Europäische Kommission sich auf Wettbewerbsfähigkeit und ein drohendes europäisches Innovationsdefizit vor allem bei der Verbreitung und Anwendung von neuen Technologien berief und seit dem Lisaboner Prozess nun wiederum im Rahmen der „e-learning Initiative“ (vgl. dazu <http://europa.eu.int/comm/en.elearning.html>) beruft, gelang es ihr, über den Technologie- und Forschungsbereich innovativere Bildungskonzepte einzuführen, als sie es je im Bildungsbereich erreicht hätte, in dem die Mitgliedstaaten bzw. Länder eifersüchtig über die Einhaltung ihrer Kulturhoheit wachen.

Im Grünbuch der Kommission „Leben und Arbeiten in der Informationsgesellschaft: Im Vordergrund der Mensch“ (Europäische Kommission, 1996c) wird eine Wissenslücke in Europa festgestellt. Ziel des Grünbuchs war es, die Diskussion um die arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Aspekte der Informationsgesellschaft anzuregen. Zwar, so lautet eine der Feststellungen, sei es allgemein anerkannt, dass das Fundament an Humanressourcen grundlegend für die Informationsgesellschaft ist, es bestehe jedoch eine Fähigkeits- und Wissenslücke, die es auszufüllen gelte. Diese beziehe sich sowohl auf die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit als auch für die Steigerung von Qualität und Solidarität (ebd.).

Mit Hilfe des begrifflichen Konstrukts der „Informationsgesellschaft“ schlug die Europäische Kommission eine rhetorische Brücke von einer kommerziellen Förderung der europäischen Technologiebranche zur Schaffung einer neuen Gesellschaftsform. Voraussetzung dazu sei ein kontinuierliches, lebenslanges Lernen. Durch den Einsatz der neuen Medien entstünden neue Möglichkeiten des lebenslangen Lernens. Lebenslanges Lernen mit Hilfe der neuen Medien, so der Argumentationsstrang der Europäischen Kommission, diene dabei nicht nur dem Erhalt beruflicher Kompetenzen, sondern auch zur persönlichen Entfaltung und Zufriedenheit (vgl. ähnlich heute bei den ADAPT-Projekten unter Kapitel 5.1.4). Dem entsprechend liest man in einem von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebenen Expertenbericht :“The pace of change is becoming so fast that people can only adapt if the Information Society becomes the „Lifelong Learning Society“. In order to build and maintain competitive economic advantage, skills and talents must be constantly reshaped to meet the changing needs of the work place, wherever that is. These skills and talents will also have broader opportunities for expression because the

Learning Society will offer unprecedented possibilities for personal development and fulfilment“ (Europäische Kommission, 1996c, 2).

Mittlerweile wird die Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien vorangetrieben auf höchster europapolitischer Ebene forciert wie bei den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates in Lissabon im März 2000. Dort wurde die Bedeutung von „allgemeiner und beruflicher Bildung für das Leben und Arbeiten in der Gesellschaft des Wissens“ betont (Schlussfolgerungen von Lissabon, 2000, 3) und im Rahmen der EU-Bildungsaktion des „eEurope“ die Initiative „e-learning“ zur Verbreitung der neuen Technologien im Bildungsbereich in ganz Europa ausgerufen. Diese führt verschiedene Bildungskomponenten der „eEurope“-Aktionen, der Beschäftigungsempfehlungen des Prozesses von Luxemburg und andere Gemeinschaftsaktionen zusammen. Letztlich verfolgt sie das Ziel einer wirksamen Integration der Informations- und Kommunikationstechnologie in die allgemeine und berufliche Bildung und will hierfür bildungs- und kulturtragende Kreise als auch wirtschaftliche Akteure in Europa für einen beschleunigten Übergang Europas in die Wissensgesellschaft (ebd., 4) mobilisieren.<sup>13</sup>

Unter weitgehender Ausklammerung der Inhalte gelang es so der Europäischen Kommission, ihren Handlungsspielraum im Bildungsbereich zugewise auszubauen. Hier wird eine vorsichtige Einmischung von Seiten der Europäischen Kommission in die interne Gestaltung der Bildung gleichsam durch die Hintertür durch Berufung auf die neuen Technologie sichtbar. Die Europäische Kommission begründet dies wie folgt: „Der Mehrwert der Informations- und Kommunikationstechnologien bleibt gering, wenn sie einfach nur in den herkömmlichen Organisationsformen und Lehrmethoden aufgesetzt würden“ (Europäische Kommission, 2000b, 22.) Und in einer Fußnote wird scheinbar beiläufig hinzugefügt: „Dies umschließt Lern- und Lehrmethoden, Schulrhythmus, Stundenpläne, Lehrplaninhalte, Lehrer-Schüler-Beziehung, Organisation der Schulen und Klassen, Hierarchien, Bewertung der Schüler und des Lehrpersonals, Erstausbildung und Fortbildung der Lehrer, Bewertung und Anerkennung von Fähigkeiten usw (ebd.). Die

---

<sup>13</sup> vgl. dazu Multimedia Educational Software Observatory (<http://europa.eu.int/en/comm/dg22mes/> und „How learning is changing: Information and

Kommission unterbreitet so dem Rat im Deckmantel ihrer Argumentation zum Ausbau des Nutzens der Informations- und Kommunikationstechnologie in Europa Vorschläge zu inneren und äußeren Bildungsreformen der europäischen Bildungssysteme. Auf diese Weise nutzt sie ihre Katalysatorenrolle, indem sie den Willen der Mitgliedstaaten, die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie im Bildungsbereich voranzutreiben, geschickt für den Ausbau ihrer bildungspolitischen Kompetenzen zu dokumentieren versteht.

Auch im Rahmen der neuen EU-Bildungsprogrammgeneration 2000-2006 wird für die Schaffung eines „neuen Lernumfeldes“ plädiert. Dies soll dabei auch der Reform der internen Strukturen der Kommission und der Fusion der ehemaligen DG 10 und DG 22 zur „DG Bildung und Kultur“ Rechnung tragen, indem für eine Verknüpfung von neuen Technologien und Kultur geworben wird. Als neue Aktion der zweiten Phase des SOKRATES- bzw. LEONARDO Programmes sowie des fünften Rahmenprogramms für Forschung und technologische Entwicklung werden vor allem innovative Lernmethoden im Rahmen multimedialer Lernprogramme gefördert. Dabei soll das Innovationspotential der neuen Technologien zu einer Verbesserung der Qualität des lebenslangen Lernens und der Entwicklung der pädagogischen Praxis“ (Europäische Kommission, 2000d, 4) sorgen. Ein neues Lernumfeld könne so geschaffen werden, „das Selbständigkeit, Flexibilität, Öffnung der Lernfächer und die Verknüpfung der Zentren der Kultur und des Wissens begünstigt und den Zugang sämtlicher Bürger zu den Ressourcen der Wissensgesellschaft erleichtert“ (ebd). Dieser flexibilisierte Zugang zu Wissensformen mit Hilfe technologischer Mittel wird jüngst im Memorandum über lebenslanges Lernen als „historische Chance“ (Europäische Kommission, 2000) bezeichnet. Diese bestehe darin, durch neue Formen der Zusammenarbeit in Bildung und Kultur zum Zusammenwachsen des Kultur- und Bildungsraums beizutragen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es der Europäische Kommission über die Mobilisierung von Ressourcen innerhalb des Technologie- und Forschungsbereiches gelang, ihren Handlungsspielraum in Bildungsfragen über ihre vertraglichen Kompetenzen hinaus zu erweitern. Trotz gesetzlicher und politischer Schranken verstand es die

---

communication technoLernende Organisationongy across Europe. ICT in education policy“ unter <http://www.ecmc.de/eenet/index2.html>

Europäische Kommission, entscheidende Akzente für die Zukunft der Weiterbildung zu setzen. Auf konzeptioneller Programm-Ebene behält sie sich durch offene Zielvorgaben und den z.T. experimentellen Charakter der Programme Möglichkeiten vor, die Programme auf dem Weg der Durchführungsentscheidung in ihrer Substanz zu prägen. Zudem knüpft sie an die Vergabe der Programme spezifische Bedingungen, indem beispielsweise von den Projektträgern der innovative Charakter von Lernformen im Rahmen von Berufsbildungsprogrammen hervorzuheben ist. Dies zeigt sich u.a. beim EUROTENET-Programm, das ursprünglich für eine Innovation des Berufsbildungsbereichs unter Einführung neuer Technologien angelegt wurde. Unter der dem konzeptionellem Anstoß der Europäischen Kommission (vgl. dazu EUROTENET Veröffentlichungen 1991, 1993) entwickelte sich das EU-Berufsbildungsprogramm zu einem programmatischen Plädoyer für ein neues Lernverständnis und neue flexible Arbeitsstrukturen im Betrieb. Eine weitere Möglichkeit der Europäische Kommission, ihren Handlungsspielraum im Berufsbildungsbereich zu erweitern, ist die Einsetzung von Expertengruppen. Auf der Basis diagnostizierter Krisen wie die eines technologischen Innovationsdefizit, der Wettbewerbsfähigkeit oder der veralteten Bildungssysteme und -strukturen in Europa fordern die beauftragten Studiengruppen in ihren meist eindringlich verfassten Berichten eine unverzügliche Handlung auf EU-Ebene. Neben einem Plädoyer der Experten für umfassendere Kompetenzen der Europäische Kommission im Bildungsbereich wird eine tatkräftige Mitwirkung der Mitgliedstaaten gefordert (vgl. dazu z.B. die Expertengruppe „Europa durch die allgemeine und berufliche Bildung verwirklichen“ unter Europäische Kommission, 1997c; Information Society Forum unter Europäische Kommission, 1996c).

So verstand es die Europäische Kommission im Verlauf der Jahre, unter Beteiligung der Mitgliedstaaten durch verschiedene Akteure der Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen und -systeme zusammenzuarbeiten und dabei schrittweise ihren Handlungsspielraum im Bildungsbereich zu erweitern. Charakteristisch für ihr Vorgehen blieb dabei ihre Berufung auf den Beitrag der Bildung zur Wettbewerbsfähigkeit. Sogar bei der Lancierung des SOKRATES-Programmes, des größten, nun alle Bildungsbereiche umfassenden EU-Programmes, unterstrich die damalige EU-Kommissarin für Bildung Cresson im November 1995 die Schlüsselrolle der Bildung ("key factor") für die Wettbewerbsfähigkeit Europas: "Non-tangible investment, that is notably education investment, is clearly felt to

be a priority at Union level: it has become obvious that it is through the quality of its human resources that Europe can face up to global competition while maintaining its distinctive social model" (Cresson 1995 in Field, 1998, 84). In den Worten des neofunktionalistischen Ansatzes europäischer Integrationspolitik (vgl. dazu Teague, 1996)<sup>14</sup> könnte man von einem unaufhaltsamen „spill over“-Effekt von einem Politikbereich in andere europäische Politikbereiche sprechen. Field (1998, 83) urteilt folgendermaßen: "By continuing to couple its far-reaching analysis of the present education and training system with the discourse of a crisis of competitiveness, the Union's institutions gave their relatively modest proposal an air of obviousness, even of historic inevitability“.

Unterstützung bekam die Europäische Kommission in ihrem Vorgehen meist durch eine europaintegrationsfreundliche Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs (EuGh). Dieser bestätigte dabei die vorwiegend initiative Rolle durch seine Rechtsprechung im Verlauf der europäischen Integrationsgeschichte. Dies führte mitunter zu bizarr anmutenden Begründungskonstruktionen des EuGh wie im *Gravier-Urteil* (1985), bei dem der Hochschulbereich als berufliche Bildung definiert wurde, um so als Anspruchsgrundlage für den EUGH in Betracht zu kommen. In der europäischen Rechtsprechung wird das *Gravier-Urteil* vom 13. Februar 1985 (EuGh, 1985, 893ff) als „Durchbruch zur Liberalisierung der Ausbildungszugangsbedingungen“ gewertet. Dies liegt weniger an den Folgen des Urteils als vielmehr in der Begründung des Gerichtshofs. Dieser bestätigt darin seine früheren Urteile dahingehend, „dass die Organisation des Bildungswesens und die Bildungspolitik zwar nicht zu den Materien gehören, die der Vertrag der Zuständigkeit der Gemeinschaftsorgane unterworfen hat; gleichwohl steht der Zugang zum und die Teilnahme (beides sind eigene Hervorhebungen) am Unterricht im Bildungswesen und in der Lehrlingsausbildung, insbesondere, wenn es sich um die

---

<sup>14</sup> Hier eine Zusammenfassung des neofunktionalistischen Ansatzes als Erklärungsversuch des europäischen Integrationsprozesses: „Neo-functionalism sets out to explain the process whereby political actors in separate national settings are persuaded to shift their traditional loyalties, expectations and activities from a well-established political formation towards a new constitutional order. A key proposition of this literature is that once different national political and economic elites decide to deepen co-operation between themselves, even in fairly prescribed policy areas, they will find that the scope or boundaries of the integration agenda are expanding quickly [...]. After a time it is not only the political and

Berufsausbildung handelt, nicht außerhalb des Gemeinschaftsrechts“ (EuGH, 1985, 309, Rn 19). In zwei Urteilen von 1985 und 1989 hatte er zuvor erlassen, dass die auf Artikel 128 EWGV basierenden Berufbildungsprogramme ihre Wirksamkeit nur dann entfalten, wenn gemeinsame Maßnahmen wie etwa Aktionsprogramme durchgeführt und den Mitgliedstaaten entsprechend Mitwirkungspflichten auferlegt werden können. Feuchthofen (1992, 1) fasst dies wie folgt zusammen: "Die neue Rechtslage ist das Ergebnis einer stetigen Entwicklung, die sich auf ein zunehmend geschickteres Agieren der Kommission bei bildungsbezogenen Einzelaktionen und –maßnahmen stützte, die [die Europäische Kommission] eine extrem europafreundliche Rechtsprechung des EuGHs zum mächtigen Verbündeten hatte und immer wieder den politischen Willen der Mitgliedstaaten zur Zusammenarbeit im Bildungswesen zu dokumentieren wusste."

Ökonomische Krisen, die Europas Wettbewerbsfähigkeit als eines der Hauptvertragsziele der EU gefährdeten, nahm die Europäische Kommission als Anlass, eine europäische Politik einer Entwicklung der Humanressourcen der Europäischen Kommission langsam aber stetig von einem quasi Nebenprodukt des EU-Vertragsziels der Wettbewerbsfähigkeit zu einem eigenen Vertragsziel zu entwickeln. Dabei ging die Europäische Kommission schrittweise vor: Während sie auf der einen Seite Krisen in Europa wie die Wettbewerbsfähigkeitskrise (Europäische Kommission, 1993), das Innovationsdefizit gegenüber Amerika und Japan (Europäische Kommission, 1996c) sowie in den letzten Jahren zunehmend die europäische Beschäftigungskrise (Vorbereitungspapiere zum Luxemburger Gipfel, 1997; Vorbereitungsdokument zum Lissabonner Gipfel, 2000), betonte, entwickelte sie auf der anderen Seite eine Politik der „Humanressourcen“ (Europäische Kommission, 1993; 2000) als Antwort auf ihre selbst diagnostizierten Krisen.

---

administrative elites who are engaged in the integration process, but citizens too“ (Teague, 1996, 560-561).

### **3.3 Top-Down Strategie der EU und der Aufbau einer fortschrittlichen Bildungskulisse in Europa**

Die europäische Integration wurzelt in einer wirtschaftlicher Integrationsdynamik und realisiert sich als „Top-Down“-Strategie, als Politik von oben (Nuissl, 1998, 242). Dies hat der Europäischen Kommission nicht selten den Vorwurf einer Instrumentalisierung der Politik im Bildungsbereich für ökonomische Zwecke eingebracht. Eine aus ökonomischen Interessen von oben durchgeführte politische Strategie scheint dabei im Gegensatz zum Anspruch einer Bildungspolitik zu stehen, die vom Individuum ausgehend auf die Bedürfnisse und Entfaltung der Person hin (Stichwort: „Europa der Bürger“) ausgerichtet ist. Als vorrangiges Ziel stand anfangs das wirtschaftliche Zusammenwachsen auf der Basis der römischen Gründungsverträge der Gemeinschaft im Vordergrund. Weiterbildung hatte hier eine instrumentelle Funktion dahingehend, dass sie dazu beitragen sollte, ökonomische Ziele der EU zu verwirklichen, und war so vorrangig auf soziale Programme und Programme der beruflichen Qualifizierung gerichtet.<sup>15</sup>

Die Debatte um Lernen siedelt sich auf EU-Ebene entsprechend vor der aufgezeigten engen Wechselwirkung zwischen Bildungs- und Wirtschaftspolitik an. Diese ökonomische Ausrichtung des Erwachsenenlernens wird von einigen als „Instrumentalisierung“ der Weiterbildungspolitik unter einem ökonomischen Primat gewertet, was sich schon an der Verwendung des Begriffs „Humanressourcen“ gegenüber Individuen zeige (vgl. dazu Petrella, 1996; Deutscher VHS-Verbund, 1996). Nun ist nicht zu leugnen, dass die Initiativen der Europäischen Kommission im Bereich Berufsbildungspolitik bis heute "berufsbildungs- und sozialpolitiklastig" (Wisser, 1996, 8) sind, allein deshalb weil Weiterbildungspolitik als Teil der Berufspolitik äußerst komplex ist und ökonomische, politische und rechtliche Aspekte umfasst. Dabei ist dieser Bereich deutlich von anderen Politikfeldern, wie etwa der Struktur-, Arbeitsmarkt-, Sozial- und Forschungspolitik, überlagert (ebd.;Piehl, 1997). Am Anfang der europäischen Integrationsgeschichte wurden

---

<sup>15</sup> vgl. dazu Ratsentschließung vom 11. Juli 1983; Schlussfolgerungen des Rates 1989; gestützt auf einen Gedankenaustausch im Hinblick auf die Mitteilung der Kommission über die mittelfristigen Leitlinien (1989-1992) für die allgemeine und berufliche Bildung (Kom [89] 236 endg. Brüssel, 2. Juni 1989).

bildungspolitische Themen von der Europäischen Kommission stets in striktem Bezug auf das Vertragsziel der Verwirklichung eines einheitlichen Wirtschaftsraumes und somit lediglich im Zusammenhang mit der Herstellung einer der vier Grundfreiheiten, der Arbeitnehmerfreizügigkeit, diskutiert (EWG-Vertrag). Die zentrale Botschaft der Europäischen Kommission lautet, dass die „Entwicklung der Humanressourcen“ eine zentrale Rolle für Europas Wettbewerbfähigkeit spielt (vgl. Europäische Kommission, 1993, Europäische Kommission, 1995).

Diese „Verzweckungs“linie hat der Europäischen Kommission nicht selten den Vorwurf einer „Instrumentalisierung“ der Bildung unter rein ökonomischem Vorzeichen eingebracht (vgl. u.a. Kritik des Deutschen Volkshochschulverbands anlässlich des Weißbuchs, 1996: „in the White Paper general continuing education is primarily justified on grounds of its occupational benefits for individuals and its economic benefits for society“). Noch radikaler und fast etwas polemisch äußert sich Petrella, selbst ehemaliges Mitglied der Kommission. Er spricht von einem zur „Humanressource“ abgewerteten Menschen, dessen Arbeitsvermögen „im Dienste der Produktivität“ und als „frei verfügbares Objekt [...] außerhalb jeglichen politischen, sozialen und kulturellen Zusammenhangs“ steht (Petrella, 1994, 34). Petrella (ebd.) folgert: „Die Ressource menschliche Arbeit besitzt keine Stimme in der Gesellschaft und stehe einer „Konsolidierung eines auf Wissen und Ungleichheit zwischen den Humanressourcen gegründeten gesellschaftlichen Apartheidsystems machtlos gegenüber“. Demgegenüber wurde im vorliegenden Kapitel die These vertreten, dass die Europäische Kommission mit dieser technokratisch-ökonomisch inspirierten Argumentationslinie versucht, sich vor allem gegen die Mitgliedstaaten und deren eifersüchtiges Überwachen der Einhaltung ihrer Kulturhoheit offiziell abzusichern, dabei aber gleichzeitig zunehmend ihren Handlungsspielraum im Bereich der Bildung ausbaut.

Der Begriff „Humanressourcen“ war 1993 im „Delors-Weißbuch“ erstmals offiziell wegen der hohen Sensibilität der Mitgliedstaaten im Bildungsbereich und den vertraglichen Schranken der Europäischen Kommission verwendet worden. Als Ausdruck einer strategischen Anbindung einer europäischen Qualifizierungspolitik konnte die Europäische Kommission so sich unter Anbindung an ökonomische Ziele in ihrem Vorgehen im Berufsbildungsbereich absichern und umfangreichere Kompetenzen als im

Bildungsbereich beanspruchen. In einer Mitteilung (Europäische Kommission, 1997, 2) betont diese jedoch, dass es im Bildungsbereich nicht nur um Qualifizierung und Kompetenzerwerb gehe, sondern auch darum, „den Bürgern den Zugang zu bestimmten Werten zu garantieren, durch die sie in dem Gefühl bestärkt werden, zu einer gemeinsamen sozialen und kulturellen Gemeinschaft zu gehören“ (vgl. dazu die positive Korrelation zwischen Europaidentifikation und Rolle der Weiterbildung auf europäischer Ebene, Eurobarometer, 1997, 2000, vgl. dazu Abb.8).

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass die Ziele der Europäischen Kommission im Bildungs- bzw. Weiterbildungsbereich über die Kreierung eines "Präventions- und Kompensations"-Instrumentes für Strukturdefizite des Wirtschaftssystems (Sieveking, 1990, 344) sowie eines Instrumentes zur Verwirklichung der „Freizügigkeit der Personen“ als einer der vier Grundfreiheiten des EWG-Vertrages hinausgehen. Die initiativ-konzeptionelle Rolle der Europäischen Kommission und ihr Vorgehen wird durch das Prinzip der Subsidiarität und das Harmonisierungsverbot im Bildungsbereich zwar vertraglich abgesteckt. Dabei ist die Europäischen Kommission jedoch bestrebt, über ihre vertraglich eng definierten Kompetenzen im Bildungsbereich (Art. 149 und 150 des EUV) alle ihr verfügbaren Handlungsräume zu nutzen und dabei unterschiedlichste Interessen der Bürger und Interessengruppen, die an sie herangetragen werden, mit einem relativ kleinen Haushaltsbudget und unter möglicher Kleinhaltung der Rolle der Mitgliedstaaten zu akkomodieren.

### **3.4 Die Rolle des lebensbegleitenden Lernens in der EU-Diskussion: vom andragogischen Ideal zum gesellschaftspolitischen Prinzip einer europäischen Lerngesellschaft?**

In der Erwachsenenbildung gilt die Befähigung zum lebenslangen Lernen durch vermehrtes SELBSTORGANISIERTES LERNEN als eines der wichtigsten Innovationen (vgl. dazu Dubs, 1990, 50ff). Stellt man den Entstehungskontext des lebenslangen Lernens der 70er-Jahre den 90er-Jahren gegenüber, zeigt sich, wie ein andragogisch-bildungstheoretisches Ideal zu einem bildungs- und ordnungspolitischen Prinzip konvertiert. Im ersten Kapitel wurde darauf verwiesen, wie sich bei der aktuellen Diskussion um SELBSTORGANISIERTES LERNEN verschiedene Handlungsfelder und Intentionen unterscheiden lassen. Der Diskussion um das lebenslange Lernen auf europäischer Ebene liegt ein diametraler Gegensatz im Hinblick auf Lernintention und Lernziel zu Grunde, bei dem auf der einen Seite die humanistischen Ideale der 70er-Jahre des letzten Jahrhunderts wie Selbstbestimmung und Emanzipation einer zweckgerichtete marktökonomische Rationalität der 90er-Jahre auf der anderen Seite gegenüberstehen. Kallen (1996, 17) folgert aus seinem Vergleich der Situation des lebenslangen Lernens der 70er-Jahre mit jenen der 90er-Jahren: „Die großzügige und umfassende Idee des lebenslangen Lernens, so wie sie anfangs gedacht war, hat in der leistungsorientierten, rationalen Marktwirtschaft der heutigen Zeit keinen Platz mehr.“ Im Folgenden soll nun der vermeintliche Gegensatz zwischen den „idealistischen“ Ansätzen und den „ökonomisch rationalen“ Ansätzen anhand der Debatte um das lebenslange Lernen auf europäischer Ebene näher beleuchtet werden.

Während lebensbegleitendes Lernen in den 70er-Jahren gesellschaftspolitisch im Rahmen einer Politik zur Förderung des Prinzips der Chancengleichheit erörtert wurde, dominieren im politischen Diskurs von heute ordnungspolitische Erwägungen in der Sorge um die Konsequenzen für Bildung, die aus der gesellschaftlichen Veränderungsdynamik resultiert. Auf Gemeinschaftsebene und in den Mitgliedstaaten findet die Idee des lebenslangen Lernens in den letzten Jahren vor allem im Rahmen der europäischen Beschäftigungsstrategie vermehrte Beachtung auf der europäischen politischen Agenda

(Leitlinie 22 in den Leitlinien der Europäischen Kommission unter European Commission, 2000a).

Während in den 60er-Jahren mit dem lebenslangen Lernen sich ein gewissermaßen utopischer, idealistischer Geist verband, stehen heute rein arbeitsplatz- und beschäftigungsbezogener Programme der lebenslangen Berufsbildung auf der politischen Tagesordnung, die nach Möglichkeit privat und ohne Beanspruchung öffentlicher Gelder zu organisieren und zu finanzieren sind (vgl. zu dieser Argumentationslinie bei Kallen, 1996). Dies zeigt sich nach Kallen (ebd.) daran, dass die Zugangsvoraussetzungen für lebenslanges Lernen heute nahezu ausschließlich im Kontext betrieblicher Weiterbildung und somit für Erwerbstätige diskutiert und umgesetzt werden, während gesellschaftliche Randgruppen nicht erfasst sind. Darüber hinaus versuche der Staat, sich von seiner öffentlichen Verantwortung für den bildungspolitischen Bereich zurückzuziehen. Ausnahmen bestehen heute nur noch in den Bereichen, „wo akute gesellschaftliche Probleme vorliegen, die den sozialen Frieden bedrohen wie etwa im Falle der Jugendarbeitslosigkeit, wo die öffentliche Hand Initiativen organisiert und Programme finanziert, die eine Rückkehr in den Bildungsprozess gestalten“ (ebd.). Für diesen Argumentationsgang sprechen zunächst die Ausrichtung der so genannten NAPs der einzelnen europäischen Mitgliedstaaten als Umsetzung der europäischen Leitlinien der Beschäftigungspolitik. Diese haben so u.a. in den letzten Jahren insbesondere Massnahmen zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit erlassen (vgl. dazu den Nationalen Aktionsplan Deutschland, Empfehlung der Europäischen Kommission, 2000c; Schlussfolgerungen des Lissabonner EU-Gipfels, 2000).

### **3.4.1 Konzeptionelle Grundlagen und Definitionen des lebenslangen Lernens**

Während sich die politischen Intentionen und Begründungslinien im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen in den letzten 20 Jahren erheblich verändert haben, bleibt das erziehungswissenschaftliche Konzept selbst, das hinter dem lebenslangen Lernen steht, unverändert gelten. Die drei Konzeptionen des lebenslangen Lernens, die vom Europarat, der UNESCO und der OECD in den 70er-Jahren im Anschluss an die Ereignisse im Mai '68 entwickelt wurden, dienen nach wie vor als Grundlage entsprechender Überlegungen.

Lernen gilt als fortwährender "lebensbegleitender" Prozess und wird nicht mit dem Durchlaufen eines Bildungsabschnittes als beendet angesehen. Hier sollen kurz die wesentlichen Aspekte der drei Konzepte dargestellt werden (Kallen, 1996; Knoll, 1996; EURYDICE, 2000):

### **1. Das Konzept der „permanent education“ des Europarates**

Als neues, umfassendes Konzept und übergreifendes Bildungsmodell ist die „permanent education“ in der Konzeption des Europarates durch die Prinzipien „Chancengleichheit“ und „Partizipation“ charakterisiert. Ziel ist eine effektive bildungspolitische Strategie zur Förderung der Chancengleichheit im Bildungsbereich und eine Vereinigung von Wissen und Kompetenz, Lernen und Handeln (Europarat, 1977, 1980).

### **2. Das Konzept des „lifelong learning“ und „learning to be“ der UNESCO**

Im Rahmen des Konzeptes „lifelong learning“ der UNESCO wird lebenslanges Lernen mit den Idealen des Neohumanismus und eine dem Menschen angeborene Lernbegierde für eine neue humanere Gesellschaft begründet (vgl. dazu Paul Legrands Veröffentlichung „An introduction to life long learning“, 1971; sowie den Faure-report „Learning to Be“, 1972). Hier wird ein Gesellschaftsmodell entworfen, in dem Individuen Informationen jeglicher Art kritisch analysieren und verarbeiten können und dabei verantwortungsvoll handeln. In der UNESCO-Veröffentlichung „Learning: the treasure within“ definiert lebensbegleitendes Lernen als Prinzip wie folgt (1996) umfasst lebenslanges Lernen vier Säulen. Diese vier Säulen sind „learning to know“, „learning to do“, „learning to live together“ und „learning to be“ und finden sich heute in Deutschland vor allem im Rahmen der Diskussion um Leben ins sozialen Zusammenhängen (vgl. dazu QUEM-Report 1998 sowie jüngste QUEM-Ausschreibung, 2000 zum „Lernen in innovativen Lernkulturen“).

### **3. Das Konzept der „recurrent education“ der OECD**

Die beiden Autoren der OECD Kallen und Bengtson prägten den Begriff der „recurrent education“ mit ihrer Veröffentlichung „Recurrent education: a strategy for lifelong learning“ (1973). Im Rahmen ihres Ansatzes wird die Notwendigkeit und das Recht jedes Individuums betont, über seine gesamte Lebensspanne hinweg zu lernen und so die Möglichkeit zur Absolvierung von Bildungseinheiten je nach Bedarf in Anspruch nehmen zu können. Die OECD-Experten betonen die Erweiterung des Zugangs um weitere

Bevölkerungskreise sowie eine vermehrte Flexibilität und Durchlässigkeit der Bildungssysteme als notwendige Voraussetzungen. Dabei befasste sich das Konzept der „recurrent education“ vorwiegend mit Weiterbildung und „post-compulsory education“ und wurde von Husén 1974 (The Learning Society) und Botkin et al. 1979 („No limits to learning: bridging the human gap. A report to the Club of Rome“) aufgenommen. Bezugspunkt bildete vor allem der Faure-report von 1972.

Parallel zu den drei internationalen Konzepten des lebenslangen Lernens erschien in den 70er-Jahren eine Fülle von hochkritischen Publikationen über das formale Bildungswesen (vgl. u.a. Illich, Jencks, Husen). Diese Autoren kamen zu einem ähnlichen Schluss wie die drei internationalen Institutionen, dass nämlich Erstausbildung nur begrenzt fähig sei, die Ziele der Chancengleichheit, Vermittlung von Wissen/Fertigkeiten und Kompetenzen und Qualifizierung von Erwerbstätigen zu verwirklichen. Mit dem andragogischen Argument des lebenslangen Lernens, Lernen sei nicht auf ein bestimmtes Alter begrenzt, sondern erstreckte sich über das ganze menschliche Leben, wurden umfangreiche bildungspolitische Konsequenzen gefordert.<sup>16</sup> Auf EU-Ebene wird in dem von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebene Janne-Bericht (1972)<sup>17</sup> gefordert, jedem Individuum die Kontrolle

---

<sup>16</sup> „Si la formation de l’homme ne se trouve plus limitée à la jeunesse mais devient une dimension socio-culturelle de la vie entière (tendance attestée par les besoins multiples – en quantité et en qualité – de formation chez les adultes), ce phénomène apparaît comme un facteur de transformation fondamentale du système éducatif traditionnel dont les finalités, les structures et les contenus doivent changer radicalement car ils ne sont plus, dès l’apprentissage, un processus complet, mais seulement préparatoire ou meixu „introductif“ (vgl. den Aufsatz von „L’education permanente, facteur de mutation“ In: Conseil de l’Europe (ed.) (1970). Education permanente Conseil de l’Europe.11-46.

<sup>17</sup> Der Bericht war von der Europäischen Kommission an eine Reihe ausgewählter (Berufs)Bildungsexperten unter der Ägide des ehemaligen belgischen Bildungsministers Janne 1972 in Auftrag gegeben worden. Nach Bearbeitung durch die Kommission erschien dieser Bereich dann im „Supplement“ des „Bulletin des Communautés Européenes“ unter dem Titel „Pour une politique communautaire de l’éducation“. Politischer Hintergrund ist die Erweiterung der Europäischen Gemeinschaft zu der Zeit um die Länder England und Dänemark, die die Rolle der Bildung betonten. Entsprechend liest man: „[...] dans sa nouvelle composition, la Commission aussi a accordé aux problèmes de l’éducation une place toute particulière[...]“. Damit sollte illustriert werden, dass es bei der bevorstehenden Erweiterung der Europäischen Gemeinschaft nicht nur um die wirtschaftliche Dimension Europas gehe: „l’expansion économique n’est pas une fin en soi“ (Com, 1973, 5). Dies spiegelt auch die Meinung der EK wieder, die bereits früh über den im Art 128 EWGV eng definierten Rahmen der „allgemeinen Grundsätze“ hinausging und so die Studien in Auftrag gab, Element „pour une politique communautaire de l’éducation“ (Janne-Bericht, 1972) darzustellen.

und Wahl über sein Lernen und seinen Aus- bzw. Weiterbildungsweg zu geben („de donner à chaque individu le contrôle du développement de sa formation [option et autoformation]“, da eine demokratische Gesellschaft verantwortungsvolle und mündige („autodéterminé“) Individuen voraussetze. Hier zeigt sich der Geist der idealistischen Emanzipations- und Partizipationsbewegung der 70er- Jahre. Danach galt es, alle Menschen von allen Zwängen zu befreien und an allen Lebenschancen gleich zu beteiligen. Es war die Zeit pädagogischer Egalisierungsutopien (vgl. Weinert, 1998, 65). Heute findet sich diese andragogisch-emanzipatorische Begründungslinie im Rahmen des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS in Frankreich unter dem Ansatz der "autodidaxie" (heute "néo-didaxie"; vgl. dazu Kap 1, GRAF, 2000) wieder.

Vergleicht man den Janne-Bericht mit der neuesten europäischen Studie zum lebenslangen Lernen (EURYDICE 2000), so lassen sich zwei zentrale Aspekte für eine Politik des lebenslangen Lernens identifizieren, die beiden gemeinsam sind.

### 1. Die Annäherung von betrieblicher und akademischer/schulischer Welt

Im Janne-Bericht (1972, 42) wird für eine Politik der Annäherung zwischen der Bildungswelt (Schule, Hochschule, Weiterbildung) und der betrieblichen Welt plädiert, um den diversifizierten Anforderungen zu entsprechen.<sup>18</sup> Als Umsetzung des Prinzips des lebensbegleitenden Lernens verweisen die Experten auf die Einrichtung der „open university“ im Vereinigten Königreich, als *nur eine Formel* unter vielen.

### 2. Das Verhältnis von Erstausbildung zur Weiterbildung

Weiterhin fordern die Experten des Janne-Berichts, das Verhältnis zwischen Erstausbildung und Weiterbildung gründlich zu überdenken. Dies impliziert letztlich eine fundamentale Umstrukturierung des traditionellen Bildungssystems hinsichtlich Ziele, Strukturen und Inhalte. Zusammenfassend lässt sich hier feststellen: Obwohl bereits in den 70er-Jahren für eine Politik des lebenslangen Lernens zur Erweiterung individueller Lebenschancen plädiert wird (vgl. Janne-report, 1972), findet das Konzept erst wieder zu Beginn der 90er-Jahre politische Beachtung. Heute wird auf europäischer Ebene

---

<sup>18</sup> :“Une structure rigide doit être remplacé par une organisation fonctionnelle capable de s’adapter en principe à tous les types de demandes..on s’instruira à la carte et non plus au menu“ in Janne-Bericht (1972).

lebenslanges Lernen vor allem im Rahmen von beschäftigungspolitischen Zielen aber zunehmend auch im Hinblick auf bildungspolitische und politische Ziele diskutiert. Trotz unterschiedlicher Bildungstraditionen und -systeme sind sich laut EURYDICE-Studie zum lebenslangen Lernen (2000) alle Mitgliedstaaten einig, wenn es darum geht, die Beschäftigungsfähigkeit jedes Einzelnen zu fördern: „A much more effective interrelationship between education, training and employment“ sowie „the crucial issues of employment, organisational ability of the workforce and economic growth“ (EURYDICE, 2000 unter <http://www.EURYDICE.org>). In der gegenwärtigen Diskussion um lebenslanges Lernen findet sich die Forderung, das Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung überdenken zu müssen, sowie die Notwendigkeit, Bildung und Arbeitswelt anzunähern, zum einen in den NAPs, den nationalen Aktionsplänen der einzelnen Mitgliedstaaten im Rahmen der europäischen Beschäftigungspolitik (vgl. dazu die Leitlinien unter European Commission, 2000a), und zum anderen in den Ergebnissen der EURYDICE-Studie zur Politik des lebenslangen Lernens (EURYDICE, 2000).

Im nachfolgenden Unterkapitel geht es um die Verortung der aktuellen Diskussion um lebenslanges Lernen auf EU-Ebene in ihren aktuellen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext.

### **3.4.2 Die Analyse der Lerndiskussion auf der Basis offizieller EU-Dokumente**

Während es bisher vor allem um wirtschaftliche bzw. beschäftigungspolitische Interventionen der Europäischen Kommission ging, die den infrastrukturellen und konzeptionellen Zuschnitt der Weiterbildungspolitik auf Gemeinschaftsebene prägen, sollen im Folgenden Grundlagen der EU-Programmatik anhand zentraler EU-Dokumente analysiert werden. Es soll hier gezeigt werden, dass die Europäischen Kommission den einst streng abgesteckten sozioökonomischen Rahmen Europas mit dem Ziel der „Entwicklung der Humanressourcen im Dienste Europas Wettbewerbsfähigkeit“ (1993) in den letzten Jahren zunehmend auch durch eine bildungspolitische Kulisse mit pädagogischer Programmatik ausgestaltet. Dabei ist Lernen in die Entwicklungsstrategie der Humanressourcen unter dem vertraglichen Ziel der Wettbewerbsfähigkeit eingebettet. Darüber hinaus wird neben der europäischen Wirtschaftsgemeinschaft zunehmend eine europäische Werte- und Lerngemeinschaft entsteht. Dabei macht die Europäischen

Kommission lebensbegleitendes Lernen zum europaidentitätsstiftenden Prinzip eines gemeinsamen Europa. Dies lässt sich anhand einschlägiger Programmatik und Politik der Europäischen Kommission nachweisen. An dieser Stelle wird die bildungspolitische Programmatik der Europäischen Kommission anhand einschlägiger EU-Dokumente analysiert. Die Fragestellung lautet hier, inwieweit sich hier programmatisch-pädagogische Horizonte für eine berufliche Weiterbildung als Gemeinschaftsaufgabe abzeichnen. Dabei handelt es sich um folgende Literatur: die beiden Weißbücher der Europäischen Kommission, „Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit“ (1993) und „Lehren und Lernen“ (1995), der Bericht der Studiengruppe „Europa durch die allgemeine und berufliche Bildung verwirklichen“ (1997) sowie die Mitteilung der Europäischen Kommission „Europa des Wissens“ (1997) und der Zukunftsentwurf „Agenda 2000“ (1998).

#### **3.4.2.1 Das Weißbuch von 1993: Lebenslanges Lernen und Humanressourcenentwicklung im Zeichen von Wettbewerbsfähigkeit und Anpassung der Lebensbedingungen**

Das Weißbuch der Europäischen Kommission „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ (1993) untermauert mit seinem Hinweis auf das „Recht auf Weiterbildung und Fortbildung während des gesamten Erwerbslebens“ eine strategische Offensive in Richtung auf drei Ziele, die miteinander verbunden werden: lebenslanges Lernen, die Entwicklung der Humanressourcen sowie die Bekämpfung von Ausgrenzungstendenzen auf dem Arbeits- bzw. Qualifikationsmarkt (Europäischen Kommission, 1993, 18ff). Als Bestandteil einer zu gewährleisten „qualitativ hochwertigen Bildung“ (Artikel 149 EUV) dienen europäische Programme, Ressourcen und infrastrukturelle Leistungen beruflicher Qualifizierung nicht zuletzt zwei großen europäischen Entwicklungszielen: der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit Europas und der Angleichung der Lebensbedingungen innerhalb der Europäischen Union unter Berufung auf ein „europäisches Sozialmodell“.<sup>19</sup> Lebenslanges Lernen wird hier zu einem öffentlichen Gut

---

<sup>19</sup> Politischer Auslöser war eine anhaltende schwerende ArbeitsLernende Organisationsigkeit in Europa, die Gegegenstand des EU Gipfels in Kopenhagen im Juni 1993 bildete. Daraufhin forderte der Rat die EK auf, ein Weißbuch zum Thema Wettbewerbsfähigkeit, Wachstum und Beschäftigung auszuarbeiten (vgl. Field, 1998, 166). Dieses Anliegen muß im Zusammenhang mit dem Fahrplan zur Verwirklichung des

erhoben. So liest man: „In a society based far more on the production, transfer and sharing of knowledge than on trade in goods, access to theoretical and practical knowledge must necessarily play a major role“ (European Commission, 1993a, 133). Eine notwendige Veränderung der (Berufs-)Bildungssysteme der Mitgliedstaaten erfordere eine stärkere Förderung grundlegender Fertigkeiten („basic skills“ including „how to learn throughout one’s life“), eine praxisorientiertere Aus- und Weiterbildung sowie eine engere Zusammenarbeit zwischen der Bildungswelt und der Wirtschaftswelt. Insgesamt verfolgt die Europäische Kommission eine europaweite Strategie des lebenslangen Lernens: „All measures must therefore necessarily be based on the concept of developing, generalising and systematising lifelong learning and continuing training. This means that education and training systems must be reworked in order to take account of the need – which is already growing and is set to grow even more in the future – for the permanent recomposition and redevelopment of knowledge and know-how“ (European Commission, 1994,136).

#### **3.4.2.2 Das Weißbuch von 1995: Erweiterung einer Humanressourcenpolitik durch bildungspolitisch fortschrittliche Programmatik**

Mit dem Weißbuch „Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (1995) wird die Diskussion um die „Entwicklung der Humanressourcen“ im Kontext einer entstehenden lernenden bzw. kognitiven Gesellschaft, so der Untertitel des Weißbuchs, präzisiert und bildungsprogrammatisch flankiert. Zentral ist die Betonung des Prinzips des lebenslangen Lernens, das erneut von einem Diskurs untermauert wird, der die anhaltenden Wettbewerbskrise in Europa betont. Er wird begleitet von einem Diskurs über eine Transformation der aktuellen und zukünftigen Gesellschaft. Die gegenwärtige Gesellschaft durchläuft, so das Weißbuch, zahlreiche und komplexe Veränderungen (Europäische Kommission, 1995, 5). Drei „große Umwälzungen“ (ebd.) werden als zentrale Herausforderungen der gegenwärtigen und zukünftigen europäischen Gesellschaft identifiziert: die Globalisierung des Wirtschaftsaustausches, die Herausbildung der

---

Europäischen Binnenmarktes des damaligen Kommissionspräsidenten DeLernende Organisationrs gesehen werden. Ein solcher ehrgeiziger Fahrplan ließ sich vor allem vor dem Hintergrund einer auf höchster Ebene wahrgenommenen Innovations- und damit Wettbewerbskrise Europas im Vergleich zu Japan und den USA aber auch den Asiatischen Tigerstaaten durchsetzen (vgl. Pollack, 1994).

Informationsgesellschaft und die Beschleunigung der wissenschaftlich-technischen Revolution (vgl. dazu Europäische Kommission 1995, 22-25).

Aus den drei genannten Faktoren ergeben sich die nachstehenden Folgen für eine Berufs- bzw. Bildungspolitik auf nationaler und EU-Ebene. Zunächst bewirkt die Herausbildung einer Informationsgesellschaft eine veränderte Natur der Arbeit in Richtung von vielfältigerer und selbständiger Tätigkeiten und Arbeitsbedingungen. Die Rolle des „Faktors Mensch“ (Europäische Kommission, 1995, 6) wird dabei immer bedeutender. Inwiefern dieser Tatsache in einer veränderten Weiterbildungskonzeption Rechnung getragen werden muss, bleibt jedoch unklar. Auf den ersten Blick erscheint diese Aussage wie ein Plädoyer für ein reines Anpassungslernen. Dies kann hier jedoch nicht gemeint sein, da der vorgegebene Zustand, d.h. die vorgegebenen Arbeitsbedingungen, an die sich der Mensch mit seinem Lernen anpassen soll, nicht statisch existiert, sondern sich im Zeichen von Unternehmens- und Arbeitsorganisationsumstrukturierungen verändern unter der aktiven Gestaltung der Menschen selbst (vgl. dazu auch Grünbuch unter Europäischen Kommission, 1997b). In diesem Zusammenhang ist hier ein selbständiges, gestalterisches Lernen gemeint. So liest man entsprechend: „Daher ist es notwendig, dass sich jeder nicht nur an die neuen technischen Hilfsmittel, sondern auch an die Veränderungen der Arbeitsbedingungen anpasst“ (Europäische Kommission, 1995, 6). Diese Vermutung wird an anderer Stelle im Weißbuch noch durch die Forderung der Europäischen Kommission gestärkt, eine Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung aufzuheben, um so ganzheitliche Lernprozesse zu fördern. Am Ende dieser tiefgreifenden Veränderungen steht die Herausbildung einer neuen Gesellschaftsform, die sowohl Chancen als auch Risiken mit sich bringt.

Eine der größten Herausforderungen bei der Entstehung einer solchen lernenden Gesellschaft sei eine zunehmende Kluft zwischen denjenigen, die aus dieser entstehenden Gesellschaft als Gewinner hervorgehen und solchen, die ausgegrenzt werden. Dies gelte es dringend abzuwenden (Europäische Kommission, 1995, 47). Lernen wird hier nun zu einem neuen gesellschaftlichen Organisationsprinzip erhoben, das die post-industrielle Gesellschaft durchzieht und immer mehr die künftige Gesellschaftsstruktur prägen wird (Europäische Kommission, 1995, 16). So gilt es, die Voraussetzungen zu schaffen, um ein ständiges, das Leben begleitende Streben nach allgemeiner und beruflicher Bildung zu

stimulieren. Dabei ist ein offener und flexibler Ansatz im Zeichen einer Förderung des lebenslangen Lernens und des ständigen Erwerbs neuer Kompetenzen erforderlich (Europäische Kommission, 1995, 34). Daraus leitet die Europäische Kommission nun ihr Vorgehen auf europäischer Ebene ab. Sie fordert die Förderung einer „europäischen Dimension einer Bildungs- und Beschäftigungspolitik“,<sup>20</sup> Zugang zur Bildung und Akkreditierungssysteme sowie steuerliche Vorteile bei Bildungsinvestitionen. Für eine Umsetzung einer europäischen Bildungspolitik werden fünf Hauptziele genannt:

Ziel 1: Die Förderung neuer Kenntnisse

Ziel 2: Die Annäherung von Schule und Unternehmen

Ziel 3: Die Bekämpfung der Ausgrenzung

Ziel 4: Die Beherrschung von drei Gemeinschaftssprachen

Ziel 5: Die Gleichbehandlung von materiellen und berufsbildungsspezifischen Investitionen.

Durch diese Programmatik wird die Vollendung des europäischen Binnenmarktes bildungsprogrammatisch flankiert: Der europäische „Normalbürger“ soll sich durch seine ständige Qualifizierungsbereitschaft auszeichnen. Künzel (1996, 26) spricht von einer Überführung eines vormals technokratisch inspirierten Begriffes des „Lebens- und Qualifikationsraums Europa“ (Europäische Kommission, 1993) in „Kategorien humanistischer Weltläufigkeit“. Lernen bzw. SELBSTORGANISIERTES LERNEN erscheint in diesem Zusammenhang als quasi mitgegebene Ausstattung des Individuums. Neben der Motivation wird SELBSTORGANISIERTES LERNEN als die zentrale Voraussetzung für die Lernbereitschaft des Individuums gesehen. Dieses nimmt sein Lernen zunehmend selbst in die Hand und trägt dafür die Verantwortung. In einer solchen „lernenden Gesellschaft“ habe Lernen „flexibel, lebensbegleitend und stärker in der Verantwortung der einzelnen“ (ebd.) zu erfolgen. Wenn in offiziellen europäischen Referenzdokumenten wie dem Weißbuch "Lehren und Lernen" (1995) eine "lernende Gesellschaft" Europas ausgerufen wird, kann dies als „nation building element“ für den „Superstaat“ Europa analog zur nationalstaatlich integrierenden Funktion der Bildung in den Mitgliedstaaten interpretiert werden. Dieser Anspruch wird jedoch noch mit dem Aufbau einer fortschrittlichen Zukunftskulisse, in der die europäische Lerngesellschaft vor

---

allein eine konzeptionelle Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierung versucht, überlagert. In einem gesellschaftlichen Kontext, der durch die Permanenz des Strukturwandels gekennzeichnet ist, so der Grundtenor des Weißbuchs ist eine „lernende Gesellschaft“ nicht in erster Linie darauf gerichtet, Wissen und Werte zu erwerben, die der Einzelne benötigt, um in einem stabilen Umfeld zu leben, sondern es geht vorrangig um das Entdecken und Entwickeln seiner Identität und seines Potentials als Mitglied dieser Gesellschaft. Im Mittelpunkt des Bemühens steht die ständige Wiedererfindung des Selbst und seiner Kompetenzen und Fähigkeiten. In Giddens Worten, der diesen Kontext als „reflexive Moderne“ bezeichnet, wird das Selbst als reflexives Projekt gesehen, für das jeder Einzelne selbst verantwortlich ist (dazu Giddens: „The self is seen as a reflexive project, for which the individual is responsible“ zit. in Schäffter, 1998). Diese Verlagerung der Verantwortung für das Lernen auf das Individuum hat bildungspolitische Konsequenzen.

Im Verhältnis zu den komplexen Herausforderungen, die Europa bevorstehen, fallen die von der Europäischen Kommission angeführten Vorschläge zur praktischen Umsetzung jedoch eher bescheiden und wenig innovativ aus. Darüber hinaus fordert die Europäische Kommission neue Initiativen, eine Finanzierung kommt jedoch nur durch Umlenkung bereits existierender Mittel für Bildung und Weiterbildung in Frage. Zudem sind nach dem Subsidiaritätsprinzip die Mittel sowieso auf anderen Ebenen auf lokaler, regionaler bzw. nationaler Ebene durch die entsprechenden öffentlichen Stellen bereitzustellen. Außerdem bleibt offen, welche Motive das Individuum für seine ständige Qualifikationsbereitschaft haben soll. An anderer Stelle betont die Europäische Kommission zwar: „Die allgemeine und berufliche Bildung haben im Wesentlichen die Funktion, durch die Vermittlung von gemeinsamen Werten, die soziale Integration Europas, die persönliche Entwicklung der Europäer die Weitergabe des kulturellen Erbes und den Erwerb der Fähigkeit zu selbständigem Denken zu gewährleisten“ (Europäischen Kommission, 1996, 18). Allerdings folgt kein einziger konkreter Vorschlag, wie sich dies umsetzen lässt, so dass die Betonung der persönlichen Entfaltung des Einzelnen und des gesellschaftlichem Lernens in Form einer aktiven demokratischen Bürgermitwirkung als pures Lippenbekenntnis erscheint.

Es lässt sich hier zunächst festhalten: mit dem Entwurf einer „lernenden Gesellschaft“ im Weißbuch (1995) versucht die Europäische Kommission sowohl ein gemeinsames europaidentitätsstiftendes Element als auch eine Antwort auf zentrale gesellschaftliche Herausforderungen wie Globalisierung zu konzeptionalisieren. Konzeptionell und politisch bleibt das Weißbuch „Lehren und Lernen“ umstritten. Von vielen Mitgliedstaaten wird es als Vorstoß in deren Zuständigkeitsbereich im Bildungsbereich kritisiert. Zwar werden die zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen für den Bildungsbereich genannt, innovative Vorschläge für die Weiterbildung unterbleiben jedoch bis auf zwei Ausnahmen: zum einen die Initiative des EUROPASS (Europäische Kommission, 1995, 9) als eine Art individuelles Kompetenzbuch in Form einer aktualisierten Bewertung der Kompetenzen im Gegensatz zum offiziellen Abschlussdiplom, zum anderen die Förderung einer Gleichwertigkeit von materiellen und immateriellen Investitionen (= Ziel fünf des Weißbuchs, 1995). Allerdings gilt bzw. galt dieses Weißbuch – zumindest bis zur Veröffentlichung des Memorandum über lebenslanges Lernen im Oktober 2000 - als zentrales Referenzdokument in der europäischen Diskussion um Bildung und Lernen sowie als Grundlage zur Lancierung entsprechender EU-Bildungsprogramme.

#### **3.4.2.3 Der Bericht der Studiengruppe 1997: Lernen als Gestaltungsprinzip zur Verwirklichung einer europäischen Lerngesellschaft**

Wesentlich radikaler als das Weißbuch fällt der von der Europäische Kommission in Auftrag gegebene Bericht der Studiengruppe „Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung“ (1997) aus. Visionär und voller Dringlichkeit fordern die Autoren eine Revision des Unionsvertrags (1993) zugunsten eines Ausbaus der gemeinschaftlichen Kompetenz im Bildungsbereich. Grundlage dieser Forderung bildet die diagnostizierte ungenügende Vorbereitung durch die gegenwärtigen Bildungs- und Ausbildungssysteme auf die Anforderungen in der heutigen Arbeitswelt (Europäische Kommission, 1997c, 49). Solche Anforderungen werden als Anpassungsfähigkeit, Beherrschung der Informationstechnologien, Kommunikationsfähigkeit, Fähigkeit zur Teamarbeit und Entwicklung von Partnerschaften sowie der Forderung der Übernahme von Verantwortung durch den einzelnen identifiziert (ebd.). Neben den herkömmlichen Aufgaben von Bildung/Ausbildung (die Studiengruppe spricht von „Zweckbestimmung“) - Entwicklung

der Persönlichkeit und Sozialisierung - wird eine dritte Funktion herausgestellt: „die Professionalisierung und die Vorbereitung auf den Eintritt in eine komplexe, anspruchsvolle und sich schnell verändernde Arbeitswelt“ (ebd.). Dabei wenden sich die Experten gegen eine für ökonomische Zwecke instrumentalisierte Interpretation der Bildungstätigkeit: „Die Basis der Bildungstätigkeit, deren Bestrebungen über eine utilitaristische Perspektive hinausgehen, muss respektiert werden. Die Welt der Bildung und Ausbildung ist nicht in erster Linie ein System oder eine Produktionsstätte für Humanressourcen. Noch viel weniger ist sie eine Fabrik, die man abreißen und durch eine andere ersetzen kann. Die Welt der Bildung ist ein sozialer Schmelztiegel, in dem die Menschen ausgehend vom Wissen und den Auslegungen anderer Menschen erzogen und ausgebildet und bei ihrer Selbstverwirklichung unterstützt werden. Die Auffassung kann unter dem Blickwinkel der kognitiven Gesellschaft auf alle Bildungstätigkeiten außerhalb der Schule ausgedehnt werden“ (Europäische Kommission, 1997c, 42/43). Damit eine „neue Ära der Bildungsgeschichte“ durch „lebenslanges Lernen“ eingeläutet werden kann, fordern die Experten „Veränderungen“ (das Wort Reform wird hier ausdrücklich vermieden) in den Bildungs- und Ausbildungssystemen in folgenden vier Bereichen (vgl. dazu 1997c, 51):

- Schaffung der Unionsbürgerschaft (Europäische Kommission, 1997c, 16ff)
- Stärkung der europäischen Wettbewerbsfähigkeit und Erhaltung der Arbeitsplätze (ebd., 20ff)
- Aufrechterhaltung des sozialen Zusammenhalts in Europa (ebd., 24-26)
- Ausschöpfung der Möglichkeiten der Informationsgesellschaft (ebd., 27-29)

Wenngleich zentrale Referenzpunkte der Europäischen Kommission wie Wettbewerbsfähigkeit, lernende Gesellschaft und lebenslanges Lernen aufgenommen werden, fordern die Experten im Gegensatz zum Weißbuch eine vertragliche Revision zur Erweiterung der Kompetenzen auf Gemeinschaftsebene (Europäische Kommission, 1997c, 151). Die Begründung fußt ähnlich wie bei der Europäischen Kommission auf diagnostizierten Problembereichen in Europa. Die Expertengruppe greift hier jedoch die Bildungssysteme der Mitgliedstaaten direkt an, indem sie diese als zu träge und überholt für die Bereitstellung erforderlicher Kompetenzen kritisiert. Daraus leiten die Experten ihren Vorschlag für einen gemeinschaftlichen vertraglichen Kompetenzausbau ab. Die

zentrale vorgeschlagene Aktionslinie umfasst eine intensivere Ausrichtung der allgemeinen und beruflichen Bildung auf die Benutzer (Europäische Kommission, 1997c, 38) sowie die Öffnung der allgemeinen und beruflichen Bildung hin zu allen möglichen Partnerschaften mit gesellschaftlichen Akteuren insbesondere der Wirtschaft. Auf betrieblicher Organisationsebene wird vor dem Hintergrund des Wandels der Arbeitsorganisation und der Arbeitsinhalte die Förderung individueller und kollektiver Kompetenzen zum vorrangigen Ziel des Managements (Europäische Kommission, 1997b, 151).

#### **3.4.2.4 EU-Dokumente 1998-2000: Lebenslanges Lernen im europapolitischen**

##### **Zeichen einer gemeinsamen europäischen Beschäftigungsstrategie**

In der europapolitischen Diskussion um das lebenslange Lernen vermischen sich heute ökonomische, soziale und kultur- bzw. identitätsstiftende Elemente. Ziel der Europäischen Kommission ist es, einen „europäischen Raum lebenslangen Lernens“ aufzubauen. Dieses identitätsstiftende Element wird bereits in den Schlussfolgerungen des Rates 1996 am Ende des Europäischen Jahres für lebensbegleitendes Lernen deutlich. Der Rat definiert lebenslanges bzw. lebensbegleitendes Lernen wie folgt „Das lebensbegleitende Lernen ist ein evolutives Konzept und umfasst heutzutage sowohl den formalen als auch den informellen Bildungsbereich. Die Grundsätze einer Strategie für lebensbegleitendes Lernen ergeben sich aus dem grundlegenden Ziel, dass die allgemeine und berufliche Bildung dem individuellen, kulturellen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wohlergehen dienen und die Lebensqualität aller Bürger verbessern soll“ (zit. in CEDEFOP, 2000).

Die Europäische Kommission räumt dabei dem lebenslangen Lernen eine zentrale Rolle in ihren Stellungnahmen ein, anfänglich in ihren beiden Memoranda „Memorandum on Higher Education in the European Community“ und „Memorandum on Open Distance Learning in the European Community“ (1991). Im Weißbuch „Lehren und Lernen“ (1995) wird zwar keine Definition von lebenslangem Lernen als solchem gegeben, die Frage nach dem Lernen wird jedoch in einem sozioökonomischen Kontext mit dem Individuum im Zentrum der Betrachtung erörtert. Zu einem Gegenstand symbolischer Politik wird es beim Jahr zum lebensbegleitenden Lernen 1996, das wiederum zentral auf einen Vorschlag im Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ (1993) beruht. Die

zunehmende Bedeutung des lebenslangen Lernens wird dabei in EU-Foren wie dem „Generaldirektorat für berufliche Bildung“ dem „Bildungsausschuss“ und der Untergruppe des Ausschusses der Partner für den Sozialen Dialog ausführlich diskutiert. Der Vertrag von Amsterdam definiert zwar das lebenslange Lernen nicht, legt jedoch fest, dass es als Leitprinzip der EU-Politik im Bereich Bildung und Weiterbildung zu gelten habe, und inkorporierte somit den Begriff in Europäische Politikbereiche wie die Beschäftigungspolitik, wie sich seit dem Luxemburger Beschäftigungsgipfel 1997 abzeichnet.

Im Rahmen einer damit einsetzenden europäischen beschäftigungspolitischen Strategie wird lebensbegleitendes Lernen vor allem im Zusammenhang mit der Erhaltung oder dem Ausbau der Beschäftigungsfähigkeit der europäischen Erwerbsbevölkerung diskutiert. Dabei geht die Europäische Kommission in den Beschäftigungsleitlinien von hochqualifizierten Beschäftigten in Europa einerseits und von unterschiedlichen Gegebenheiten in den Mitgliedstaaten andererseits aus. Zwei Bereiche werden dabei besonders hervorgehoben: der Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die Förderung des Zugangs älterer Arbeitnehmer zum lebenslangen Lernen. Entsprechend lautet die Leitlinie 22 in den Leitlinien der Europäischen Kommission von 2000 bzw. Leitlinie 6 von 1999 (Europäische Kommission, 1999c) über lebenslanges Lernen: „Daher bemühen sich die Mitgliedstaaten und Sozialpartner hinsichtlich der Verbesserung der Qualifikation und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte die Möglichkeiten für lebenslanges Lernen, insbesondere im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien, auszubauen und, in Abstimmung mit dem Ausschuss für Beschäftigung und Arbeitsmarkt, das Konzept des lebenslangen Lernens zu klären, um entsprechend der nationalen Situation eine Zielvorgabe für an derartigen Maßnahmen teilnehmende Personen festzulegen; ein leichter Zugang für ältere Arbeitnehmer ist hier ganz besonders wichtig“.

Im Rahmen der Schlussfolgerungen des Europäischen Rates in Helsinki im Dezember 1999 und des außerordentlichen EU-Gipfels in Lissabon im März 2000 wurde an die Mitgliedstaaten appelliert, in ihren Nationalen Aktionsplan dem „lebensbegleitendem/lebenslangem Lernen“ „besondere Aufmerksamkeit“ zu schenken. In den Beschäftigungsleitlinien für 2000 wird betont: „Sowohl die Mitgliedstaaten als auch

die Sozialpartner werden sich bemühen, zur Heranbildung qualifizierter und anpassungsfähiger Arbeitskräfte die Möglichkeiten für lebensbegleitendes Lernen, insbesondere im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien, auszubauen“ (Europäische Kommission, 2000c).

In dem Zukunftsentwurf „Agenda 2000“ (Europäische Kommission, 1997) hat die Europäische Kommission vor dem Hintergrund einer sich abzeichnenden Wissensgesellschaft dem Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung eine wichtige Rolle zugewiesen und vorgeschlagen. Dabei wird die Bildung zu einer der Politikbereiche gerechnet, „die die natürlichen Antriebsfaktoren dieser Wissensgesellschaft sind“ (Europäische Kommission, 1997, 1). Durch lebenslanges Lernen soll ein dynamischer europäischer Bildungsraum aufgebaut und die Bürger so motiviert und befähigt werden, fortlaufend ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln (ebd.). Umgesetzt werden soll dieser Anspruch durch die Förderung des Zugangs zu einem erweiterten Spektrum von Weiterbildungsmöglichkeiten sowie durch einen breiten Transfer erfolgreicher Bildungsmethoden. Das Ziel ist dabei, wie schon das Weißbuch der Kommission „Lehren und Lernen“ (1995) betont, die Schaffung einer „Lernkultur“ bzw. einer „lernenden Gesellschaft“. So spielt lebenslanges Lernen eine wichtige Rolle in der neuen Generation der EU-Bildungsprogramme. Im Rahmen der gesamten EU-Bildungsprogrammgeneration II gilt lebenslanges Lernen als umfassendes Leitprinzip. So fördert zum Beispiel das neue SOKRATES Programm zum einen alternative Lernwege für alle über 16 Jährigen (= europäische Definition von Erwachsenen in Bildungsprogrammen im Rahmen von GRUNDTVIG; zum anderen werden Bildungsmultimedia bzw. Lernmethoden mit Hilfe von MINERVA gezielt in Europa verbreitet. In der neuen Generation des EU-Berufsbildungsprogramms LEONARDO<sup>21</sup> werden Projekte und Aktivitäten unterstützt, die die Qualität von und den Zugang zur Weiterbildung verbessern und darüber hinaus neue Ansätze in den Bereichen Akkreditierung und Anerkennung von Kompetenzen fördern (vgl. dazu Müller-Solger, 1999), die am Arbeitsplatz oder außerhalb formaler Bildungssituationen erworben wurden. Im Rahmen der portugiesischen Präsidentschaft wurde auf höchster Regierungsebene bestätigt, dass die Verwirklichung eines Europa des

---

<sup>21</sup> Im Rahmen von LEONARDO II wird lebenslanges Lernen in Form von Bildungs- und Ausbildungsangeboten definiert, „die einer Person das ganze Leben hindurch offenstehen,

Wissens für alle Unionsbürger und damit einhergehend die Schaffung eines „europäischen Raums des lebenslangen Lernens“<sup>22</sup> zentrale Ziele der EU-Politik sind. Darüber hinaus verständigten sich die Mitgliedstaaten erstmals auf quantitative und qualitative Ziele innerhalb eines festgelegten Zeitraumes, wie die Schaffung dieses Wissensraums bis 2010 oder die europaweite Initiative „Alle Schulen ans Netz“ bis 2002. Obwohl keine juristischen Sanktionsmechanismen für die Nichteinhaltung der gemeinsam festgelegten Maßnahmen bestehen, ist der politische Druck, den die Europäische Kommission bzw. einzelne Mitgliedstaaten auf ihre europäischen Nachbarstaaten zur Einhaltung dieser gemeinsam vereinbarten Ziele auswirken können, nicht zu unterschätzen. An dieser Stelle kann beispielhaft die Veröffentlichung so genannter „bester Verfahren, Ansätze und Projektbeispiele“ („best practices“, vgl. dazu Projektbeispiele im Kapitel 5) durch die Europäische Kommission aufgeführt werden. Damit werden bestimmte EU-Länder als vorbildhaft in ihren arbeitsmarkt- und berufsbildungspolitischen Maßnahmen dargestellt und so indirekt politischer Druck auf die übrigen Mitgliedstaaten ausgeübt, die nicht durch erfolgreiche Ansätze und Maßnahmen glänzen. So werden z.B. Länder wie Dänemark hervorgehoben, die durch neuere Ansätze wie die Job-Rotation (vgl. dazu Kapitel 5 im Rahmen der ADAPT-Projekte) eine aktive Bekämpfung der Arbeitslosigkeit mit gleichzeitiger Qualifizierung von Arbeitslosen im Betrieb verbinden.

Im Bericht der Studiengruppe (1997) werden andragogische und bildungspolitisch-gesellschaftspolitische Argumente verknüpft, um in einer Politik des lebenslangen Lernens europaweit „eine Veränderung der gesamten öffentlichen Auffassung von Bildung“ (Europäische Kommission, 1997, 117) zu markieren. Lebenslanges Lernen, so die Experten, schaffe ein Bewusstsein dafür, dass „allgemeine und berufliche Bildung fortlaufende Prozesse sind“ (ebd.). Die schnelle Veränderung der Berufsanforderungen und des Bedarfs an Basiswissen veranlasst die Studiengruppe zur Formulierung folgenden Prinzips: „Jede allgemeine Bildung muss auch berufsbildende Komponenten vermitteln, jede berufliche Bildung muss auch die Grundkompetenzen der allgemeinen Bildung

---

um ihr die Möglichkeit zu geben, ihre Kenntnisse und Kompetenzen laufend auf den neuesten Stand zu bringen“ (Kom [1998] 330 endg. vom 27.5.1998).

<sup>22</sup> EmpLernende Organisation, economic reform and social cohesion – towards a Europe of innovation and knowledge. Portuguese Council Presidency document 5256/00, January 2000; Reinforcing the role of education and training. Portuguese Presidency note 6212/00, February 2000.

ausbauen“ (Europäische Kommission, 1997, 84). Gesellschaftliche Anforderungen werden für die allgemeine und berufliche Bildung ebenso wie in den beiden Weißbüchern diagnostiziert, wobei hier jedoch umfassendere und grundlegende Reformen der Bildungssysteme gefordert werden.

Halten wir vorläufig fest: Auf Gemeinschaftsebene wird lebenslanges Lernen neben wirtschaftlichen und beschäftigungspolitischen Begründungslinien zunehmend mit bildungspolitischen, pädagogischen und gesellschaftspolitisch-demokratischen Argumenten legitimiert. Mit Hilfe des lebenslangen Lernens soll eine stärkere Teilhabe an Werten und der kulturellen Vielfalt in Europa sowie auch ein Zugehörigkeitsgefühl zu einem gemeinsamen „espace social et culturel“ entwickelt werden.<sup>23</sup> Mit dem Prinzip des lebenslangen Lernens scheint die Europäische Kommission ein Themengebiet gefunden zu haben, das sich bildungspolitisch ausfüllen lässt, ohne dabei die Bildungsstrukturen und -systeme der Mitgliedstaaten zu berühren. Nachdem die Europäische Kommission sich die prinzipielle Zustimmung aller Mitgliedstaaten im Rahmen einer europäischen Studie (EURYDICE, 2000) eingeholt hat, glaubt sie, der Moment sei gekommen, nun zu einer aktiven europäischen Politik des lebenslangen Lernens überzugehen. So liest man in einem inoffiziellen Vorbereitungspapier zur portugiesischen Ratspräsidentschaft (März 2000). „The time is right to lend renewed and coordinated impulse at Community level“ (European Commission, 2000, 4). Das im Herbst 2000 erschienene Memorandum der Kommission zum lebenslangen Lernen erhielt als provisorischen Titel zunächst „Implementing Life Long Learning for Active Citizenship in a Europe of knowledge“. Dieses soll als Referenzrahmen für nachfolgende Entwicklungen einer umfassenden europäischen Strategie lebenslangen Lernens gelten. Wie dieser sich – nach der Auswertung der nationalen Konsultationsverfahren - ausgestalten wird, bleibt abzuwarten.

---

<sup>23</sup> Discussion papers Setting targets for lifeLernende Organisationng learning in Europe. DG V/DGXXII for the EmpLernende Organisationment and Labour Market Committee (ELC), 1999; LifeLernende Organisationng learning and the EmpLernende Organisationment Strategy, DG Emplyoment/DG Education and Culture for the ELC, February 2000; auch European Commission (2000). Towards a Europe for All: inclusion and participation in knowledge economies and societies. Communication, February 2000. DG EmpLernende Organisationment. Brussels. European Commission (2000). Community Policies in Support of EmpLernende Organisationment. Communication, March 2000. DG EmpLernende Organisationment. Brussels.

Es zeigt sich, dass sich lebenslanges Lernen<sup>24</sup> mehr als nur aus neuen gesellschaftlichen Anforderungen ableitet, die sich aus einer zunehmend wissensbasierten Wirtschaft („knowledge based economy“) ergeben. Als soziales bzw. gesellschaftliches Verwirklichungsprinzip kommt dem lebenslangen Lernen eine wichtige Rolle beim Aufbau eines Europa der Unionsbürger („Citizens Europe“) zu: „Implementing lifelong learning is now as important a social goal as was the introduction of universal basic education at the turn of the last century. It is the best chance we have for building a Citizen’s Europe, as well as being the obvious educational answer to the demands of a knowledge-based economy“ (das Memorandum in seiner Rohfassung als Vorbereitungspapier der Europäischen Kommission, „Implementing Life long learning for active citizenship in a Europe of knowledge March 2000).

In den letzten Jahren zeigt sich allerdings eine deutlich gesellschaftspolitische Dimension des lebenslangen Lernens. Lebenslanges Lernen wird mit einem Mal im Zusammenhang einer sich abzeichnenden eigenständigen europäischen Innen- und Außenpolitik angeführt. In dieser Begründungslinie wird lebenslanges Lernen als Bildungskomponente für den Aufbau bzw. Erhalt eines demokratischen, humanitären und friedlichen Europas und im Zusammenhang mit dem „European citizenship“ diskutiert. Obwohl nicht ausdrücklich erwähnt, lohnt es sich bei der Berufung der Europäischen Kommission sowie des Europäischen Rates auf ein demokratisches Europa die innen- und außenpolitische Krisensituation zur Vorbereitungszeit des Sondergipfels in Lissabon (März 2000) im Auge zu behalten. Diese Situation wird zum Anlass genommen, um Europa nach außen und innen sozusagen durch ein vereinheitlichendes Prinzip mit Identifikationspotential „zusammenzuschweißen“ - nach außen beispielsweise durch die Aufforderung der Regierungschefs zu gemeinschaftlichem außerpolitischen Handeln angesichts der Krisenherde wie im Kosovo und in Tschetschenien - nach innen seinerzeit durch Vereinbarungen über Sanktionsmaßnahmen gegenüber Österreich auf Grund des rechtsradikalen Koalitionspartners in der neuen Regierung. Interessant in diesem Zusammenhang sind die vermeintlichen politischen Begründungen, auf die man sich im Inneren Europas beruft wie die Verteidigung einer demokratischen und freiheitlichen

---

<sup>24</sup> Vorbereitungspapier im Rahmen des Lissabonner Gipfels/Working Paper EC, Lisbon Launch Conference. March 2000. Unveröffentl; die Präambel des EUV-Vertrags bestätigt

„europäischen Wertegemeinschaft“ (z.B. Artikelüberschriften aus Le monde, El pais). Im Vorbereitungspapier der Europäischen Kommission für den Sondergipfel in Lissabon liest man entsprechend, dass lebenslanges Lernen für die Verwirklichung eines demokratischen Europas eine große Rolle spiele („the pursuit of a democratic, humanitarian and peaceful Europe within its own borders and vis-à-vis the world“ [ebd.]).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass lebenslanges Lernen damals wie heute ein Lernverständnis umfasst das entlang alternierender Bildungs- und Arbeitsphasen eine Art strategischen europäischen Gesellschaftsentwurf darstellt, Bildung als einen sich über die gesamte Lebensspanne des Menschen vollziehenden Prozess anzusehen. Auf EU-Ebene findet sich heute vor allem die der OECD lancierte Konzeption des lebenslangen Lernens mit einer Mischung aus Elementen der Konzeption des Europarates. Unter dem Eindruck der drei großen Umwälzungen „Globalisierung des Wirtschaftsaustausches, die Herausbildung der Informationsgesellschaft und die Beschleunigung der wissenschaftlich-technischen Revolution“ (Europäische Kommission, 1995, 5) greift die Europäische Kommission in ihrem Weißbuch „Lehren und Lernen“ zwar immer noch vorwiegend ökonomisch und sozialpolitisch inspirierte Argumente auf. Allerdings setzt das Zukunftsszenario der Europäischen Kommission dabei auf die Suche nach einem Gleichgewicht zwischen neuen Formen der Flexibilisierung und einer fortschreitenden Liberalisierung, Deregulierung und Privatisierung des Wirtschaftshandelns im Rahmen eines europäischen Sozialmodells, das den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft garantiert.

In die Diskussion um eine europäische Antwort auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Herausforderungen im Rahmen eines Gesellschaftsmodells, das Interessen der Flexibilisierung mit Sicherheit für Europas Bevölkerung auszutarieren versucht, speist sich zunehmend pädagogische und neuerdings gesellschaftspolitische Programmatik ein. Dies zeigt sich des vielfachen Plädoyers der Europäischen Kommission für die Errichtung einer „lernenden Gesellschaft“ in sozio-ökonomischen Kontext sowie einem „Europa der Bürger“ dokumentiert. Mit dem lebenslangen Lernen hat die Europäische Kommission ein Prinzip vorangetrieben, das sich jenseits nationaler Charakteristika ansiedelt.

---

folgende Artikel: 3 Tätigkeitsbereich der Gemeinschaft, 17-22 Unionsbürgerschaft, 149-151 Bildung/Weiterbildung/Training.

Konzeptionell wird damit ein „Europa des Wissens“ ausgefüllt, das auch Identifikationspotential für den europäischen Bürger zu bieten hat. Inwieweit dem Bürger dadurch auch tatsächlich die Chance einer aktiven Teilhabe an Wirtschaft und Gesellschaft Europas ermöglicht wird, (Europäische Kommission, 2000) wird sich in Zukunft erst noch zeigen.

Wenn sich in der aktuellen Debatte um SELBSTORGANISIERTES LERNEN auf EU-Ebene ökonomische, soziale, andragogisch-bildungstheoretische und gesellschaftspolitische Begründungslinien vermischen, zeigt dies, dass lebenslanges Lernen mittlerweile weit über ein rein wirtschaftliches Begründungsprinzip hinaus diskutiert wird. Das Konzept des lebenslangen Lernens unterstreicht dabei, dass der Lernprozess während des gesamten Lebens und in unterschiedlichen Zusammenhängen abläuft und sich in verschiedenen Formen über die formale und informelle allgemeine und berufliche Bildung vollzieht. In dieser Perspektive werden allgemeine und berufliche Bildung und Arbeitswelt nicht länger als getrennte Bereiche, sondern als integrierte Bestandteile eines lebenslangen Lernprozesses des Individuums gesehen. Demgegenüber hinken rechtlich-historische Gegebenheiten auf EU-Ebene hinterher. So unterscheidet der EU-Vertrag sowie die EU-Bildungsprogrammpraxis nach wie vor zwischen Maßnahmen beruflicher Bildung einerseits und allgemeiner Bildung andererseits. Zwar wurden in der neuen Programmgeneration 2000-2006 das Prinzip der „Komplementarität“ zwischen beruflicher Bildung und Beschäftigungsfähigkeit beschworen, eine Trennung in allgemeinbildende und berufsbildende Inhalte ist jedoch noch nicht überwunden. Ob die so genannten in beiden Programmen nun angelegten Querverbindungen („passerelles“) bzw. Schnittstellen zwischen LEONARDO, dem Programm der Berufsbildung par excellence, und dem Programm allgemeiner Bildung SOKRATES, Übergänge zwischen beiden ermöglichen und dabei Synergien in der Praxis schaffen, bleibt abzuwarten.

### **3.5 Die EU zwischen Anspruch und Wirklichkeit am Beispiel der Zugangsfrage zu beruflicher Weiterbildung**

Bisher wurde gezeigt, wie es die Europäische Kommission trotz ihrer vertraglich eingeschränkten Rolle im Bildungsbereich vermochte, in die europäische Integrationsdynamik zunehmend ihre bildungspolitischen Vorstellungen in Form einer gewissen Lernprogrammatisierung einzuspeisen.

Dabei ruht die entworfene Konzeption, Künzel (1996, 24) spricht von einer "fortschrittlichen Zukunftskulisse", auf den beiden Pfeilern lebenslangen Lernens sowie einer forcierten Entwicklung einer europäischen Politik der Entwicklung der Humanressourcen. In manchen Bereichen wird hier sogar eine mitunter sehr fortschrittliche zukunftssträchtige Lernkulisse entworfen (vgl. Europäische Kommission, 1995; Europäische Kommission, 1997c; Europäische Kommission, 2000).

Mit Hilfe dieses Entwurfes einer fortschrittlichen europäischen Lerngesellschaft sucht man eine Antwort auf aktuelle zentrale Herausforderungen wie die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit oder die Sicherung von Informationszugang im Zeitalter der Globalisierung und des Internets.

Eine erfolgreiche Umsetzung des vertretenen Konzeptionen und bildungspolitischen zum Teil ehrgeizig formulierten Ziel (vgl. dazu die vorausgehende Analyse einschlägiger EU-Dokumentation) bleibt dagegen problematisch.

Dieses Umsetzungsdefizit der EU im Hinblick auf ihre bildungspolitischen Ziele lässt sich am Beispiel des Zugang zur betrieblichen Weiterbildung aufzeigen.

Die Zugangsfrage zur Bildung ist eine der zentralen Fragen, die auf höchster europäischer Ebene bereits seit Jahren diskutiert wird.

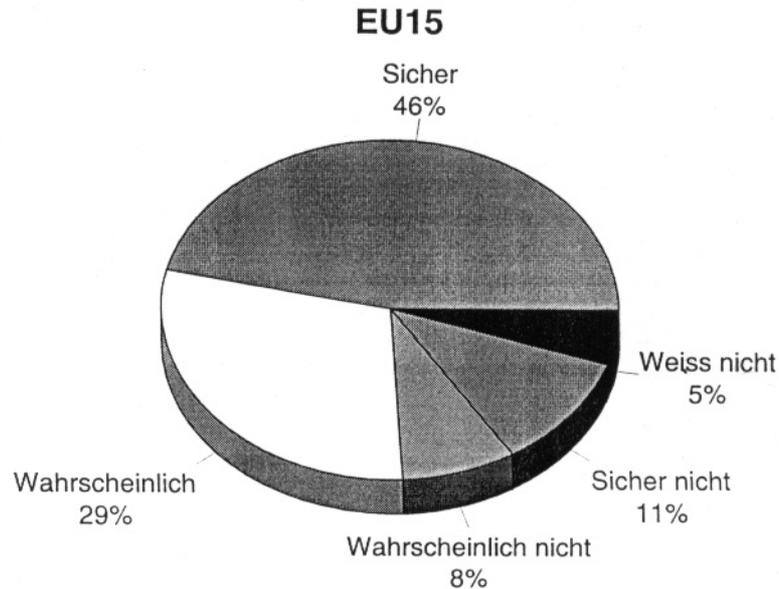
Unter dem Einfluß der beiden EU-Präsidentenschaften Finnlands (2. Halbjahr 1999) und Portugals (1. Halbjahr 2000) wurde die Zugangsfrage in den Schlussfolgerungen von Helsinki (Dezember 1999) und dem LissabonnerGipfel (März 2000) zum einen unter der Rubrik „Zugang zur Informationsgesellschaft und den Medien“ und zum anderen im Zusammenhang mit dem Thema „Chancengleichheit“ zur Förderung der „Beschäftigungsfähigkeit“ und des „lebenslangen Lernens“ aufgenommen.

Damit versucht die Europäische Kommission, auf die Hoffnungen und Erwartungen, die an sie herangetragen werden, entgegenzukommen. Die hohen Erwartungen, die europäische Bürger hinsichtlich der Rolle der EU im Bezug auf die Sicherstellung von Weiterbildung bzw. lebenslangem Lernen haben, illustriert u.a. eine europäische Umfrage (Eurobarometer, 1997).

Insgesamt hielten 75% der Befragten Fortbildungskurse und eine ständige Weiterbildung für eine positive Sache. Der Mehrheit der Befragten (56%) zufolge sollte die Europäische Union im Bereich Weiterbildung oder Fortbildungskurse tätig sein.

**Abbildung 8: Die subjektive Bedeutung der Weiterbildung in der EU**  
**(Eurobarometer, 1997)**

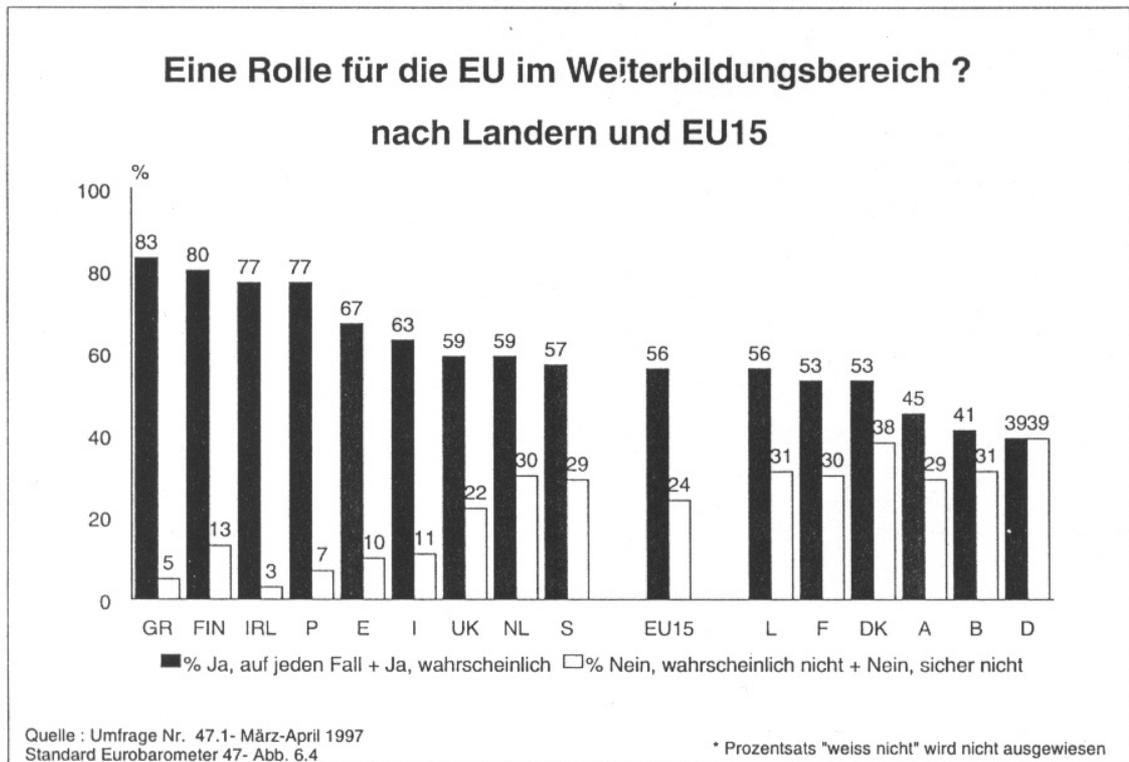
**Kann Weiterbildung das berufliche Leben verbessern ?**



Quelle : Umfrage Nr. 47.1- März-April 1997  
Standard Eurobarometer 47- Abb. 6.3

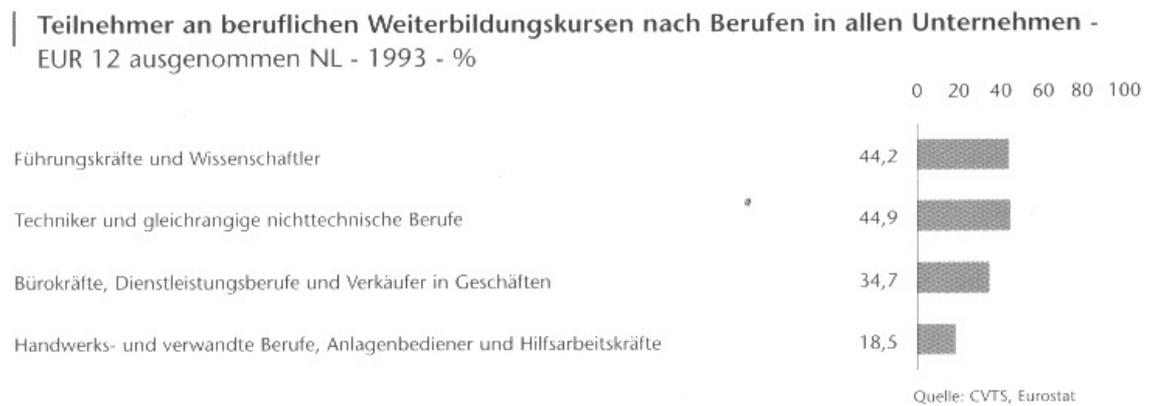
Gleichzeitig werden aus einer europaorientierten Pädagogik heraus (vgl. Geissler 1998, 91ff) „bottom-up“-Forderungen nach einem „Lernfeld Europa“ vorgetragen, die sich auf der Annahme gründen, dass Wissen der Bürger über Europa und Zustimmung für ein gemeinsames Europa positiv korrelieren: „Je höher der Grad der Informiertheit über Europa, desto positiver die Einstellung zur europäischen Integration. Uninformiertheit über Europa führt zu Vorurteilen und diffusen Einstellungen“ (Ungerer zit. in Wölfling/Strimmatter, 1994, 66). Danach besteht eine hohe Korrelation zwischen einer positiven Einstellung der Bürger gegenüber der EU und der Rolle der Weiterbildungspolitik in der EU.

**Abbildung 9: Eine Rolle für die EU in der Weiterbildung nach Ländern und EU 15  
(Eurobarometer, 1997)**



Den hohen Erwartungen der Bürger (vgl. Eurobarometer Umfrage 1997), steht allerdings eine immer noch sehr selektive Weiterbildung gegenüber, die nur einem Viertel der Erwerbstätigen Zugang zur Weiterbildung ermöglicht (vgl. CIVT-Umfrage, 1993 in Europäische Kommission, 1997j; die Definition von Weiterbildung unter Anlage 5), von den Arbeitslosen und anderen Randgruppen ganz abgesehen (vgl. auch Schönmann, 1998).

**Abbildung 10: Beschäftigte, die an beruflichen Weiterbildungskursen teilnehmen**  
**(CIVT, 1994 in Europäische Kommission/EUROSTAT/CEDEFOP,**  
**1997, 97)**



Zwar unterstrich die Europäische Kommission seit Beginn der 90er-Jahre immer wieder die Bedeutung der Weiterbildung und forderte eine Förderung des Zugangs (vgl. Memorandum zur beruflichen Bildung unter Europäische Kommission, 1991c). Auch die Sozialpartner fordern in ihrer gemeinsamen Erklärung zur Beschäftigung im Vorfeld des Europäischen Rats von Dublin, den Zugang zur beruflichen Bildung während des gesamten Erwerbslebens zu verbessern (Europäische Kommission, 1997a). Angesichts vermehrter Forderungen des Europäischen Parlaments sowie einiger Interessengruppen verfasste die Europäische Kommission vier Jahre nach den Empfehlungen des Rates einen Evaluierungsbericht als Instrument der Standortbestimmung über die Problematik des Zugangs zur beruflichen Weiterbildung (ebd.) mit dem Ziel, neue Aktionslinien für die Gemeinschaft in diesem Bereich vorzuschlagen. So sollen Initiativen, die von staatlicher Seite oder seitens der Sozialpartner und Unternehmen auf eine Zugangsverbesserung abzielten, durch die Bekanntmachung empfehlenswerter Verfahren und Appelle für eine günstigere Gesamtentwicklung in Europa genutzt werden.

Statt zu einer rechtsverbindlichen EntschlieÙung kam es jedoch lediglich zu einer unverbindlichen Empfehlung des Rats über den Zugang zur beruflichen Weiterbildung (Europäische Kommission, 1993a). Angesichts einer angestrebten Forcierung der Politik des lebenslangen Lernens europaweit („European lifelong learning area“) ist die

Ratsempfehlung von 1993 mit unverbindlichem Rechtscharakter daher völlig unzureichend (vgl. dazu Feuchthofen, 1994, 43ff). Einem in der EU-Programmatik abstrakt beschworenen "Lernimperativ" für *alle* EU-Bürger steht eine nach wie vor hohe Selektivität des Zugangs zur Weiterbildung in Europa (vgl. CIVT, 1993) gegenüber.

Es zeigt sich hier eine Kluft zwischen der Analyse und Rhetorik der Kommission und den EU-Programmen und -Politiken (vgl. dazu auch Field, 1998). Dabei stellt sich die Frage, ob die Europäische Kommission dies auf Grund mangelnder Kompetenz und Ressourcen nicht kann oder vielleicht gar nicht beabsichtigt. Immerhin ist ihre oberste Rolle die eines Initiators, um unter Schaffung von Anreizen, die Politik der Mitgliedstaaten zu ergänzen, während die Umsetzung gemäss des Subsidiaritätsprinzip dort erfolgen soll, wo es am besten möglich und nötig ist. Darüber hinaus konterkarieren finanzielle, materielle, organisationstechnische Probleme oft eine effektive Durchführung der EU-Programme sowie die positiven Impulse und Ideen in der Konzeption der Programme. So mutet der Appell des europäischen Berufsbildungsinstituts CEDEFOP nur bloss an (1994, 27): „Die staatlichen Organe müssten die Unternehmen durch Anreize und Sanktionen zu einem Beitrag dazu bewegen, dass der Anspruch der Erwerbstätigen auf einen gerechten Zugang zu Bildung und Berufsbildung während des gesamten Arbeitslebens, wie er im Rahmen der Sozialcharta<sup>25</sup> allgemein anerkannt wurde, auch eingelöst wird.“ Dazu kommt, dass ganzheitliche Lernbedürfnisse von Individuen immer noch auf das vertraglich und in der EU-Programmkonzeption angelegte Schisma zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung (vgl. oben) stoßen. Diese Aufgabenteilung lässt sich so zwar mit der vertraglichen Kompetenzenregelung erklären (vgl. Nuissl 1998, 249), steht jedoch im Gegensatz zu zu

---

<sup>25</sup> Diese ist nun in das Europäische Vertragswerk integriert, nachdem auch Grossbritannien unterzeichnete; Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Gemeinschaftscharta der sozialen Grundrechte der Arbeitnehmer. Luxemburg. 1990: „die Beseitigung von Hindernissen, die sich aus der Nichtanerkennung von Diplomen oder gleichwertigen beruflichen Befähigungsnachweisen ergeben“ sowie die Verbesserung des Zugangs zur beruflichen Bildung: „Jeder Arbeitnehmer in der Europäischen Gemeinschaft muss Zugang zur Berufsausbildung haben und ihn während seines gesamten Arbeitslebens behalten [...]. Die zuständigen öffentlichen Gebietskörperschaften, die Unternehmen oder die Sozialpartner müssten in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich die Voraussetzungen für eine Fort- und Weiterbildung schaffen, die es jedem ermöglicht, sich insbesondere durch einen Bildungsurlaub umzuschulen, sich weiterzubilden und vor allem im Zuge der technischen Entwicklungen neue Kenntnisse zu erwerben.“

deklamatorischen Bekundungen, eine solche Trennung aufzuheben (vgl. dazu Europäische Kommission, 1991c; 1995).

Appelle und Empfehlungen von EU-Seite bleiben unverbindliche Rhetorik solange es nicht gelingt, Instrumentarien zur Finanzierung der Angebote und zur Ausbildung des erforderlichen Personals für die Fort- und Weiterbildung auch wirklich bereitzustellen. Dabei müssten sich entsprechende politische Prioritäten schon in den nationalen Budgetansätzen bzw. in den Bildungshaushalten widerspiegeln. Diese Ziele können jedoch nur erreicht werden, wenn die Fragen hinsichtlich der Finanzierung und die Zuständigkeiten der jeweiligen Akteure gelöst werden. Hier zeigt sich deutlich die Diskrepanz zwischen der Forderung der Europäische Kommission, eine umfassende europäische Politik der Humanressourcen zu entwickeln, und der Praxis einer unzureichenden Aufstockung der Investitionsmittel in diesem Bereich.

Europäische Umfragen zur Weiterbildung belegen die sichtlich steigenden Erwartungen der Bürger hinsichtlich der Weiterbildung und der beruflichen Qualifizierung durch diese für ihre Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Abbildung 8 von Eurobarometer, 1997). Hier von einer „Instrumentalisierung der Humanressource Mensch im Dienste der Produktivität“ (Petrella, 1996) zu sprechen, verfehlt dabei den Kontext, in dem Lernen auf EU-Ebene angesiedelt ist. So erscheint die Entwicklung der Humanressourcen vielmehr als Antwort auf eine dringende Nachfrage aus der Gesellschaft.

Kern der Problematik im Rahmen der EU-Lerndiskussion ist ein Auseinanderklaffen zwischen Anspruch in Form ehrgeizig formulierter Ziele und Umsetzung dieses Anspruchs in der Wirklichkeit. So verhindern in der Praxis Zugangsbarrieren (vgl. nach CIVT-Studie nimmt nur jeder Vierte an einer Weiterbildung teil, 1993) bzw. Lernhemmnisse und Selektionsmechanismen, dass diese Nachfrage in umfangreichem Maße gedeckt wird. So sind die derzeitigen Herausforderungen einer europäischen Berufspolitik durch Umsetzungsschwierigkeiten von Strategien lebenslangen Lernens beschreibbar. Diese äußern sich in Form von Zugangshürden für einen gewissen Bevölkerungskreis zu lebenslangen Lernaktivitäten. Zudem wird eine konkrete Ausgestaltung eines auf EU oder nationaler Ebene abstrakt formulierten Lernimperativs (“the learning society” vgl. dazu das

Weißbuch, 1995) sowie die notwendigen Voraussetzungen (Lernfähigkeit, Lernsituation, Kompetenzen der Lernenden) nicht genügend diskutiert.

### **3.6 Zusammenfassung**

Auf europäischer Ebene verläuft die Debatte um Lernen vorwiegend in zwei Richtungen: zum einen im Rahmen der Politik der kontinuierliche Entwicklung Europas Humanressourcen als strategischer Faktor zum Erhalt Europas Wettbewerbsfähigkeit und zum anderen im Zeichen des lebenslangen Lernens durch eine Erweiterung der Zugänge zum Lernen sowie durch Flexibilisierung von Wissenserwerbsformen.

In ordnungspolitischer Hinsicht geht es um eine neue Balance zwischen Staat und Markt, bei der versucht wird, marktkonforme Lösungen mit solchen der sozialen Gerechtigkeit in der Teilnahme an Weiterbildung zu verbinden. Dies wird durch eine stärkere Deregulierung durch Förderung einer deklarierten intensiveren Eigenverantwortlichkeit der Betroffenen und Beteiligten versucht. In diesem Gesamtsystem werden individuelle und öffentliche Verantwortung in ein neues Verhältnis zueinander gestellt: Selbstorganisation, Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit des Einzelnen werden gestärkt. Dabei soll die öffentliche Verantwortung die Rahmenbedingungen dafür schaffen, innerhalb derer sich SELBSTORGANISIERTES LERNEN vollziehen soll. Das konzeptionelle Bindeglied stellt derzeit die Diskussion um lebenslanges Lernen dar. In diesem Zusammenhang wird Lernen mit verstärkten Anteilen von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN diskutiert.

Im Bildungsbereich gelang es der Europäischen Kommission, über die vertraglich zugewiesenen Kompetenzen hinauszugehen und das "Integrationsnetz" so unter Ausschöpfung aller ihr verfügbaren Handlungsspielräume immer dichter zu knüpfen, zunächst unter enger Kopplung des politisch europaweit akzeptierbaren und durchsetzbaren allgemeinen Vertragsziels der Wettbewerbsfähigkeit Europas und neuerdings unter Berufung auf das mit dem 1997 im Amsterdamer Vertrag festgelegte europäische Ziel der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit. Die spätestens seit dem Delors-Weißbuch (1993) offiziell von der Europäischen Kommission verkündete enge Wechselwirkung von der Wettbewerbsfähigkeit Europas und der Entwicklung der Humanressourcen blieb dabei die vorrangige Grundlage für das Vorgehen der

Europäischen Kommission im (Berufs-)Bildungsbereich. Wie dargestellt ist die Weiterbildungspolitik als Teil einer europäischen Bildungspolitik zu sehen, die in die Geschichte der europäischen Integration eingebettet ist. Sie umfasst ökonomische, politische und rechtliche Aspekte. Dabei ist dieser Bereich deutlich von anderen Politikfeldern wie etwa der Struktur-, Arbeitsmarkt-, Sozial- und Forschungspolitik überlagert (Wisser, 1996; Piehl, 1997). Bildungspolitische Fragen wurden in der Vergangenheit auf europäischer Ebene lediglich im Zusammenhang mit der Herstellung einer der vier Grundfreiheiten, der Arbeitnehmerfreizügigkeit, diskutiert und sind daher bis heute „berufsbildungs- und sozialpolitiklastig“ (Wisser, 1996, 8). Mit dem Binnenmarktprogramm 1987-1992 ging eine „strategische Ausrichtung“ vieler Politikfelder einher, die auch die Bildung überwiegend im Hinblick auf die Förderung der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft hin ausrichtete. Durch die Betonung gemeinsamer Herausforderungen, vor denen Mitarbeiter in Betrieben heute europaweit (bzw. sogar weltweit) stehen, wie technologischer Wandel, gestiegene Arbeits- und Qualifikationsanforderung, rascher Wissensverfall, Globalisierung der Märkte wird hier ein Diskurs genährt, die jenseits der unterschiedlichen Bildungsstrukturen und -systeme angesiedelt und so „europa-kompatibel“ (Stahl, 1998) ist. Demgegenüber fehlt bis dato eine eigenständige Begründung einer europäischen Weiterbildungspolitik.

Auf bildungspolitischer Ebene geht es um die Frage der Verbesserung des Zugangs zur Weiterbildung durch eine Erweiterung des Lernspektrums. Ziel ist es, Erwerbstätigen beim Arbeiten durch die Schaffung entsprechend flexiblerer Rahmenbedingungen vermehrt die Möglichkeit zu geben, relativ frei zu entscheiden, wann, wo und wie sie arbeiten bzw. lernen wollen. Lernen im Sinne von Gewinnung von Lebenschancen hängt jedoch auch von den realen Möglichkeiten zu einer solchen Wahl ab. Diese Wahlmöglichkeit bleibt einigen Gesellschaftsgruppen durch einen selektiven Zugang zu einem weiten Spektrum von Lernmöglichkeiten immer noch verwehrt. Die Förderung des Zugangs für Nicht-Erwerbstätige sowie allgemein benachteiligte Gruppen bleibt zudem eine der zentralen Herausforderungen für Mitgliedstaaten und EU.

Entgegen der Instrumentalisierungsthese, die hier zwar nicht völlig widerlegt, jedoch relativiert bzw. kontextualisiert wird, zeigt sich, dass weniger der konzeptionelle Entwurf der Europäischen Kommission bildungstheoretisch-pädagogischen wie bildungspolitischen

Ansprüchen hintenansteht, als vielmehr deren Umsetzung. Oftmals gelingt es der Europäischen Kommission nicht, ihren eigenen Ansprüchen und aufgestellten Programmatiken nachzukommen. Exakten Analysen von Problemlage und Herausforderungen stehen bescheidene Zielsetzungen und Umsetzungsversuche gegenüber. Nach wie vor bleibt das Vorgehen der Europäischen Kommission im Bildungsbereich zwar stark sozioökonomisch und technokratisch geprägt, geht jedoch mitunter weit darüber hinaus. So wurde gezeigt, dass sich in letzter Zeit verstärkt Anzeichen für allgemeine Bildungselemente auf der europäischen Agenda finden. Der jüngste Anstoß in Bezug auf allgemeinbildende Ziele kam aus verschiedenen Richtungen, wobei es die Europäische Kommission stets verstand, den Willen der Mitgliedstaaten zu dokumentieren und dabei ihren Handlungsspielraum im Rahmen ihrer vertraglichen Kompetenzen zu erweitern: zum einen mobilisierte die Europäische Kommission Potentiale im IT-Bereich in der Bildungsdiskussion durch die Lancierung von Grundsatzpapieren und Programmen, die von EUROTECNET bis hin zur jüngsten Initiativen von "e-Europe" und "e-learning" reichen. Inhalte und Berufsbildungsstrukturen klammerte die Europäische Kommission dabei gemäß dem Subsidiaritätsprinzip zu Gunsten der Mitgliedstaaten bzw. Länder streng aus, mit dem Resultat, dass eine Schieflage in der Diskussion um Lernen entstand, indem vorrangig soziale, berufsübergreifende und technologische Kompetenzen (vgl. Studie zu Schlüsselkompetenzen bei EUROTECNET, 1994; Weißbuch, 1995; beschäftigungspolitische Leitlinien der Europäischen Kommission 1997-2000) diskutiert werden. Ein entscheidender Impuls setzt mit der im Dezember 1997 durch den „Luxemburger Prozess“ ins Leben gerufene europäische Strategie einer Beschäftigungspolitik ein.

Eine weitere Antriebsfeder liegt in der Untermauerung der politischen und kulturellen Wertegemeinschaft Europas mit dem Prinzip des lebenslangen Lernens vor dem Hintergrund außenpolitischer und innenpolitischer Ereignisse. Das gemeinsame Vorgehen der EU in Krisenherden an den Außengrenzen der EU sowie die energische Reaktion der EU im Falle Österreichs unter Berufung auf eine demokratische, freiheitliche Wertegemeinschaft verweisen auf eine Verknüpfung demokratisch-gesellschaftspolitischer Ziele ("Europa der Bürger") mit dem Prinzip des lebenslangen Lernens. Die gesellschaftspolitische Dimension des lebenslangen Lernens, die sich im

Gemeinschaftsdiskurs herauskristallisiert, geht über eine lineare Weiterbildungspolitik im Sinne einer Qualifizierungspolitik, die aus den ökonomisch-technischen Anforderungen linear ableitet, hinaus (vgl. beschäftigungspolitischen Leitlinien der Europäischen Kommission, 1997-2000). Hier zeichnet sich in Ansätzen ein europäisches Verständnis von Weiterbildungspolitik ab, bei der gesellschaftspolitische und kulturelle Aspekte auf europäischer Ebene diskutiert werden und in die europapolitische Agenda mit eingehen (vgl. die Diskussion allgemeinbildnerischer Elemente im Rahmen der europäischen Weiterbildungskonferenzen Athen, Dresden, Madrid, Florenz 1994 in Nuissl, 1998). Mit der Zusammenführung der Generaldirektionen für allgemeine und berufliche Bildung einerseits sowie der Generaldirektion Kultur andererseits wird nicht nur konzeptionell, sondern auch administrativ-organisatorisch eine stärkere Verbindung von bildungspolitischen, kulturellen und gesellschaftlichen Fragen angestrebt.

Wie im folgenden Kapitel beispielhaft anhand des kleinen fortschrittlichen Berufsbildungsprogrammes EUROTECNET gezeigt wird, finden sich in der Bildungspraxis z.T. längst innovative Ansätze, bei denen Lernprozesse allgemeine Bildungselemente enthalten. Im Kontext neuer Arbeitsorganisationsformen werden Qualifizierungsprozesse gefordert, die das Prinzip des SELBSTORGANISIERTEN LERNENS dokumentieren und Identifikationspotentiale der Mitarbeiter mit den Unternehmenszielen bieten. Eine menschenorientierte Technikanwendung (anthropozentrische Technikgestaltung) sowie eine ganzheitliche Arbeitsorganisation, die den Arbeitnehmern größere Entscheidungsspielräume und mehr Verantwortung übertragen, gewinnen somit an Bedeutung. In der Projektpraxis erlangt so die Vermittlung von allgemeiner Bildung und sozialen Fähigkeiten als integrierter Bestandteil der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung eine zunehmende Bedeutung. Weiterbildung hat hier die Aufgabe, Arbeitnehmer zu befähigen, das Innovationspotential der neuen Technologien für eine Erweiterung ihres Handlungs- und Verantwortungsspielraumes im Sinne von Gewinnung von Lebenschancen zu nutzen. Dies setzt die Vermittlung fachlicher und sozialer Kompetenzen voraus, die auf eine gewisse Bildungslogik (vgl. Brater, 1992) verweisen. Statt einer normativ-idealistischen Diskussion, wie beim lebenslangen Lernen in den 70er-Jahren, werden diese Bildungselemente im Rahmen europäischer Kooperationsprogramme und -projekte pragmatisch nach verwertbaren Elementen

durchkämmt und dienen dem Ziel der Innovation von Bildungsstrukturen in Europa und effektiveres Handeln in der Bildungsarbeit.

Aktuell wird die Diskussion um Lernen vor allem in Form des lebenslangen Lernens im Rahmen beschäftigungspolitischer Maßnahmen und Flexibilisierung von Zugangsformen bei einem erweiterten Spektrum von Bildungsmöglichkeiten diskutiert (vgl. hier den Bezug zu zwei der vier Pfeiler der europäischen Beschäftigungsstrategie – „Beschäftigungsfähigkeit“, „Anpassungsfähigkeit“). Die These einer Instrumentalisierung der Humanressourcen ist vor dem allmählichen Einzug allgemeiner Bildungsinhalte in die berufliche/betriebliche Weiterbildung auf europäischer Ebene sowie angesichts der hohen Erwartungen der Bürger, die sie mit einer europäischen Weiterbildungspolitik für ihre Zukunft verbinden, nicht aufrechtzuerhalten. Letztere Entwicklung verweist dabei vielmehr auf den Umstand, dass ein Gewinnung von Lebenschancen durch ein Lernen jenseits der gesellschaftlichen „Reproduktionsmöglichkeiten“ heute, im Gegensatz zum idealistischen Geist der 70er-Jahre nicht mehr Gegenstand der Lerndiskussion ist. Wenn Individuen sich mit dem Kompetenzerwerb durch Weiterbildung eine Gewinnung von Lebenschancen und souveräne Lebensführung erhoffen (vgl. z.B. Eurobarometer, 1997), relativiert sich der Gegensatz von emanzipatorischem Bildungsgut und Qualifizierungs- bzw. Anpassungslernen im Sinne einer Instrumentalisierung der Humanressourcen zur Verwirklichung ökonomischer Zwecke.

Betrachtet man den europäischen Diskurs, fällt allerdings eine Kluft zwischen der abstrakten Forderung des lebenslangen Lernens und den konkret gegebenen Möglichkeiten auf. Dies wurde anhand der Zugangsfrage zur Weiterbildung bzw. zum lebenslangen Lernen dargestellt. Eine „Humanisierung“ unseres Lebens durch die Zuhilfenahme einer breiten Skala von Möglichkeiten „expansiven Lernens“ werden bei denjenigen auf Widerstand stoßen, denen betriebliche Bildungserfahrungen durch eine wirtschaftliche Rationalisierungsmechanik vorenthalten bleiben (vgl. dazu auch Künzel, 1996). Wie soll eine allgemeine Mobilmachung für lebenslanges Lernen von denjenigen aufgenommen werden, die wegen Dauerarbeitslosigkeit und anderer Formen der Ausgrenzung für wertschöpfende Bildungsleistungen in Wirklichkeit nicht mehr in Frage kommen (vgl. dazu dysfunktionale Folgen informeller Lernprozesse in der Arbeit bei Stahl, 1998; auch die Trennung der beiden Gemeinschaftsinitiativen ADAPT und EMPLOYMENT in die

unterschiedlichen Zielgruppen Erwerbstätige und Arbeitslose)? Die hohe Selektivität von Weiterbildungsmaßnahmen widerspricht so dem von der Europäischen Kommission erhobenen Anspruch eine möglichst breite und differenzierte Skala von Lernmöglichkeiten zu schaffen, um so vermehrt Flexibilität von Zugängen und Kompetenzerwerb ermöglichen. Das Wort „Bildungsbarriere“ steht dann entweder euphemistisch für diejenigen, die wegen Dauerarbeitslosigkeit oder anderer Umstände ausgeschlossen bleiben, oder es verbergen sich dahinter Haltungen wie Enttäuschung, Frustration, Selbstdistanzierung und sogar Widerstand gegen Bildung (vgl. Axmacher, 1990). In diesem Sinne wird für „Motivationsstrategien“ für ein lebenslanges Lernen (Künzel/Böse, 1995) geworben, „die nur Sinn machen, wenn sie die Suchbewegungen und biographischen Projekte unterstützt, die Menschen im Vertrauen auf die Möglichkeiten der Bildung auch dann erwägen, wenn ihnen Zugänge erschwert oder Verwendungsaussichten verstellt werden (ebd., 6).

Eine der Prioritäten einer europäischen Bildungspolitik muss es demnach sein, Umsetzungsschwierigkeiten von Strategien lebenslangen Lernens, wie Zugangshürden zur betrieblichen Weiterbildung oder anderen Formen lebenslangen Lernens, die eine konkrete Ausgestaltung eines abstrakt formulierten Lernimperativs für alle verhindern, zu reduzieren. Neben einer „Top-down“-Strategie, an der im Moment von Seiten der Europäischen Kommission in Form eines Grundsatzmemorandums zum lebenslangen Lernen als Ausgangspunkt für jede weitere Aktivität auf Gemeinschaftsebene gearbeitet wird (Stand Juni 2000), müssen auch positive Resultate aus innovativen Projekten zum Aufbau einer Lernkultur, wie z.B. im Rahmen des SOKRATES I-Programmes „Adult Education Project Moped“ (vgl. dazu Nuissl et al. 1999), in bildungspolitische Konzeptionen der Europäischen Kommission mit einfließen und mit den Akteuren auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene diskutiert werden. Der Kreis der Teilnehmer, die zu den so genannten europäischen „thematischen Konferenzen“ eingeladen werden (vgl. dazu die thematischen Konferenzen zu ADAPT in Kapitel 5), die von der Europäischen Konferenz zur Bilanzierung alter und gleichzeitig zur Lancierung neuer Programme in diesem Bereich organisiert werden, ist durch einen breiteren Bevölkerungskreis zu erweitern.

In der derzeitigen Diskussion um das lebenslange Lernen wird die Annahme dieser Lernaufforderung sowie die Lernbedürfnisse und –erwartungen des Einzelnen immer noch nicht genügend beachtet. Bisher fehlen immer noch weitgehend psychologisch-pädagogische Betrachtungen bei der Diskussion auf Gemeinschaftsebene. Allerdings zeichnet sich auch auf Programmebene eine Entwicklung ab, die Bedürfnisse Erwachsener in ihrem Lernen zu berücksichtigen. In der Berufsbildung gilt dies bei Programmen wie EUROTECNET oder LEONARDO; im Bildungsbereich findet sich mit der Lancierung eines eigenen Bildungsprogramm für Erwachsene mit dem symbolträchtigen Namen GRUNDTVIG (Grundtvig war der dänischer Gründer der Volkshochschulen) nun auch explizit auf EU-Programmebene, im Rahmen des SOKRATES Programmes, eine konzeptionelle Antwort auf die Bedürfnisse des Erwachsenenlernens. So müssen neben politischen Ansätzen Lernmotivation und Lernvoraussetzungen der Einzelnen diskutiert und in Bezug zu politischen Strategien gesetzt werden. Nun können und sollen supranationale Bildungsprogramme nie an einzelne Individuen adressiert werden, doch setzten erfolgreiche bildungspolitische Ansätze zum lebenslangen Lernens gewisse Bedingungen und Möglichkeiten auf Seiten der Individuen und voraus. Lernen, das am Eigeninteresse anknüpft und als bedeutsam erfahren wird, wurde in Kapitel 2 mit Holzkamps Kategorie des expansiven Lernen als selbst-begründetes Lernen konzeptionalisiert.

Neben den vor allem in den beiden Weißbüchern (1993, 1995) definierten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lernanforderungen ergeben sich zunehmend individuelle Bedürfnisse nach Orientierungskompetenz und Selektionsvermögen im Umgang mit ständig wachsenden Wissensbeständen. Das Individuum sieht sich zunehmend mit der Anforderung konfrontiert, sich neues Wissen und neue Fähigkeiten selbstorganisiert und selbstreguliert anzueignen. Daneben gewinnt auch der Umgang mit Ungewissheit, Unsicherheiten, Risiken, Stress, Angst etc. eine große Bedeutung für die Biografie des Einzelnen. Gesellschaftlicher Umbrüche sowie betrieblichen Modernisierungsprozesse können erhöhten Stress durch ständig wachsende Arbeitsanforderungen auslösen. Darüber hinaus kann es zu sozialen Konflikten, aber auch zu Unsicherheit, Ungewissheit und Angst bei jedem Einzelnen kommen.

An dieser Stelle lässt sich folgendes festhalten: Aufgabe einer europäischen Weiterbildungspolitik muss es sein, Individuen dabei zu unterstützen, den dynamischen Wandlungsprozess der Gesellschaft zu bewältigen, Voraussetzungen für eine aktive Beteiligung an Demokratie und Gesellschaft und letztlich für eine Persönlichkeitsentfaltung zu schaffen. Im Sinne ganzheitlicher Lernbedürfnisse (vgl. Kapitel 2) der Einzelnen ist dabei die vielfach administrativ und förderlich begründete Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung aufzuheben (vgl. dazu Wisser, 1996; Nuissl, 1999). Die Europäische Kommission muss dazu eine aktive Rolle bei der Sensibilisierung für ein neues Lern- und Bildungsverständnis, das gesellschaftlich zu verankern ist, übernehmen. Neben einer bildungspolitischen "Top-down"-Agenda ist eine Politik des individuellen Bedarfs dahingehend zu verstärken, „Support-Strukturen“ in Form von Beratungssystemen, Datenbanken und Einrichtung institutioneller Netzwerke aufzubauen (vgl. dazu Erfahrungen aus dem MOPED-Evaluierungsprogramm bei Nuissl, 1999, 81 und 86). Daneben sind Forschungsprojekte über relevante Fragen der Erwachsenenbildung wie über Gründe für die Teilnahme an organisierten Lernaktivitäten zu initiieren.

Abschließend sollen einige Vorschläge für ein weiteres bildungspolitisches Vorgehen aufgezeigt werden, die den durch EU-Programme und -Projekte entstehenden europäischen Qualifikationsraum „bottom up“ "top down" ergänzen.

### **1. Sensibilisierungsmaßnahmen für die Notwendigkeit einer Lernkultur**

Ein breiter Bevölkerungskreis muss für ein neues Verständnis von Lernen im Erwachsenenalter sowie für die Notwendigkeit von Lernen und Bildung für die Gesellschaft insgesamt sensibilisiert werden. Bildung geht dabei über eine Qualifizierungspolitik, um Schritt mit technologischem oder wirtschaftlichem Wandel zu halten, hinaus und umfasst auch demokratische Teilhabe sowie eine kritische Reflexion gesellschaftlicher Veränderungen.

Identifikationspotentialen für Bürger müssen geschaffen werden (wie bei ERASMUS, wo sich der Einzelne konkret angesprochen fühlt, und das trotz relativ bescheidener finanzieller Mobilitätzuschüsse für die Beteiligten sich europaweit einer grossen

Beliebtheit erfreut und zu eines der bekanntesten EU-Bildungsprogrammen zählt), dann steigt auch die Chance, dass sich die Bürgerseite für das “Projekt Europa” interessieren.

Unternehmen und Betriebe müssen dahingehend sensibilisiert werden, den Nutzen und Wert von Weiterbildung unter Einbindung der sozialen Partner anzuerkennen; dabei sind vermehrt Lernmöglichkeiten im Arbeitsleben zu schaffen und mittel- bis langfristige Kooperationen zwischen Unternehmen und Bildungsträgern anzuregen.

## **2. Ausrichten der “Top-Down”-Strategie an Lernbedürfnissen der Individuen**

Eine europäische Top Down Strategie muss bei konkreten Lern- und Handlungsbehinderungen der Individuen in institutionellen Bedeutungszusammenhängen ansetzen. Immer noch beschäftigen sich wenige Projekte mit lernorientierten Ansätzen, einschließlich der Aktivitäten zur Förderung von Motivation; im Rahmen einer Politik des lebenslangen Lernens muss diesem Aspekt verstärkt Bedeutung beigemessen werden. Dabei sind die EU-Programme durch Analyse individueller Bedürfnisse der europäischen Bürger, die über die allgemeinen EUROSTAT-Umfragen hinausgehen, zu ergänzen und Elemente wie “bottom-up Feedback” unter Einbeziehen größerer Kreise in einen öffentlichkeitswirksamen Dialog zu stärken. Konkrete organisationstechnische und finanzielle Probleme müssen noch stärker bei Konzipierung und administrativen Abwicklung von der Europäischen Kommission und den entsprechenden Technischen Unterstützungsstellen gelöst werden. Hier können Analysen vor Ort neben Projekterfahrungsberichten durchgeführt werden und so direkt in die Konzeption und Abwicklung der Europäischen Kommission einfließen.

Neue, flexibler Strukturen von Bildungsangeboten sind zu schaffen, die sich auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden beziehen und neue, kosteneffiziente Formen des informellen und selbstorganisierten Lernens mit Formen formalen und organisierten Lernens verbinden. Darüber hinaus sind Methoden und Systeme zu entwickeln, die die Lernenden dabei unterstützen, ihre eigenen Bedürfnisse zu erkennen und zu artikulieren. Seminaristische Weiterbildungsmaßnahmen sind durch ein weites Spektrum anderer Lernaktivitäten sowie umfassender individueller Beratungsangebote zu ergänzen.

### **3. Gleichstellung von EU-Programme und -Projekte allgemeiner und beruflicher Bildung**

EU-Programme von allgemeiner und beruflicher Bildung sind förderungspolitisch gleichzustellen, da sich Lernbedürfnisse der Menschen nicht nach allgemeiner und beruflicher Bildung trennen lassen (vgl. dazu Faulstich, 1981). Dies bedeutet auch eine systematische Verbindung von beruflichen Bildungselementen mit Aspekten des lebenslangen Lernens (vgl. dazu Nuissl, 1999, 84) in der neuen EU-Programmgeneration, indem dem Umstand Rechnung getragen wird, dass Lernen immer auch in soziale Lebenszusammenhänge integriert ist (vgl. dazu die Diskussion um Lernen im sozialen Umfeld in KE 98; sowie Lernen am Arbeitsplatz unter Kapitel 5).

### **3.7 Übergang zur Diskussion im betrieblichen Lernkontext:**

Wenn das Grundmuster von mündigen, eigenverantwortlichen und sozial handelnden europäischen Bürgern zur Leitidee der Bildung wird, muss dies auch entsprechend im betrieblichen Kontext verankert sein (vgl. dazu Ganguin, 1993, 33).

Vor dem Hintergrund betrieblicher Modernisierungsprozesse ist so ein umfassendes Verständnis von Weiterbildung notwendig. Es geht darum, Bildungs- und Identifikationsmöglichkeiten in die betriebliche Weiterbildung zu integrieren, um die Mitarbeiter zu befähigen bzw. dabei zu unterstützen, betriebliche Prozesse mitzugestalten und sich mit ihrer Arbeit zu identifizieren (vgl. dazu die berufspädagogische Diskussion in Deutschland zur Technikgestaltung bei Rauner, 1992). Die Frage, die sich dann beim Lernen in der Weiterbildung stellt ist weder (nur) „Was will ich lernen?“ (emanzipatorischer Anspruch) noch „Was muss ich gemäß betrieblicher Anforderungen lernen?“ (instrumentalisierter betrieblicher Verwendungszweck). Im Grunde geht es für die Arbeitenden um die Frage: „Wie kann ich im Rahmen des Modernisierungsprozesses mein Arbeiten und mein Lernen aktiv und selbstbestimmt gestalten?“ Gefragt sind dann neue Kombinationen (= Innovation) von Bildungs-, Verwertungs-, Qualifizierungs- und Organisationsentwicklungselementen.

Die aus Holzkamps lerntheoretischem Ansatz (vgl. Kap 2) herausgearbeiteten zentralen Kriterien werden nun im Folgenden auf den Kontext der betrieblichen Weiterbildung übertragen. Als zentrale Aspekte unterstützender Lernarrangements, die Chancen auf expansives Lernen vergrößern, werden mit Holzkamp die folgenden drei Aspekte näher untersucht: die Verbindung von Arbeiten und Lernen; die Partizipation der Teilnehmenden an der Gestaltung von Weiterbildung und gleichberechtigtes Lernen in interpersonalen Konstellationen. Die zu Grunde liegende Frage ist dabei, ob sich gegenwärtig in Europa eine Tendenz abzeichnet, die als „personalorientierte Strategie“ (Faulstich, 1998, 38) bezeichnet werden kann. Diese ist gekennzeichnet durch eine Dezentralisierung der Unternehmensentscheidungen, eine arbeitsplatznahe Regulation und Initiativen der Beschäftigten im Rahmen eines kontinuierlichen Aufbaus und einer Erhaltung von

L e r n p o t e n t i a l e n                      i n                      U n t e r n e h m e n .

## **KAPITEL 4**

# **SELBSTORGANISIERTES LERNEN als Leitbild in der betrieblichen Weiterbildung? Der Beitrag des EU-Berufsbildungsprogrammes EUROTECNET**

### **4.0 Einleitung**

Im vorausgehenden Kapitel wurde der (berufs-)bildungspolitische Horizont der EU-Lerndebatte näher umrissen. Dieser bietet den politischen Kontext für die im folgenden Kapitel im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative ADAPT (1994-1999/2000) untersuchten Projektbeispiele. Diese so genannten „best practices“ werden auf ihre konstituierenden Merkmale einer innovativen betrieblichen Lernkultur hin analysiert. Auf europäischer Ebene finden sich innovative Ansätze betrieblicher Weiterbildungsarbeit bereits in dem Berufsbildungsprogramm EUROTECNET (1989-1994). Obwohl es eines der kleineren EU-Berufsbildungsprogramme darstellt, zeigt sich bei seiner genauen Analyse, dass durch die am Programm beteiligten Berufsbildungsexperten neue Lernparameter in die Berufsbildungsdiskussion auf EU-Ebene eingebracht wurden. Insgesamt wird bei EUROTECNET für ein neues Lernverständnis im betrieblichen Qualifizierungsbereich plädiert. SELBSTORGANISIERTES LERNEN wird hier im Zusammenhang mit veränderten betrieblichen Strukturen und Arbeitsorganisationsformen diskutiert. Diese bilden auch die Eckpunkte des Untersuchungsrahmens für die Projektbeispiele in Kapitel 5.

Dabei handelt es sich hier vor allem um die beiden zentralen Parameter der „Selbstlernfähigkeit“ (Nyhan, 1991) und der LERNENDEN ORGANISATION (Stahl, Nyhan et al., 1993). Die politische „Message“ der europäischen Berufsbildungsexperten von EUROTECNET ging an die Adresse politische und wirtschaftliche Entscheidungsträger in Europa. Sie war ein Plädoyer für eine erhebliche Erhöhung der Investitionen in Menschen als „Europas wertvollster Ressource“ (Europäische Kommission, 2000; dazu Europäische Kommission, 1995; Schlussfolgerungen des Lisaboner Gipfels März 2000).

Im Folgenden wird der Beitrag des EUROTECNET-Programmes für die europäische Diskussion um neue Lernformen wie SELBSTORGANISIERTEM LERNEN herausgearbeitet. Es zeigt sich, dass im Rahmen dieses EU-Programmes Konzepte betrieblicher Bildungsarbeit erarbeitet und im transnationalen Austausch von Berufsbildungsexperten diskutiert und in Modellversuchen umgesetzt wird. Durch die Einführung neuer Parameter wurden konzeptionelle Grundlagen und Bezugspunkte für einen problembezogenen Fachdiskurs zu betrieblichen Lernprozessen auf EU-Ebene gelegt.

Ausgangsthese der EUROTECNET Experten ist die Feststellung, dass traditionelle Weiterbildung die Mitarbeiter nur unzureichend auf ihre neuen Anforderungen vorbereitet. Mit dem Plädoyer für ein neues Lernverständnis wurde eine konzeptionelle Brücke geschlagen zwischen der "strategischen Notwendigkeit" der Entwicklung der Humanressourcen für Europas Wettbewerbsfähigkeit (vgl. zum Weißbuch „Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit“ unter Europäische Kommission, 1993) einerseits und selbständigen Qualifizierungsprozesse im Rahmen eines gesamtbetrieblichen Entwicklungsprozess andererseits. Voraussetzung für die Umsetzung eines neuen Lernverständnisses in der betrieblichen Weiterbildungsarbeit ist der Übergang von einer zentralistisch-hierarchischen Organisationsform zu neuen, offenen, flexiblen Organisationsstrukturen sowie eine lernförderliche „personalorientierte Strategie“ (Faulstich, 1998b).

#### **4.1 Das EU-Berufsbildungsprogramm EUROTECNET (1989-1994)**

Trotz seines kleinen Budgets - für das EUROTECNET-Programm wurde lediglich ein EU-Budget von 89,2 Mio. ECUs für 5 Jahre zur Verfügung gestellt (vgl. gegenüber 620 Mio. bei LEONARDO oder 850 für SOKRATES für den gleichen Zeitraum) prägten EUROTECNET die EU-Lerndiskussion durch das Engagement europäischer Berufsbildungsexperten in Theorie und Praxis der betrieblichen Weiterbildung. Die Europäische Kommission versuchte im Rahmen des kleinen Budgets, ein europäisches Netzwerk zu animieren, das selbst-finanzierende, nationale und innovative Projekte hervorbrachte. „The self-financing nature of the network ensured that those projects which joined the network had a real interest in participating“ (European Commission, 1995b, 20). Hauptakteure im Rahmen des Programmes waren engagierte Berufsbildungsexperten, die moderne Berufsbildungsarbeit europaweit betrieben. Neben innovativen Projekten wurden Sensibilisierungsmaßnahmen vor allem in Form von transnationalen Aktivitäten, wie Diskussionsrunden, Konferenzen, und Workshops, zum Thema innovative Berufsbildung europaweit lanciert (EUROTECNET, 1994b, 20; Nyhan, 1991).

Gegenstand des europäischen Berufsbildungsprogrammes bildete eine moderne betriebliche Weiterbildung unter Einsatz neuer Technologien. Im Verlauf des Programmes stellte sich jedoch sehr schnell heraus, dass die Einführung neuer Technologien in den Betrieben von den Berufsbildungsexperten vor allem zum Anlass genommen wurde, für ein neues, anthropozentrisches Produktions- bzw. Arbeitsorganisationsmodell (“human-centred approach”) zu plädieren, bei dem die Entwicklung der Kompetenzen der Mitarbeiter im Mittelpunkt steht. Das befürwortete Arbeitsorganisationsmodell mit flexiblen Strukturen erlaubt eine Entwicklung und Unterstützung des Kompetenzerwerbs der Mitarbeiter und setzt dies gleichzeitig voraus. Durch selbständiges Lernen und Eigeninitiative können die Mitarbeiter die neuen Technologien viel besser nutzen als die herkömmlichen hierarchisch-zentralistischen Arbeitsstrukturen nach dem tayloristischen Modell (European Commission, 1995b, 19). Lernprozesse werden hier als Bestandteil eines interaktiven Systems sozialer Veränderungen gesehen. Aufgabe der Weiterbildung ist es nun, durch entsprechende Qualifizierungsprozesse die Mitarbeiter zu befähigen, ihr soziotechnisch-betriebliches Umfeld aktiv zu gestalten.

„What is at stake in training programmes, is not merely the adaptation of human abilities to the new demands of a more complex system (= a more advanced tayloristic production methodology), but also a new mode of production in which human participation is central.“ (European Commission, 1994b, 5). Für einen ständigen und stetigen Kompetenzerwerb in der Arbeit ist eine lernförderliche Arbeitsumgebung erforderlich: „A work environment conducive to learning is needed, as are suitable training courses, and most of all, individuals need to be encouraged and supported to take advantage of ongoing skill enhancement opportunities“ (European Commission, 1995b, 22). Im Zusammenhang damit verändert sich die Rolle des Aus- und Weiterbildners, der damit nicht mehr (vorrangig) als Wissensvermittler fungiert, sondern zu einem Begleiter von Lernprozessen wird (European Commission, 1995b, 19). Der Bezug zur neuen Technologie wird dahingehend hergestellt, dass die Art und Weise, wie diese durch kompetente und motivierte Mitarbeiter angewendet wird, über die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens entscheidet. „It is how new technologies are used which will determine their effectiveness in meeting the challenges of changing markets“ (European Commission, 1995b, 41; vgl. auch Europäische Kommission, 1993, 3). So rückt der Mitarbeiter mit seiner Motivation und seinen Fähigkeiten in den Mittelpunkt der Betrachtung: „The key feature of this approach is the stress laid on the awareness of the people who are the subjects of the analysis“ (European Commission, 1994b, 10).

Im Rahmen eines neuen Produktions- und Arbeitsorganisationsmodells wird so ein neuer Mitarbeitertypus erforderlich, der sich selbständig und kooperativ im Prozess der Arbeit weiterqualifiziert, Arbeitsaufgaben selbständig behandelt, sowie die unterschiedlichsten Probleme bei der Arbeit löst und Entscheidungen trifft. Diese Anforderungen setzen nicht nur fachliche bzw. technische Kenntnisse, sondern soziale Kompetenzen und Problemlösefähigkeiten wie auch Verantwortung und Selbständigkeit voraus. Eine Weiterbildung, die lediglich im Sinne von Anpassung an vorgegebene betriebliche Standards qualifiziert - so der Grundtenor der EUROTECHNET-Berufsbildungsexperten, reicht zur Herausbildung der erforderlichen Fähigkeiten wie Selbständigkeit nicht aus. „Dabei tritt unter rein ökonomischen Gesichtspunkten in den Vordergrund, was beinahe in Vergessenheit zu geraten drohte: der Anspruch des beruflichen Lernens als Bildung“ (Europäische Kommission, 1992a, 16).

Der neue Mitarbeiter ist wie folgt charakterisiert: „a person who can learn to acquire, select and apply the appropriate knowledge and competencies in order to meet a variety of once-off unique situations” (Nyhan, 1992, 7). Der Autor fährt fort: „This new knowledge worker, as he/she is called, can use his/her own resources, and can work with others, to find out what needs to be done to effectively handle specific assignments. This calls for self-awareness and self-control in relation to bringing together two different kinds of knowledge and competencies, technological ones on the one hand, and social/business ones on the other hand, in an integrated way to meet each situation“ (ebd.). Auf die Arbeitssituation übertragen werden dabei folgende „neue“ Kompetenzen erforderlich (Nyhan, 1992, 8):

- having the capacity to make judgements, weighing up all of the aspects of the job in hand
- thinking for oneself
- coping with the frustrations involved in working out difficult problems
- working on your own learning over a long period of time
- cooperating with other people, often from different professional/occupational background, figuring out how a job needs to be done
- learning from experience.

Diese „neuen“ Kompetenzen des Mitarbeiters treten zu den fachlichen Kompetenzen hinzu. Im EUROTECNET-Programm werden sie als Schlüssel- bzw. Kernkompetenzen, an anderer Stelle „berufsübergreifende“ oder „neue“ Kompetenzen („core/key competencies“ vgl. dazu Studie 1994) bezeichnet. „These are sometimes referred to as „core competencies“ because they form a central [...] dimension of different occupations“. Mit der Einführung des Kompetenzbegriffes wollte man sich auf EU-Ebene anwendungsorientiert definieren und gegenüber dem Qualifikationsbegriff abgrenzen, der für unterschiedlich formale Systeme des Erwerbs in Europa steht. „The definitions of qualifications, the way they are acquired, and the classification methods are still very country specific“ (European Commission, 1994e, 22). Der mittlerweile plakativ verwendete Begriff der Schlüsselqualifikationen umfasst hier im Rahmen des ausgearbeiteten Konzeptes von EUROTECNET menschliche Eigenschaften wie die Fähigkeit, die Initiative zu ergreifen, abstrakt zu denken, im Team zu arbeiten,

selbstgesteuert zu lernen etc. Sie werden deshalb Schlüssel- oder Kernqualifikationen genannt, weil sie eine zentrale oder Kerndimension verschiedener beruflicher Kontexte und sogar verschiedener Berufe bilden (European Commission, 1994e, 45) Der „neue Mitarbeitertypus“ muss fähig sein, über seine Arbeit zu seinen Kollegen zu reden (“communication skills”). Er muss die Bezüge zwischen seinem Tun und dem gesamten Tun und Erfolg des Betriebs erkennen können. Dies bedeutet für ihn, den Inhalt seiner Arbeitstätigkeit aus den Unternehmenszielen ableiten zu können (“organisational skills”). Neben einer geeigneten Überführung der Unternehmensziele, -philosophie und -kultur in Arbeits- und Lernziele auf Seiten des Mitarbeiter geht es auch um Verhalten und Einstellungen, wie die Übernahme von Verantwortung für sein Lernen und Arbeiten, Motivationsfähigkeit, Selbständigkeit im Lernen und bei der Arbeitsausführung sowie Teamfähigkeit. Und schließlich muss er die Verantwortung für sein eigenes Lernen übernehmen (European Commission, 1994e, 14).

Diese Schlüsselkompetenzen sind bei den Arbeitnehmern nicht automatisch vorhanden sind, sondern müssen erst entwickelt werden. Voraussetzung ist die Selbstlernkompetenz, die als „underpinning competence“ (Nyhan, 1991) die Basis für den Erwerb der genannten Fähigkeiten bildet. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass die Qualifikationsanforderungen für Mitarbeiter in Unternehmen trotz unterschiedlicher Ausgangssituationen wie die verschiedenen Berufsbildungssysteme und -strukturen in den einzelnen Mitgliedstaaten die ökonomischer und gesellschaftlicher Herausforderungen für alle gleichermaßen stellen. Die Auswirkungen auf die Anforderungsprofile der Mitarbeiter können anhand gemeinsamer Dimensionen identifiziert werden (vgl. dazu European Commission 1994b, 8; ähnlich im Rahmen der neuen Generation von EU-Bildungs- und Berufsbildungsprogrammen bei Fietz/Severing, 1998):

**Abbildung 11: EUROTENET - Dimensionen alter und neuer Kompetenzen im Rahmen neuer Arbeitsorganisationsformen (European Commission, 1995b, 7)**

<b>Factors of old competencies</b>	<b>Old content of competencies</b>	<b>New content of competencies</b>
Responsibility	Based on behaviour (effort, discipline)	Cognitive (identify and solve problems)
Interdependence	Sequential	Systematic (group working)
Training	Acquired once and for all	Continuous
Learning	Passive learning (being trained)	Self-learning Competency (responsible for own learning)

Die Betonung der „neuen“ Kompetenzen muss im Zusammenhang mit dem Plädoyer der Experten für eine neue Arbeitsorganisationsform und eine aktive Technikgestaltung durch den Mitarbeiter gesehen werden: „CIM systems, machines and computers may well take over most routine and physical tasks, but they do not relieve the people involved from thinking, critical decision-making and responsibility“ (European Commission, 1994e, 14). Die Entwicklung dieser neuen Kompetenzen ist damit Voraussetzung, dass der Mitarbeiter der wissenschaftlich-technischen Entwicklung nicht hilflos ausgeliefert ist, sondern sie produktiv mitgestalten und nutzen kann. Kritische Urteilskraft, Systemverständnis oder gesunder Menschenverstand sind menschliche Attribute („human qualities“) „which cannot be replaced by computers or artificial intelligence“ (ebd.). So werden alte Kompetenzen und neue Kompetenzen gegenübergestellt, um zu unterstreichen, dass in einem neuen, unübersichtlichen Arbeitsumfeld neue Kompetenzen notwendig werden, diese Situation professionell zu bewältigen (European Commission, 1994e, 9):

**Abbildung 12: EUROTENET - Gegenüberstellung alter und neue Kompetenzen des neuen Mitarbeiters (European Commission, 1995b, 7)**

Old competencies	New competencies
Ability to operate in a well-defined and stable environment	Ability to operate in an ill-defined and very changing environment
Capacity to deal with repetitive, straightforward and concrete work process	Capacity to deal with non-routine and abstract work process
Ability to operate in a supervised work environment	Ability to handle decisions and Responsibilities
Isolated work	Group work, interactive work
Ability to operate within narrow geographical and time horizons	System-wide understanding Ability to operate within expanding geographical and time horizons

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Gegenüberstellung der neuen und alten Kompetenzen vor allem appellativen Charakter trägt. Lernen wird hier als aktiver Prozess dargestellt, der dem Lernenden als Subjekt seines Lernvorgangs bewusst zu machen ist: „The key feature of this approach is the stress laid on the *awareness* (eigene Hervorhebung) of the people who are the *subjects* (eigene Hervorhebung) of the analysis, rather than on the precise nature of the analysis instruments being used“ (European Commission, 1994e, 10). Individuen gelte es dafür zu sensibilisieren, sich als eigene Akteure bzw. Subjekte ihres Lernbedarfs, ihres Lerntempos und insgesamt ihres gesamten Lernprozesses zu verstehen. „There is evidently much more to self-learn than the desire to economise and to acquire prescribed knowledge and know-how. To engage in a process of self-learning is also to become acquainted with one’s own rhythms and conduct one’s learning accordingly. It is to know one’s own motives and fears of change; to learn to recognise what one knows and does not know; to take a critical stance regarding expertise; to learn to solve problems which are still unknown – in short, to engage in self-learning is to awaken in oneself the capacities for self-sufficiency and responsibility which are required in all life situations in democratic countries“ (Nyhan, 1991,64).

Hier wird ein betriebliches Lernverständnis proklamiert, das über eine reine Anpassungsqualifizierung hinausgeht und auch die Bereitschaft, Risiken zu übernehmen, mit Unsicherheiten umzugehen und auftretende Frustrationen zu überwinden, beinhaltet. Dieses Lernverständnis ist anschlussfähig an Holzkamps subjektorientierten Lernbegriff, indem es von der Lernbereitschaft, den Lernmotiven sowie den Lernvoraussetzungen des Lernenden ausgeht. So plädieren die Experten dafür, Lernarrangements zu schaffen, mit denen die Beschäftigten für ihre Lernbedürfnisse und ihren Lernstil geeignete Lernmittel oder Lerntechniken auswählen können (Europäische Kommission, 1991c; European Commission, 1994a, 52). Wie diese im Einzelnen aussehen, bleibt jedoch offen. Lediglich einem Hinweis an anderer Stelle ist zu entnehmen, dass die Lernumgebung, die eine solche Selbstlernkompetenz fördert, dynamisch zu sein habe und Lernen am Arbeitsplatz und in der Arbeit fördern müsse (European Commission, 1994a, 14). Im Rahmen der Projektbeispiele innerhalb der Gemeinschaftsinitiative ADAPT werden diese Überlegungen wieder aufgegriffen und umgesetzt.

#### **4.1.1 Plädoyer für ein neues betriebliches Lernverständnis: von betrieblichen Lernprozessen zum „Selbstlernen“ in der LERNENDEN ORGANISATION**

Untrennbar verknüpft mit dem neuen Lernansatz ist ein neues Managementmodell, bei dem die betriebliche Weiterbildung die Werte und Ziele der Organisation widerspiegeln. Nur in offenen, flexiblen Organisationsstrukturen mit dezentralen Entscheidungsprozessen, so die These, werden die für den Betrieb notwendigen Innovationen durch die Kompetenz und Kreativität der Mitarbeiter freigesetzt. Der hierarchische, streng arbeitsteilige tayloristische Organisationstypus wird als „economically inefficient“ zugunsten von neuen, flexibleren Organisationsstrukturen verworfen (European Commission, 1995b, 42). Neue Unternehmensorganisationsmodelle unterscheiden sich hinsichtlich der alten insbesondere in Bezug auf folgende Merkmale:

- Dezentralisierung der Entscheidungsprozesse in der Produktion
- Netzstrukturen und Joint Ventures zur Nutzung der Vorteile von Spezialisierung und Koordinierung
- Integration bestimmter Produktions-, Wartungs- und Managementaufgaben („Umstrukturierung“)

- Lebenslange Weiterbildung und gute Allgemeinbildung zur Maximierung der Kompetenz
- Gezielte Maßnahmen zur Entwicklung der Kompetenz und Motivation der Mitarbeiter.

Eine Arbeits- und Unternehmensorganisationsform, die durch hierarchische Kontrolle und monotone Arbeitsverrichtung gekennzeichnet ist, wie das tayloristische Organisationsmodell, das auf einer hierarchisch und streng arbeitsteiligen Struktur beruht, lässt sich nach Meinung der Experten nicht mit einer europäischen Tradition vereinbaren, „die auf dem Glauben in die Stärken und Fähigkeiten des Facharbeiters aufbaut, der als das Rückgrat einer dynamischen Wirtschaft und einer aufgeklärten Gesellschaft“ gelte (Nyhan, 1991, 190). So fordern die Experten einen paradigmatischen Übergang von einer tayloristisch strukturierten Organisation hin zu neuen flexibleren Organisationsstrukturen. Die LERNENDE ORGANISATION wird als ein Unternehmen definiert, das alle seine Mitglieder in die Erhöhung der Effektivität der Organisation und jedes einzelnen einbezieht, indem kontinuierlich darüber reflektiert wird, wie strategische und alltägliche Aufgaben erledigt werden (Stahl et al. 1993, ). So lernen Fließbandarbeiter dadurch, dass ihnen anspruchsvolle Aufgaben zugewiesen werden, kontinuierlich über diese Aufgaben nachzudenken, um so aus diesen zu lernen. Der Arbeitsinhalt wird so zum Lerninhalt, weil Arbeiten und Lernen Bestandteil einer Spirale der ständigen Verbesserung („learning spiral“) werden. Das wirkt sich auf das fachliche Kompetenzniveau der einzelnen Arbeitnehmer, das kollektive Lernen in Arbeitsgruppen und die Organisation insgesamt aus. Zwei zentrale Kriterien dienen dabei der Beurteilung, ob die obigen Rahmenbedingungen zutreffen: erstens, ein hoher Grad an Autonomie und Kontrolle über die Erfüllung der Arbeitsaufgaben; zweitens, eine Unterstützung der Mitarbeiter bei Nutzung der Arbeitsaufgaben als Möglichkeit zur eigenen Kompetenzentwicklung

Die LERNENDE ORGANISATION steht dabei nach dem Dafürhalten der EUROTECNET Experten für einen Ansatz, der Weiterbildung und Organisationsentwicklung zu einem neuen Ansatz integriert. Diese identifizierten Unternehmen „tend to utilise new management systems such as Total Quality Management, Lean and Anthropocentric Production Systems, which are closely integrated with their training systems“ (European Commission, 1995b, 25). Welches Managementsystem einzuführen ist, ist dabei sekundär gegenüber der Notwendigkeit,

Weiterbildung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung aufeinander abzustimmen und in ein betriebliches Gesamtkonzept zu integrieren. Allerdings bleibt die Frage, wie diese betrieblichen Lernprozesse zum Erwerb neuer Kompetenzen aussehen sollen, unbeantwortet. Hier wird eingestanden, dass man diesbezüglich einem „trial-and-error“-Ansatz verhaftet bleibt und auf den Bedarf der Wirtschaft derzeit nicht kreativ-antizipativ, sondern reaktiv antwortet (European Commission, 1995b, 53): „We are in a reactive mode, responding to industry’s needs after the event, discussing the new multi-skilling, polyvalent, key/core qualifications but having no clear plan on how or in what definitive way the new skills will be acquired. Even as we move towards the learning organisation with its radical implications for change in work organisation, training methodology and qualification structures, we are not at all ready to bring about the development of the new qualifications.“

Mit einer Veränderung von Lern-, Arbeits- und Organisationsstrukturen verändert sich auch die Rolle des Weiterbildungspersonals. Parallel zu einer Ausdehnung betrieblicher Lernprozesse auf die gesamte Organisation vergrößert sich das Aufgabenspektrum. So wird es nicht nur Wissensvermittler, sondern Trainingsberater, „change agent“ und Organisationsentwickler, der Veränderungsprozesse begleitet und unterstützt: „Parallel with the evolution of the enterprise from Taylorism to flexibility, the conception of training switches from a behavioural to a cognitive one taking into account adult learning theories. The shift from a training paradigm to a learning paradigm forces to re-analyse the assignments of training professionals. This leads to a diversification of the conception of the training professionals: the trainer as a supplier of instruction, the trainer as a training manager, the trainer as a consultant supporting organisation oriented learning“ (European Commission, 1995c, 15). Die Aufgaben des Weiterbildungspersonals sind nun angesichts der veränderten Situation nicht mehr genau festgelegt, so dass sich die veränderte Situation für das Weiterbildungspersonal wie folgt präsentiert:<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> N. Lazon (1992). De zelflernende organisatie en haar opleider. Opleiding en ontwikkeling. In: Training for Trainers (1995), 25.

**Abbildung 13: EUROTENET - Die alte und neue Situation des Weiterbildungspersonals im Vergleich (Lazaron in European Commission 1995c, 21)**

<b>Former situation</b>	<b>New situation</b>
Everybody knows what the trainer does	The trainers activities are not very clear
Fixed training supply	Simulation of learning processes
Content-oriented	Oriented to processes and attitudes
The trainer as an expert	The participant is the expert
Controlled learning processes	The learning process depends on others, learning from mistakes
Evaluation in terms of duration of the training	Evaluation of the return of the training in the organisation

#### **4.1.2 Der Einfluss des EUROTENET Programmes auf die Weiterentwicklung der EU-Diskussion**

Das EUROTENET-Programm führt neue Parameter in die betriebliche Fachdiskussion auf europäischer Ebene ein. Rezipiert wird der für damalige Verhältnisse äußerst fortschrittliche, jedoch nur einem kleinen Teil von Berufsexperten vorbehaltene Diskurs heute von einem erweiterten Kreis von Protagonisten in einem veränderten technologischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Europa im Zeichen von neuen Lernorientierungen und lebenslangem Lernen. Wie das EUROTENET-Programm zeigt, erhält die Lerndebatte ihren Anstoß aus den veränderten Rahmenbedingungen im betrieblichen Lernkontext. SELBSTORGANISIERTES LERNEN wird hier im betrieblichen Kontext einer professionellen Selbstqualifizierung der Mitarbeiter diskutiert. Diese neue Lernerfordernis ist in den neuen Produktions- und Arbeitskonzepten begründet, die einen selbständigen hochqualifizierten Mitarbeitertypus voraussetzen. Dieser qualifiziert sich individuell und kooperativ im Prozess der Arbeit selbst, um das immer komplexer werdende Arbeitsumfeld professionell und selbständig beherrschen zu lernen. Neben vielfach höheren fachlichen Qualifikationen muss der Mitarbeiter

Systemverständnis, methodische, sozial-kommunikative und strategische Schlüsselqualifikationen, neue Formen des problemlösenden Handelns sowie die Fähigkeit, selbständig und selbstorganisiert am und außerhalb des Arbeitsplatzes zu lernen, besitzen. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten sind jedoch nicht bei den Mitarbeitern vorhanden und müssen durch eine entsprechende Weiterbildung aufgebaut werden. Die traditionelle Weiterbildung ist hierfür ungeeignet, da sie einem „Lehrlernkurzschluss“ erliegt und nicht hinreichend die Lernanforderungen der Mitarbeiter im Arbeitsprozess sowie individuelle Interessen berücksichtigt.

Konzeptionell haben Grundgedanken des EUROTECNET-Programmes die europäische bildungspolitische Debatte vor allem hinsichtlich zweier Ziele geprägt, die in das Weißbuch „Lehren und Lernen“ (1995) aufgenommen wurden (vgl. zum Einfluss des EUROTECNET-Programmes auch EC, 1995b): zum einen das Ziel der Förderung des Erwerbs von neuem Wissen und zum anderen die Forderung nach einer Gleichwertigkeit von materiellen und immateriellen Investitionen in der EU. Diese beiden Ziele werden hier kurz umrissen:

#### 1. Die Förderung des Erwerbs von neuem Wissen (Ziel 1 des Weißbuchs, 1995)

Im Weißpapier der Kommission „Lehren und Lernen“ (1995; vgl. Kapitel 3) wird der Grundgedanke von der EU aufgenommen, dass angesichts technologischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Veränderungen neue Ansätze und Methoden in der Weiterbildung im Hinblick auf unterschiedliche Unternehmen, Branchen, Sektoren und Regionen notwendig. Deren angesichts sind neue Kompetenzen der Mitarbeiter erforderlich, die bei EUROTECNET unter dem Stichwort der „key/core competences“ erfasst wurden. Die Studie von EUROTECNET mit dem Titel „Key competencies – Synthesis for related work undertaken under the EUROTECNET-Programm 1990-1994“ veranschaulicht innovative Maßnahmen innerhalb von Projekten. Das Weißbuch „Lehren und Lernen“ bezeichnet diese Kompetenzen auch als „non-paper qualifications“ (European Commission, 1995). Im LEONARDO-Programm I (1995-1999) und II (2000-2004) werden so alternative Wege zur Akkreditierung nicht-formeller Kompetenzen wie Erwerb von Kompetenzen am Arbeitsplatz erprobt (vgl. dazu näher Baitsch, 1998).

## 2. Die Gleichwertigkeit von materiellen und immateriellen (Betriebs-)Bildungs- Investitionen (Ziel 5 des Weißbuchs, 1995)

Wirtschaft und Politik müssen vermehrt in „Human resource development“ investieren, so das Plädoyer der Experten. „Training providers should help firms link training to work reorganisation. New modes of work must increase the capability and commitment of workers and help build formal and informal learning systems within firms“ (European Commission, 1995b, 25). Der Ansatz der LERNENDEN ORGANISATION betont dabei sowohl den Erwerb neuen Wissens als auch die Anwendung dieses neuen Wissens auf allen Unternehmensebenen. Insgesamt geht es um eine zunehmende Verknüpfung von Arbeits- und Lernprozessen in Betrieben sowie die Förderung von Kooperationsansätzen mit anderen Akteuren in der Region im Sinne einer Bündelung der unterschiedlichsten Ressourcen. Ziel ist folgendes: “to devise a new space and a new pace for training. In short, the new organisational forms orient work towards learning, and learning towards work” (European Commission, 1995b, 39). Dabei zeigt sich, dass es hier nicht um eine Weiterbildung im Sinne einer Qualifizierung der Mitarbeiter an vorgegebenen Lernzielen, sondern um einen integrierten strategischen Ansatz handelt, bei dem man Weiterbildung und Personalentwicklung in einen betrieblichen Entwicklungsprozess einbindet und somit sowohl die Mitarbeiter im Einzelnen bei ihrem Kompetenzerwerb als auch die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens vorantreibt. Dieser grundlegende Gedanke eines „win-win“-Ansatzes sowohl von Mitarbeitern und Unternehmen liegt auch den ADAPT-Projekten (vgl. dazu näher Kapitel 5) zu Grunde, die Ansätze dokumentieren, die Lernen und Arbeiten in den Kontext einer Organisationsentwicklung einbetten.

Die Berufsbildungsexperten fordern einen Paradigmenwechsel „from training to learning“: „The role of the trainer therefore is not to deliver training content to the learner, but to provide learning opportunities for the learner which will enable him/her to engage in a learning action“ (Nyhan, 1991, 11). Dieses neue betriebliche Lernverständnis setzt bei der Lernsituation des Lernenden an. Gemäss Holzkamp könnte man sagen, dass hier im EU-Diskurs der Berufsbildungsexperten im transnationalen Verbund die Annahme des “Lehrlernkurzschlusses” überwunden wird. Bestätigt wird die Annahme noch durch den Wortlaut einer entsprechenden EUROTENET-Publikation: „It is important to remember

that learning does not come through the actions of the trainer but rather through activities which take part in the learner [...] real learning takes place as a result of the learner engaging in activities which can be of mental, practical or social/interactional nature” (European Commission, 1995b,11).

## **4.2 Zusammenfassung**

Am Beispiel der Lerndiskussion und –praxis im Rahmen des EUROTECNET-Programmes wurde dargestellt, wie sich bereits in den 80-er Jahren in einem EU-Berufsbildungsprogramm ein fortschrittlicher (betrieblicher) Fachdiskurs zum Thema Lernen abzeichnete. Vollzog sich dieser „Praktikerdiskurs“ (vgl. Schäffters Einteilung in Kapitel 1) betrieblicher Bildungsexperten zunächst in einem kleinen transnationalen Netzwerk von europäischen Berufsbildungsexperten so wurden zentrale Gedanken dieses Diskurses mit dem direkten und indirekten Ausbau der bildungspolitischen Handlungsfeldes der Europäischen Kommission aufgenommen und finden sich in EU-Berufsbildungsdokumenten und -programmen wieder (vgl. Weißbuch unter Europäische Kommission, 1995; Weiterbildungsansätze im Rahmen von ADAPT und LEONARDO I und II). Zentrales Anliegen von EUROTECNET ist die Sensibilisierung des Managements für die Veränderung von betrieblichen Arbeitsstrukturen und Organisationsformen sowie eine vermehrte Investition in Europas wertvollste Ressourcen, die „Humanressourcen“. Für die dargestellten neuen Unternehmens- und Arbeitsorganisationsformen werden Mitarbeiter benötigt, die über zwei wesentliche Kompetenzen verfügen: zum einen sollen sie sich selbständig und in Kooperation qualifizieren und für ihr Lernen selbst verantwortlich sein („Selbstlernfähigkeit“, Nyhan, 1991); zum andern müssen sie neue so genannte Kern- bzw. Schlüsselkompetenzen („key/core competences“ in European Commission, 1994) erlangen, die neben traditionelle Qualifikationsanforderungen treten und stichwortartig als Kommunikationsfähigkeit, Problemanalyse und Teamfähigkeit charakterisiert werden. Die Grundlagen für dieses Lernansätze finden sich im Rahmen der „best practices“ der Gemeinschaftsinitiative ADAPT (1994-1999/2000) wieder. Auch dort geht es zunächst um erfolgreiche Maßnahmen zur Einführung neuer Unternehmens- und Arbeitsorganisationsformen als Voraussetzung effektiver betrieblicher Lernprozesse.

Der Beitrag von EUROTECNET zur europäischen Lerndiskussion liegt weniger in einem spezifischen methodisch-didaktischen Bereich als vielmehr in der Bildung eines europäischen Netzwerkes von Berufsbildungsexperten, die über innovative Weiterbildungsansätze europaweit diskutierten und umsetzten. Darüber hinaus wandten sie sich im Rahmen ihrer transnationale Workshops und Sensibilisierungsmaßnahmen an Entscheidungsträger in Politik und Wirtschaft und plädierten für ein neues Lernverständnis und vermehrte Investitionen in die Humanressourcen. Dieses neue Lernverständnis fußt auf folgenden betrieblichen Rahmenbedingungen: die Einführung neuer partizipativer Organisationsmodelle, flexible Betriebs- und Arbeitsstrukturen sowie eine Weiterbildungsstrategie, die Lernen und Arbeiten miteinander verknüpft und in gesamtbetriebliche Entwicklungsprozesse einbettet.

Am Beispiel des EUROTECNET-Programmes zeigt sich, wie die Diskussion um ein neues Lernverständnis ihr Erkenntnisinteresse aus dem konkreten betrieblichen Lernfeld gewinnt. Dabei bedingen sich der neue Lernansatz und die neuen Organisationsstrukturen gegenseitig. Selbstqualifizierungsprozesse und selbständiges Lernen setzen diese flexiblen Arbeits- und Organisationsstrukturen voraus, so wie diese Selbstqualifizierungsprozesse und selbständiges Lernen voraussetzen. EUROTECNET plädiert für zwei Lösungsansätze: zum einen für die Einrichtung von ausgewogenen Partnerschaften zwischen Betrieben, Weiterbildungsträgern und sozialen Partnern, um bedarfsgerecht auf die neuen Anforderungen reagieren und entsprechende Qualifizierungsprozesse organisieren zu können. Für die Arbeitnehmer erfordert das ein zügig abgestimmtes Konsultationsverfahren („faster process of consultation with education and training providers“ in European Commission, 1995b, 43), während Weiterbildungsträger unverzüglich auf den neuen Weiterbildungsbedarf reagieren müssen. Zum anderen erfordert es eine veränderte Haltung („change of social attitudes“) der Betriebe, um auf beiden Seiten eine Verknüpfung von Arbeiten und Lernen, offene Arbeitsstrukturen und Arbeitsplatzpraktiken sowie eine Integration von Lernprozessen in ein betriebliches Gesamtkonzept voranzutreiben.

Der Beitrag des EUROTECNET liegt vor allem darin, aus der Praxis „bottom up“ innovative Projekte durchzuführen und diese in einer europäischen Netzwerkstruktur von Berufsbildungsexperten zu diskutieren. Damit wird praktiziert, was zur

Grundprogrammatik des Weißbuchs „Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit“ (1993) wird: eine Wechselwirkung zwischen der Entwicklung Europas Humanressourcen und damit der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Erwerbstätigen einerseits und Europas Wirtschaftskraft bzw. Wettbewerbsfähigkeit andererseits.

In der europäischen Diskussion wird SELBSTORGANISIERTES LERNEN auf politischer Ebene vor allem im Zeichen einer Politik des lebensbegleitenden Lernens diskutiert (vgl. dazu Kapitel 3). Werden dabei jedoch zentrale Parameter eines betrieblichen Fachdiskurses, die an bestimmte arbeits- und organisationsstrukturelle Voraussetzungen sowie eine personalorientierte lernförderliche Strategie knüpfen – aus einem solchen Fachdiskurs isoliert und in eine pauschale bildungspolitische Programmatik eingespeist, so droht hier ein rhetorischer Generalumschlag zur Lerndiskussion im Zeichen einer Deregulierungs- und Subsidiaritätsdebatte (vgl. dazu Kapitel 1). Bestandteile eines betrieblichen Lernkonzepts, die auf Verantwortung und Selbständigkeit des Erwerbstätigen zielen, können dann plakativ als Lösungsansatz für gegenwärtige Herausforderungen in Form eines Gesellschaftsentwurfs von „selbstlernenden Individuen“ in einer „learning society“ präsentiert werden. Sie können gar zu einem „epochalen gesellschaftlichen Leitbild“ (Weber, 1996) hochstilisiert werden, wenn die betrieblichen Voraussetzungen, wie dezentralisierte Entscheidungsprozesse und flachere Hierarchien, an die SELBSTORGANISIERTES LERNEN knüpft, nicht mitdiskutiert werden. Selbständigkeit und Selbstqualifizierung als Bestandteile von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN im betrieblichen Lernkontext konvertieren dann zu einem ordnungspolitischen Prinzip, mit dem die Verantwortung für Lernen auf das Individuum verlagert wird und gleichzeitig der Rückzug öffentlicher Verantwortung aus Bildungsprozessen im Zeichen einer „Subsidiaritätsdebatte“ legitimiert scheint.

Das Konzept der LERNENDEN ORGANISATION (1993) dient dabei einerseits als strategische Ausrichtung und andererseits als Bezugsrahmen: “A learning organisation is skilled at creating, acquiring and transferring knowledge and at modifying its behaviour to reflect new knowledge” (D. Garvin, 1993 zit. in European Commission 1995b, 16). Wie sich im folgenden Kapitel zeigen wird, werden diese beiden Lösungsansätze bei den ADAPT-Projekten aufgenommen und umgesetzt.

Im Folgenden soll nun anhand der im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative ADAPT identifizierten guten Projektbeispielen („best practices“) untersucht werden, inwieweit sich nicht nur in kleinen fortschrittlichen Berufsbildungskreisen, sondern auch in der täglich Betriebspraxis in Europa ein genereller Trend abzeichnet, der auf eine „personalorientierte Strategie“ verweist. Es geht um die Frage, inwieweit die bildungspolitisch begründeten Forderungen einer Integration allgemeiner und persönlichkeitsbezogener Bildung in die Gestaltung von Lernprozessen in der Arbeit (Nuissl, 1994; Arnold, 1995; Baitsch, 1998) mittlerweile betriebliche Realität geworden sind. Oder anders formuliert soll untersucht werden, inwieweit sich vor dem Hintergrund organisations- und arbeitsstruktureller Veränderungen und arbeitsplatznahen Lernens (Severing, 1994) echte Chancen für die Mitarbeiter zum „Verstehen und [zur] Veränderung der eigenen Lebens- und Arbeitssituation“ (Heinmann, 1999, 6) abzeichnen und welche Chancen und Grenzen sich in dem Zusammenhang dabei ergeben.

Zunächst wird hier der aktuelle Diskussionsstand hinsichtlich arbeitsorientierter Lernkonzepte für Betriebe in Europa aufgezeigt. In vorliegender Untersuchung geht es um Kleinere und Mittlere Unternehmen (KMU), die über 95 % der Arbeitsplätze in Europa stellen (EUROSTAT, 1999). Erste Erfahrungen werden aus dezentralen arbeitsorientierten betrieblichen Weiterbildungskonzepten aufgezeigt. Schließlich wird der politische und sozio-ökonomische Rahmen der Gemeinschaftsinitiative ADAPT abgesteckt, der den Kontext für die in Kapitel 5 untersuchten Projektbeispiele bildet.

### **4.3 Arbeitsorientierte Weiterbildungskonzepte in Kleinen und Mittleren Unternehmen (KMU)**

Die Forderung, Berufsbildung mit Arbeitstätigkeit zu verflechten, ist nicht neu (Döring, 1994; Dehnbostel/Walter-Lezius, 1995). In den 80er-Jahren war die Thematik bereits unter den Schlagwörtern „qualifizierende Arbeitsstrukturierung“ und „lernförderliche Organisationsgestaltung“ aktuell. Diese bereits realisierten Modellversuche entstammen z.T. den Arbeitswissenschaften, insbesondere der Industriesoziologie und Arbeitspsychologie. Angesichts grundlegender struktureller und arbeitsorganisatorischer Veränderungen in den Unternehmen, der Komplexität betrieblicher Vorgänge und der für moderne Unternehmen kennzeichnenden funktionalen und systemischen Integration von Arbeitsaufgaben wurden traditionelle Wissensvermittlungsformen, wie z.B. die Seminarform, zunehmend in Frage gestellt. Der Grund hierfür ist, dass die traditionelle Weiterbildung betriebliche Zusammenhänge hinsichtlich der Produktionsanlagen oder koordinierter Aufgabenkomplexe nicht oder nur ungenügend berücksichtigt und somit nicht (genügend) an die tägliche Arbeitssituation der Beschäftigten anknüpft. Arbeiter können heute nur im Rahmen einer Qualifizierung im Unternehmen und am Arbeitsplatz ein Höchstmaß an Professionalisierung erreichen. So wird Lernen in der Arbeit heute vor allem im Rahmen neuer Formen der Arbeitsorganisation als entscheidendes Mittel angesehen, betriebliche Anforderungen dort zu bewältigen, wo sie entstehen – am Arbeitsplatz.

Die Gründe für eine Wiederbelebung des Themas Lernen im Prozess der Arbeit (vgl. dazu näher Drexler/Welskopf, 1994 und Sauter, 1999) lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Eine erhöhte Effizienz durch verbesserten Transfer: Arbeitsintegriertes Lernen erlaubt den Erwerb von Wissen und Können bereits unter den Bedingungen der Anwendung und Verwertung. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf Schlüsselqualifikationen wie z.B. Denken und Handeln in Zusammenhängen, Planung, Steuerung und Kontrolle in eigener Regie, die im Zuge der enthierarchisierten Arbeitsstrukturen für die meisten Arbeitsplätze wichtig werden. Die Entwicklung solcher Kompetenzen kann am besten durch „innere Wurzeln in den Arbeitsstrukturen“ (Bergmann, 1996) selbst realisiert werden.

- Geringere Kosten durch Reduzierung der Freistellung: Gut zwei Fünftel der Unternehmen in Deutschland (Weiß, 1999) haben Schwierigkeiten, ihre Mitarbeiter für unternehmensexterne Weiterbildung freizustellen. Die Verbindung von Lernen und Arbeiten im Betrieb bietet sich so als Lösung an, diese Probleme anzugehen, zumal angesichts der Reorganisation der Betriebe meist ganze Abteilungen zu requalifizieren sind. Allerdings lässt sich derzeit nicht bestimmen, inwieweit die Kosten für externe Weiterbildung im Falle arbeitsintegrierten Lernens kompensiert werden (vgl. dazu BIBB/IW, 1997).
- „Just-in-time“ und Lernen in der Freizeit: Im Gegensatz zu einer „Qualifizierung auf Halbe“, im Rahmen einer formalen Weiterbildung, die meist von externen Weiterbildungsträgern durchgeführt wird, ist arbeitsintegriertes Lernen zeitlich und inhaltlich auf die Belange der Betriebe und Mitarbeiter zugeschnitten und stößt so auf höhere Akzeptanz aus Sicht des Unternehmens und der meisten Mitarbeiter. Es kann sowohl intern d.h. vom Betrieb selbst als auch extern d.h. von einem Weiterbildungsträger durchgeführt werden. Im Zuge eines intensiveren Lernens am Arbeitsplatz kommt es in letzter Zeit vielfach zu einer Verlagerung von Weiterbildung in die Freizeit, da in der Arbeitszeit häufig nicht die benötigte Lernzeit zur Verfügung steht.
- Geringqualifizierte erhalten einen verbesserten Zugang zu Qualifizierungsprozessen: Die Barriere für eine Teilnahme an arbeitsintegrierten Lernformen liegt niedriger als bei formaler (externer) Weiterbildung. Dies gilt insbesondere für Fachkräfte und Arbeitnehmer ohne Berufsabschluss, die oft mit formalen Weiterbildungsmaßnahmen negative schulische Erfahrungen verbinden. Diese Lernbarriere entfällt beim arbeitsintegrierten Lernen weitgehend.

Für organisiertes Lernen am Arbeitsplatz gibt es die unterschiedlichsten Begriffe, wie arbeitsplatznahes Lernen, arbeitsintegriertes Lernen, Lernen im Prozess der Arbeit. Diese werden vielfach synonym verwendet. So wird beispielsweise im QUEM-Report (1998) mit der Bezeichnung "arbeitsintegriertes" Lernen auf die europäische Untersuchung zur betrieblichen Weiterbildung FORCE verwiesen (vgl. dazu Grünewald/Moraal, 1996). Dieser zufolge wird Lernen als integrierter Bestandteil der Arbeit von so genannten "off the job" Maßnahmen unterschieden. In der vorliegenden Untersuchung wird auf Severings (1994) Begriff des „arbeitsplatznahen Lernens“ bzw. der „arbeitsplatznahen

Weiterbildung" als Oberbegriff für alle Formen des Lernens verwiesen, die in organisierter und geplanter Weise ablaufen und die Wissensinhalte nicht über herkömmliche Seminare und Schulungsveranstaltungen vermitteln. Lernprozesse sind hier also unmittelbar mit dem Arbeitsplatz verknüpft. Der Begriff "Lernen am Arbeitsplatz" wird hingegen im Rahmen der dargestellten ADAPT-Projektbeispiele verwendet, wenn der räumliche Bezug des Lernens im Vordergrund steht. Nach Severing (1994) lassen sich traditionelle und moderne Formen der arbeitsplatznahen Weiterbildung unterscheiden. Da traditionelle Formen eine eigenständige Handlungsplanung des Individuums nicht vorsehen, stehen hier moderne Formen des arbeitsplatzbezogenen Lernens im Vordergrund wie zum einen Gruppenkonzepte in Form von Qualitätszirkel und Job-Rotation, zum anderen individuelle Lernformen wie selbständiges Lernen oder Coaching. Diese Lernformen sind durch Integration von Arbeiten und Lernen am Arbeitsplatz gekennzeichnet.

#### **4.4 Erfahrungen aus der Umsetzung arbeitsplatznaher Lernformen**

In der betrieblichen Praxis findet sich arbeitsplatznahes Lernen vor allem im Zusammenhang mit der Einführung partizipativer Arbeitsstrukturen mit der (teil-)autonomen Arbeitsgruppe als zentrale arbeitsorganisatorische Einheit einer neuen dezentralisierten Organisationsform. Damit eröffnen sich für die Mitarbeiter der Betriebe neue Gestaltungs- und Handlungsräume. Dies ist nicht neu. Neu ist heute allerdings die Idee der direkten Beteiligung der Mitarbeiter im Unternehmen in dreierlei Hinsicht (Krieger/Fröhlich, 1998, 154):

- die Idee geht vom Management aus
- die Motive sind im Wesentlichen proaktiv und auf die unmittelbare Steigerung von Qualität, Produktivität und Flexibilität ausgerichtet
- Partizipationsmaßnahmen werden in Form eines allgemeinen Organisationsprinzips in ein Ensemble integrierter Maßnahmen eingebettet.

Auf EU-Ebene geht dementsprechend das Grünbuch der Europäischen Kommission „Eine neue Arbeitsorganisation im Geiste der Partnerschaft“ (Europäische Kommission, 1997b) von einer Kluft („gap“) in Europa zwischen dem verbreiteten Wissen um neue

Arbeitsformen einerseits und der Umsetzung solchen Wissens in die Betriebspraxis andererseits aus. Obwohl zahlreiche Fallstudien darlegen, dass neue Organisationsformen und eine umfassende und integrierte Arbeitnehmerbeteiligung Chancen für eine erhöhte Wettbewerbsfähigkeit sowie eine verbesserte Qualität des Arbeitslebens bieten, herrschen in Europa in Betrieben immer noch herkömmliche Arbeitsorganisationsformen vor. Angesichts unterschiedlicher Gegebenheiten der Betriebe in Europa sieht die Europäische Kommission von dem Entwurf eines Standardorganisationsmodells ab und identifiziert dagegen wesentliche Merkmale einer modernen Arbeitsorganisation. Diese stellt sich wie folgt dar (ebd.):

- Einbindung der neuen Formen der Arbeitsorganisation in eine langfristige Unternehmensstrategie, die bei hoher Qualität von Produkten und Dienstleistungen und hohem Qualifikationsniveau der Beschäftigten nicht nur auf Kostensenkung abzielt
- Aus- und Weiterbildung für neue Unternehmensmodernisierungsprozesse und neue Formen der Arbeitsorganisationsformen
- Vertrauensvolles Verhältnis zwischen Arbeitnehmern, Unternehmensleitung und den Organisationen der Sozialpartner
- Mitwirkung aller Betroffenen bei der Einführung und Umsetzung der neuen Formen der Arbeitsorganisation im Rahmen einer direkten Arbeitnehmerbeteiligung.

Hier geht es vor allem um die Mitwirkung aller Betroffenen in Form einer direkten Arbeitnehmerbeteiligung. Diese wurde im Rahmen des Forschungsprogrammes "Direkter Arbeitnehmerbeteiligung im Organisationswandel" (Employee Direct Participation in Organisational Change – EPOC) der Europäischen Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen wie folgt definiert: "Maßnahmen, bei denen das Management Arbeitnehmer bei Entscheidungen über Arbeitsaufgaben zu Rate zieht, Verantwortung delegiert oder Beschäftigte zu eigenen Entscheidungen befugt. Diese Maßnahmen betreffen die unmittelbaren Tätigkeiten und Probleme am Arbeitsplatz, die Arbeitsorganisation und die Arbeitsbedingungen. Sie können sich an einzelne Beschäftigte richten, aber auch an Gruppen" (EPOC, 1998). Diese Definition betont die *initiative Rolle des Managements* und setzt sich von indirekten Beteiligungsformen (wie über Betriebsräte oder Gewerkschaften) einerseits sowie von einer reinen Informierung durch die Beschäftigungsleitung andererseits ab. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen einer

insbesondere in den Sozialwissenschaften intensiv geführten Diskussion zur Gruppenarbeit in den Betrieben einerseits und dem geringen Anwendungsgrad dieser Beteiligungsform in der europäischen betrieblichen Praxis andererseits: nur rund jeder dritte Betrieb praktiziert Gruppenarbeit in der einen oder anderen Form (ebd.). Dies gilt auch für die Verbreitung von dauerhaften Konsultationsgruppen wie Qualitätszirkeln. Mit einem diesem Konzept zu Grunde liegenden Verständnis kamen beispielsweise Kleinschmidt/Pekruhl (1994) in einer repräsentativen Befragung von Arbeitern, Angestellten und Beamten nur auf 7 Prozent, die in derartigen Gruppen arbeiten. Dies unterstreicht die Feststellung der Europäischen Kommission im Grünbuch, dass im Hinblick auf Organisations- und Arbeitsformen eine "erhebliche Lücke zwischen der Rhetorik des Managements und der Management-Berater einerseits und der tatsächlichen Praxis besteht" (Europäische Kommission, 1997b,159).

In Deutschland wurden Beteiligungskonzepte beispielsweise in der Regel in Kooperation mit dem Betriebsrat eingeführt. Dabei gehören Gruppenarbeit, Qualitätszirkel und Projektteams zum Kernbestand des HRM. Die jüngere Diskussion konzentriert sich vor allem auf Gruppenarbeit und Qualitätszirkel als Organisationsformen, die parallel zur regulären Arbeitsorganisation eingeführt werden. Diese werden als "Problemlösegruppen" oder auch "diskontinuierliche Formen von Gruppenarbeit" (Bungard/Antoni, 1993, 383) bezeichnet. Die teilautonome Arbeitsgruppe verkörpert dabei die Rücknahme tayloristischer Arbeitszerlegung durch Reintegration vormals ausgegliederter, den indirekten und planenden Bereichen wie Arbeitsvorbereitung, Instandhaltung, Qualitätsprüfung und übertragene Arbeitsaufgaben (Jentsch, 1998, 579). Beispiele, wie diese Prozesse gestaltet und diese Entwicklungstendenzen gestützt werden können, finden sich im BIBB-Arbeitskreis „Innovative Berufsbildungskonzepte und Personalqualifizierung“ (1998) sowie auf europäischer Ebene im Rahmen des EUROTECNET-Programmes (Docherty/Nyhan, 1997) sowie in der Modellversuchsreihe des BIBB zum „Dezentralen Lernen“ (Dehnbostel, 1995). In diesen Arbeitsgruppen bezieht sich SELBSTORGANISIERTES LERNEN sowohl auf Vorbereitung, Zielsetzung, Motivation als auch auf die Organisation des gemeinsamen Lernens.

So wurde in Deutschland von 1990-1997 eine Modellversuchsreihe "Dezentrales Lernen" (Dehnbostel/Holz/Novak, 1996) durchgeführt, die zwölf Vorhaben im gewerblich-technischen Bereich umfasste. Zentrale Ausgangsthese war, dass in modernen,

technologisch anspruchsvollen Arbeitsprozessen Verknüpfungen von Arbeiten und Lernen möglich sind. Im Rahmen dieser Modellprojekte erfolgte eine Abkehr von zentralistischen, formal-systematischen Lernstrukturen und eine Hinwendung zu einer erhöhten Flexibilität, offeneren Strukturen und neuen Lernformen. Die Dezentralisierung als konzeptionelle Leitidee des Modellversuchs stimmt mit dem Ansatz der LERNENDEN ORGANISATION dahingehend überein, dass sie auf eine Reduzierung von Regelungen und Vorschriften sowie eine Stärkung von Selbstorganisation und Autonomie abzielt. Kennzeichen des Dezentralisierungsansatzes waren eine weitgehende Enthierarchisierung, Entbürokratisierung sowie eine partizipative Umgestaltung durch Teilhabe an Entscheidungs- und Veränderungsprozessen. Die didaktisch-methodische Orientierung dezentralen Lernens zielt dabei auf eine weitgehende Integration von Arbeiten und Lernen. Zudem wurden soziale Bindungen in der Arbeitswelt u.a. durch Gruppen- und Projektlernen neu gestaltet. Neu geschaffene Lernorte, wie Lerninseln, Lernstationen und Qualifizierungsstützpunkte wurden unter dem Gesichtspunkt der Optimierung von Lernpotentialen und Lernvorteilen mit anderen betrieblichen und zentralen Lernorten verknüpft.

Im Rahmen dieser neuen Lernorientierungen wird Lernen stärker auf die spezifischen Bedingungen des betrieblichen Umfeldes bezogen: „Neue Technologien (bringen) neue Arten von Kenntnisse, neue Fähigkeiten und Haltungen hervor und (bilden) somit auch neue Probleme und Strukturen, die neue Lernmethoden erfordern“ (Nyhan, 1991). Dabei spielt der Einsatz von Methoden und Konzepten, die die Selbständigkeit und Kooperationsbereitschaft der Teilnehmer fördern, eine wichtige Rolle. Im Kern geht es nicht um den Einsatz hochtechnologisierter Lehr- und Lernmittel, sondern um eine Anpassung der Weiterbildung an das betriebliche Umfeld. Eine Form der Umsetzung einer solchen Weiterbildung ist die Verbindung von Lernen und Arbeiten. Die Wahl der didaktischen und medialen Mittel scheint dagegen zweitrangig (Severing, 1994, 49). Unter dem Begriff der „neuen Methoden“ werden in der betrieblichen Weiterbildung im Unterschied zu bisher fast ausschließlich praktizierten Unterweisungs- und Unterrichtsverfahren solche Methoden zusammengefasst, die die Selbständigkeit und die Eigenaktivität der Lernenden im Lernprozess besonders fördern (Bunk/Stentzel, 1990, 179). Hier öffnet sich ein breites Spektrum für differenzierte Wechselbeziehungen zwischen selbstgesteuerten und professionell organisiertem Lernen im Hinblick auf die

Vermittlung verschiedener Lernmethoden und -techniken unter Einbeziehung von Experten. Dabei geht es um die Stabilisierung, Weiterentwicklung und Effizienzsteigerung von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN. Hier geht es um die Frage, inwieweit SELBSTORGANISIERTES LERNEN in solchen partizipativen bzw. „dezentralen Konzepten“ (Modellversuch-BIBB, 1995) ermöglicht oder behindert wird. Mit Holzkamps Terminologie geht es also darum, zu untersuchen, ob hier interpersonale Lernkonstellationen „jenseits des Lehrlernkurzschlusses“ vorliegen.

Bevor auf die Modellversuche im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative ADAPT und die spezifische Ausgangslage von Kleineren und Mittleren Unternehmen (KMU) im Hinblick auf Zugangssicherung zu systematischer Weiterbildung eingegangen wird, soll hier kurz der Diskussionsstand innerhalb der europäischen Berufsbildungsexperten skizziert werden. Im Hinblick auf die Umsetzung effektiver betrieblicher Lernprozesse in KMU werden von diesen folgende Voraussetzungen hervorgehoben (vgl. Stahl, 1999, 5ff):

- Die Arbeit muss Freiheitsgrade bezüglich ihrer Veränderungen oder Variationsmöglichkeiten ermöglichen (z.B. Rotationssystem).
- Kognitive Bezüge müssen sich aus den Unternehmenszielen für die Arbeitsaufgaben ableiten lassen und im Interesse der Beschäftigten sein.
- Zur Kontrolle der eigenen Lernfortschritte sind organisierte Rückkopplungs- und Feedbackprozesse notwendig, um die Motivation der Lernenden aufrecht zu erhalten.
- Die systematische Einbindung von Reflexionsprozessen in Arbeits- und Unternehmensprozesse erlaubt die Reorganisation der praktischen Erfahrung in Form von übertragbaren individuellen Wissensbeständen bzw. die Schaffung allgemeiner Handlungsvoraussetzungen. Eine durch Reflexion geprägte Unternehmenskultur der Reflexion sowie kontinuierliche Rückkopplungsprozesse in Arbeitsgruppen und in Kooperation mit Kollegen unterstützen dies.
- Die gezielte Nutzung externer Wissensbestände durch Einbeziehen unterschiedlicher Akteure in der Region (z.B. in Form von Lernnetzwerken vgl. dazu das Konzept der Lernenden Region bei Stahl, 1999; Nyhan, 2000)
- Ein neues Verständnis von Unternehmensmanagement in Form von Bereitstellung von Lerninfrastruktur und Lerngelegenheiten, Prozessmoderation oder Coaching (= Wissensmanagement).

- Der Einsatz lernunterstützender, pädagogischer Maßnahmen wie Unterstützung von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN innerhalb und außerhalb des Unternehmens, Lernen in Projekten oder Gruppen (Lernstatt, Qualitätszirkel), Medien als technische Lernmittel in und außerhalb der Arbeit.
- Ein sozialer Kontext, wie beispielsweise im Rahmen des Ansatzes “community of practice” (vgl. Lave, 1989; auch unter Kapitel 2), bei dem die Bedeutung einer Integration von Erfahrungslernen mit Sozialbeziehungen unterstrichen wird.

#### **4.5 Zugangsschwierigkeiten von kleineren und mittleren Unternehmen (KMU) zu einer systematischen Weiterbildung**

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind Lernpotentiale in KMU unter besonderer Berücksichtigung einer Verknüpfung von Lernen und Arbeiten am Arbeitsplatz. Die EU-Gemeinschaftsinitiative ADAPT unterstützt insbesondere den Weiterbildungs- und Entwicklungsbedarf von KMU, die als Beschäftigungsmotor der EU gelten (99,9 % der Arbeitsplätze im Jahr 1999). Da diese oft nur schwer Zugang zur beruflichen Weiterbildung finden, laufen sie Gefahr, ihr innovatives Potential, Arbeitsplätze zu schaffen sowie ihr Potential zur Wissenserweiterung nicht voll entwickeln zu können. So fördert ADAPT zum Beispiel Qualifizierungsmaßnahmen, Studien regionaler Arbeitsmarktentwicklung sowie Projekte, die der Vermittlung von Informationen über Weiterbildungsangebote dienen.

Viele Betriebe in Europa sehen heute zunehmend die Notwendigkeit, Lernen und Arbeiten miteinander zu verknüpfen: “[... ] the problem is not only technical – investments are also needed to be made in the enterprises’ human resources...in effect, it is becoming increasingly clear that enterprises’ operations and personnel must be developed simultaneously, and that working and learning must be brought closer together” (ADAPT-Abschlussbericht „new forms of work organisation“, subgroup 3 „learning and training“, 3, 1999). Das größte Problem für Betriebe liegt nach wie vor in der Umsetzung arbeitsplatznaher Weiterbildung (dazu Severing, 1994). Bisher - so das Ergebnis von Erhebungen im nationalen und europäischen Kontext (FORCE, ADAPT, IAB Betriebspanel, DIW, BMBF) - findet betriebliche Weiterbildung ganz überwiegend in Form von Lehrveranstaltungen bzw. traditionellen Seminaren statt. Obwohl

arbeitsplatznahen Lernformen in Fachzeitschriften, Konferenzen und Umfragen für die Zukunft eine immer größere Bedeutung beigemessen wird (vgl. dazu Delphi-Studie, BMBF, 1998), finden sie in der Praxis noch keine breite Anwendung.

KMU verfügen meist über eine geringe mittel- und langfristige Planungsperspektive im Hinblick auf die Qualifikation der Beschäftigten. Auf der einen Seite erfolgen Qualifikationen oft im Rahmen von Herstellereinweisungen und kurzen Anlernmaßnahmen und sind damit nicht geeignet, den selbständigen Umgang der Mitarbeiter mit neuen Arbeitsmitteln zu sichern. Auf der anderen Seite bieten sich gerade in KMU Lernpotentiale, die auf ganzheitliche Lernzusammenhänge verweisen. So meint Dehnbostel (1993, 5): „Eine Hypothese geht davon aus, dass sich Klein- und Mittelbetriebe durch ganzheitliche Arbeitsaufgaben, transparente Organisationsstrukturen und überschaubare Zusammenhänge auszeichnen. Abgrenzungen zwischen Funktionsbereichen (wie Einkauf, Verwaltung, Konstruktion, Arbeitsvorbereitung, Fertigung und Abnahme) sind meist weniger ausgeprägt als in Großbetrieben oder bestehen gar nicht.“ KMU waren nie streng arbeitsteilig und hierarchisch nach tayloristischem „Schnitt“ organisiert wie Großbetriebe. Flexibilität und vielfältige Einsatzfähigkeit der MA ist deshalb die Regel in KMU. Das Problem der KMU liegt damit vor allem im Zugang, der Systematik und einer wissenschaftlichen Begleitung von Lernprozessen sowie einer strategischen Integration dieser Lernprozesse in Unternehmensziele. Die größte Herausforderung für KMU ist demnach, eine kontinuierliche Entwicklung ihrer Unternehmens- bzw. Mitarbeiterpotentiale sicherzustellen und gleichzeitig Flexibilität, Kreativität und fachliche Qualifikationsprozesse zu fördern, die durch aktuellen Bedarf ausgelöst werden (vgl. dazu auch Severing, 1994, 212).

Arbeitsplatzbezogene Weiterbildung erfordert eine Reihe organisatorischer, zeitlicher und technischer Voraussetzungen, die im momentanen Betriebsalltag meist noch nicht gegeben sind. So setzt die zunehmende Selbststeuerung durch die Mitarbeiter und arbeitsplatznahes Lernen eine Dezentralisierung betrieblicher Entscheidungsprozesse sowie offene und flexible Arbeitsstrukturen voraus. Da der Arbeitsplatz für viele unmittelbar oder mittelbar in den Produktionsprozess (Bauer/Buechele, 1994, 25ff) eingebunden ist, ist die Arbeitsplatzumgebung meist lernfeindlich. Um Lernen am Arbeitsplatz zu ermöglichen, muss diese entsprechend verändert werden, so dass der Arbeitsplatz Lernpotentiale

aufweist. In der betriebspädagogischen Literatur werden folgende Gründe für die Zurückhaltung von KMU im Hinblick auf Weiterbildungsaktivitäten aufgeführt (Severing, 1993; Severing, 1994, 209ff.; vgl. auch ADAPT- Bericht, 1999, 23ff):

- Der Weiterbildungsbedarf äußert sich in der Regel nicht eindeutig. Es erfordert Kenntnisse und Erfahrungen, Bildungsbedarfe im Unternehmen zu erkennen. Diese sind jedoch meist nicht vorhanden.
- Der finanzielle Spielraum von KMU ist geringer als der von großen Unternehmen. Da der Ertrag von Bildungsinvestitionen meist schwer nachzuweisen ist (vgl. hier auch Staudt, 1999) stellt Weiterbildung für viele KMU nach wie vor eher einen Kosten- als einen Nutzenfaktor dar.
- KMU haben auf Grund von Personalengpässen häufig Probleme, ihre Mitarbeiter für Bildungsmaßnahmen freizustellen. Weiterbildung wird daher unterlassen oder der Privatinitiative der Beschäftigten überlassen.
- Oft wissen KMU nicht, wie sie externes Know-how in Anspruch nehmen und in den Aufbau betriebsinternen Wissenspotentials integrieren sollen.
- In KMU existieren oft Vorbehalte gegenüber traditioneller Weiterbildung. Eine breit verankerte Lernkultur, die sich daran zeigt, dass die Betriebsleitung Lernen fördert und fordert, fehlt daher in den meisten KMU.
- Die Angebote vieler Weiterbildungsträger sind nicht ausreichend kunden- bzw. anwendungsorientiert, so dass KMU den Bezug dieser Angebote zu ihrem Qualifizierungsbedarf nicht erkennen.
- Trotz erheblicher Fortschritte (BMBF 1999, 68) stellt sich Weiterbildung den Nachfragern sehr intransparent und unübersichtlich dar. Folglich setzen KMU mangels anderer Auswahlkriterien auf persönliche Empfehlungen, zumal sich viele Weiterbildungsangebote externer Weiterbildungsträger zu selten auf die tägliche Betriebspraxis beziehen.

#### **4.6 Die Förderung betrieblicher Lernprozesse in KMU: ein Ziel der Gemeinschaftsinitiative ADAPT (1994-1999/2000)**

Die EU-Gemeinschaftsinitiative ADAPT geht von der oben dargestellten schwierigen Situation der KMU im Hinblick auf den systematischen Aufbau von betriebsinternen Lernpotentialen aus. Sie fördert Lernen und Arbeiten vor dem Hintergrund neuer Formen der Unternehmens- und Arbeitsorganisation. Die Europäische Kommission setzt Gemeinschaftsinitiativen dort fördernd bzw. ergänzend ein, wo Strukturfonds Lücken lassen oder in der EU gemeinschaftliches Handeln bei der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit erforderlich ist. Mit einem Gesamtetat von nahezu 3,4 Mrd. ECU war ADAPT eine der größten und wichtigsten Gemeinschaftsinitiativen im Rahmen der Strukturfonds der Europäischen Union. Über 3800 Projekte wurden in der Europäischen Union über ADAPT von 1995 bis 1999 gefördert, davon allein in Deutschland ca. 650 Projekte. Die Initiative ADAPT ist eingebettet in bestehende EU-Strukturen und Prozeduren und ergänzt das sogenannte Ziel 4 der Europäischen Strukturfonds, das die "Anpassung der Arbeitskräfte an industrielle Wandlungsprozesse und an Veränderungen der Produktionsprozesse" beschleunigen helfen soll. Dieses Ziel wird in den europäischen Weißbüchern "Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung" (1993) und "Sozialpolitik" (1994) betont. 1997-99 wurden im Rahmen von ADAPT-BIS zusätzlich Projekte finanziert, die sich mit den Auswirkungen der Informations- und Kommunikationstechnologien auf dem Arbeitsmarkt befassen. ADAPT fördert Arbeitnehmer, die aufgrund strukturell bedingter Veränderungen in ihrem Betrieb bzw. in ihrer Branche von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Die Fördermittel fließen in Maßnahmen zur Anpassung an die sich wandelnden Rahmenbedingungen ein, um so bereits im Vorfeld die Arbeitslosigkeit zu verhindern. Insgesamt liegen der Initiative vier Ziele zu Grunde<sup>27</sup>:

- Unterstützung der Arbeitnehmer, die, infolge des industriellen Wandels von Arbeitslosigkeit bedroht sind, sich an den zunehmend rascheren technologischen Wandel anzupassen.

---

<sup>27</sup> Protokoll der ersten Sitzung (9./10.07.98) der Fokusgruppe "Arbeitsplatznahe Lernformen" vor dem Hintergrund der Nationalen Beschäftigungsleitlinien unter der home-page der deutschen ADAPT-Unterstützungsstelle: <http://www.bn.shuttle.adapt.de>

- Unterstützung der Unternehmen, ihre Wettbewerbsfähigkeit durch organisatorische Anpassung und Investitionen in nicht-materielle Ressourcen zu steigern.
- Minimierung der Arbeitslosigkeit durch die Verbesserung der Qualifikationen der Arbeitnehmer.
- Förderung der Schaffung neuer Arbeitsplätze und neuer Tätigkeitsprofile.

Die Umsetzung der EU-Gemeinschaftsinitiative wird in den einzelnen Mitgliedstaaten durch sogenannte nationale Unterstützungsstrukturen („national support structures“) begleitet. Diese sollen den Austausch von Erfahrungen und die Bereitstellung von Informationen unter den Projektbeteiligten erleichtern. Die Erfahrungen und Arbeitsansätze werden durch Arbeitskreise auf nationaler (Arbeitskreise) und europäischer Ebene („thematic focus bzw. work groups“) systematisch erschlossen und sollen öffentlichkeitswirksam präsentiert werden (vgl. dazu die Homepage der europäischen Technischen-Unterstützungsstelle der Gemeinschaftsinitiativen ADAPT u.a. unter „<http://www.EUROPS.be>“). Über die Projekte werden von den Unterstützungsstellen und der Europäischen Kommission Erfahrungen gesammelt sowie Strategien und Methoden entwickelt, um so einen Beitrag zur Förderung der Beschäftigung und Wettbewerbsfähigkeit Europas sowie einer humaneren Arbeitsgestaltung zu leisten.

## **KAPITEL 5**

### **Neue Lernansätze in der betrieblichen Praxis von kleineren und mittleren Unternehmen (KMU) – Erfahrungen aus der EU-Gemeinschaftsinitiative ADAPT 1994-1999/2000**

#### **5.0 Methodisches Vorgehen: Zum Stellenwert von Modellversuchen**

Im vorigen Kapitel wurde die europäische Diskussion um SELBSTORGANISIERTES LERNEN im Zusammenhang mit einer verbesserten Organisation der Arbeit dargestellt. Diese basiert auf einer partizipativen Unternehmenskultur sowie kompetenten Mitarbeitern und trägt sowohl zu einer höheren Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen als auch zu verbesserten Arbeitsbedingungen und einer besseren Beschäftigungsfähigkeit („employability“) der Arbeitnehmer laut Grünbuch „Partnerschaft für eine neue Arbeitsorganisation“ (Europäische Kommission, 1997b). Diesem neuen Arbeitsorganisationsansatz liegt dabei ein Paradigmenwechsel von hierarchisch-rigiden Strukturen in Richtung innovativer und flexibler Strukturen zu Grunde.

Im vorliegenden Kapitel wird nun untersucht, ob sich gegenwärtig vor dem Hintergrund von betrieblichen Modernisierungsprozessen und der damit einhergehenden neuen Formen der Unternehmens- und Arbeitsorganisation in Europa eine „personalorientierte Strategie“ (Faulstich, 1998b, 38) abzeichnet. Diese umfasst eine Dezentralisierung der Unternehmensentscheidungen, eine arbeitsplatznahe Weiterbildung und Initiativen der Beschäftigten, so dass im Unternehmen Lernpotentiale aufgebaut bzw. erhalten werden können. Zu Grunde liegt die These, dass betriebliche Innovations- und Reorganisationsvorhaben und arbeitsorganisatorische sowie qualifikatorische Veränderungen miteinander einhergehen. Gegenstand der Untersuchung ist damit auch die Frage, inwieweit sich hier echte Chancen für eine betriebliche Verankerung von Bildungsprozessen in Form von gestaltungsorientiertem Lernen bzw. einer partizipativen Organisationsentwicklung auf tun.

Die Projektbeispiele werden dabei auf der Basis der in Kapitel 2 theoretisch hinterlegten Kriterien analysiert. Dabei werden erfolgreiche Lösungsansätze im Rahmen der EU-Initiative ADAPT dargestellt, bei denen betriebliche Veränderungsprozesse und neue Formen der Arbeitsorganisation (ADAPT-Focus-group „work organisation“, Final Report, 1999d, 2) den organisatorischen Rahmen bilden. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen Maßnahmen, die die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter in Betrieben unter einer Verknüpfung von Lernen und Arbeiten in KMU unterstützen.

Untersuchungsgegenstand bilden so genannte „best practices“ im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative ADAPT (1994-1999/2000). Bei den ausgewählten Projektdarstellungen handelt es sich soweit nicht ausdrücklich anders vermerkt um Modellversuche. Ein Modellversuch gilt hier als „Innovationsstrategie in gesellschaftlich-sozialen Bereichen sowie gleichzeitig ein systemimplizites, auf Ziele und Inhalte des Bildungssystems bezogenes Handlungsfeld“ (Dehnbostel/Novak, 1995, 258ff). Entweder knüpfen sie an Aufgaben und Probleme an, die sich unmittelbar in der Praxis stellen oder sie versuchen, bildungspolitische Zielsetzungen und Programme in die Praxis umzusetzen. Dabei sollen in einem begrenzten Zeitraum neue Ziele, Inhalte und Lehr/Lernprozesse unter Maßgabe personeller und struktureller Veränderungen prozesshaft entwickelt werden. Grundsätzlich sind Modellversuche an den Inhalten und Zielen der Persönlichkeitsentwicklung und Autonomie sowie am Anspruch auf Qualifikation im Sinne der Bewältigung aktueller sowie absehbarer Anforderungen des Beschäftigungssystems orientiert. Fünf Kriterien stecken den Rahmen für die übergeordneten Ziele Qualität und Berufsbildung in der beruflichen Bildung für die Modellversuchsarbeit ab: der Innovationsprozess, der Experimentalcharakter, die wissenschaftliche Begleitung, die Transferierbarkeit und die Mitfinanzierung (Ploghaus, 1991, 230ff). Daraus lässt sich der Stellenwert der Modellversuche für die wissenschaftliche Arbeit wie folgt begründen: einerseits liefern sie einen Beitrag zur Theorie der Weiterbildung, indem sich aus den Ergebnissen der Modellversuche Erkenntnisse für die Theorie der Weiterbildung gewinnen lassen. Andererseits dienen Modellversuche, die sich durch bestimmte Rahmenbedingungen, Inhalte und Methoden auszeichnen, immer auch einer Umsetzung (berufs-)bildungspolitischer Zielstellungen und werden so zur Politikberatung genutzt. Wirken sie gestaltend auf die Entwicklung des Bildungssystems bzw. des betrieblichen Organisationssystems, können sie als

veränderungswirksame Interventionen betrachtet werden und beeinflussen so die Praxis der Weiterbildung. Allerdings ist die in der berufspädagogischen Literatur geforderte Übertragbarkeit (vgl. ebd., 260) sowie eine Systematisierung der im Rahmen dieser Modellversuche gewonnenen Ergebnisse problematisch. So können daraus letztendlich immer nur Partialtheorien entstehen, die aus einem bestimmten Bedarf bzw. einer bestimmten Zielsetzung heraus ad-hoc gebildet werden.

Im Rahmen der Projektbeispiele aus der Gemeinschaftsinitiative ADAPT werden deshalb so genannte „kritische Prozesse“ einer innovativen betrieblichen Lernkultur herausgearbeitet. Gegenstand der Analyse bilden so genannte „best practices“, die vor dem Hintergrund neuer Unternehmens- und Arbeitsorganisationsformen vor allem Lern- und Arbeitsformen miteinander verknüpfen. Es zeigt sich, dass im Rahmen des europäischen Förderprogrammes ADAPT eine grosse Bandbreite unterschiedlichster Konzepte für SELBSTORGANISIERTES LERNEN in Form von Lernen am Arbeitsplatz zu verzeichnen ist. Der Grund dafür ist, dass die jeweiligen betrieblichen Lernkonzepte jeweils auf den einzelnen Arbeitnehmer bzw. die Bedürfnisse der einzelnen Unternehmen zugeschnitten.

Die Vorgehensweise erfolgt in Anlehnung an die im Rahmen eines „Benchmarking-Ansatzes“ entwickelten beispielhaften Leistungsindikatoren (vgl. dazu Schütz, et al. 1998, 1ff). Dieser Ansatz wird vor allem in der europäischen bzw. internationalen Literatur dazu verwendet, methodische Bewertungsverfahren im internationalen Vergleich von Arbeitsmarktpolitik weiterzuentwickeln (ebd.; European Commission 1997i, 1997k). Um die äußerst heterogenen Weiterbildungsansätze zu systematisieren, wurde die Darstellungsform der „Radar-Charts“ (Kapitel 5.4) gewählt. Ziel des Vorgehens ist eine Analyse und schließlich eine Verbesserung derartiger kritischer Prozesse zum betrieblichen Lernen in europäischen Betrieben. So lassen sich zum Zwecke einer vergleichenden Prozessbewertung vergleichbare Profile anordnen und in ein Schema von Radar-Charts integrieren. Diese Radar-Chart oder auch Innovationsprofil (in der Betriebswirtschaft Albach/Moerke, 1995; Bogan/English, 1994; Domptin, 1997; sowie im Rahmen des NU-ADAPT Arbeitskreises unter: <http://www.lernen-am-arbeitsplatz.de>) visualisiert zum einen die unterschiedlichen Ausprägungen der einzelnen Dimensionen im

Rahmen der einzelnen Projekte und erlaubt zum anderen einen Vergleich der einzelnen Projektbeispiele untereinander, indem ein gemeinsamer Referenzrahmen geschaffen wird.

Im Folgenden werden zunächst Lernansätze aus ausgewählten Projektbeispiele dargestellt, die Lernen und Arbeiten im Kontext von Unternehmensmodernisierungsprozessen und neuen Formen der Arbeitsorganisation miteinander verbinden. Ziel ist vor allem die Förderung berufsspezifischer ("vocational") und bereichsübergreifender ("new transversal skills") Kompetenzen bzw. Fähigkeiten, um die Anpassungsfähigkeit der Arbeitnehmer in KMU an den strukturellen Wandel sowie ihre Beschäftigungsfähigkeit („employability“) ständig und stetig zu verbessern. Dazu die ADAPT-Experten: „Maintaining and creating jobs in Small and medium enterprises depends to a large extent on the employed and unemployed people's capacity to acquire vocational qualifications and new transversal skills enabling them to keep pace with the changing economic environment. Approaches combining 'Working and Training' are of increasing importance in the search for effective training strategies" (EUROPS-Homepage vom 10.01.200). "Employees in SMEs [=small and medium enterprises] face a permanent need to improve and up-date their qualifications and skills, a need constantly reflected by the fact that when new staff are recruited the demand is always for staff with higher skills" (ebd.).

Die ADAPT-Projekte stellen Ansätze dar, die sich an den drei der insgesamt vier Pfeilern der europäischen Beschäftigungsstrategie orientieren. Diese sind Beschäftigungsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit und Unternehmergeist. Der vierte Pfeiler ist Chancengleichheit.<sup>28</sup> Die Projektbeispiele werden zunächst im Hinblick auf folgende Fragen analysiert:

- Wie gestaltet sich Lernen im Kontext neuer Unternehmens- und Arbeitsstrukturen im Rahmen von betrieblichen Veränderungsprozessen? (5.1)
- Was können Träger beruflicher Weiterbildung leisten, um einen kontinuierlichen Kompetenzerwerb und -erhalt zu unterstützen? (5.1)
- Welche Rolle spielen Informations- und Kommunikationstechnologien? (5.1)

---

<sup>28</sup> „Work-based/work-oriented training methods which are most effective in fostering empLernende Organisationability, adaptability and/or entrepreneurship – for specific target groups and taking into account equal opportunities issues – while, simultaneously, paying attention to policy and organisational conditions which underpin their effectiveness.“ In: Protokoll der ersten Sitzung; ebd.

- Wie wird Qualifikationsbedarf in Betrieben ermittelt ? (5.2)
- Wie wird Lernen am Arbeitsplatz organisiert bzw. eine Verknüpfung von Lernen und Arbeiten im Betrieb verankert? ( 5.3)

## **5.1 Identifizierung kritischer Erfolgsfaktoren einer innovativen betrieblichen Lernkultur: Analyse guter Projektbeispiele (best practices) aus der Gemeinschaftsinitiative ADAPT**

Im Folgenden wird zunächst ein breites Spektrum erfolgreicher Projektinitiativen, so genannte „best practices“, im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative ADAPT dargestellt. Ziel ist die Identifizierung und Systematisierung „kritischer Merkmale“, die eine innovative betriebliche Lernkultur charakterisieren und damit Chancen für effektive bedeutsame Lernprozesse eröffnen.

Arbeitshypothese bildet die Annahme, dass neue Formen der Unternehmens- und Arbeitsorganisation mit neuen betrieblichen Lernformen in einem gegenseitigen Wechselverhältnis zueinander stehen. Hier wird einerseits untersucht, inwieweit einerseits neue Weiterbildungsansätze betriebliche Veränderungsprozesse mobilisieren und welche Auswirkungen andererseits die Einführung neuer Unternehmens- und Arbeitsstrukturen auf die Gestaltung von Bildungsprozessen in Betrieben hat. Dabei ist die Unterstützung durch die Betriebsleitung für die Einführung von neuen Ansätzen eine wesentliche Voraussetzung. Zunächst werden deshalb Maßnahmen dargestellt, die das Management sensibilisieren, einen betrieblichen Rahmen bereitzustellen, innerhalb dessen den Mitarbeitern ein erhöhter Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Weiterbildung gewährleistet wird. Die Förderung von Weiterbildung dient hier der Mobilisierung von Unternehmenspotentialen in neuen Unternehmensstrukturen, die durch flache Hierarchien und dezentrale Entscheidungsprozesse gekennzeichnet sind. Die betrieblichen Veränderungsprozesse orientieren sich dabei an der LERNENDEN ORGANISATION als Bezugsrahmen. “In order to remain competitive in a turbulent and constantly changing environment, flexible enterprises need internal organisations which facilitate learning in all its many aspects. A system of skills and competence must be developed to solve problems, based on understanding, integrating and developing new managerial and organisational

techniques. In a learning organisation the approach to learning treats training as a resource and a tool to mobilise other resources” (ADAPT, 1999h, 10). Lernen im Sinne einer Qualifizierung wird aber auch als Antwort auf neue betriebsinterne Organisationsformen („Netzwerkform“) und flache Hierarchien gesehen. Die Form des Netzwerkes stellt eine Plattform dar, auf der verschiedene Wissensbestände und Kommunikationssysteme eines Unternehmens interagieren können. Diese Interaktion kann wiederum neue Ideen und Lernprozesse hervorrufen, die im Rahmen von EU-Projekten sowohl dem Unternehmen selbst als auch den beteiligten Kooperationspartnern zugute kommen.

### **5.1.0 Betriebliche Lernprozesse im Rahmen neuer Formen der Unternehmens- und Arbeitsorganisation**

Im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative ADAPT wurden Erfahrungen und Praktiken aus Projekten zur Entwicklung partizipativer Organisationsgestaltung gesammelt.<sup>29</sup> Die Projektbeispiele zeigen Maßnahmen auf, “by which adaptability and lifelong learning in enterprises – particularly SMEs and those whose employees are at risk of unemployment – can best be stimulated, supported and maximised” (ADAPT, 1999g, 4). Diese Maßnahmen haben sich für die Einführung von neuen Formen der Arbeitsorganisation als erfolgreich erwiesen. Gegenstand der Untersuchung ist die Frage, in welchem Verhältnis diese neuen Arbeits- und Unternehmensstrukturen zu ganzheitlichen Lernprozessen stehen. Die Projektbeispiele sind durch eine große Diffusität gekennzeichnet. So wurden die identifizierten Voraussetzungen bzw. „kritischen Merkmale“ für die erfolgreiche Einführung neuer Arbeitsorganisationsformen sowie neuer Lernansätze zunächst in sechs thematische Schwerpunkte gegliedert, die miteinander verknüpft sind:

---

<sup>29</sup> Innerhalb des ADAPT-Expertenkreises befasste sich eine der acht “thematic work groups” mit diesem Thema. Die Expertengruppe wurde auf einer ADAPT-Konferenz in Athen 1997 initiiert und beschäftigt sich mit neuen Formen der Arbeitsorganisation im Rahmen der Integration Informations- und Kommunikationstechnologien, insbesondere kleinerer und mittlerer Unternehmen. Auf europäischer Ebene wird das ADAPT-thematische Netzwerk von Frankreich und Italien zusammen mit den anderen Mitgliedstaaten, der Europäischen Kommission und EUROPS geführt. Die Nationalen Unterstützungsstellen von ADAPT in Frankreich und Irland haben sich mit dem letzteren Unterthema beschäftigt. Zunächst wurden Kontext und die Hauptherausforderungen identifiziert und dann die Projekte, die in den einzelnen Mitgliedstaaten, erfolgreiche Maßnahmen auf diese Herausforderungen darstellten. Die Arbeit fand ihren Höhepunkt in

1. Die Sensibilisierung der Betriebsleitung für Veränderungsprozesse und Maßnahmen zur Zugangsverbesserung für Weiterbildung von KMU
2. Neue Ansätze zur Behebung des Freistellungs- und Zugangsproblems zur Weiterbildung und Schaffung einer betrieblichen Lernkultur
3. Aufbau und Implementierung einer betrieblichen Lernkultur
4. Die Rolle neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in der betrieblichen Weiterbildung.
5. Die Nutzung interner und externer Wissensbestände durch neue Formen der Kooperation
6. Die Integration der Weiterbildung in eine ganzheitliche Perspektive unter Verknüpfung von Weiterbildung, Personal- und Organisationsentwicklung.

#### **5.1.1 Sensibilisierung der Betriebsleitung für betriebliche Veränderungsprozesse als Voraussetzung effektiven betrieblichen Lernens**

Ausgangspunkt der folgenden Projektbeispiele bildet der allgemein geringe Stellenwert von Weiterbildung und eine mangelnde Lernkultur bei der Betriebsleitung in KMU. Die europäischen Berufsbildungsexperten der „ADAPT-Thematic-Focus group“ bemerken hierzu: “a culture of education and training is not self-evident in SME, managers and owners and they have to be involved at the earliest possible stage in conception of training initiatives and they must see evidence that they result in increased returns for their companies” (ADAPT, 1999g, 5). Herkömmliche, nicht maßgeschneiderte Weiterbildung (“en masse”) sowie Weiterbildungsmaßnahmen, die auf die Vermittlung fachübergreifender Kenntnisse ausgerichtet sind, stoßen in Betrieben generell auf Kritik, da dort oft kein direkter betrieblicher Nutzen erkennbar wird: “Part of the difficulty also lies in the fact that the impact or added value of training, particularly that which is focused on non-technical soft skills is not always obvious and indeed not always measurable or directly attributable to specific training even in the longer term” (ebd.). Die Betriebe und insbesondere das Management werden hier nicht nur für Weiterbildungsfragen sensibilisiert, sondern im Rahmen der jeweiligen ADAPT-Projekte dazu motiviert, sich

---

einem Treffen im April 1999, bei dem 36 “Projekt-Promoterer” (PP) ausgewählt wurden; vgl. Europäische Kommission (1999). The future of work. Brussels.

auch als Promotoren für Weiterbildung im Unternehmen verantwortlich zu fühlen. Dabei ist der Nutzen von Weiterbildung für das Unternehmen und die Mitarbeiter hervorzuheben, um eine Unterstützung der Weiterbildungsmaßnahmen von Seiten der Unternehmensleitung zu sichern: “The task is to provide evidence of the value of learning/training and by doing so to increase commitment to investing in relevant learning and training activities” (ders., 6).

Das Projekt des CORK INSTITUTE OF TECHNOLOGY unterstützt Manager dabei, Weiterbildungsbedarf im Unternehmen zu identifizieren und Weiterbildung an den diagnostizierten Bedarf anzupassen. Folgendes wird geleistet, wie man im “project abstract” (Anlage 4) liest: “..specific backup for company managers to help identify clear needs and encourage them to make their training responses to identified needs more flexible“. Die Rolle von Managern und Unternehmern verändert sich angesichts einer zunehmend Flexibiliät der Unternehmen, der Arbeitsmethoden, der Arbeitszeit und des Arbeitsortes. Sie müssen zu “learning facilitators” werden: “flexibility require managers and entrepreneurs to take on key roles and incorporate participation and become involved in training and human resources development; flexibility means cultural changes for companies“ (ADAPT, 1999h, 4).

Im Rahmen des REQUA-Modells werden Weiterbildungsmodelle entwickelt, die die Sensibilisierung der Geschäftsleitung von Betrieben zum Ziel hat. Hier wird die Bedeutung der Humanressourcen für die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens unterstrichen, sowie ein Rahmenmodell entworfen, Weiterbildung und Lernen am Arbeitsplatz innerbetrieblich zu strukturieren. Da jeder Betrieb unterschiedlich aufgebaut ist, werden gemeinsame von den am Projekt beteiligten Partnern (Belgien, Frankreich, Deutschland, Italien und Spanien) Schlüsselemente identifiziert, die zentrale Parameter für die Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen bilden. Die Modelle zeigen Methoden und Instrumente auf, die von allen Partnern bei der innerbetrieblichen Weiterbildung ihrer Belegschaft genutzt werden können. So werden grundlegende gemeinsame Referenzpunkte erarbeitet, die für alle Firmen, gleich welcher Art und Größe, anwendbar sind und innerhalb derer die jeweiligen betriebsspezifischen Bedürfnisse ausgefüllt werden können. Der Ansatz ist damit für verschiedene Berufsgruppen geeignet und kann an die jeweiligen Gegebenheiten der einzelnen europäischen Mitgliedstaaten angepasst werden.

Das Rahmenmodell ist in zweierlei Hinsicht flexibel angelegt: Zum einen muss jeder Betrieb Weiterbildungskonzepte entwickeln, die den eigenen Bedürfnissen der Firma entsprechen. Zum anderen muss das Rahmenmodell, betriebliche Veränderungen zu jedem Zeitpunkt zu integrieren sein. In das Rahmenmodell wurden folgende Parameter für eine Lernsituation aufgenommen:

- Weiterbildungsinhalte
- Weiterbildungsakteure
- Motivation der Mitarbeiter im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung
- Weiterbildungsinstrumente
- Instrumente zur Nachbereitung und Auswertung
- Feststellung von Weiterbildungsbedarf
- Didaktische Hilfestellung
- Kontinuität eines Weiterbildungssystems

Das Weiterbildungsrahmenmodell beschreibt die verschiedenen Phasen der Implementierung des Weiterbildungssystems in einer Firma. Diese umfassen die Einstellung und die Ausbildung der Ausbilder, die Entwicklung der Weiterbildungsmaterialien und des didaktischen Konzepts, die Entwicklung eines Weiterbildungsumfeldes, wie z.B. die Gestaltung eines Lernortes und eines Qualitätssicherungssystems, und schließlich die Durchführung der Weiterbildung selbst. Dabei werden Zielgruppen und Eingangsqualifikationen festgelegt. Um flexibel und anpassungsfähig zu bleiben, werden verschiedene mögliche Eingangsstufen für eine strukturierte firmeninterne Weiterbildung der Arbeitskräfte vorgeschlagen: so kann der jeweilige Betrieb die Weiterbildungsmaßnahmen mit einem Minimum an Investitionen beginnen und ein Maximum an Anpassung an betriebliche Situationen, Möglichkeiten und Erwartungen erhalten. Ausgehend von der niedrigsten Stufe bis zur höchsten Stufe wird vorab festgelegt, wie eine akzeptable qualitative Stufe strukturierten und arbeitsplatznahes Lernens umgesetzt werden kann. Die Geschäftsleitung von KMUs war zunächst der Ansicht, dass der Ansatz aufgrund der Kosten nur von großen Firmen realisiert werden könne. Nachdem das Projekt auf der niedrigsten Ebene gestartet wurde, blieb jedoch keine der teilnehmenden Firmen auf dieser Stufe, und es wurden neue Elemente in die

Weiterbildungsmethode integriert. So erwies sich ein sukzessives Vorgehen und ein Angebot an „Weiterbildung nach Maß“ erfolgreich, die Betriebsleitung davon zu überzeugen, schrittweise in Weiterbildung zu investieren.

Die Betriebsleitung muss Veränderungsprozesse durch entsprechende Weiterbildungsansätze unterstützen, wie beim DEVELOPNET-VENETO-Projekt (vgl. im Folgenden Anlage 4 zu näheren Angaben zu den Projekten) betont wird. Im Rahmen einer umfassenden „Change-Management“ Strategie wurde zum einen mit dem Transfer von betrieblichen Interventionsstrategien an zentrale Mitarbeiter im Unternehmen und zum anderen mit Weiterbildungsmaßnahmen zwischen den beteiligten Unternehmen experimentiert. “The motivation and commitment of entrepreneurs and managers was found to be central to implementing flexibility and to its sustainability in a company. Adopting new models based on shared responsibilities and performance evaluation, rather than on personal and hierarchical relationships requires changes in the mentality of key people in companies“ (Projekt-Abstract).

Eine transparente Kommunikationspolitik und das Einbeziehen der Arbeitnehmer von Anfang an sind unerlässlich für die erfolgreiche Durchführung betrieblicher Modernisierungsprozesse, so der Grundtenor der identifizierten Projektbeispiele. Das Projekt CEDOP-FORMATION – AUTONOMOUS TEAMS bestätigt anfängliche Widerstände auf Seiten der Arbeitnehmer gegenüber betriebsinternen Veränderungsprozessen im Automobilbereich, die auftreten, wenn Mitarbeiter ihre Arbeitspraktiken ändern sollen, ohne zu wissen, warum diese Veränderungen notwendig sind. Die Notwendigkeit einer rechtzeitigen und transparenten Kommunikationspolitik über die strukturellen betrieblichen Veränderungen gegenüber den Arbeitnehmern und Linienmanagern für die Akzeptanz betrieblicher Veränderungsprozesse bestätigt auch das Projekt MIRIAD-REFLEX-CONTACT. Die Projektträger (“project promoters“) erarbeiteten den Rahmen und eine Struktur für diese Veränderungen und Antworten auf häufig gestellte Fragen der Mitarbeiter. Um Arbeitsplätze zu erhalten, war die Entwicklung von Mitarbeiterkompetenzen und Qualifikationen sowie die Veränderung von organisationalen Strukturen notwendig. So wurden autonome Arbeitsgruppen eingeführt, um neue Arbeitsorganisationsformen zu unterstützen. Für die Einbindung der Arbeitnehmer wurde ein Forum geschaffen, bei dem Arbeitnehmer und Arbeitgeber

regelmäßig über offene Fragen diskutierten. Wurde die Mitwirkung der Arbeiter anfangs eher als destabilisierender Faktor vom Management gewertet, wurde dies nun im Rahmen von Diskussionen und betriebsinternen Lösungen (u.a. Qualitätszirkel, Workshops) als Erfolg gewertet. Interne Trainer und Berater wurden zur Moderierung dieser Diskussionsrunden bzw. Workshops ausgebildet. Projektinitiatoren und das Management des Unternehmens waren in den gesamten Prozess involviert. Das Training wurde flexibel, kundenorientiert und kosteneffektiv angelegt, so dass eine Unterstützung der Betriebsleitung gewährleistet war. Statt eines Weiterbildungsprogrammes großen Ausmaßes, das auf Grund seines Umfangs eine Verzögerung der Umsetzung des Trainings zur Folge hätte, wurde es Schritt für Schritt entworfen und parallel zu der Einführung einer neuen Arbeitsorganisation implementiert. Dabei geht die projektverantwortliche Weiterbildungsinstitution von der Notwendigkeit aus, jeden Mitarbeiter im Unternehmen für Lernpotentiale in der täglichen Arbeit zu sensibilisieren und die auftretenden Probleme als Lernanlass zu sehen. Die Beteiligten zu Akteuren ihres Lernens zu machen gelingt dann, wenn die Betriebe allmählich von sich aus Weiterbildungsbedarf anmelden, ohne dass dies vom Weiterbildungsträger initiiert wird.

*Sensibilisierung der Akteure für Lernprozesse durch die Schulung sozialer und anderer Kompetenzen für eine erhöhte Unternehmensflexibilität*

Neue Formen der Arbeitsorganisation erfordern auch die Entwicklung neuer Kompetenzen bzw. den Ausbau bereits vorhandener Kompetenzen der Mitarbeiter. Eine Dezentralisierung eines Unternehmens durch die Aufgliederung in multi-funktionale Einheiten mit gemischter Kompetenzstruktur und erweiterten Verantwortlichkeiten erfordert die unterschiedlichsten Fähigkeiten ("multiskilling"), wie z.B. in einem Profit Center mit kaufmännisch-verwaltenden und technischen Planungs- und Betreuungsfunktionen (vgl. dazu Faust et al, 1994, zit. in Baethge/Schiersmann, 1998, 21). Von den Mitarbeitern wird erwartet, dass sie für die Qualität ihrer Arbeit größere Verantwortung übernehmen, Entscheidungen im Hinblick auf ihre eigene Arbeit treffen, in Gruppenarbeit aktiv werden und neue Technologien in Angriff nehmen. Angesichts vermehrter abteilungsübergreifender Zusammenarbeit bzw. Zusammenarbeit von Beschäftigten unterschiedlichster Ausbildung und Tätigkeitsschwerpunkte in der täglichen Arbeit bzw. in Projekten (vgl. Schumann/Gerst, 1996) sind soziale Kompetenzen, die so

genannten „soft skills“, unerlässlich, da sie Chancen für eine effektive Interaktion erhöhen (vgl. dazu Faulstich, 1997). So gingen die Projektverantwortlichen im Rahmen des CORK-TECHNOLOGY-Projektes davon aus, dass Training im fachlich-technischen Bereich allein nicht ausreicht. Angesichts der ständig fortschreitenden Veränderungen veraltet technisches Wissen zudem schnell und Bildungsträger können oft nicht rechtzeitig auf die Veränderungen mit entsprechenden Weiterbildungsangeboten reagieren. Bei der Schulung von nicht-fachgebundenen Kompetenzen hingegen übernimmt der Weiterbildungsträger zunehmend die Rolle eines Moderators von Lernprozessen. Diejenigen Mitarbeiter, die an einem solchen Training teilnehmen, gewinnen Selbstvertrauen und Motivation, ihre Fähigkeiten weiter auszubauen, so das Resümee der Projektverantwortlichen (Projekt-Abstract). Dabei revidierten sie ihre Meinung hinsichtlich des Nutzens von Weiterbildung im Zuge des Projektes, den sie zuvor meist gering eingeschätzt hatten. Das neue Vertrauen in ihre Fähigkeiten werde noch dadurch verstärkt, dass die Teilnehmer die Weiterbildung als Beitrag zur Erhaltung ihrer Beschäftigungsfähigkeit ansehen.

Das CEFORALP-Projekt arbeitet mit KMU im Dienstleistungsbereich. In einem Bereich, in dem der Wettbewerb hart und „economies of scale“ nur schwer zu erreichen sind, wird eine schlanke LERNENDE ORGANISATION eingeführt, um die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen vor allem auf der Basis einer „Lean Production“ zu steigern. Alle Unternehmensebenen, von der Geschäftsführung über die Linienmanager zu den Operatoren, müssen ihre Kompetenzen und Fähigkeiten ausbauen. Hier wird insbesondere der Wert auf das Training von „multi-skilling“ in Bezug auf die Unternehmensstrategie gelegt, um zu ermöglichen dass Weiterbildung betriebliche Veränderungsprozesse mit auslösen kann. Eine schrittweise Einführung von Weiterbildung in Form von modularen Einheiten „just in time“ unter Einbeziehung von Informations- und Kommunikationstechnologien ist charakteristisch für das VDBA–CLOTHILD-Projekt.

Ziel der hier identifizierten Projektbeispiele ist die Einführung einer größeren Unternehmensflexibilität, bei der die Produktion dezentralisiert, Abteilungen restrukturiert und Arbeitstätigkeiten umstrukturiert werden. Weiterbildung findet vor allem in Form von Kommunikations- und Qualifizierung mit neuen Technologien statt.

Den erfolgreichen Unternehmensstrategien wird die OECD-Definition (1996) von Unternehmensflexibilität zu Grunde gelegt. Dieser zufolge existiert keine allumfassende Unternehmensflexibilität, sondern je nach Branche und externen Anforderungen müssen Unternehmen in unterschiedlichen Bereichen flexibel agieren. Deshalb wird der Oberbegriff Flexibilität in vier Bereiche unterteilt (vgl. dazu QUEM-Bulletin, 1998; Baitsch, 1998):

1. Internal Flexibility: Arbeitsorganisation, Veränderungen in der internen Unternehmensstruktur
2. External Flexibility: Kontakte zu anderen Märkten und Firmen
3. Numerical Flexibility: Personalstruktur (flexible Arbeitszeitmodelle, Outsourcing, Teilzeitarbeit etc.)
4. Functional Flexibility: Qualifikation und Weiterbildung.

Im Rahmen der hier identifizierten Projektbeispiel geht es vor allem um die Internal und Functional Flexibility. Während Weiterbildung zentral für die Functional Flexibility sind, stehen arbeitsorganisatorische Konzepte im Mittelpunkt der Internal Flexibility, bei denen neben der Einführung neuer Produktionskonzepte erhöhte Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten der Beschäftigten gefordert werden. Zur Erweiterung der Verantwortung dienen u.a. arbeitsorganisatorische Konzepte wie Job-Rotation und Qualitätszirkel. An dieser Stelle lassen sich folgende Maßnahmen festhalten, die sich als erfolgreich im Rahmen der Einführung betrieblicher Veränderungsprozesse erweisen:

- Sensibilisierungsmaßnahmen für Unternehmer, Manager und Arbeitnehmer, die darauf abzielen, diese Zielgruppen für einen betrieblichen Veränderungsprozess zu gewinnen. Allen Beteiligten soll klar werden, warum das Unternehmen einen Wandlungsprozess durchlaufen muss, woher dieser Veränderungsprozess kommt und wie sich die Rolle der Beteiligten darstellt.
- Eine umfassende Kommunikationsstrategie muss den Veränderungsprozess unterstützen, indem jeder Mitarbeiter über Geschehnisse und Planung wertvolle Informationen zur Verfügung gestellt bekommt.
- Die Einführung von neuen Prozessen beinhaltet oft Rationalisierungsmaßnahmen und wird so von den Mitarbeitern als Bedrohung empfunden. Deshalb müssen Maßnahmen

eingesetzt werden, die möglichen Widerständen der Mitarbeiter entgegenwirken. Eine Beteiligung und Einbindung der Mitarbeiter in die Veränderungsprozesse ist notwendig, zum einen wegen der Gestaltung der Mitarbeiter betrieblicher Weiterbildung, zum anderen zur Sicherung der Akzeptanz.

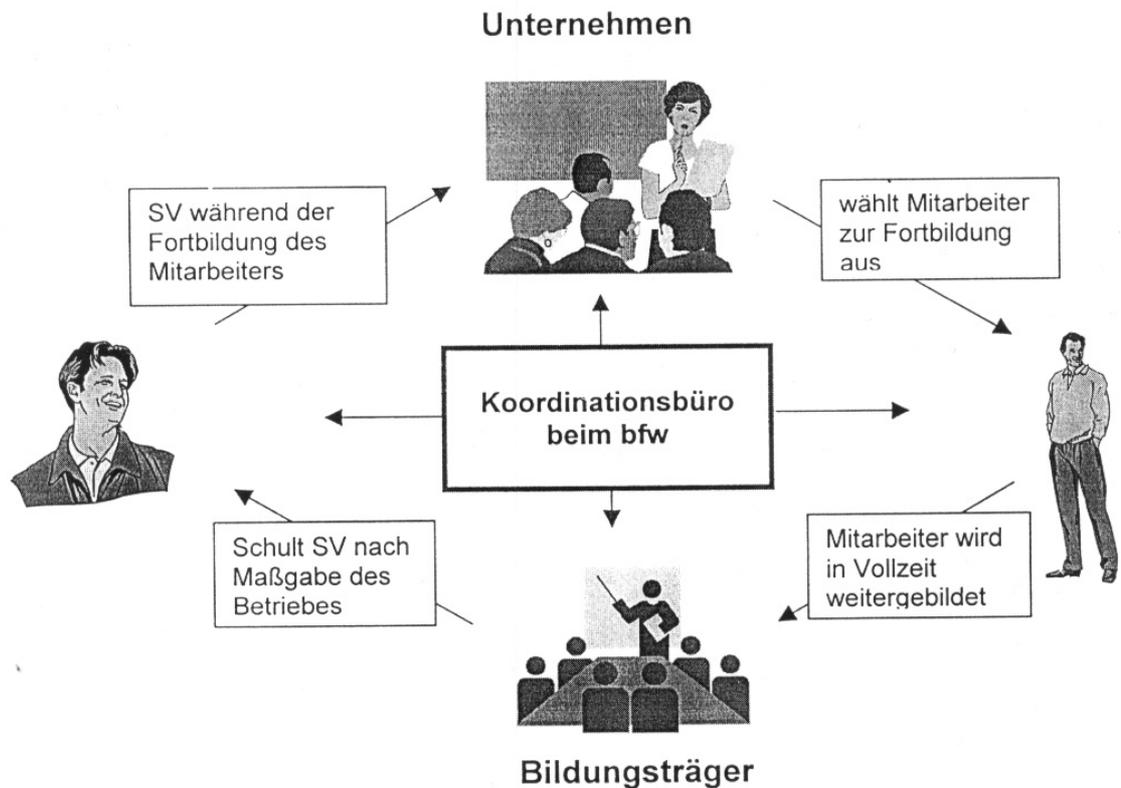
- “Multi-skilling” und Variation in den Arbeitsaufgaben werden als Erfolgsfaktoren für betriebliche Lernprozesse in einem sich ständig wandelnden Umfeld gesehen.
- Weiterbildung ist schrittweise auf einer „just-in-time“ Basis parallel zu Strukturveränderungsprozessen einzuführen.
- Ein Managementstil muss entwickelt werden, der Selbständigkeit der Mitarbeiter im Arbeiten und Lernen fordert *und* fördert.
- Eine Schaffung von Arbeitsbedingungen, um das in der Weiterbildung erworbene Wissen, die Haltungen und Fertigkeiten der Mitarbeiter täglich anzuwenden.
- Eine zunehmende Sensibilisierung von Lernpotentialen in der Arbeit, was ebenfalls die Möglichkeit zur Umgestaltung der Arbeit durch die Mitarbeiter beinhaltet.

### **5.1.2 Neue Ansätze zur Erweiterung des Zugangs zu betrieblicher Weiterbildung**

KMU haben vor allem Probleme mit der Freistellung ihrer Arbeitnehmer, so dass Weiterbildung möglichst am Arbeitsplatz durchzuführen und in den Arbeitsprozess zu integrieren ist. Der Rhythmus, mit dem sich der organisatorische Wandel vollzieht, ist dabei dem individuellen Lerntempo der Mitarbeiter anzupassen. Ein innovativer Ansatz, eine Freistellung der Mitarbeiter mit aktiver Arbeitsmarktpolitik zu verbinden, ist die so genannte Job-Rotation. Job-Rotation ist ein flexibles System, das aus Dänemark kommt und KMUs zeitliche und finanzielle Lösungen für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter anbietet. Während der KMU-Mitarbeiter weiterqualifiziert wird, wird seine Arbeit von vorqualifizierten Arbeitssuchenden in Stellvertretung weitergeführt (vgl. dazu ANLAGE 4; insbesondere die Projekte JOB-ROTATION; EURO-SME-Projekt). So entstehen für den Betrieb während der Qualifizierungszeit fast keine Ausfallzeiten für die Produktion. Gleichzeitig gewinnt der Stellvertreter betriebliche Erfahrung und erarbeitet sich Arbeitsprozesswissen im Rahmen der Arbeitsstelle, die er zur Vertretung einnimmt (vgl. Erfahrungsbericht des Job-Rotationsprojektes des bfw, 1999a, 20).

Die Bedeutung der Förderung von Job-Rotationsprojekten auf europäischer Ebene liegt darin, dass hier versucht wird, KMU in der jeweiligen Region bzw. des jeweiligen Mitgliedstaates an Weiterbildungsprojekte heranzuführen und dabei für eine zukünftig aktive Personalentwicklung zunehmend zu sensibilisieren. Die zu Grunde liegende Annahme der Projektinitiatoren ist dabei, dass Kostengründe für Mitarbeiterweiterbildung in KMU erst dann in den Hintergrund treten, wenn Lernen für alle im Unternehmen zur Selbstverständlichkeit geworden ist. KMU werden so für die Weiterbildung sensibilisiert und die notwendige Weiterbildung trotz bestehendem Personalengpass ermöglicht. Für die Stellvertreter erhöht die Referenz der KMU die Chancen für den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt. Allerdings erfordert dieser Ansatz eine ausgezeichnete Koordinierung zwischen dem Betrieb und der Trainingsinstitution und ist vorwiegend für weniger qualifizierte Arbeitstätigkeiten geeignet. Durch die Einführung von Job-Rotation, die Arbeitnehmer zwischen verschiedenen Arbeitstätigkeiten „rotieren“ lässt, d.h. abwechselnd in verschiedenen Arbeitstätigkeiten einsetzt, oder dadurch, dass ein Arbeitsloser den Posten des Mitarbeiters einnimmt, solange dieser an einer externen Trainingsveranstaltung teilnimmt, soll das Problem der Freistellung von Mitarbeitern beseitigt oder verkleinert werden. Dieser Ansatz wurde in dem dänischen EURO-STEVEDORE, dem schwedischen RAKAS-Projekt und dem deutschen JOB-ROTATION-Projekt genutzt, um die Betriebsleitung davon zu überzeugen, ihre eigenen Mitarbeiter trotz Arbeitsfülle für Weiterbildungsmaßnahmen freizustellen und dafür in der Zeit einen Arbeitslosen auf dessen Stelle einzusetzen.

**Abbildung 14: Job-Rotation-Projektbeispiel: Konzeptionelle Grundlagen und Beteiligte (bfw, 1999b)**



Dabei zeigt sich, dass der Erfolg dieser Projekte erheblich von den jeweiligen gesetzlichen und strukturellen Rahmenbedingungen der Region abhängt. Hier zeigt sich das Vorreiterland Dänemark beispielhaft: jeder Beschäftigte, Arbeitslose und auch Selbständige hat unter bestimmten Bedingungen das Recht auf einen einjährigen Bildungsurlaub innerhalb von 5 Jahren bzw. 2 Jahren bei Arbeitslosen. Durch Änderungen in der dänischen Arbeitsmarktgesetzgebung Anfang 1994, die vor allem die Freistellung von Beschäftigten noch mehr begünstigten, stiegen dort die Teilnehmerzahlen an Job-Rotation von 6.700 auf 19.000 1994 an (vgl. dazu bfw-Erfahrungsbericht-Job-Rotation zit. als bfw, 1999c). Während sich die Job-Rotation Projekte z.T. erheblich konzeptionelle, inhaltlich und finanziell unterscheiden haben sie eines gemeinsam: die Strukturen zur

Durchführung dieser komplexen Projekte müssen erst geschaffen werden (vgl. dazu bfw, 1999c; thematic-focus group on „job rotation“ unter: <http://www.europs.be/jobrotation>). Zudem erweist sich das zu Grunde gelegte Konzept oft zu unflexibel, wenn es nicht die Möglichkeit des ständigen Einstiegs für Unternehmen bietet, und ist vor allem für weniger anspruchsvolle Tätigkeiten geeignet, zum längere Einarbeitungszeiten durch den Stellvertreter zu vermeiden. Zudem sind die Qualifizierungsphasen für die Mitarbeiter hier auf maximal zwei Monate begrenzt, in denen durch einen Arbeitslosen vertreten wird, während Aufstiegsqualifizierungen - wie etwa zum Meister - bis zu einem Jahr dauern und so im Rahmen des Projektes vom freigestellten Arbeitnehmer nicht wahrgenommen werden können. Trotz all dieser Schwierigkeiten liegt hier ein innovativer Ansatz vor, der nachfrageorientierte Bildung des Bildungsträgers, Zugangsschwierigkeiten von KMU zu systematischer Weiterbildung sowie ein aktives arbeitsmarktpolitisches Instrument kombiniert.

#### *Zugangserweiterung durch maßgeschneiderte Weiterbildung*

Im Projekt UPBEAT wird Weiterbildung an die Bedürfnisse kleiner Betriebe angepasst. Das Projekt versteht sich als Teil einer Entwicklungsstrategie, die die Wiederbelebung von Innenstädten zum Ziel hat. Es bietet Unterstützung an für den Erwerb von Fähigkeiten, die vor allem im Bereich der neuen Informationstechnologien erforderlich sind. So werden in vier zentral gelegenen Londoner Vororten Weiterbildungszentren mit zeitlich flexiblen Öffnungszeiten eingerichtet. Die maßgeschneiderte Weiterbildung findet in Form von Einzelunterricht und Lernaktivitäten statt, die sich an den Anforderungen des Arbeitsplatzes orientieren und Informations- und Kommunikationstechnologien mit einbeziehen. Darüber hinaus wird im transnationalen Verbund eine Informationsreise nach Marseille mit den dort ansässigen Händlerverbänden organisiert, die innovative Maßnahmen zur Förderung von KMU vor Ort ergriffen haben. Neben der Einführung von neuen Technologien werden Weiterbildungskurse in den Bereichen Marketing, Unternehmensplanung, Lagerhaltung, Geschäftsführung und Rechtsfragen für Unternehmen angeboten. Die Reaktion der Beteiligten ist sehr positiv. Dazu der Chefmanager der City des Londoner Vorortes Enfield: „Zum ersten Mal gibt es maßgeschneiderte Weiterbildungsmöglichkeiten für kleine Geschäfte“ (in Projekt-Abstract vgl. Anlage 4).

### *Zugang für entlegene Regionen durch mobile und telematische Weiterbildungsmedien*

Mit Hilfe eines mobilen Klassenzimmers wurden im Rahmen des spanischen Projekts INFO-Tecno-Movil örtliche Zugangsbarrieren zu Weiterbildung am Arbeitsplatz im Bereich technologischer Qualifikationen überwunden. Innovativ an diesem Projektansatz ist dabei die Verknüpfung von technisch möglichen Instrumenten der Informationsgesellschaft, wie z.B. ein virtuelles Klassenzimmer mit Weiterbildungsseminaren traditionellen Zuschnitts, die in mobilen Klassenzimmern am Arbeitsplatz stattfanden. Hier wurde systematische Weiterbildungsplanung für eine wirtschaftlich schwache Region mit der Anwendung informationstechnischer Instrumente verbunden. Eine Einbeziehung von Informations- und Kommunikationstechnologien in die Weiterbildung kann die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens steigern, Kundenwünschen entsprechen und dabei Kosten für Weiterbildung niedrig halten, da die Kombination von virtuellen und mobilen Weiterbildungsaktivitäten einen Großteil des Mangels an Weiterbildungsmöglichkeiten in ländlichen Gegenden oder abgelegenen Industriestandorten kompensiert und Mitarbeiter auf den neuesten Qualifikationsstand bringt. Ein Projektteilnehmer: "Dies ist eine große Chance für Institutionen und Organisationen, die sich mit Arbeit und Weiterbildung in dieser Region befassen. Firmen haben so die Möglichkeit, ihr Personal weiterzubilden und in Humanressourcen zu investieren, um ihre Wettbewerbsfähigkeit zu steigern und so die geographischen und wirtschaftlichen Hindernisse zu überwinden" (Projekt-Abstract). Je mehr die Weiterbildungsmaßnahme auf die Bedürfnisse des Kunden zugeschnitten ist, desto höher ist ihre Akzeptanz beim Kunden. "In a search for quality, training organisations devote a large part of their resources to identifying the needs of their customers" (ADAPT, 1999a, 9). Für KMU müssen sich betriebliche Prozesse, die auf Weiterbildung aufbauen, als wirtschaftlich tragbar erweisen, da sonst die Existenz des Unternehmens gefährdet wird.

Um das Zugangsproblem von entlegenen Betrieben zu lösen, wird im Rahmen des Projekts DAFCO/OPCA Weiterbildung in ländlichen Kooperativen im Südwesten Frankreichs durch so genannte Zugangsstellen ("access points") ermöglicht. Dadurch erhalten abgelegene Unternehmen nicht nur Zugang zu gewünschten Weiterbildungskursen und Lernmaterialien, sondern ihren Wünschen wird auch durch eine flexibel Gestaltung der Weiterbildung hinsichtlich Ort und Zeit entgegengekommen. Eine Unterstützung vor Ort wird so mit Fernmodulen („distance modules“) kombiniert und Zugangsstellen werden

innerhalb und außerhalb des Betriebes geschaffen. Die örtliche Unterstützung findet durch einen Lernvermittler, dem sogenannten Mediator, im Betrieb oder einem „relay assistant“ in der ländlichen Zweigstellen statt, während das „distance training“ mit Hilfe unterschiedlichster Kommunikations- und Präsentationsmedien durchgeführt wird. Die Berücksichtigung der zeitlichen Verfügbarkeit sowie das Bereitstellen eines Lernortes für „in-house“- Trainingsmaßnahmen sind dabei entscheidende Voraussetzungen, den Mitarbeitern Zugang zur Weiterbildung zu ermöglichen. Der Nutzen der Maßnahmen für das Unternehmen liegt darin, dass sie an echten Anforderungen und dem Weiterbildungsbedarf der Mitarbeiter anknüpfen und dabei individuell und flexibel auf die Mitarbeiter eingehen, indem eine nahezu ständige Unterstützung der Lernenden durch Supportstrukturen gewährleistet wird. Angesichts intensiver Lernphasen bei einem geringen Reiseaufwand und Kostenersparnissen beurteilen Unternehmensleitung und Mitarbeiter diese Form der Weiterbildung als effektiv und effizient. Die Weiterbildung erleichtert auch die Einführung von neuen Technologien im Betrieb, da Mitarbeiter und Unternehmensleitung diese bereits während der Durchführung des Projektes kennen- und schätzenlernen. Von der Unternehmensleitung wird dies vor allem als positiv beurteilt, weil dadurch dem Betrieb ein modernes Image verliehen wird (ADAPT,1999g, 12).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die ungünstige Ausgangslage der KMU im Hinblick auf Weiterqualifizierungsprozesse der Mitarbeiter durch ein mangelndes Bewusstsein der Betriebsleitung für die Notwendigkeit einer systematischen Förderung von Lernprozessen ihrer Mitarbeiter geprägt ist. In den meisten KMU herrscht nach wie vor keine Lernkultur vor (vgl. CORK- und CEDOP-Projekt). Vorurteile der Betriebsleitung und z.T. auch der Mitarbeiter gegenüber traditioneller Weiterbildung in Form von Weiterbildung *en masse* können jedoch mitunter durch eine maßgeschneiderte, bedarfsorientierte Weiterbildung abgebaut werden (CORK-INSTITUTE). Dazu kommen praktische Probleme wie das Zugangsproblem von KMU zu systematischer Weiterbildung sowie das Problem, Mitarbeiter für externe Maßnahmen freizustellen. Das Freistellungsproblem der Mitarbeiter kann durch Ansätze wie der Jobrotation gelöst bzw. vermindert werden, wobei gleichzeitig Arbeitslosen Zugang zu betrieblicher Weiterbildung ermöglicht wird. Das Zugangsproblem wird dadurch gelöst, dass eine betriebsinterne und betriebsexterne Lerninfrastruktur geschaffen wird, die es den Betrieben ermöglicht, ihre Mitarbeiter ständig und systematisch in Begleitung durch den Bildungsträger

weiterzubilden. Die anhand der Projekte identifizierten Erfolgsfaktoren bestehen in einer Sensibilisierungsstrategie der Betriebsleitung für die Notwendigkeit von Veränderungsprozessen und die dabei unterstützende Rolle der Weiterbildung. So werden Manager zu ihrer neuen Rolle als Lerninitiatoren und –begleiter hingeführt mit dem Argument, dass hier ungenutzte Potentiale für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen liegen. Das SNTF-Projekt weist auf die “tutorial function of management und involvement in HR policy development“ (Projekt-Abstract) hin, während beim Projekt WOOD-TECHNOLOGY die „personality and commitment of leaders, champion in or related with the system vital“ betont wird. Zusammenfassen kann man festhalten, dass das Miteinbeziehen aller Beteiligten in den Veränderungs- und Qualifizierungsprozess entscheidend ist, um die Mitarbeiter zu Akteuren ihres eigenen Lernprozesses zu machen und sie zu ermutigen, ihren Weiterbildungsbedarf selbst anzumelden (vgl. dazu CEDOP-Projekt).

### **5.1.3 Aufbau und Implementierung einer betrieblichen Lernkultur**

Unterschiedliche betriebliche Lernbarrieren können die Lernbereitschaft der Mitarbeiter beeinträchtigen. Formale Weiterbildungsmaßnahmen erweisen sich immer noch als selektiv, indem sie den Zugang für bestimmte Statusgruppen begünstigen und bei manchen Mitarbeitern Versagensangst hervorrufen. Um Lernanstrengungen der Mitarbeiter zu fördern, müssen Lernprozesse in eine betriebliche Lernkultur verankert werden.

Wie das dänische DAVEPORT-Projekt illustriert, hängt die Mitarbeitermotivation auch davon ab, ob Lernen im Betrieb als Wert gilt und entsprechend gefördert wird. Eine breite betriebliche Verankerung von Lernen zeigt sich beispielsweise durch ein großes Spektrum von formellen und informellen Lernmöglichkeiten. Versagensängste der Mitarbeiter, insbesondere von An- und Ungelernten, zeigen sich vorwiegend in Bezug auf formelle Weiterbildungsmaßnahmen und damit einhergehende Erfolgskontrollen. Diese Erkenntnis zeigt sich im Rahmen des CORK-INSTITUTE-Projektes und wird in Untersuchungen über betriebliche Weiterbildung bestätigt (BMBFa, 1998; FORCE, 1994). Die Untersuchungen zeigen, dass der Zugang zu formalen Weiterbildungsmaßnahmen vor allem Gruppen mit höherem Bildungsabschluss vorbehalten ist. Eine formale Lernsituation wird von vielen Projektteilnehmern mit der Schulsituation assoziiert und kann so unangenehme

Erinnerungen wecken, während informelle Lernprozesse wie Lernen am Arbeitsplatz durch Unterweisung von Kollegen oder durch Qualitätszirkeln im allgemeinen weniger Kontroll- bzw. Versagensängste bei den Mitarbeitern hervorruft. Umfragen bestätigen zudem, dass die Grenze zwischen Arbeiten und Lernen fließend ist und sich so Konzepte wie Qualitätszirkel nicht eindeutig zuordnen lassen. So zeigt sich in der FORCE-Studie zur betrieblichen Weiterbildung in Europa (CIVT, 1993), dass die Betriebspraktiker die Konzepte nicht eindeutig dem Lernen bzw. dem Arbeiten zuordnen. Während für gut die Hälfte (51%) Qualitätszirkel eine Lernform darstellen, überwiegt der Aspekt der Arbeit bei knapp der Hälfte der Befragten (49%; vgl. dazu Grünewald/Moraal, 1996). Ein breites Spektrum von formellen und informellen Lernmöglichkeiten im Betrieb erhöht demnach die Chance, möglichst viele Mitarbeiter mit ihren unterschiedlichen Lernbedürfnissen und Lernerfahrungen anzusprechen und in betriebliche Lernprozesse einzubinden und Lernen so auf eine breite Basis zu stellen. Die ADAPT-Berufsbildungsexperten kommen zu dem Schluss: „Where there is 'informal training' in an enterprise, there is less fear (of assessment [...] and failure) than if there is 'formal training'.” (ADAPT-Focusgroup „Learning and Training“, 1999a, 19).

Beim Projekt des CORK-INSTITUTE werden informelle und formelle Lernprozesse gleichermaßen gefördert, indem alle Mitarbeiter die Möglichkeit haben, ihre Lernerfahrungen, gleich ob formell (mit Diplom oder offiziellem Abschluss) oder informell (wie bei der Arbeit) erworben, betriebsintern auf ihre Kompetenzenbeurteilung anrechnen zu lassen. Dieses Verfahren nennt sich APL (Accrediation of prior learning, vgl. dazu Kapitel 1 zur Diskussion in Großbritannien). Voraussetzung ist eine vertrauliche Behandlung der Dossiers des jeweiligen Mitarbeiters. Diese ausdrückliche Forderung auf Seiten der Mitarbeiter setzt wiederum eine entsprechende Personalpolitik und –verwaltung voraus.

#### *Eine umfassende Weiterbildungsanalyse*

Die Basis für den Erfolg innovativer Weiterbildungsansätze ist eine frühzeitige antizipative Bedarfsanalyse. Diese muss mit einem Weiterbildungsplan des Unternehmens verbunden sein, damit Weiterbildungsmaßnahmen auf die Bedürfnisse des Unternehmens abgestimmt werden können (DAFCO-Projekt).

### *Unterstützende/Flankierende Maßnahmen*

Training ist notwendig, aber nicht hinreichend, um nachhaltige Veränderungen in Unternehmen zu erzielen. Dazu bedarf es flankierender bzw. unterstützender Maßnahmen, die in das Trainingskonzept zu integrieren sind. Das CEDOP-Formation-Projekt unterstützt zwei Betriebe bei der Einführung eines partizipativen Management-Ansatzes. Dies beinhaltet ein intensives Training der Operatoren und ihrer direkten Vorgesetzten sowie anderer Mitarbeiter in der Arbeitsumgebung, wie Gruppenleiter und Ingenieure anderer Abteilungen. Das Training umfasst neben der Verbesserung von Führungsfähigkeiten, Kompetenzen die selbständiges Lernen und Arbeiten sowie Initiative und Kreativität auch technologische Fähigkeiten fördern. Neben der eigentlichen Weiterbildungsmaßnahme finden eine Weiterbildungsbedarfsanalyse, Gruppenbeurteilungen und Übungen zur Förderung der Gruppendynamik statt. Die Unterstützung und Begleitung in Form dieser flankierenden Maßnahmen erweisen sich als kritische Erfolgsfaktoren für betriebliche Lernprozesse, da sie es ermöglichen, Lernen auf eine dauerhafte betriebliche Basis zu stellen und dabei viele Akteure in die betriebliche Verankerung der Lernprozesse mit einzubeziehen. Zu diesem Schluss kommt auch das bereits erwähnte DAFCO-Projekt. Neben der Kombination von Lernende Organisationkaler Unterstützung mit „distance tutoring“ veranschaulichen die Aktivitäten im DAFCO-Projekt einen integrierten Ansatz, bei dem andere Maßnahmen wie die Bereitstellung von Supportstrukturen, die eigentliche Weiterbildungsmaßnahme ergänzen. Diese beinhalten die Einrichtung einer Wartungs- und Monitoring Dienststelle, an die sich alle ländlichen Unternehmen in der Region wenden konnten, sowie die Entwicklung neuer IT-Module im Rahmen eines virtuellen Netzwerkes von beteiligten Firmen, das im Rahmen des Projektes geschaffen wurde.

### *Die neue Rolle von Weiterbildungsexperten und Managern*

Neue Formen der Arbeitsorganisation schaffen vermehrte Handlungs- und Gestaltungsspielräume der Mitarbeiter. Dies erfordert eine neue Rolle des Managements, die darin besteht, die Mitarbeiter bei ihrer selbständigen Arbeits- und Qualifizierungsausführung als „Coach“ und „Learn facilitator“ zu unterstützen. „The requirement for management and supervisors to become more effective facilitators of learning and to create and support opportunities for learning increases dramatically” (ADAPT,1999g, 15).

Daraus folgt, dass Manager in ihrer Funktion als Lehrvermittler, Trainer, Tutor und Coach geschult werden. Im Mittelpunkt des SNTF-Projektes steht die Entwicklung von „in-company tutoring und training“ und die damit einhergehende Unterstützung der Angestellten und ihrer Vorgesetzten bei der Ausbildung neuer Fähigkeiten, um die Rolle des Lernbegleiters zu übernehmen. So wurden alle Hierarchieebenen des Unternehmens bei der Entwicklung und Durchführung professionellen Trainings eingebunden. Gerade in KMU, die in den meisten Fällen über keine eigenen Personalabteilungen verfügen, bietet sich durch die Ausbildung internen Personals zu „learning facilitator“ die Gelegenheit, betriebsinterne Trainings- und Lernkapazitäten aufzubauen. Wie die Berufsbildungsexperten bereits im Rahmen des EUROTECNET-Programmes hervorhoben, entwickelt sich das Anforderungsprofil des Weiterbildungspersonals weg von einem Lehrenden hin zu einem Initiator und Begleiter von Lernprozessen und zu einem Organisationsentwickler, auch „Change Agent“ genannt.

#### *Basisausbildung und Lernen lernen*

Eine der Barrieren zum Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen ist ein niedriger oder fehlender Bildungsabschluss. „Low educational attainment therefore acts as a barrier to personal development, and it acts as a barrier to personal and organisational adaptability and effectiveness“ (ADAPT, 1999g, 20). Um im Rahmen von Modernisierungsprozessen nicht noch mehr Randgruppen wie Ungelernte auszuschließen, bedarf es zusätzlicher Maßnahmen, die diese Gruppen in Lernprozesse integrieren. Eine Möglichkeit ist es, ihnen Basiskenntnissen und Fertigkeiten wie die Fähigkeit zum Lernen („Lernen lernen“) zu vermitteln. Im Zusammenhang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien müssen beispielsweise zunächst grundlegende (Schreibmaschinen-)Kenntnisse ausgebildet werden, bevor Internetsurftechniken eingeübt werden können (WATERFRORD, project-abstract). Im Rahmen vom Projekt WATERFRORD-CRYSTAL werden daher zusätzlich Weiterbildungskurse für lernungewohnte Mitarbeiter angeboten, die Methodenkompetenz bzw. „Lernen lernen“ fördern sollen. „Education“ wird im Rahmen der Projekte hier im Unterschied zu fachlichen und sozialen Kompetenzen als Methodenkompetenz bzw. Lernkompetenz interpretiert, wie folgendes Zitat der Projektpromotoren verdeutlicht: Wesentliches Ziel der Weiterbildung ist, „to ensure that people have basic skills and that they have (ADAPT-Focusgroup „work organisation“ in ADAPT 1999h, 10 ).

#### **5.1.4 Die Rolle der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in der betrieblichen Weiterbildung**

Betriebsexperten weisen auf die Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) hin, die heutigen komplexen Anforderungen, vor denen Unternehmen stehen, zu bewältigen. IKT unterstützen die erfolgreiche Implementierung von unternehmensinterner Flexibilität und Gruppenarbeit. Diese kann sich bei einer entsprechenden Anwendung und Einbindung in eine Unternehmensstrategie auch als ein nützliches Instrument erweisen, arbeitsplatznahes Lernen im Rahmen neuer Arbeitsorganisationsformen zu unterstützen. Dazu die "ADAPT-Focus-Group on work organisation": "As with any tool, they have to be placed in the context of the organisation(s) – for example an enterprise or a training organisation – within which they are to be utilised" (ADAPT- Focus-group „new work organisation“ in ADAPT,1999h, 21). Auf der Grundlage der von der Focus group "new work organisation" identifizierten Projektbeispiele lassen sich folgende Punkte für die Rolle der Informations- und Kommunikationstechnologien im Zusammenhang mit neuen Arbeitsorganisationsformen und einer innovativen Weiterbildung anführen. Sie werden im Folgenden herausgearbeitet und unter den Überschriften

- a) Akzeptanzsicherung im Unternehmen,
- b) Zugangsverbesserung zur Weiterbildung,
- c) ein neues Weiterbildungsverständnis
- d) eine neue Rolle des Weiterbildungspersonals, thesenartig zusammengefasst.

##### a) Akzeptanzsicherung

Um die Akzeptanz der Informations- und Kommunikationstechnologien bei den Mitarbeitern zu sichern, haben sich folgende Maßnahmen als erfolgreich erwiesen:

- Die bereits im Betrieb vorhandenen Technologien sind zunächst für die Weiterbildung zu verwenden, um zu gewährleisten, dass die Mitarbeiter sich zuversichtlich im Umgang mit diesen zeigen (MIRIAD).

- Sind neue Informations- und Kommunikationstechnologien leichter zu bedienen, fördert dies die Akzeptanz auf Seiten der Mitarbeiter. So wird im Rahmen von CORK-INSTITUTE betont: “the first condition to ensure commitment of staff in using new technologies is that those new technologies have to be significantly easier than what was used before” (ADAPT, 1999g, 24).
- Um dem Lernzwang bzw. der Versagensangst einiger Arbeitnehmer entgegenzukommen, sich mit Informations- und Kommunikationstechnologien auseinander zu setzen, müssen Lernmedien nach didaktischen Kriterien gestaltet sein. Der visuelle Effekt der Technologien und das spielerische Element der „Entdeckungsreise“ im Internet kann mitunter den Mitarbeitern Freude beim Lernen bereiten. Vorausgehen muss jedoch die Vermittlung von Kenntnissen zur Internetsurfen.

#### b) Zugangsverbesserung zur Weiterbildung

Ziel der Maßnahmen im Rahmen eines europäischen Ansatzes ist es, möglichst vielen Mitarbeitern einen Zugang zur Weiterbildung zu ermöglichen. Im Betrieb ist dabei insbesondere im Zusammenhang mit den neuen Technologien darauf zu achten, dass nicht auch noch die gefährdetste Gruppe im Unternehmen von Weiterbildungsmaßnahmen auf Grund mangelnder Vorkenntnisse ausgeschlossen wird. Im Rahmen des Projektes SINFORM wird das Potential der Informations- und Kommunikationstechnologien sich insbesondere für benachteiligte Gruppen wie beispielsweise ausländische Arbeitnehmer, die die Sprache ihres Aufenthaltslandes nicht sehr gut beherrschen, eignet. Auch Teilnehmer, die Lernen mit unangenehmer Schulerfahrung verbinden (vgl. dazu Dohmen, 1999), überwinden Lernbarrieren leichter und erfahren ein neues „Lerngefühl“ im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien. Demgegenüber lässt sich einwenden, dass insbesondere ältere Erwerbstätige anfangs Misstrauen und Berührungängste im Umgang mit neuen Technologien haben. Den Schlussfolgerungen des Lissabonner Gipfels (Lisaboner Schlussfolgerungen, 2000) zufolge wird diese Zielgruppe im Rahmen der europäischen Beschäftigungsleitlinie 6 zum lebenslangen Lernen (vgl. oben) als bedeutendste Zielgruppe für den Zugang zu IKT genannt. Darüber hinaus erweist sich für KMU der Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien oft als finanzielles Problem. Steuervergünstigungen sowie eine besondere politische Unterstützung vor Ort

zum Aufbau einer Vernetzung können dabei Zugangsbarrieren zu Informations- und Kommunikationstechnologien abbauen helfen.

### c) Weiterbildungsverständnis

Informations- und Kommunikationstechnologien können zur Konzipierung von neuem Lernmaterial (WOOD TECHNOLOGY; SNTF) sowie zur Förderung technologischer Fertigkeiten genutzt werden. Eine leicht verständliche Computersprache ermöglicht die Ansprache einer breiten Zielgruppe: "IT is too important to be left in the hands of IT experts" (ADAPT, 1999g, 25). Allerdings erweisen sich die meisten IKT immer noch als ungenügend benutzerfreundlich und sind selten lernförderlich aufbereitet (vgl. dazu BIBB, 1998). Unter Zuhilfenahme von Informations- und Kommunikationstechnologien können betriebsinterne Module mit „Distance Training“-Modulen verknüpft werden (DAFOC). Bei Fernlernsystemen lassen sich „off-line“ und „on-line“ „Open Distance Learning“-Systeme unterscheiden. Im Gegensatz zu „off-line“ Systemen beinhalten „on-line“-Systeme die Möglichkeiten zu virtuellen Seminaren und Konferenzen, die dem "Benutzer", also dem Lernenden, eine „real-time“-Verbindung via Telefon, Audiokonferenz oder Videokonferenz mit seinem Tutor ermöglicht. SINFOM zufolge entsteht der größte Arbeitsaufwand nicht durch die Technologie an sich, sondern durch die Konzipierung des Lernmaterials.

Begleitmaßnahmen in Form von „on-site support“ (im Betrieb) sowie „online support“ finden mit Hilfe von Videokonferenz- und Internetanwendungen statt (DAFCO; MIRIAD). Eine andere Möglichkeit nahmen die Projektpromotoren von WATERFORD CRYSTAL wahr. Sie bildeten interne „IT champions“ aus, um so eine stetige betriebsinterne technische Unterstützung für alle Mitarbeiter sicherzustellen. Diese ausgebildeten „Champions“ stehen dann für die Beantwortung sämtlicher IT-Fragen den Mitarbeitern zur Verfügung: "With the help of these IT Champions, everyone can therefore learn to use computers, and develop basic or transversal knowledge through tools such as CD-Roms, games to develop language and mathematic skills" (ADAPT, 1999g, 26). Allerdings bringt die Einführung neuer IKT zusammen bzw. im Rahmen neuer Arbeitsorganisationsformen notwendigerweise ein neues Verständnis von Hierarchien und Rollen mit sich. Obwohl die jüngere Generation gegenüber der älteren generell einen Technologie-Kompetenzvorsprung besitzt, ist die ältere Generation immer noch hierarchisch

übergeordnet. Ein systemimmanenter Kompetenz-, Wissens- und Machtkonflikt entsteht. Im RAKAS-Projekt wurde versucht diese Assymetrie von IT-Kompetenzen zwischen Alt und Jung positiv zu nutzen. So wurde Informations- und Kommunikationstechnologien eingesetzt, um junge Arbeitslose ins Arbeitsleben zu integrieren und gleichzeitig älteren Arbeitnehmern IT-Fertigkeiten zu vermitteln, die von den Jungen unterrichtet wurden. Da hier von Beginn des Projektes an eine „win-win“-Situation für beide Seiten hervorgehoben wurde, wurde diese Weiterbildungsstrategie trotz anfänglicher Bedenken insbesondere auf Seiten der älteren Arbeitnehmer als positiv beurteilt. Ein solcher sozialer Lernansatz wird sich jedoch mittelfristig nur dann durchsetzen können, wenn Lernprozesse in eine Personal- und Unternehmenspolitik eingebettet sind, die soziale Lernprozesse bzw. Coaching und Lernen unter Kollegen ausdrücklich fordert und fördert.

#### d) Weiterbildungspersonal

Auch die Anforderungen an das Weiterbildungspersonal ändern sich mit der Integration von IKT in neue Weiterbildungsansätze. Mehr noch als bei den herkömmlichen Kursen müssen bei der Konzipierung neuer Weiterbildungsansätze der betriebliche Gesamtkontext, die Unternehmensstrategie sowie die spezifischen Weiterbildungsbedarfe der Mitarbeiter berücksichtigt werden. Die Definition von Weiterbildungszielen stellt den zentralen Teil der neuen Arbeit des Weiterbildungspersonals dar, da bei „Distance Learning“ der direkte Kontakt mit den Lernenden seltener ist als bei herkömmlichen Weiterbildungsformen wie dem Seminar. Darüber hinaus erweist sich ein flexibles Reagieren des Trainers auf Fragen und Vorschläge der Teilnehmer schwieriger als beim herkömmlichen Seminar. Der Lehrende kann nicht mehr Kommentare und Vorschläge unmittelbar in seiner Unterrichtsgestaltung aufgreifen. Angesichts der sich herauskristallisierenden neuen Trainingsfunktion (DAFCO) wird immer weniger von Trainern und Tutoren *in persona* als vielmehr von der Trainings- und Tutoringfunktion (vgl. dazu Legge, 1995) gesprochen, da diese oft von einem ganzen Team innerhalb und/oder außerhalb des Betriebes durchgeführt wird, wie z.B. internen „Champions“ und externem Weiterbildungspersonal. Beim Projekt CORK-INSTITUTE besteht das Weiterbildungspersonal z.B. aus einem Team von Bildungsspezialisten, Evaluatoren, Graphikern und IT-Personal: “It is therefore a real team, with the ultimate and overarching aim of developing an appropriate learning environment” (ADAPT, 1999g, 29). Im Abschlussbericht der ADAPT-Fokusgruppe zu neuen

Arbeitsorganisationsformen wird dazu vermerkt: “This new practice of training effectively leads to a sharing of the training function”(ebd.).

Das Weiterbildungspersonal ist nicht immer unbedingt mit den aktuellen Erfordernissen vertraut (MIRIAD). Wie Unternehmen müssen sich deshalb auch Bildungsträger fortwährend weiterentwickeln, um sich als professionelle Partner von Firmen auf dem hart umkämpften Weiterbildungsmarkt zu behaupten. Dies erfordert eine Veränderung der Einstellung des Weiterbildungspersonals, für das eine ständige Weiterbildung durch professionelle Mittel und Methoden zu einer Selbstverständlichkeit werden muss. Das SNTF-Projekt verweist dabei auf den Einsatz von Videotraining für Weiterbildungspersonal, bei dem Erfahrungen unter den europäischen Partnern ausgetauscht werden können. Eine virtuelle Zusammenarbeit von Weiterbildungspersonal untereinander erfordert allerdings die Entwicklung pädagogischer Instrumente, die so gestaltet sind, dass sie sich auf die unterschiedliche Anwendungssituation der Beteiligten übertragen lassen. Aufgabe der Trainer ist hier neben einer ständigen Weiterqualifizierung für die neuen Technologien vor allem eine kritische Hinterfragung dieser Technologien hinsichtlich ihrer Eignung als Lernmedium. Im SINFORM-Projekt werden beispielsweise Methoden und Standards erarbeitet, die Qualität und Relevanz von Lernmaterial zu evaluieren.

#### *Zusammenfassung Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)*

Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien erweitert das Spektrum von Lernmöglichkeiten in Betrieben, indem Lernort, Lernzeit und Informationsbeschaffung flexibel gestaltet werden. Für den Lernenden bietet sich mit der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie die Möglichkeit, seine Weiterbildung hinsichtlich Zeit und Ort selbst zu organisieren und damit ein Stück unabhängiger zu werden. Allerdings erfordert gerade das Lernen mit Informations- und Kommunikationstechnologie die Erfüllung bestimmter Voraussetzungen, um die Chancen für effektives Lernen zu erhöhen. So muss der Lernende gewisse Basiskenntnisse und eine Methodenkompetenz bezüglich des Lernens mit neuen Technologien mitbringen. Darüber hinaus verlangen die neu entstandenen Lernmöglichkeiten gleichzeitig neue Lernmodalitäten, wie die Bereitstellung bestimmter Supportstrukturen und ausgebildete Trainer, die sich ständig auf dem Laufenden halten müssen. Eine geeignete

Lerninfrastruktur muss geschaffen werden, wie Lernmaterialien, die nach pädagogischen Kriterien zu konzipieren und bereitzustellen sind, um herkömmliche Lernmittel zu ergänzen. Wenn Lernort und Lernzeit sowie Zugang zu Informationen flexibler werden, entsteht ein zusätzlicher Beratungsbedarf für die Teilnehmer im Hinblick auf die Frage, was, wann und wo zu lernen für sie am geeignetsten erscheint und wie dies mit den betrieblichen Erfordernissen in Einklang zu bringen ist. Dieser neue Beratungsbedarf kann nur befriedigt werden, wenn die Rolle des Weiterbildungspersonals bzw. der Trainer erweitert wird. Weiterbildungspersonal und Trainer nehmen nun neben ihrer Vermittlerrolle von Wissensbeständen vor allem die eines Begleiters, Coaches und Beraters von Lernprozessen ein. Letztlich muss dieser neue Lernansatz in ein personalpolitisches Konzept eingebettet sein, das Lernen unterstützt, indem Lernzeiten als Arbeitszeiten angerechnet werden.

#### **5.1.5 Die Nutzung interner und externer Wissensbestände durch neue Formen der Kooperation**

Eine enge und kontinuierliche Kooperation zwischen Bildungsträger und Unternehmen ist notwendig, damit der Weiterbildungsträger kundenorientierte Weiterbildungsarbeit anzubieten vermag. Dies setzt eine Ausrichtung des Weiterbildungsträgers auf betriebliche Kompetenzen voraus. Der Bildungsträger kann dadurch seinen Kundenkreis und seine professionelle Kompetenz erweitern, indem er mit der Notwendigkeit aktueller Kompetenzanforderungen der Wirtschaft vertraut gemacht wird. Durch den engen Kontakt zum Unternehmen wird das Weiterbildungspersonal motiviert, sich mit den technologischen Entwicklungen und betriebstechnischen Wissens auf dem Laufenden zu halten. Neben einer ständigen Aktualisierung technologischer und betrieblicher Kenntnisse, die sich in der Praxis jedoch schwierig gestaltet, weil der Bildungsträger immer mit einem gewissen Zeitverzug aktuell geforderten Kompetenzen „hinterherhinken“ wird, wird der Aufbau fachübergreifender Kompetenzen, wie die Moderation von Prozessen und die Leitung von Diskussionsrunden oder das Coaching, zunehmend wichtig. Dadurch kann sich der Weiterbildungsträger vor allem in seiner Rolle eines Coaches und Prozessbegleiters profilieren und so betriebliche Veränderungsprozesse unter der Konzipierung und Durchführung einer entsprechend unterstützenden Weiterbildung begleiten. Letztlich nimmt er so die Rolle eines „change agent“ im Rahmen betrieblicher

Modernisierungsprozesse ein. Durch eine enge und regelmäßige Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Bildungsträger werden darüber hinaus Beziehungen zu wichtigen Entscheidungsträgern in Politik und Wirtschaft aufgebaut. Diese Beziehungen wiederum ermöglichen es, den betrieblichen Veränderungsprozess in einen lokalen bzw. regionalen Gesamtkontext einzubetten und dabei möglichst viele Akteure vor Ort mit einzubeziehen, um so die nötige Nachhaltigkeit des Veränderungsprozesses zu ermöglichen.

Die Rolle der Gewerkschaften und Sozialpartner ist dabei wesentlich: “Training and learning can be understood as a part of working conditions, however, and actions can be undertaken to motivate employees’ representatives in this respect, including providing relevant training for trade union officials” (ADAPT, 1999a, 17). Training in sozialen Fähigkeiten wie Dialog- und Konfliktfähigkeit waren vorrangige Trainingsziele im Projekt EURO-STEVEDORE (ADAPT, 1999g, 17).

Das MIRIAD-REFLEX-CONTACT-Projekt operiert auf der Basis von der Kooperation mit Betrieben, um so in der Konzipierung und Umsetzung der Weiterbildung verstärkt auf betriebliche Anforderungen eingehen zu können. Dabei involvierten die Projektverantwortlichen des Bildungsträgers fünf Industrie- und Handelskammern, die direkt mit den Unternehmen zusammenarbeiten. Nach dem Motto “joint training actions – coproduction of training solutions” werden gemeinsame Weiterbildungsansätzen zwischen Vertretern aus dem Betrieb und Weiterbildungsverantwortliche der Kammern und des Bildungsträgers erarbeitet. So wird ein flexibler Weiterbildungsansatz entwickelt, der auf die Arbeitssituation abgestimmt ist und die Mitarbeiter darin unterstützt, selbständig – individuell und im Team - zu lernen und zu arbeiten.

Durch die Errichtung eines solchen Informationsnetzwerkes werden Erfahrungen der KMU, die den oben erwähnten Veränderungsprozess durchlaufen, mit Hilfe von erstellten Handbüchern und Webseiten für einen inner- und überbetrieblichen Erfahrungsaustausch unter den Mitarbeitern festgehalten. Anlass für das Projekt EURO-MANAGER bildet eine zunehmende Nachfrage von KMU nach organisatorischen Veränderungsprozessen weg von hierarchischen, arbeitsteiligen Organisationsstrukturen hin zu flachen Hierarchien und (halb)autonomen Arbeitsgruppen. Das Projekt zielt darauf ab, betriebliche Prozesse für

Mitarbeiter aller Ebenen durch die Schaffung eines Wissensnetzes von „best practices“ zu verbessern.

Aus dem Dargestellten lassen sich folgende Voraussetzungen für effektive Weiterbildungsmaßnahmen des Weiterbildungsträgers festhalten:

- Eine durchgängige Kooperation des Bildungsträgers mit dem Unternehmen von der Bedarfsanalyse bis hin zur Evaluierung der Weiterbildung wird initiiert, um den Weiterbildungsbedarf der Mitarbeiter im Unternehmen gemeinsam zu identifizieren und angemessene Weiterbildungsmaßnahmen zu entwerfen. Flexibilität und Zugeschnittenheit auf den Bedarf der Kunden (= Unternehmen) sind dabei erforderlich, um geeignete Weiterbildungsmaßnahmen im Hinblick auf die Unternehmensstrategie zu erarbeiten. Eine lineare Ableitung der Lernziele aus den Unternehmenszielen würde jedoch einen Lehrlernkurzschluss bedeuten. Es sind hier auch andere Aspekte mit einzubeziehen, die von der Erfahrung und den Interessen der Mitarbeiter ausgehen. Diese mit den Unternehmenszielen zu vereinbaren bzw. einen gemeinsamen Nenner dafür zu schaffen, erweist sich als schwieriger Prozess und sollte nicht im Alleingang mit dem Management des Unternehmens, sondern unter Einbeziehung aller Beteiligten ausgehandelt werden.
- Eine gezielte Nutzung interner und externer Wissensbestände wird dadurch erreicht, dass unterschiedliche Akteure in der Region und europaweit eingebunden werden. Dabei entstehen lokale, regionale, nationale und transnationale Partnerschaften, die Innovation in der Betriebs- und Arbeitsorganisation ermöglichen. Transnationale Partnerschaften können dabei den betriebsinternen Wandelprozess beschleunigen, da oft die innovativsten und dynamischsten Institutionen international kooperieren und davon profitieren. Der gezielte Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützt dabei die Kommunikation unter den Kooperationspartnern und hilft bei der Etablierung von methodologischem Know-how.

So werden beispielsweise beim SNTF-Projekt für saisonale Arbeitskräfte in Skigebieten gemeinsam identifizierte Weiterbildungsmodule zwischen den deutschen und französischen Projektpartnern mit Hilfe technologischen Transfers ausgetauscht. Hier

werden einzelne Module via Simulation oder Videoconferencing übertragen. Im Rahmen des CHALLENGE-Projektes werden mit den transnationalen Projektpartnern Finnland und Großbritannien im Rahmen von Workshops betriebliche Innovationsstrategien auf der Basis des Konzepts der LERNENDEN ORGANISATION (Nyhan/Stahl et al., 1993) diskutiert, und gemeinsame Module für interkulturelles Training entwickelt und durchgeführt. Darüber hinaus hat der finnische Projektpartner den Aufbau einer telematischen Kommunikationsstruktur für deutsche Unternehmen entwickelt. Die deutsche Seite unterstützt wiederum eine Projektinitiative des britischen Projektpartners konzeptionell und LERNENDE ORGANISATION. Transnationale Kooperation kann so einen erfolgreichen Beitrag zur Einführung flexibler Ansätze in Unternehmen leisten, indem Weiterbildungspraktiken und -methodologien auf ihre Anwendbarkeit in einem anderen Kontext als dem, in dem sie erarbeitet und zuerst angewendet wurden, überprüft werden. Selbstevaluierungsmechanismen finden in Form von Prozessbegleitung und Evaluierung statt: "Monitoring and evaluation are techniques which, if introduced from the outset, can help drive this process of self-reflection and improvement, and ultimately ensure a network's sustainability" (ADAPT, 1999g, 14). Die Implementierung flexibler Strukturen und neuer Formen der Arbeitsorganisation im Unternehmen ist ein sich allmählich entwickelnder Prozess, der ständig begleitet und evaluiert werden muss. Diese Rolle übernimmt hier der Weiterbildungsträger.

#### **5.1.6 Die Integration von Weiterbildung im Rahmen eines ganzheitlichen Organisationsentwicklungsansatzes**

Die Weiterbildung ist im Rahmen von einzuführenden flexiblen Unternehmensstrukturen in eine Gesamtunternehmensstrategie einzubinden, so die Forderung der in der „ADAPT-Fokus-gruppe“ zusammengeschlossenen europäischen Berufsbildungsexperten. Kommunikationsstrategien, Sensibilisierungsmaßnahmen des Management und der Mitarbeiter im Hinblick auf den Nutzen von Weiterbildung, der Transfer von guten Beispielen und eine Weiterbildungsstrategie, die Prozessbegleitung und Evaluierungssysteme beinhaltet, um die Auswirkungen der Flexibilisierungsmaßnahmen auf die Organisation beurteilen zu können, sind dabei kennzeichnend für einen solchen ganzheitlichen Ansatz.

Bei WATERFORD CRYSTAL wurden innovative Lernansätze entwickelt und umgesetzt, die auf der Förderung von „Schlüsselqualifikationen“, wie Teamfähigkeit und kommunikative Fähigkeiten, basieren. Für den Betrieb erweisen sich diese Fähigkeiten als kritische Wettbewerbsfaktoren. Eine Schulung dieser Fähigkeiten erhöht wiederum die Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiter. Um die existierenden und benötigten Qualifikationen auf Unternehmensanforderungen und Geschäftsplan beziehen zu können, muss die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen im Zusammenhang mit dem gesamten Unternehmenskontext gesehen werden. Zunächst werden deshalb vom Bildungsträger im Unternehmen breit gestreute “Reviews” über Unternehmensanforderungen sowie die Auswirkungen des Geschäftsplanes auf die existierenden und benötigten Qualifikationen der Arbeitnehmer durchgeführt. Danach wird der Weiterbildungsbedarf im Hinblick auf die beiden Ziele „Wettbewerbsfähigkeit“ und „Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit“ der Mitarbeiter definiert. Zur Identifizierung der als erforderlich erachteten “core competencies” werden Interviews mit Managern in Schlüsselpositionen sowie Workshops mit den Arbeitnehmern des Betriebs durchgeführt. Diese Ergebnisse erfordern wiederum weitere Weiterbildungsbedarfsanalysen, da die Entwicklung einer einzelnen Weiterbildungsteilnahme keine ausreichende Wirkung auf eine Veränderung der Unternehmenskultur erzielen kann. Deshalb wird ein Set unterschiedlicher, jedoch aufeinander bezogener Kurse erstellt, um die Fähigkeiten und Einstellungen im Unternehmen im Hinblick auf die Notwendigkeit von Veränderungsprozessen positiv zu beeinflussen (zum Workshop-Konzept vgl. Stark/Schmidt, 1996). Charakteristisch für dieses Projekt ist die Betonung einer “win-win“-Strategie, die einerseits auf die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens und andererseits auf die der Arbeitnehmer abzielt. Die Förderung des Beschäftigungserhaltes („employability“) der Arbeitnehmer stößt zwar anfänglich auf Bedenken der Betriebsleitung, da eine Abwanderung des Personals nach Qualifizierungsmaßnahme befürchtet wird, diese Vorbehalte können aber im Laufe des Projektes überwunden werden. Die Projektinitiatoren betonen dabei, dass eine Weiterbildung zu entwickeln sei, die sich an langfristigen Unternehmensanforderungen orientiert. Es fragt sich allerdings, wie sich bei der gegenwärtigen „Unübersichtlichkeit“ gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen und Konstellationen langfristige Anforderungsprofile vorausbestimmen bzw. definieren lassen.

Anhand des WATERFORD-Projektes lässt sich hier zusammenfassen, dass die Weiterbildungsbedarfsanalyse im Hinblick auf die Förderung von Schlüsselqualifikationen auf die Unternehmenskultur bezogen wird. Ein objektiver Weiterbildungsbedarf existiert nicht, da dieser immer von Interessen und Unternehmens- bzw. Managementstrategie abhängt und so an eine grundsätzliche Zieldefinition bzw. -diskussion gekoppelt werden muss. Die Erstellung kognitiver Bezüge zu den Unternehmenszielen und den daraus abgeleiteten Arbeitsaufgaben muss dabei für alle Beschäftigten nachvollziehbar sein. Eine qualifizierungsorientierte Weiterbildung allein genügt nicht. Hier ist ein umfassender Ansatz erforderlich, der Qualifikationen der Mitarbeiter mit einer Organisationsentwicklungsstrategie verbindet. Im Rahmen von WATERFORD CRYSTAL wird Weiterbildung in einen Gesamtentwicklungsprozess der Organisation eingebunden. Weiterbildungsmaßnahmen gehen dabei sowohl auf einzelne Mitarbeiter als auch auf Unternehmenselemente, wie Unternehmenskultur und Branche, ein. Dies setzt eine Diagnose der gesamten Betriebsorganisation mit Strukturen, Prozessabläufen, Arbeitsprozessen und Arbeitsmethoden auf allen Ebenen voraus. Um sich die Akzeptanz aller Beteiligten für betriebliche Veränderungen zu eventuellen Rationalisierungsmaßnahmen zu sichern und keine Verunsicherungen und Widersprüche der Mitarbeiter hervorzurufen, werden die Beteiligten im Rahmen von Workshops eingebunden. Eine darauf abgestimmte Kommunikationspolitik hat die Aufgabe, die Ergebnisse im gesamten Betrieb zu verbreiten.

Die dargestellten Projektbeispiele zeigen, dass die projektverantwortlichen Bildungsträger eng mit den Betrieben zusammenarbeiten, um den Weiterbildungsbedarf der Mitarbeiter zu identifizieren und Zugangsbarrieren zu überwinden, die manche Arbeitnehmer bei lebensbegleitendem, kontinuierlichem Lernen und formalen Weiterbildungsmaßnahmen haben. Die beteiligten Unternehmen müssen Lerninfrastrukturen zur Verfügung stellen, damit Trainingsprogramme „on-site“ abgehalten werden können, und eine flexible Arbeitseinteilung der Beschäftigten ermöglichen, um diesen die Teilnahme an den Trainingsprogrammen zu ermöglichen. Der Weiterbildungsträger seinerseits muss ein Spektrum entsprechender Trainingsmaßnahmen, wie Vorträge im Betrieb, „tutorials“ und telematische Unterstützung sowie innovative Verfahren zur Bewertung von Lernen, wie die Akkreditierung vergangenen Lernens (APL) oder die Akkumulierung von Credits und Zertifizierung (ACCS), anbieten. Weiterhin müssen die Fortbildungsprogramme vom

Trainingspersonal überarbeitet und durch Themen wie Curriculumsentwicklung, Beurteilung von Lernprozessen, APL und Mentoring, erweitert werden, damit das Trainingspersonal seiner neuen Rolle als Lernbegleiter und Moderator von Veränderungs- und Lernprozessen gerecht werden kann.

Sowohl Weiterbildungsträger als auch Unternehmen müssen kompetentes Weiterbildungspersonal bereitstellen, das die Funktion eines Prozessbegleiters, Koordinators und „change agent“ wahrzunehmen und ein organisationsinternes „Netzwerk“ effektiv zu koordinieren vermag. „Effective management is vital to a network and from this a new role appears to be emerging, that of the networker. This role is in fact several roles – coordinator, facilitator, moderator, innovator and change agent – all combined into one” (ADAPT, 1999h, 20). Angesichts dieses vielfältigen professionellen Anforderungsprofils des Weiterbildungspersonals wird ein gesamtes Weiterbildungsteam eingesetzt: “It is difficult nowadays to speak of trainers or tutors as such. The notion of training or tutoring function is more pertinent, since the job is more commonly done by a team, in or out of the company, using both company staff and assistance from the training provider”(ebd.).

Betriebliche Veränderungsprozesse bergen sowohl Chancen als auch Risiken für Mitarbeiter sowie für den gesamten Betrieb. Ein Teil der Arbeitnehmer droht ausgegrenzt zu werden, wenn nicht gleichzeitig Mechanismen geschaffen werden, die Lernmöglichkeiten für *alle* mit sich bringen um die Kompetenzen der Beschäftigten fördern. Heute wird Gruppenarbeit vor allem im Zusammenhang mit neuen Arbeitszeitmodellen diskutiert. Eine zunehmende Flexibilität hinsichtlich Arbeitszeit, Arbeitsort und Arbeitsausführung hebt dabei die traditionelle Grenze von Arbeits- und Privatleben auf. Einer vermehrten Autonomie der Mitarbeiter bei der Arbeitsausführung sowie einem allgemein höheren Initiativenspielraum stehen ausgeklügeltere Leistungsnachweise bzw. Beurteilungen gegenüber, die wiederum den Arbeitsdruck erheblich erhöhen können. Auch die Gefahr der Wegrationalisierung von Arbeitsplätzen zur betrieblichen Effizienzsteigerung ist nicht von der Hand zu weisen.

Demgegenüber bringen betriebliche Veränderungsprozesse Vorteile für Arbeitnehmer mit sich, wie vermehrte Entscheidungs- und Handlungsspielräume bei der Arbeit sowie die

Möglichkeit durch flexiblere Strukturen von Ort und Zeit ihre Arbeits- und Freizeit flexibler einzuteilen. So kommentiert die ADAPT-Fokusgruppe die Auswirkungen der neuen Arbeitsorganisationsformen auf die Mitarbeiter: „They gain much greater room for autonomy, responsibility, and creativity, factors which by definition, enhance their work satisfaction. Furthermore, teamwork is reinforced, and along with it individual and collective skills“ (ADAPT, 1999h, 25). Die Unternehmen ihrerseits gehen das Riskio ein, durch den Abbau traditioneller Hierarchieebenen in der Unternehmensstruktur zunächst geschwächt zu werden sowie sich mangels vorgegebener Lösungen auf zeit- und ressourcenaufwendige Experimente einzulassen. Demgegenüber stehen Chancen, sich in einem Umfeld von Wettbewerb und neuen Technologien zu behaupten und nachhaltiges Wachstum zu erzielen, da betriebliche Innovation nur durch motivierte und kompetente Mitarbeiter zu erreichen ist. So sind kompetente Mitarbeiter in ihren fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen zu fördern und dabei am gesamten betrieblichen Veränderungsprozess zu beteiligen.

### **5.1.7 Zwischenbilanz**

Die neuen Arbeitsorganisationsformen und die strategische Rolle der Weiterbildung stehen in einem gegenseitigen Wechselverhältnis zueinander: neue Formen der Arbeitsorganisation setzen eine neue strategisch eingebundene Weiterbildung voraus, genauso wie eine strategische Weiterbildung wiederum neue Arbeitsorganisationsformen vorantreiben und unterstützen kann. Betriebliche Veränderungsprozesse bilden dabei für eine „personalorientierte Strategie“ eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzung. Dazu erfordert es ein erweitertes Verständnis von weiterbildnerischen Interventionsstrategien. Diese umfassen die Unterstützung der Unternehmen bei der Einrichtung partizipativer Ansätze und flacher Hierarchien, flankierende Maßnahmen in Form von Weiterbildungsbedarfsanalysen und Beratung sowie eine Einbettung der Weiterbildung in eine organisationale Gesamtstrategie. Voraussetzung für die Durchführung betrieblicher Veränderungsprozesse ist die Sensibilisierung des Managements, Maßnahmen zur Sicherung der Akzeptanz aller Beteiligten durch rechtzeitige Einbindung in betriebliche Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse sowie die Bereitstellung von „Supportstrukturen“ und Prozessbegleitung. Die Geschäftsleitung muss ein neues Lernverständnis entwickeln und Lerngelegenheiten in und außerhalb der Arbeit

zu schaffen, indem eine Lerninfrastruktur durch die Bereitstellung von Weiterbildungspersonal, Experten, Lernmaterialien, Lernraum, Lernmedien und Lernzeiten geschaffen und Prozessmoderation oder Coaching eingeführt wird. Neben diesen lernunterstützenden Interventionen innerhalb und außerhalb des Unternehmens ist eine gezielte Nutzung externer Wissensbestände voranzutreiben. Dabei sind unterschiedliche regionale Akteure, wie Unternehmen, Handelskammern, Weiterbildungsträger und Zertifizierungs- bzw. Akkreditierungsinstitutionen in den Modernisierungs- und Lernprozess des Unternehmens mit einzubinden, um dem breiten Anforderungsspektrum, das sich im Rahmen der betrieblichen Veränderungsprozesse und eines umfassenden Lernverständnisses ergibt, begegnen zu können.

Aus der Darstellung der Projekte lässt sich folgendes Weiterbildungsverständnis ableiten: Lernen wird als Quelle von Innovation und damit Wettbewerbsfähigkeit gesehen, sowohl für das Unternehmen als auch für das Individuum. Dabei sind die Lernaktivitäten der Mitarbeiter auf Unternehmensziele bezogen. Es wird versucht, Trainingserfolge und Resultate (ökonomische und andere) nachzuweisen, indem sich die Evaluierung der Weiterbildungsmaßnahme an Unternehmenszielen und –werten orientiert. Die Erfolge von Training müssen hervorgehoben und mit anderen innerhalb und außerhalb des Betriebs geteilt werden: “Thus, sharing successes, as well as suppliers, resources and personnel, is important, particularly in terms of increasing enterprise’s awareness and commitment to learning” (ADAPT,1999g,31). Eine effektive und unterstützende betriebsinterne Kommunikationspolitik bezüglich potentieller betrieblicher Veränderungsprozesse und deren Auswirkungen erhöht dabei sichtlich die Chancen, dass die Veränderungen von den Mitarbeitern mitgetragen werden.

Damit KMU für entsprechende Investitionen in Weiterbildung gewonnen werden können, müssen die Trainingsmaßnahmen flexibel, kundenzentriert und kosteneffektiv sein. Bedarfsorientierte Lösungen müssen in andere Strategien und Prozesse des Betriebs integriert werden. Für die Konzipierung und Durchführung von Weiterbildung müssen Lösungen angeboten werden, die die Größe sowie das technisch Mögliche des jeweiligen Unternehmens berücksichtigen. Die Ausbildung grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Schreiben, Rechnen, Lernen lernen ist wesentlich, um bestimmten Zielgruppen wie An- und Ungelernten die Zugangschancen auf Weiterbildung zu erhöhen.

Für die Einführung neuer Formen der Arbeitsorganisation und eine Integration von Lernprozessen in gesamtbetriebliche Konzepte ist eine besondere Haltung, die hier als „organisational mind-set“ und eine „win-win“-Kultur bezeichnet wird, an den Tag zu legen. Diese Haltung kann durch das Training sozialer und kommunikativer Fähigkeiten gefördert werden, die eine effektive partnerschaftliche Zusammenarbeit der Mitarbeiter untereinander in neuen Formen der Arbeitsorganisation wie (halb-)autonomen Gruppen ermöglichen.

Neue Arbeitsorganisationsformen fordern Eigeninitiative, Flexibilität sowie die Fähigkeit, im Team zu arbeiten. Dies wird jedoch beim gegenwärtigen Beurteilungssystem außer Acht gelassen. Deshalb müssen Methoden entwickelt werden, die es erlauben, Lernfortschritte hinsichtlich dieser Fähigkeiten genauer zu bewerten. Eine Beurteilung sozialer Fähigkeiten ist dabei nicht unumstritten, zumal im Gegensatz zu fachlichen bzw. technischen Kompetenzen keine vorgegebenen Standards definiert werden können. Personal- bzw. HRM-Instrumente müssen dabei nicht nur den Erwerb neuer Kompetenzen, Verhaltensweisen und Einstellungen fördern und entsprechende Lerngelegenheiten schaffen bzw. unterstützen, sondern auch so strukturiert sein, dass sie den Erwerb solcher sozialen Fähigkeiten anerkennen und entsprechend entlohnen. Während noch vor ein paar Jahren Experten im Rahmen der EUROTENET-Diskussion für eine verstärkte Rolle sozialer Fähigkeiten (als Teil der so genannten Kernkompetenzen; vgl. dazu Kapitel 4) warben, gehören diese Fähigkeiten mittlerweile neben den fachlichen Kompetenzen zum festen Bestandteil eines beruflichen Anforderungsprofils nahezu jeden Mitarbeiters. Doch während vor einigen Jahren diese damals als „neue“ Kompetenzen bezeichnet untrennbar mit der Einführung einer neuen Arbeitsorganisations- und Unternehmensform diskutiert wurden, bleibt der Arbeitskontext dieses neuen Mitarbeiterprofils heute im Diskurs zu SELBSTORGANISIERTEM LERNENS oft unberücksichtigt. So kann es zu kontraproduktiven Effekten kommen, beispielsweise wenn Mitarbeiter für soziale Kompetenzen und mehr Selbständigkeit weitergebildet werden, diese aber nicht einsetzen können, da ihre Arbeit weder genügend Variabilität noch Lernpotential aufweist, um diese Kompetenzen mit einzubringen, und eine streng arbeitsteilige, auf autoritärer Kontrolle basierende Unternehmenskultur das Arbeitsumfeld prägt. Dies unterstreicht die Tatsache, dass die Einführung neuer partizipativer Arbeitsorganisationsformen das Sine-qua-non jeglicher Selbstqualifizierung im Prozess der Arbeit darstellt.

Diese neuen Arbeitsorganisationsformen sind zwar notwendig, aber nicht hinreichend. Neben der Unterstützung von betrieblichen Lernprozessen und einer Bereitstellung von Lerninfrastruktur durch das Management bedarf es so genannter flankierender Maßnahmen, wie Unterstützung und Beratung, die meist von einem externen Weiterbildungsträger durchgeführt werden. Eine stetige und ständige Unterstützung für die KMU durch die Bereitstellung von Supportstrukturen in Form von örtlichen oder virtuellen Zugangsstellen außerhalb oder innerhalb des Betriebs („access points“; „in house support systems“) ist für eine professionelle Unterstützung von Lernprozessen im Betrieb erforderlich. Insbesondere im Rahmen der Weiterbildungsbedarfsanalyse wird eine professionelle Unterstützung durch den Weiterbildungsträger erwartet. Dabei zeigt sich, dass es neben analytischen Instrumenten zur Bedarfserhebung vor allem darauf ankommt, im Betrieb eine Diskussion über Weiterbildungsbedarf und –ziele insgesamt auszulösen, da es *den* objektiven Bedarf nicht gibt und Weiterbildungsbedarf je nach Kontext und Bedarf stets im Zusammenhang mit Unternehmenszielen zu definieren ist.

Es zeigt sich, dass Betriebe in den letzten Jahren erkennen, “that the problem is not only technical – investments also need to be made in the enterprises’ human resources [...]. In effect, it is becoming increasingly clear that enterprises’ operations and personnel must be developed simultaneously, and that working and learning must be brought closer together” (ADAPT, 1999g, 33). Die hier dargestellten ADAPT-Projekte verknüpfen zunehmend Arbeiten und Lernen. Die gängigsten Methoden dieser Verknüpfung sind folgende:

- Sensibilisierung der Geschäftsleitung und der Mitarbeiter hinsichtlich des Nutzens von Weiterbildung.
- Schaffung eines Spektrums verschiedener Institutionalisierungsformen (vgl. dazu Faulstich, 1998b, 177) durch einen Kooperationsansatz zwischen Weiterbildungsträgern, Betrieben und regionalen Akteuren.
- Ein ganzheitlicher Ansatz, der von der Diagnose des Weiterbildungsbedarfs bis zur Durchführung der Weiterbildungsmaßnahme reicht und zwischen Bildungsträger und Unternehmen verwirklicht wird. Die Lösungsansätze sind dabei an den individuellen Bedürfnissen der Mitarbeiter sowie der Unternehmensstrategie ausgerichtet.

- Lernort und Lernzeit werden sowohl innerhalb als auch außerhalb der Betriebe flexibel gestaltet.
- Neben der Entwicklung fachlicher und sozialer Fähigkeiten wird die Ausbildung grundlegender Fertigkeiten bzw. einer Methodenkompetenz vom Bildungsträger forciert.
- Die Instrumente zur Beurteilung und Anerkennung von erworbenem Lernen (vgl. APL „Accreditation of Prior Learning“) werden weiterentwickelt, die Lernprozesse der Mitarbeiter und nicht Weiterbildungsmaßnahmen an sich erfassen.

Mit einer stärkeren Integration von Weiterbildung in betriebliche Abläufe und Wandlungsprozesse ändert sich auch die Rolle und Funktion des Weiterbildungspersonals. War Weiterbildungsrealität bisher vorrangig durch die Durchführung von Seminaren und Lehreinheiten gekennzeichnet, erweitert sich nun das Spektrum der Weiterbildungsaktivitäten um die Moderation betrieblicher Workshops, die professionelle Unterstützung von betrieblichen Veränderungsprozessen und durch eine durchgängige Begleitung und Beratung im Hinblick auf Weiterbildungsmaßnahmen zur Unterstützung des Veränderungsprozesses. Mit dem erweiterten Spektrum der Weiterbildungsfunktionen verlagert sich ein Teil der Aktivitäten auf die Führungs- bzw. Managementebene.

Im Betrieb werden Manager und Mitarbeiter dadurch in Weiterbildungsarbeit involviert, dass sie Verantwortung für Prozess, Inhalt und Ergebnisse der Weiterbildung übernehmen. Im Rahmen eines Kooperationsansatzes zwischen Unternehmen und Weiterbildungsträgern wird ein Weiterbildungskonzept, angefangen von der Bedarfsanalyse bis hin zur Evaluation, entwickelt, das sich am Bedarf des Unternehmens orientiert. Manager und Vorgesetzte müssen zu kompetenten „Lernfacilitators“ werden, die Lernmöglichkeiten schaffen und unterstützen. Wird das Management von Beginn an in den Trainingsprozess mit einbezogen, betrachtet es Weiterbildung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung als ein integriertes Ganzes (vgl. dazu ADAPT, 1999a, 32). Die Einbeziehung des Management in Lernprozesse wirkt sich wiederum auf das Rollenverständnis und die Professionalität des Weiterbildungspersonals des Trägers aus. Die Weiterbildungsinstitutionen erweitern so ihre traditionelle Angebotspalette und erschließen immer mehr Dienstleistungsbereiche (vgl. dazu das CHALLENGE-Projekt; in der Weiterbildungsliteratur Faulstich, 1998b, 190). Das mögliche Dienstleistungsspektrum

reicht dabei von der Deckung von Qualifikationsdefiziten im Zusammenhang mit der Einführung (neuer) Informationstechnologien, über eine umfassende Ermittlung von Weiterbildungsbedarfen bis hin zur Mitentwicklung und Umsetzung von Personal- und Organisationsentwicklungskonzepten.

Als Prozessbegleiter, Coach und Förderer wird die Entwicklung von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN betriebsintern unterstützt. Das erweiterte Anforderungsspektrum an das Weiterbildungspersonal wird heute immer mehr von einem gesamten Team innerhalb bzw. außerhalb des Betriebes wahrgenommen (DAFCO; vgl. dazu in der HRM-Literatur Legge, 1995). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach einer angemessenen Qualifizierung bzw. Weiterbildung für das Weiterbildungspersonal. Nach Baethge/Schiersmann (1998) muss hier ein zukunftsorientiertes Qualifizierungskonzept gefunden werden, das dem neuen Anforderungsprofil Rechnung trägt. Neue Formen der Zusammenarbeit und Partnerschaften von unterschiedlichsten Akteuren sowie eine enge Anbindung an betriebliche Prozesse halten das Personal des Bildungsträgers „auf dem Laufenden“. Auch Führungskräfte seien zumindest zu einer „Semiprofessionalität“ (ebd.) zu führen, um ihrer Rolle im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Mitarbeiter kompetent nachgehen zu können. In den dargestellten Projekten wird vor allem auf eine Sensibilisierung und Gewinnung des Managements für Veränderungsprozesse als Sine-qua-non abgestellt. Ein neues Qualifizierungskonzept zeichnet sich bei den ADAPT-Projekten jedoch nur unterschwellig ab. Im Gegensatz zu einer intensiv geführten Diskussion in der Weiterbildungsliteratur (vgl. dazu Arnold, 1995; Faulstich, 1998b) wird bei den Projekten die Weiterbildungsfrage des Personals entweder übergangen oder nur am Rande angesprochen bzw. als selbstverständlich und problemlos vorausgesetzt. Dies erklärt sich zum einen daraus, dass sich hier in der Praxis ein Defizit abzeichnet, das bei der Projektdarstellung unerwähnt bleibt, da hier auf gemeinsame Erfolge hinsichtlich der beiden vorrangigen Zielgruppen Unternehmen und Bildungsträger abgestellt wird. Zum anderen weist dies darauf hin, dass auch Bildungsträger ihre verkündete Bildungsarbeitsrhetorik erst selbst in die Praxis umsetzen müssen, indem sie ihre eigenen wertvollsten Ressourcen, über die sie verfügen, entsprechend fördern und wertschätzen: ihre Mitarbeiter. So müssen sich Bildungsträger oft erst noch zu dem entwickeln, was sie als Leitbild in Betrieben verkünden: die Schaffung einer LERNENDEN ORGANISATION, die die Potentiale ihrer Mitarbeiter

systematisch fordert *und* fördert. Nur wenn die Mitarbeiter als Innovations- und Wettbewerbsquelle des Trägers und eine Weiterqualifizierung des Personals als Wert gesehen wird und eine Kultur existiert, die offen für Mitarbeiterinitiative und –gestaltungsvorschläge ist, lassen sich mittelfristig Wissenspotentiale durch motivierte und engagierte Mitarbeiter aufbauen bzw. erhalten. Nur so kann der Bildungsträger innovativ sein und sich dadurch auf dem wettbewerbsintensiven Markt der Bildungsträger behaupten.

Auf Basis der analysierten Projektbeispiele lassen sich folgende betriebsinterne und –externe Maßnahmen bzw. Voraussetzungen identifizieren, die sich als erfolgreich erweisen, um in Unternehmen in Europa eine neue Unternehmens-, Arbeits- und Lernorganisation zu etablieren:

- Flexibilität als unternehmensinternes Konzept ist niemals Zweck an sich. Die Einführung flexibler Unternehmensstrukturen sowie flexibler Arbeitsformen und -zeiten wird vielmehr zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen, der Erhöhung der Produktivität und der Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen eingesetzt. Die Sicherstellung von Flexibilität ist ein langfristiges Vorhaben, das durch kollektive Vereinbarungen und Weiterbildungsträger unterstützt werden muss.
- Die Investitionen in „Humanressourcen“ müssen sich finanziell tragen. Dabei muss das Konzept des lebensbegleitenden Lernens in ein praktisches Konzept überführt werden und es müssen Unternehmensanreize für eine weitreichende Implementierung geschaffen werden. In diesem Zusammenhang sind Diagnosewerkzeuge, Praktiken und Strukturen den KMU zur Verfügung zu stellen.
- Eine Haltung des Managements, die Mitarbeiterkompetenzen und –fähigkeiten als Produktivitätsquelle ansieht, die es zu entwickeln gilt, umso entsprechende Weiterbildungsaktivitäten in Gang zu setzen und erworbene Fähigkeiten entsprechend zu entlohnen.
- Ein Managementstil, der die Selbständigkeit und Initiative der Mitarbeiter bei der Arbeit fördert und fordert und mit konstruktiver Kritik der Mitarbeiter umzugehen weiß, um so eine offene Lern- und Arbeitskultur zu schaffen, die durch gegenseitiges Vertrauen und Partizipation der Mitarbeiter geprägt ist.

- Bedingungen, die eine tägliche Anwendung des Gelernten in der betrieblichen Praxis ermöglichen und dabei Mitarbeiter und Management für Lernpotentiale in der Arbeit sensibilisieren. Somit soll zum einen der Weiterbildungsbedarf verstärkt vom Unternehmen bzw. den Mitarbeitern selbst angemeldet werden. Zum anderen soll es ermöglicht werden, dass Mitarbeiter Initiative in den Arbeitsprozess mit einbringen und so ihre Arbeit qualitativ verändern können. So können Wissenspotentiale der Mitarbeiter genutzt werden, was sich sowohl positiv für die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens als auch für den Mitarbeiter, der eine wachsende Zufriedenheit durch einen erweiterten Gestaltungsspielraum bei seiner Arbeit erfährt, auswirken kann.
- Einsatz traditioneller Maßnahmen, wie die Arbeitssituationsanalyse, die Analyse des Nutzens von Training und Lernen und die fortwährende Unterstützung während des gesamten Prozesses durch den Bildungsträger.
- Die Weiterbildungsaktivität muss sich die Arbeitsprozesse bzw. das Arbeitsumfeld sowie die Unternehmensstrukturen berücksichtigen, wobei Weiterbildungsziele auf den Geschäftsplan zu beziehen sind.
- Die Schaffung interner und externer Netzwerke ermöglichen den KMU einen intensiven Kontakt und Erfahrungsaustausch zum Aufbau von Know-how mit anderen Firmen, sozialen Partnern und lokalen Behörden. Netzwerke sind daher unbedingt aufzubauen, zu verbessern und zu pflegen.
- Das Weiterbildungspersonal des Bildungsträgers muss sich auf Grund eines neu entstehenden Anforderungsprofils weiterbilden. Dieses neue Anforderungsprofil umfasst ein Spektrum alter und neuer Aufgaben: Vermittlung, Abstimmung und Beratung zwischen Unternehmen und Weiterbildungsträgern bzw. externen Kooperationspartnern sowie Prozessbegleitung (vgl. dazu Arnold, 1995, 294 und Rottmann 1997, 248). Im Rahmen eines sich abzeichnenden Paradigmenwechsels vom Lehren zum Lernen weicht die Illusion der totalen Planbarkeit von Lernprozessen sowie der Beherrschbarkeit von Lernprozessen einer Realität unterschiedlicher weiterbildnerischer Interventionen, die vor allem für die Notwendigkeit von Lernprozessen sensibilisieren und sie unterstützend begleiten. Dies erfordert professionelles, situationsgerechtes Handeln auf Seiten der Bildungsträger, um sich so das Vertrauen der Betriebsleitung und der Mitarbeiter zu sichern. „In dieser Rolle werden sie (das Weiterbildungspersonal) selbst in bestimmten Situationen zu Lehrenden, in anderen zu Lernenden. Sie organisieren selbst Lernprozesse am

Arbeitsplatz und sind Teil von Lernprozessen“ (Arnold, 1995, 294). Mit der Kenntnis betrieblicher Abläufe und organisationsinternen Wissens wird die „Schnittstellenmanagementfunktion“ (Rottmann, 1997, 248) unerlässlich für die Gestaltung von Weiterbildung, indem diese Personal- und Organisationsentwicklung verknüpft. Dabei handelt das Weiterbildungspersonal als pädagogisch motivierte „change agents“.

## **5.2 Ein neues Weiterbildungskonzept für KMU? Rhetorik und Praxis des ADAPT-Projektes CHALLENGE**

Im ADAPT-Projekt CHALLENGE geht es um die Entwicklung von Weiterbildung zu einem integralen Bestandteil betrieblicher Wertschöpfungsprozesse. Weiterbildung, so die hier zu Grunde gelegte Annahme, nimmt dabei eine strategische Rolle ein. Die Weiterbildung soll Ausgangspunkt von Prozessoptimierungsprozessen werden und in Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung integriert werden. So liest man im Abschlussbericht des Projektes: ”Mit dem Stichwort 'Weiterbildung als Dienstleistung‘ wurde die strategische Neuorientierung der Bildungseinrichtungen immer wieder thematisiert. Dazu gehört die Entwicklung einer Kooperationsfähigkeit mit Unternehmen, die in Bildungseinrichtungen in der Regel nicht vorhanden sind ” (Bohlander, 1999, 17).

Das ADAPT-Projekt CHALLENGE wurde vom Berufsfortbildungswerk (bfw) in Rostock im Zeitraum vom 01.08.96-31.07.99 durchgeführt. Das Projekt konzentrierte sich thematisch auf die Entwicklung und Realisierung bedarfsgerechter Weiterbildung in KMU in der Region Rostock. Den Schwerpunkt des Projektes bildete die Entwicklung einer kontinuierlichen und systematischen Personalentwicklung. ”Mit den umfangreichen Weiterbildungsangeboten hat das Projekt CHALLENGE auch teilweise Neuland betreten. Thematisch wurden wichtige Felder neu besetzt: Personalmanagement, Telematik und das virtuelle Unternehmen als neue Form der Kooperation zwischen Unternehmen. Mit arbeitsplatznahen und selbstgesteuerten Formen des Lernens konnten gute Erfahrungen gemacht werden” (Bohlander, 1999, 118).

Darüber hinaus ging es um die Stimulierung von Kooperationen und Netzwerken auf dem Gebiet der Weiterbildung (CHALLENGE-Abschlussbericht, 3). Im Laufe des Projektes wurden insgesamt 22.000 Stunden Weiterbildungsmaßnahmen für knapp 830 Teilnehmer aus ungefähr 100 Unternehmen in Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen durchgeführt (vgl. dazu Abschlussbericht Teil I zur Ausgangssituation, Durchführung, transnationalen Zusammenarbeit, Projektergebnissen, Transfer der Projektergebnisse sowie Produkt der Projektergebnisse).

Um Weiterbildung strategisch in Personal- und Organisationsprozesse einzubeziehen, wurden beim CHALLENGE-Projekt traditionelle Weiterbildungsmaßnahmen und Beratung in enger Zusammenarbeit mit Weiterbildungsträgern und Unternehmen zu einem Gesamtkonzept verknüpft: „Weiterbildung *und* Beratung ist eine notwendige Kombination, um für die veränderten Bedingungen in Unternehmen adäquate Serviceleistungen anbieten zu können“ (Abschlussbericht CHALLENGE in Bohlander, 1999, 90). Mit einer stärkeren Orientierung der Weiterbildung auf Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse ändert sich die Rolle „vom Weiterbildungsanbieter zum Systemdienstleister“ (Bohlander, 1999, 90). Weiterbildung wird als Dienstleistung für Unternehmen gesehen, die nur dann erfolgreich ist, wenn sie flexibel, qualitativ hochwertig und kundenorientiert organisiert wird. Um der Kundenorientierung Rechnung zu tragen, wurde hier die Zusammenarbeit von Bildungsträgern mit unterschiedlichen Angebotsprofilen favorisiert. Dem gegenüber steht die gegenwärtige finanzielle Förderpraxis der EU bzw. der Mitgliedstaaten (vgl. z.B. Förderrichtlinien nach SGB III in Deutschland), der zufolge umfassende Weiterbildungsansätze, die Anteile von Beratungskompetenz beinhalten, nur langsam als wichtiger Bestandteil einer Fördermaßnahme berücksichtigt werden. Der Vorschlag, im Rahmen von CHALLENGE einen „Beratungspool“ unterschiedlicher Weiterbildungsträger in der Region aufzubauen, um je nach Anforderung der Unternehmen tätig zu werden, wurde so von öffentlicher Stelle abgelehnt (vgl. ebd.). Nach wie vor sind die Fördermaßnahmen auf nationaler und europäischer Ebene einem traditionellen Weiterbildungsverständnis verhaftet, wobei unter Weiterbildung vorrangig eine Lehrveranstaltung verstanden wird, die mit Kosten pro Teilnehmer und pro Seminar-bzw. Lehrveranstaltung (unter Präsenpflicht) veranschlagt wird.

Weitere Schwierigkeiten zeigen sich bei der Umsetzung innovativer Bildungskonzepte in die Betriebspraxis. Der Widerspruch zwischen dem in der Managementliteratur geforderten innovativen Weiterbildungskonzepten und der Umsetzung in der betrieblichen Praxis wird anhand dreier Bereiche näher aufgezeigt. Diese lassen sich vor allem in die aktuelle Qualitätsdebatte der betrieblichen Weiterbildung (vgl. dazu Baitsch, 1998) einordnen:

1. Die Weiterbildungsbedarfsanalyse
2. Die Erfolgsermittlung
3. Das zu Grunde liegende Lern- bzw. Weiterbildungsverständnis, das in die Unterbereiche Zielgruppen, Weiterbildungsinhalte und Weiterbildungsformen gefasst wird .

#### *1. Die Weiterbildungsbedarfsanalyse*

Die Frage, wie Qualifikationsbedarf ermittelt werden kann, ist Gegenstand berufsbildungspolitischer und –theoretischer Auseinandersetzungen (Büchter, 1999, 7). KMU sind dabei nicht nur zur Analyse von Qualifikationsbedarf, sondern auch zur Vermittlung von Qualifikationen auf externe Unterstützung angewiesen.

Während sich inzwischen in einigen – vor allem größeren Betrieben – eine „skill orientation“ durchgesetzt hat und Qualifizierungsprozesse geplant und organisiert werden, wird Weiterbildungsbedarf in KMU, falls überhaupt, in erster Linie im Tagesgeschäft nebenbei, intuitiv und situativ geklärt (vgl. Büchter, 1998). Auch bei CHALLENGE zeigt sich, dass eine systematische Bedarfsermittlung und Planung in der betrieblichen Weiterbildung kaum durchgeführt wird (CHALLENGE-Newsletter 2 (1998, 4). Weiterbildung wird meist als Reaktion auf Probleme im Arbeitsprozess organisiert. Eine mittel- bzw. langfristige Potentialentwicklung findet kaum statt. Das CHALLENGE-Projekt setzt bei dieser Bedarfslücke an. Durch praxisnahe Beratung und Erfahrungsaustausch sollen dem Unternehmen Methoden einer systematischen Personal- und Qualifikationsanalyse näher gebracht und ihnen so ein Einstieg in den Aufbau einer integrierten Personal- und Organisationsentwicklung ermöglicht werden. Das Sine-qua-non einer verstärkten Investition in „Humanressourcen“ ist die Sensibilisierung der entsprechenden Zielgruppe, nämlich des Managements. Im Rahmen von CHALLENGE wurden Seminare zum Thema „Praktisches Personalmanagement für betriebliche

Führungskräfte“ konzipiert und durchgeführt. Der Weiterbildungsträger verweist auf den Vorteil durch das Gesamtpaket die Möglichkeit offen zu halten, Themen anzubieten, die bei der schriftlichen Befragung im Rahmen des Bedarfsanalyseverfahrens nicht berücksichtigt wurden. Die Tatsache, dass der Gesamtkatalog des Weiterbildungsträgers mit einer allgemeinen Angebotspalette mit "Erleichterung" (Bohlander, 1999, 46) bei den Teilnehmern aufgenommen wurde, verweist auf den Sachverhalt, dass die Teilnehmer es in der Regel nicht gewohnt sind, ihren genauen Weiterbildungsbedarf zu analysieren. Hinzu kommt, dass zwischen Bedarfsermittlung und Umsetzung der Maßnahmen bei CHALLENGE sechs Monate vergangen waren und sich im Zuge betrieblicher Veränderungsprozesse in manchen Fällen auch der Weiterbildungsbedarf verändert hatte. Kritisch ist dabei der hohe Aufwand der Bedarfserfassung gegenüber der kurzfristigen Aktualität des Weiterbildungsangebots zu sehen, da die Inhalte immer wieder an die aktuelle Situation angepasst werden müssen. Dies erfordert eine ständige Kommunikation bzw. Feedbackschleifen zwischen Unternehmen, Mitarbeitern und Weiterbildungsanbietern. Auch der hohe organisatorische Aufwand der einzelnen Weiterbildungsbausteine für Kurzseminare wird bemängelt (Bohlander, 1999, 47). Deshalb müssen neue Wege gefunden werden, um den Bedarf möglichst kurzfristig und regelmäßig zu erfassen und in entsprechende Bildungsmaßnahmen umzusetzen.

Regelmäßige Beratungsgespräche zwischen Unternehmen und Bildungsträger ermöglichen dies. Der Weiterbildungsträger tritt in die Funktion eines "vertrauensvollen Partners für Unternehmen in Fragen der Personalentwicklung" (ebd.). Die Kooperation und Kommunikation zwischen Unternehmen und Bildungsträgern bildet also die Grundlage, um Weiterbildung bedarfsgerecht als Dienstleistung zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen anbieten zu können. Die Rückkopplung der Ergebnisse gehört dabei zu einem wesentlichen Bestandteil des gesamten Erhebungsprozesses. Diese so genannten „survey-feed-backs“ sollten dabei nicht am Ende der Erhebung, sondern prozessbegleitend durchgeführt werden. Die Beteiligten haben so die Möglichkeit in der Hinsicht mitzuwirken, dass sie mitbestimmen, was als bedeutend festgehalten werden soll. Diese Beteiligung kann sich wiederum konstruktiv auf die Zusammenarbeit der Mitarbeiter mit dem Bildungsträger auswirken (vgl. dazu Neuberger, 1991, 248). Wenn die gemeinsam aufgedeckten Probleme allgemein als solche erkannt wurden und der erarbeitete Qualifikationsbedarf als solcher akzeptiert worden ist, steigt

auch die Bereitschaft und das Engagement zu selbstgesteuerten Prozessen der Problemlösung auf Seiten der Mitarbeiter, vorausgesetzt, dass sich der betriebliche Veränderungsprozess nicht negativ für die Beteiligten auswirkt.

Orientiert sich die Weiterbildungsbedarfsermittlung am gegenwärtigen Status quo wie beim CHALLENGE-Projekt, so kommt es zu einer zeitlichen Verzögerung der Qualifikationsbeschaffung. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich Lernziele linear aus den Qualifikationsanforderungen ableiten. So wurde im vierten Kapitel auf die Wechselwirkung zwischen technologisch-organisatorischen Veränderungen und Qualifikationen im Zusammenhang mit der Forschung der Industriesoziologie verwiesen (vgl. dazu in der Industriesoziologie Kern/Schumann, 1984; in der Betriebspädagogik Rauner, 1992). Angesichts unterschiedlicher Optionen bei der Gestaltung von Arbeitsorganisationen kann ein bestehendes betriebliches Qualifikationspotential auf eine bestimmte Arbeitsorganisation (oder Technikgestaltung) verweisen. „Bedarf ist also nicht einfach da, sondern muss gesehen und definiert (ausgegrenzt) und bestimmt werden“ (Neuberger, 1991, 164). Qualifikationsbedarf ist also eine gesellschaftlich konstruierte Größe, bei der Interessen, Wahrnehmungen und Deutungen derer, die ihn definieren, eine wesentliche Rolle spielen. So geht es bei der Ermittlung von Qualifikationsbedarf nicht um die einfache Messung von Inhalten (vgl. dazu Büchter, 1999, 9), sondern auch um die Diskussion, Interpretation und nicht zuletzt auch Weckung von Qualifikationsbedarf. Bei der Analyse des CHALLENGE-Projektes wird deutlich, dass selbst anhand verschiedener qualitativer Bedarfsermittlungsverfahren, wie Fragebogen, Interviews und Mitarbeitergespräche, sowohl Weiterbildungsträger als auch Unternehmen einer „Konstruktionsproblematik“ (Faulstich, 1997) unterliegen.

Dies bedeutet, dass - unter dem Primat der Kundenorientierung auf Seiten des Weiterbildungsträgers – Lernziele direkt aus den Arbeitsanforderungen der Mitarbeiter abgeleitet werden. Da sich die Anforderungen jedoch im Kontext betrieblicher Veränderungsprozesse schnell ändern, wird eine ständige Überarbeitung der Weiterbildungsangebote problematisch. Hier bleibt unberücksichtigt, dass es einen objektiv beschreibbaren Weiterbildungsbedarf nicht gibt, sondern dieser sowohl von den Interessen der Beteiligten als auch von der Unternehmens- und Weiterbildungsstrategie abhängt (vgl. dazu Baethge, 1998, 52). Die Frage nach dem Weiterbildungsbedarf ist so

nicht von der Frage der Zieldefinition bzw. den Lernzielen zu trennen. Bei CHALLENGE werden jedoch weder Lernziele diskutiert noch findet eine Diskussion der Weiterbildungsstrategie im Zusammenhang mit der Unternehmensstrategie statt.

**Abbildung 15: CHALLENGE: Stellenwert der Weiterbildung nach Unternehmenszielen (Challenge-News 2 (1998), 7)**

Unternehmensziele	Stellenwert					Ø <sup>1</sup>
	gering		hoch			
	1	2	3	4	5	
Innovationen in Produkte u. Dienstleistungen	3	2	5	7	12	3,8
Kundenorientierung	1	0	4	10	15	4,3
Mitarbeiterorientierung	0	1	8	12	8	3,9
Kostenorientierung	0	1	6	6	15	4,3

<sup>1</sup> = Mittelwert

Wie die Umfragen, die im Rahmen des Projektes durchgeführt wurden, zeigen, wird Weiterbildung zwar von den Betrieben der unterschiedlichsten Branchen als Teil der Personalentwicklung gesehen, gilt dabei jedoch weder als Ausdruck einer mitarbeiterorientierten Unternehmenskultur (dieses Item rangiert an letzter bzw. vorletzter Stelle) noch wird sie als strategische Orientierung des Unternehmens geschätzt (Bohlander/Genschow, 1998).

## 2. Die Erfolgsermittlung

Für die Bewertung der vielfältigen Maßnahmen wurde im Laufe des CHALLENGE - Projektes ein Vorgehen zur Erfolgsermittlung entwickelt, das auf qualitativen Befunden wie Befragung der Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen, Interviews mit Unternehmen und Workshops mit beteiligten Kooperationspartnern basiert. Bei der Erfolgsermittlung der Weiterbildungsmaßnahmen wird hier eine seminarorientierte Erfolgskontrolle (vgl. dazu Arnold, 1997) sowie eine transferorientierte Erfolgskontrolle verwendet. Laut empirischer Untersuchungen wird in den meisten Unternehmen eine seminarorientierte Erfolgskontrolle durchgeführt (vgl. dazu Pawlowsky/Bäumer, 1996, 181). Sie findet durch die Befragung der Seminarteilnehmer über ihre Zufriedenheit mit der Weiterbildungsmaßnahme statt. Dies wird in der Regel vom Weiterbildungsträger in

Form von Evaluierungsbögen der einzelnen Kurse und Gespräche mit den Teilnehmern durchgeführt. Die Evaluierung dient dabei lediglich als Feedback für den Bildungsträger, während Rückkopplungsprozesse in die beteiligten Unternehmen nicht vorgesehen sind. Bei der transferorientierten Erfolgskontrolle hingegen wird die Evaluation als integraler Bestandteil der Personalentwicklung betrachtet und dezentral im Linienmanagement im Betrieb verankert (Baethge/Schiersmann, 1998, 53). Statt einer punktuellen Erfolgskontrolle beim Seminar wird die Sensibilisierung des Managements für Fragen der Weiterbildung und deren Erfolgskontrolle angestrebt und so in einen systematischen Ablauf von Bedarfsermittlung, Planung, Durchführung und Evaluation etabliert. Erfolgskontrolle erfolgt prozessbegleitend für eine strategische Weiterbildung. Der Weiterbildungsträger nimmt dabei die Rolle eines Qualifikationsberaters und Begleiters von Veränderungsprozessen vor Ort ein.

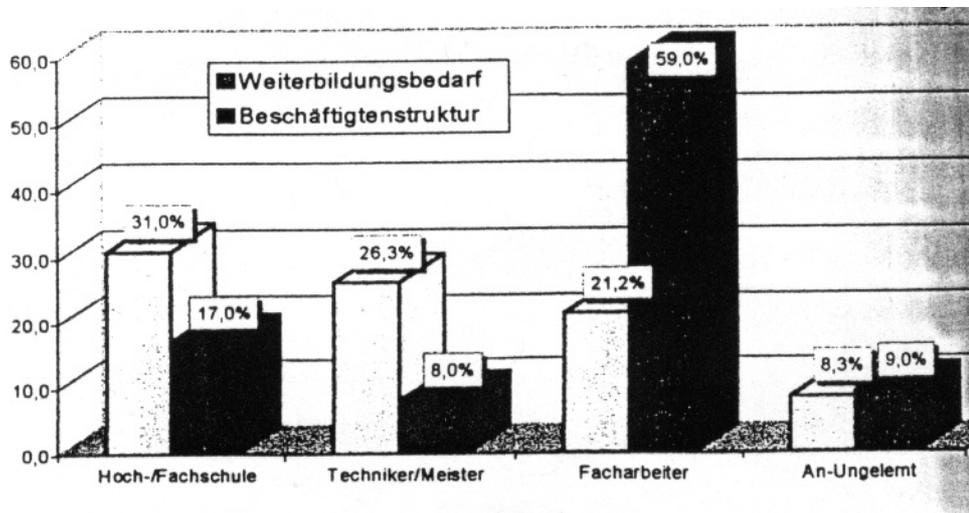
Einer Befragung der Unternehmen im Rahmen des CHALLENGE-Projekts zufolge werten lediglich 9 von 31 Unternehmen das Seminar direkt aus (seminarorientierte Erfolgskontrolle). 24 von 31 Unternehmen ermitteln den Nutzen der Weiterbildung, wobei nicht angegeben wird, wie diese Nutzenermittlung erfolgt. Lediglich jedes fünfte Unternehmen berichtet von Gesprächen mit den Mitarbeitern nach Beendigung der Weiterbildungsmaßnahme durch die Vorgesetzten. Diesen ging es vor allem um den Transfer erworbener Qualifikationen in den betrieblichen Alltag (= transferorientierte Erfolgskontrolle; vgl. dazu auch Challenge-News 2 (1998), 5). Dies zeigt, wie in Betrieben bei Überlegungen zur Weiterbildung eine hohe Nutzenorientierung herrscht (vgl. dazu die Diskussion u.a. bei Baitsch, 1998), jedoch andere Faktoren, von denen ein effektiver Transfer abhängt wie eine lernhaltiger und variationsreiche Arbeit sowie eine lernförderliche Unternehmenskultur oft von der Betriebsleitung ignoriert wird. Wie auch bei dem Job-Rotationsprojekt (vgl. S. 223) zeigt sich, dass erst wenn Mitarbeiter-Weiterbildung für KMU zur Selbstverständlichkeit geworden ist, Kostenargumente in den Hintergrund. So sollen diese Projekte KMU gezielt an Weiterbildungsprojekte heranführen und sie zukünftig für eine aktive PE verstärkt sensibilisieren.

### 3. Das zu Grunde liegende Weiterbildungsverständnis

#### 3.1 Lernzielgruppen

Im Projekt bestätigen sich die Umfrageergebnisse aus FORCE und BMBF (vgl. Kapitel 4). Denen zufolge werden, unter Berücksichtigung der Qualifikationsstruktur der Beschäftigten in den beteiligten Unternehmen, mit der betrieblichen Weiterbildung vor allem die höher qualifizierten MitarbeiterInnen angesprochen. Bei CHALLENGE geht man davon aus, dass insbesondere betriebliche "Multiplikatoren", wie Führungskräfte, Teamleiter und Meister, an der Weiterbildung teilnehmen würden (Bohlander, 1998).

**Abbildung 16: CHALLENGE - Vergleich Beschäftigtenstruktur –  
Weiterbildungsbedarf (Challenge-Dokumentation, 1998, Anlage  
2)**

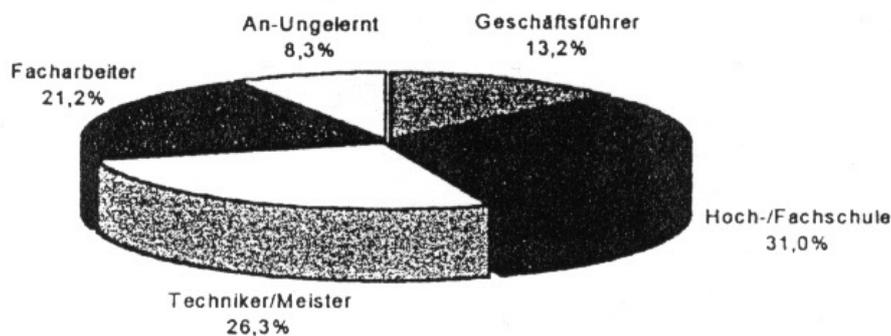


Zur finanziellen Absicherung der Weiterbildungsmaßnahmen sollten zusätzliche Zielgruppen angesprochen werden, die entsprechend der Philosophie "Weiterbildung als Dienstleistung" für die Entwicklung einer bedarfsorientierten Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Unternehmen einzusetzen sind.

### 3.2 Weiterbildungsinhalte und soziale Kompetenzen

Im Rahmen der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs wurden folgende Angaben zu fachübergreifenden Fähigkeiten vorgelegt: Kommunikations-, Team-, Konflikt- und Kommunikationstechnologiefähigkeit und interkulturelle Kompetenz. Die Auswertung der Angaben von 23 Unternehmen zeigt, dass nahezu jedes zweite Unternehmen von seinen MitarbeiterInnen Kommunikations-, Team- und Konflikt- und Kommunikationstechnologiefähigkeit erwartet, während der Bedarf an interkulturellen Kompetenzen demgegenüber sehr gering ist.

**Abbildung 17: CHALLENGE - Fachübergreifender Weiterbildungsbedarf (Anzahl der Nennungen – alle Beschäftigten in : ChALLENGE-Dokumentation, 1998, 25)**



Zielgruppenspezifisch betrachtet wurde für die Gruppe der Techniker, Meister, Fachkaufleute und Fachwirte der größte Weiterbildungsbedarf vermerkt. Deutliche Unterschiede zeigten sich bei den An- und Ungelernten einerseits und den Geschäftsführern andererseits, die einen deutlich niedrigeren Bedarf anmelden (Abbildung 17). Eine betriebsgrößenspezifische Auswertung zeigt, dass in kleinen Unternehmen (bis 100 Beschäftigte). Sozialkompetenzen eine untergeordnete Rolle spielen. Sie bilden jedoch eine wichtige Voraussetzung für eine effektive Interaktion (Faulstich 1997, 261) und ermöglichen und erleichtern Selbständigkeit, Engagement und Selbstbestimmung der Mitarbeiter).

Der Stellenwert sozialer Kompetenzen im Betrieb lässt sich möglicherweise als Ausdruck unterschiedlicher Unternehmenskulturen werten. So könnte man einen Zusammenhang zwischen systematischer Förderung von sozialen Kompetenzen und einer partizipativen Unternehmenskultur wie folgt annehmen: ein Unternehmen, das die Entwicklung der Sozialkompetenzen seiner MitarbeiterInnen unterstützt, fördert damit auch die Gestaltung einer Unternehmenskultur, die durch Verantwortungsbereitschaft und Partizipation der Mitarbeiter gekennzeichnet ist. Allerdings lässt sich auf Grundlage der Umfrageergebnisse nicht ermitteln, ob und in welchem Umfang die Unternehmen tatsächlich eine solche Entwicklung anstreben. Umgekehrt könnte man von einem selektiven Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich sozialer Kompetenzen darauf schließen, dass heute zwar soziale Kompetenzen für alle Mitarbeiter gefordert werden, aber nur wenige Mitarbeiter durch Weiterbildung gefördert werden. Zwar bilden neue Gruppenlernkonzepte, wie Qualitätszirkel, erfahrungsgemäß soziale und kommunikative

Fähigkeiten aus, dies erweist sich jedoch mehr als ein positiver Nebeneffekt. Von Seiten der Betriebsleitung werden hier vor allem die Aussicht auf erhöhte Transferchancen durch Einbeziehung des betrieblichen Umfeldes sowie Kosteneinsparungen als Argumente für die Einführung von Teamschulungen angeführt (Baitsch, 1998).

### *3.3 Formen der Weiterbildung*

Die klassischen ein- und mehrtägigen externen Seminare gehören noch immer zum Standard betrieblicher Weiterbildung. Allerdings werden immer häufiger Lernformen gefordert, die arbeitsplatz- und aufgabenbezogenes Lernen ermöglichen. Aus den Ergebnissen der Weiterbildungsbedarfserhebung zeichnete sich ein Trend hin zu arbeitsplatznahen Formen ab (vgl. Bohlander/Genschow, 1998). Aus der Sicht der Unternehmen findet betriebliche Weiterbildung vor allem in der Arbeitssituation selbst statt. Von den drei vorgegebenen arbeitsplatznahen Lernformen rangiert "Schulung am Arbeitsplatz durch Kollegen" vor "workshops" und vor "Schulung am Arbeitsplatz durch Trainer". An zweiter Stelle steht die Weiterbildung durch Teilnahme an externen Lehrveranstaltungen, wobei diese vor allem in Ein-Tages-Seminaren stattfindet. Gemessen an der absoluten Häufigkeit der Nennungen sind die modernen Formen arbeitsplatznaher Weiterbildung (vgl. Severing, 1994) in der Praxis im Gegensatz zu optimistischen Einschätzungen noch sehr wenig verbreitet. Sucht man Gründe für eine Zurückhaltung in der Praxis gegenüber multimedialen oder SELBSTORGANISIERTEN Lernformen, scheinen "Kostenaspekte, mangelnde Informationen sowie unzureichende Orientierungshilfen" (BIBB, 1998) eine entscheidende Rolle zu spielen.

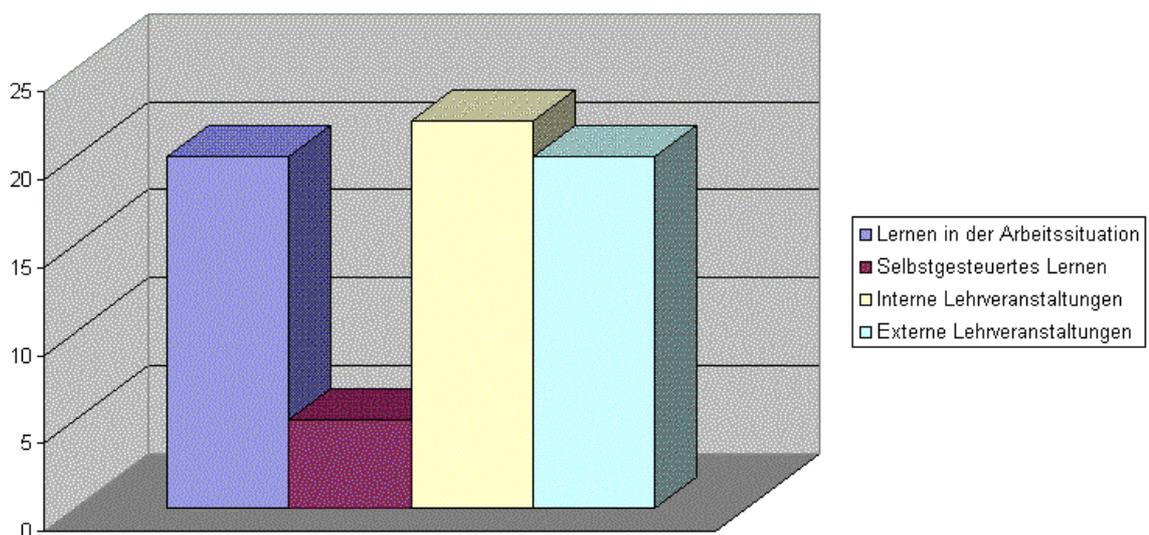
## **5.3 Zwischenbilanz**

Im Rahmen des CHALLENGE-Projekts zeigt sich, dass die Integration von Weiterbildung in ein Gesamtkonzept, das Personalentwicklung und Organisationsentwicklung mit Weiterbildung verknüpft in der Praxis auf mehrere Hindernisse stößt. Noch immer wird Weiterbildung von den befragten Unternehmen in seiner strategischen Rolle wie im Rahmen der Diskussion um LERNENDE ORGANISATION dargestellt, für die Praxis eher gering geschätzt. So wird Weiterbildung in den Umfragen meist als Teil der PE gesehen, jedoch von den wenigsten Firmen als Initiator von betrieblichen Veränderungsprozessen. Ein möglicher Ansatzpunkt, der im Abschlussbericht aufgrund

der relativ großen thematischen Übereinstimmung des Qualifikationsbedarfs der FacharbeiterInnen und der angelernten MitarbeiterInnen vorgeschlagen wird, ist die Entwicklung arbeitsplatznaher Lernformen. Diese könnten, ergänzend zur seminarförmigen WEITERBILDUNG, durch eine praxisbezogene Qualifizierung stattfinden, indem betriebsinternes Personal wie Facharbeiter oder Techniker zu Lernbegleiter bzw. Multiplikatoren für an- und ungelernte Mitarbeiter ausgebildet wird (zu den günstigen Voraussetzungen bei KMU vgl. Stahl, 1999a und 1999c). Daneben sind von Seiten des Weiterbildungsträgers eine kompetente Beratung und professionelle Begleitung notwendig. Diesem Ansatz aus betriebsinterner Multiplikatoren Ausbildung und externer Beratung steht jedoch noch immer eine EU- Förderpraxis gegenüber, die immer noch vorrangig auf die klassischen Formen von Weiterbildung, wie Seminareinheiten, abzielt. Die Förderung bezieht sich immer noch auf die Teilnehmerzahl pro Veranstaltung und berücksichtigt noch zu wenig Beratungs- und Prozessbegleitungsleistungen.

**Abbildung 18: CHALLENGE - Künftige Formen der betrieblichen**

**Weiterbildung (CHALLENGE-Dokumentation, 1998, 26)**



Obwohl die im Rahmen des Projektes befragten Unternehmen sowohl das Lernen in der Arbeitssituation als auch externe Lehrveranstaltungen gleichermaßen hoch mit einer leichten Präferenz für interne Lehrveranstaltungen bewerten, sind Konzepte für die Umsetzung solcher internen und arbeitsplatznahen Weiterbildungsformen bei KMU bisher noch nicht genügend bekannt. In vielen Fällen scheitern Umsetzungsversuche an dem

nötigen Know-How sowie einer begleitenden Unterstützung durch kompetente Weiterbildungsträger, innovative, bisher jedoch meist lediglich in Modellversuchen erprobte Konzepte, umzusetzen. Gänzlich fehlt bei den untersuchten Unternehmen ein innovatives strategisches Gesamtkonzept, bei dem Weiterbildung mit Elementen der Personal- und Organisationsentwicklung, der Beratung und der Kooperation zwischen Unternehmen und Bildungsträgern zu einem Ganzen integriert wird (= LERNENDE ORGANISATION). Mögliche Erklärungsgründe sind vor allem ein mangelndes Problembewusstsein der Geschäftsleitung in Betrieben, Umsetzungsschwierigkeiten sowie die gegenwärtig vorherrschende finanzielle Förderpraxis auf lokaler, regionaler, nationaler und europäischer Ebene (wie z.B. durch das Arbeitsamt und die Europäische Kommission), die sich in an klassischen Seminar- und Lehrgangsformen orientiert und neue, umfassendere Weiterbildungsansätze, die eine Inanspruchnahme externer Wissensbestände wie Weiterbildungsträger oder andere kompetente Akteure in der Region. Nur wenn Projekte in der Region verankert sind, haben sie eine Chance nach der Förderphase zu „Selbstläufern“ zu werden und sich selbst finanzieren zu können. Neue Ansätze im Rahmen regionaler Förderprojekte wie der Ansatz der „Lernenden Region“ (vgl. dazu näher Stahl/Schreiber, 1999, 361)

Die Lernende Region unterscheidet sich von anderen intra-regionalen Aktivitäten durch die zielgerichtete, übergreifende Bündelung aller relevanten Interessen, Aktivitäten und Institutionen der Region im Sinne einer langfristig orientierten Regionalentwicklung mittels selbstreflexiver Lernprozesse, die aus offenen, innovativ angelegten Netzwerken hervorgehen (ebd). Dabei werden Leistungsanbieter im Rahmen einer regionalen Strukturentwicklung und arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Maßnahmen miteinander verknüpft. Durch diese Schnittstelle wird beim Ansatz der L.R. versucht, Innovation durch den Aufbau lokaler Netzwerke zu schaffen und dabei regionale Akteure zu mobilisieren und lokale „bottom-up“-Entwicklung zu initiieren (vgl. dazu auch die Homepage: <http://www.territorialpacts.org>). Analog zur LERNENDEN ORGANISATION liegt der Gedanke zu Grunde, dass das Lernen unterschiedlicher Individuen im Unternehmen und in den kooperierenden externen Dienstleistungsinstitutionen zu wichtigen strukturellen Entwicklungsprozessen in der Region führt, welche wiederum gemäß des Konzeptes der LERNENDEN ORGANISATION die regionalen Institutionen sowie die regionalen Kooperationsverbindungen und Netzwerke zwischen den beteiligten Institutionen

verändern.: „...die Unterschiedlichkeit der Akteure, welche zueinander in Beziehung stehen, organisiert und implementiert innovative Projekte und Fördermaßnahmen, überprüft die Ergebnisse und lässt deren Bewertung und die zukünftige Entwicklung von Instrumenten einfließen. Die Festlegung und Implementierung von Strategien regionaler Wirtschaftspolitik ist somit bereits als permanenter selbstreflexiver Lernprozess organisiert (<http://www.htwm.de/lernreg/aktuelles/stahl.htm>; Stahl, 1999.).

Anhand des CHALLENGE-Projektes bestätigt sich die Annahme, die dem Grünbuch der Europäischen Kommission „Eine neue Arbeitsorganisation im Geiste der Partnerschaft“ (Europäische Kommission, 1997b) zu Grunde liegt: die Möglichkeiten zur Steigerung effektiver Lern- und Arbeitsprozesse im Rahmen neuer Arbeitsorganisationsformen bleiben in Europa derzeit noch weitgehend unausgeschöpft.

Gemeinsam ist den dargestellten neuen Lernorientierungen, dass sie alle das Verhältnis von Lernen und Arbeiten beeinflussen. Betriebsexperten zufolge (vgl. Delphi-Umfrage, 1998) wird im Rahmen neuer Arbeitsorganisationsformen Gruppenarbeit auch verstärktes arbeitsorientiertes Lernen erforderlich machen (vgl. dazu Sauter, 1999, 20). Dabei setzen diese Instrumente zum einen flache Hierarchien, partizipative Arbeitsformen und holistische Arbeitsaufgaben, die Lernen und Arbeiten integrieren, zum anderen inhaltlich und methodisch erweiterte Lernorientierungen voraus.

Die beispielhaft dargestellten Formen der arbeitsplatznahen Weiterbildung umfassen dabei Elemente aus arbeitsorganisatorischen und betriebspädagogischen Konzepten und bewegen sich so auf einem Spektrum zwischen den beiden Polen Arbeiten und Lernen. Umfragen auf europäischer und deutscher Ebene (vgl. dazu CIVT im Rahmen der FORCE-Studie, 1994; Grünewald/Moraal, 1997; für den deutschen Kontext Infratest Burke Sozialforschung, 1998) zeigen, dass die einzelnen Maßnahmen sowohl dem Lernen als auch dem Arbeiten zugeordnet werden können.

Für gut die Hälfte der Befragten steht bei den Qualitätszirkeln das Lernen im Vordergrund, knapp die Hälfte der Befragten, darunter vor allem Praktiker, sehen hingegen darin den Arbeitsaspekt als dominierend an (FORCE, 1994). Werden Qualitätszirkel eher als betriebspädagogische Intervention in die zu gestaltenden Arbeitsprozesse gesehen, dann

steht der Lerncharakter im Vordergrund, während der Arbeitscharakter dann betont wird, wenn der Qualitätszirkel als eine arbeitsorganisatorische Maßnahme gesehen wird, die auch Qualifizierungscharakter trägt. Damit geht einher, dass diese Maßnahmen nicht nur Lern- und Qualifizierungshilfen darstellen, sondern auch als Instrumente der Personal- und Organisationsentwicklung eingesetzt werden können (Stark/Schmidt, 1996). Ein weiteres Beispiel für die Einordnung zwischen betriebspädagogischem und arbeitsorganisatorischem Konzept ist die Gruppenarbeit mit ihren vielfältigen Umsetzungsformen. Firmenvertreter ordneten sie in neueren Studien eindeutig der Arbeit zu, obwohl äußerst komplexe Lernarrangements für die Gruppenarbeit erforderlich sind wie Einarbeiten, Selbstlernen, Job-Rotation sowie externe Weiterbildungsmaßnahmen (BIBB/IES/IW 1997).

**Abbildung 19: Informeller beruflicher Kenntniserwerb – Arbeiten oder Lernen?**

(BMBF, 1999b, 61).

	<b>FORCE-Erhebung 1992 Betriebliche Experten</b>	<b>BSW-Erhebung 1997 Erwerbstätige</b>
Austauschprogramme mit anderen Unternehmen bzw. Firmen	70 %	49 %
Unterweisung durch Vorge- setzte bzw. Kollegen	60 %	49 %
Qualitätszirkel, Lernstatt	56 %	50 %

Im Rahmen der FORCE-Erhebung war die Frage nach der Abgrenzung von Lernen und Arbeiten an betriebliche Experten gestellt worden. Ein Vergleich mit der deutschen Erhebung (vgl. Anlage 4) zeigt, dass ein Vergleich nur für einige Kategorien möglich ist, die Grundstrukturen jedoch im Großen und Ganzen ähnlich sind. Eine Ausnahme zeigt sich hinsichtlich der Unterweisung bzw. des Anlernens durch Kollegen bzw. Vorgesetzte:

Erwerbstätige ordnen dies etwas seltener dem Lernen zu als Vorgesetzte. Insgesamt zeigt sich, dass ein weitgehender Konsens darüber besteht, dass die Grenzen zwischen Arbeiten und Lernen fließend sind.

Es stellt sich die Frage, inwieweit solche neuen Lern- und Arbeitskonzepte über reine Modellvorhaben hinausgehen und in der Praxis tatsächlich verbreitet sind. Einige neuere Untersuchungen über Gruppenarbeit und Qualitätszirkel geben Auskunft: Nach Dreher u.a. (1995, 147) finden sich in Deutschland bei 15 Prozent der Industriebetriebe Qualitätszirkel und bei 14 Prozent Gruppenarbeit. In der deutschen Automobilbranche arbeiten nach einer Erhebung der IG Metall aus dem Jahr 1996 35 Prozent der Produktionsarbeiter in Gruppenarbeit (Roth, 1998, 169). Allerdings ist das Spektrum, das mit dem Begriff Gruppenarbeit gefasst wird, sehr weit. An einem Spektrumsende steht eine strukturkonservative Variante der Gruppenarbeit (Gerst u.a., 1998) mit dem wesentlichen Prinzip bisheriger Arbeitskraftnutzung. Diese ist nach wie vor verbreiteter als die strukturinnovative Variante am anderen Ende des Spektrums, die für eine neue Arbeitsgestaltung und damit einhergehend erweiterte Handlungs- und Entscheidungsspielräume, Selbstorganisation und Integration ausführender mit planenden Arbeitstätigkeiten steht. Mit einem diesem Konzept zu Grunde liegenden Verständnis kamen Kleinschmidt/Pekruhl (1994) in einer repräsentativen Befragung von Arbeitgebern, Angestellten und Beamten nur auf sieben Prozent an Gruppenarbeit in Betrieben. Hier zeigt sich das Theorie-Praxis-Defizit deutlich: innovativen Formen der Arbeitsorganisation und der Beteiligung, die in der Managementliteratur gefordert werden, steht nach wie vor ein Gros traditioneller arbeitsorganisatorischer Konzepte gegenüber. Dies unterstreicht auch die europäische Studie zur betrieblichen Weiterbildung, die im Rahmen des FORCE-Programmes durchgeführt wurde.

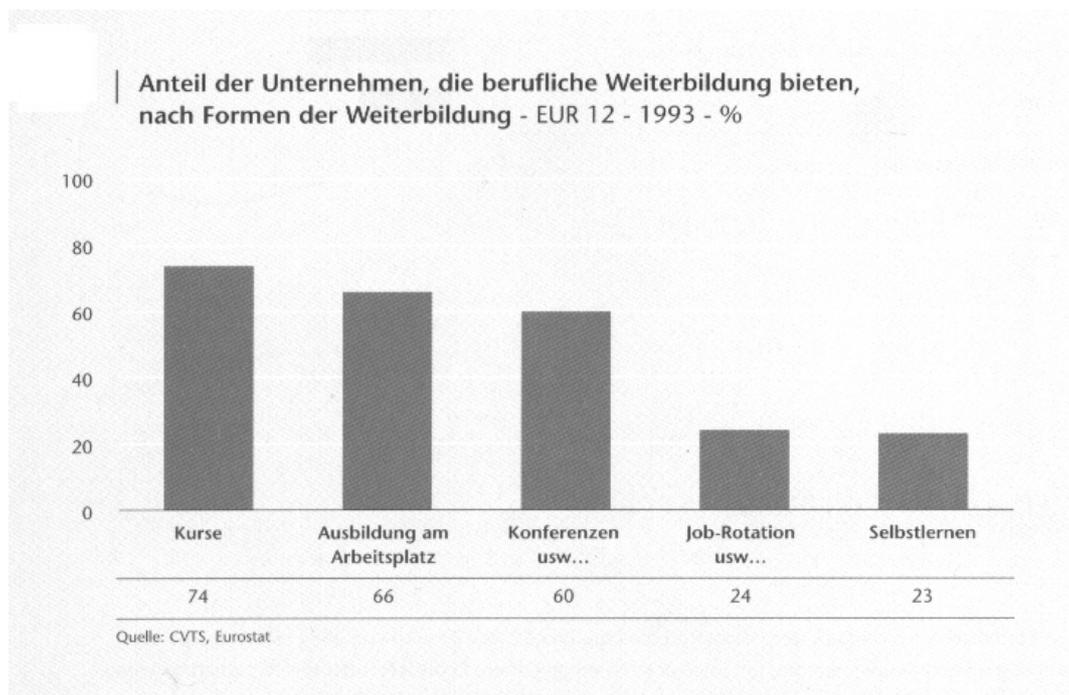
**Abbildung 20a: Anteil der Unternehmen mit mehr als 10 Beschäftigten, die  
verschieden Formen von Weiterbildung anbieten (1993, %)  
(European Commission, 1999a, 21)**

Size	Courses	Training in work situation	Conferences, Workshops, Seminars	Job rotation etc.	Self Learning
<b>10-49</b>	36	34	29	10	10
<b>50-99</b>	63	50	49	21	21
<b>100-249</b>	76	58	63	30	28
<b>259-499</b>	85	69	71	38	38
<b>500-999</b>	93	74	76	47	43
<b>1000+</b>	92	85	80	50	52
<b>Total</b>	43	38	34	14	13

**Abbildung 20b: Unternehmen, die Job-Rotation und Qualitätszirkel anbieten (in  
Teilnahmequoten / Land (European Commission, 1999a, 27)**

COUNTRY	Enterprises offering training through job rotation (per cent)	Participation rate (per cent)	
		Employees in enterprises offering training	Employees in all enterprises
Belgium	18	n.a.	n.a.
Denmark	28	6	2
Germany	18	5	3
Greece	2	10	1
Spain	4	15	1
France	20	3	2
Ireland	15	16	5
Italy	2	6	1
Luxembourg	12	13	4
Netherlands	9	10	3
Portugal	3	12	1
United Kingdom	19	25	11
<b>EU12</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>4</b>

**Abbildung 21: Anteil der Unternehmen, die berufliche Weiterbildung bieten, nach Formen der Weiterbildung (1993, %) (Europäische Kommission, 1997e, 84)**



Gleich hoch war der Anteil der Unternehmen, die angaben, Weiterbildung durch Bereitstellung von Möglichkeiten zum Selbstlernen zu fördern, bei denen der Mitarbeiter selbst über Zeit und Ort bestimmen können. Weiterbildung am Arbeitsplatz wurde von zwei Dritteln der Unternehmen angeboten, wobei sich diese Gruppe jedoch nicht durchgängig mit der der Anbieter von Kursen deckte. Fast 60% der Unternehmen boten Weiterbildung durch Teilnahme an Konferenzen etc an (vgl. Abbildung 21). Neben der Weiterbildung im engeren Sinne wie Kurse, Lehrgänge, Seminare, wurde hier auch die Weiterbildung im weiteren Sinne erfasst. Dazu gehören neben der arbeitsplatznahen Weiterbildung auch Informationsveranstaltungen und selbstgesteuertes Lernen. Insgesamt stehen nach wie vor traditionelle Methoden der Weiterbildung im Vordergrund. Die Ergebnisse hinsichtlich der Weiterbildungsformen werden auch im Rahmen deutscher Umfragen bestätigt (Infratest Burke Sozialforschung, 1998). Lernen am Arbeitsplatz wird

unter der Rubrik „informelle berufliche Weiterbildung“, wie auch das Lernen in der Freizeit, erfasst.

Wie die Ergebnisse zeigen, stehen auch hier die traditionellen Formen der Weiterbildung im Vordergrund. Pädagogisch anspruchsvollere Formen arbeitsplatznahen Lernens wie Qualitätszirkel werden hingegen nur selten erwähnt. Auch die Daten einer Erhebung in Deutschland im Rahmen des ADAPT-Projektes QUALIFIZIERUNG-2000 (vgl. dazu Anlage 4) bestätigen dieses Ergebnis. Diese Projekterhebung kam zu dem Ergebnis, dass Weiterbildung in herkömmlichen Kursen bzw. Seminaren mit zehn bis 40 Stunden (48,6% aller Weiterbildung) als die geeignetste Form angesehen wird. Erfahrungsaustausche und Workshops werden von 35, 5 %, Beratung am Arbeitsplatz/Coaching von 28,9% als geeignete Form genannt. Komplexlehrgänge in Form von Intensivseminaren werden kaum wahrgenommen. Beratung und Coaching wird dabei eher für Fach- und Hilfskräfte nicht für die obere Führungsebene als geeignet angesehen. Dabei werden

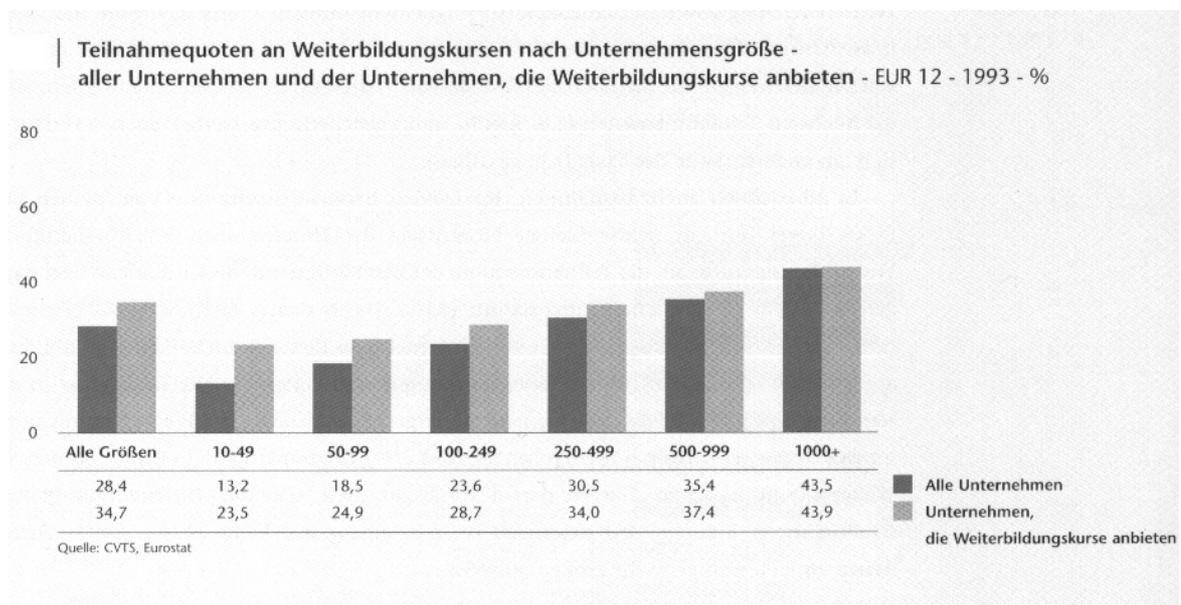
- a) individuelles Lernen durch Lesen,
- b) situationsbezogenes Lernen im Team und
- c) externe Weiterbildungskurse

als die am häufigsten angewandten Lernmethoden genannt und wohl auch künftig favorisiert.

Moderne arbeitsorganisatorische bzw. berufspädagogische Konzepte wie Gruppenarbeit werden heute vor allem im Zusammenhang mit neuen Arbeitszeitmodellen auf nationaler und europäischer Ebene diskutiert (vgl. dazu Kapitel 4). Es zeigt sich, dass die Relevanz dieser neuen Formen arbeitsplatznaher Weiterbildung wie Qualitätszirkel o.a. in der Praxis weit hinter ihrem theoretisch verkündeten Wert zurückbleiben. Dies lässt darauf schließen, dass diese modernen Weiterbildungsformen an Voraussetzungen anknüpfen, die weitgehend noch nicht verwirklicht sind, wie eine ganzheitliche Aufgabenstruktur in nachtayloristischen Arbeitsorganisationen. So folgert Frackmann (1992, 43): „Es sind also eher die betrieblichen Rahmenbedingungen, die eine umfassende Nutzung handlungstheoretisch fundierter Aus- und Weiterbildungskonzepte erschweren, als Defizite dieser Theorie und der darauf basierenden Konzepte“. Auffallend ist allerdings, dass der

Anteil der so genannten modernen arbeitsplatznahen Lernformen wie Job-Rotation und Selbstlernen (Severing, 1994) neben traditionellen Weiterbildungsformen in KMU (10-49 Mitarbeitern) mit 28 % (Job-Rotation) bzw. 24% (Selbstqualifizierung) gegenüber einem übrigen durchschnittlichen Prozentsatz von 13% bei den übrigen Unternehmensgrößen überdurchschnittlich hoch liegt. Eine mögliche Erklärung liegt darin, dass in KMU nie eine ganz starke Arbeitsteilung vorherrschte und für die Mitarbeiter sowohl selbständige Qualifizierung als auch flexibler Arbeitseinsatz die Regel sind.

**Abbildung 22: (Europäische Kommission, 1999e, 91)**



Insgesamt jedoch muss bezweifelt werden, ob "Europa die Möglichkeiten integrierter und intensiver Arbeitnehmerbeteiligung und sein Humankapital optimal nutzt" (Europäische Kommission, 1997b). Hier scheinen ungenutzte Reserven im Bereich der Weiterbildung, Personal- und Organisationsentwicklung zu liegen. Um partizipative Elemente in Form einer direkten Arbeitnehmerbeteiligung in neuen Formen der Arbeitsorganisationen zu fördern, schlägt die Europäische Kommission folgende Handlungsbereiche vor, die für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung sind:

- Eine Förderung neuer Formen der Arbeitsorganisation durch Integration dieser Formen durch den Europäischen Strukturfonds.
- Eine Ausrichtung der EU-Programme im Bereich beruflicher Bildung auf den organisatorischen Wandel unter Berücksichtigung neuer sozialer Kompetenzen.

- Die Vernetzung innovativer Erfahrungen zur Entwicklung der Arbeitsorganisation auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene (vgl. hierzu Krieger/Fröhlich, 1998, 164).

SELBSTORGANISIERTES LERNEN wird auf europäischer Ebene zumeist im Sinne von Selbstlernen mit neuen Medien gebraucht. Diese Lernform war besonders stark in Sektoren vertreten, die in einem dynamischen Umfeld agieren, wie z.B. im Bank- und Versicherungswesen stark verbreitet (Europäische Kommission, 1997e). "Using the *workplace* as a learning situation through job rotation, quality circles etc and self learning in its different forms was *less common* than other forms for training (7-8% of all enterprises used these forms). However self-learning appeared to be particularly strong in the banking and insurance and related financial services sector and other sectors perhaps due to the growth of computer-assisted learning in the sectors (European Commission, 1999a, 8)."

Es zeigt sich, dass die Teilnahme an Weiterbildung allgemein je nach Unternehmensgröße, Branchenzugehörigkeit der Unternehmen und Beschäftigungsgruppen variiert. Während Führungskräfte in einem Grossunternehmen im Banksektor den durchschnittlich größten Umfang Weiterbildungsaktivitäten wahrnehmen, verzeichnen Hilfskräfte im gewerblichen Unternehmen dagegen die geringsten Weiterbildungsaktivitäten.

## **5.4 Analyse neue Lernansätze am Arbeitsplatz im Rahmen eines „Benchmarking“ Ansatzes**

### **5.4.0 Einleitung**

In den letzten Jahren ist eine Renaissance des arbeitsplatznahen Lernens zu verzeichnen (Severing, 1994). Hintergrund ist der von der Arbeits- und Industriesoziologie konstatierte arbeitsorganisatorische Paradigmenwechsel von einer hierarchisch-tayloristischen zu einer posttayloristischen Arbeitsorganisation und –weise (vgl. dazu Novak, 1991; Dehnbostel/Welter-Lezius, 1992). Den Autoren zufolge ermöglicht die Einführung von „lean production“ und „neuen Produktionskonzepten“ eine Orientierung des Arbeitsplatzes als „dezentraler Lernort“ (Dehnbostel/Peters, 1991). Die organisatorischen und technischen Grundlagen der neuen Produktionsweise erfordern demzufolge einen beständigen Wechsel in den Arbeitsanforderungen, eine dauernde Flexibilität sowie Variabilität und stellen somit auf eine umfassende Handlungsbefähigung der Beschäftigten im Arbeitsprozess ab. Von einigen Autoren (u.a. Dehnbostel, 1995; Stahl, 1998) werden die veränderten arbeitsorganisatorischen und technischen Bedingungen in Unternehmen nicht nur als neue Lernanforderungen, sondern als positive Lernvoraussetzungen für das lernende Individuum und als Beitrag zur potentiellen Aufhebung des Gegensatzes von Lernen und Arbeiten interpretiert. So Münch (1990, 146): „Veränderungen in der Arbeitsorganisation in Richtung einer lernförderlichen Arbeitsumgebung ermöglichen zunehmend auch komplexeres und anspruchsvolleres Lernen am Arbeitsplatz.“ Durch die Vermittlung von Lerninhalten am Arbeitsplatz bietet sich, so die Argumentationslinie dieser Autoren, ein größeres Maß an Identifikation und „Subjektivierung“ (Dehnbostel/Walter-Lezius, 1992, 177). Dem theoretischen Verständnis zufolge, das diesen Annahmen zu Grunde liegt, wird der Arbeitsplatz vor dem Hintergrund einer vermuteten Erhöhung von arbeitsinhalten Autonomisierungsgraden als Teil der individuellen Lebenswelt verstanden (vgl. dazu Gust, 1996, 457). So vermittele eine größere Autonomie am Arbeitsplatz dem Individuum ein größeres Maß an Handlungssouveränität und Ich-Bezug im Arbeitsprozess.

Wie sich aus empirischen Erhebungen jedoch zeigt, fehlen trotz eines offensichtlich zunehmenden Bedarfs an arbeitsplatznaher Weiterbildung noch erfolgreiche Verbindungen

von Lernen und Arbeiten, die auf eine breit angelegte Unterstützung von Lernformen am Arbeitsplatz verweisen (vgl. u.a. das Lerninsel-Konzept bei Dehnbostel 1995, 1998). Vor diesem Hintergrund werden nun die den ausgewählten Projektbeispielen zu Grunde gelegten Charakteristika, Voraussetzungen, Chancen und Grenzen der jeweiligen Lernansätze herausgearbeitet. Diese Lernansätze umfassen Lernen von Beschäftigten *während* der Wahrnehmung von Aufgaben im Betrieb. Sie dokumentieren die Umsetzung von Lernen am Arbeitsplatz<sup>30</sup>. Die Bezeichnung „Lernen am Arbeitsplatz“ verweist auf den räumlichen Bezug des Lernens, der im Vordergrund steht. Bei der Auswahl der Projekte wurden folgende Merkmale zu Grunde gelegt (vgl. Annex “Guidelines for project outlines to be submitted”):<sup>31</sup>

- Sie sollen Möglichkeiten für das Lernen im Arbeitsprozess zeigen.
- Sie sollen sich vom traditionellen Seminarwesen absetzen.
- Sie sollen in der Regel neue Technologien einsetzen, um arbeitsplatzbezogenes Lernen zu fördern.
- Sie sollen neue Lernkonzepte entwickeln oder etablieren.
- Lernen am Arbeitsplatz/im Arbeitsprozess soll mit Organisations- und Personalentwicklung verknüpfbar sein.
- Teamfähigkeit soll innerhalb der Unternehmen förderbar sein.
- Neue Modelle sollen für die Einbindung und Beteiligung von Unternehmen zur Realisierung “unternehmensnaher Qualifizierung” auffindbar sein.
- Es sollen Erfahrungen mit der Umsetzbarkeit arbeitsplatznaher Lernformen in anderen Ländern gemacht werden.

Zur Darstellung so genannter bester Projektbeispiele („best practices“) wurden vom NU-Arbeitskreis „Lernen am Arbeitsplatz“ bzw. der Nationalen Unterstützungsstelle ADAPT (<http://www.nu-adapt.bn.shuttle.de>) aus den 657 deutschen ADAPT-Projekten sowie zusätzlichen Projekten aus europäischen Ländern Projekte ausgewählt, die Lernen am Arbeitsplatz bzw. arbeitsplatznahes Lernen (im Folgenden synonym verwendet) praktizieren. Diese Auswahl wurde zunächst auf Basis der Einträge in der EUROPS-

---

<sup>30</sup> In der beruflichen Ersausbildung wird Lernen am Arbeitsplatz als didaktische Massnahme genutzt, um Jugendliche mit der Arbeitswelt vertraut zu machen

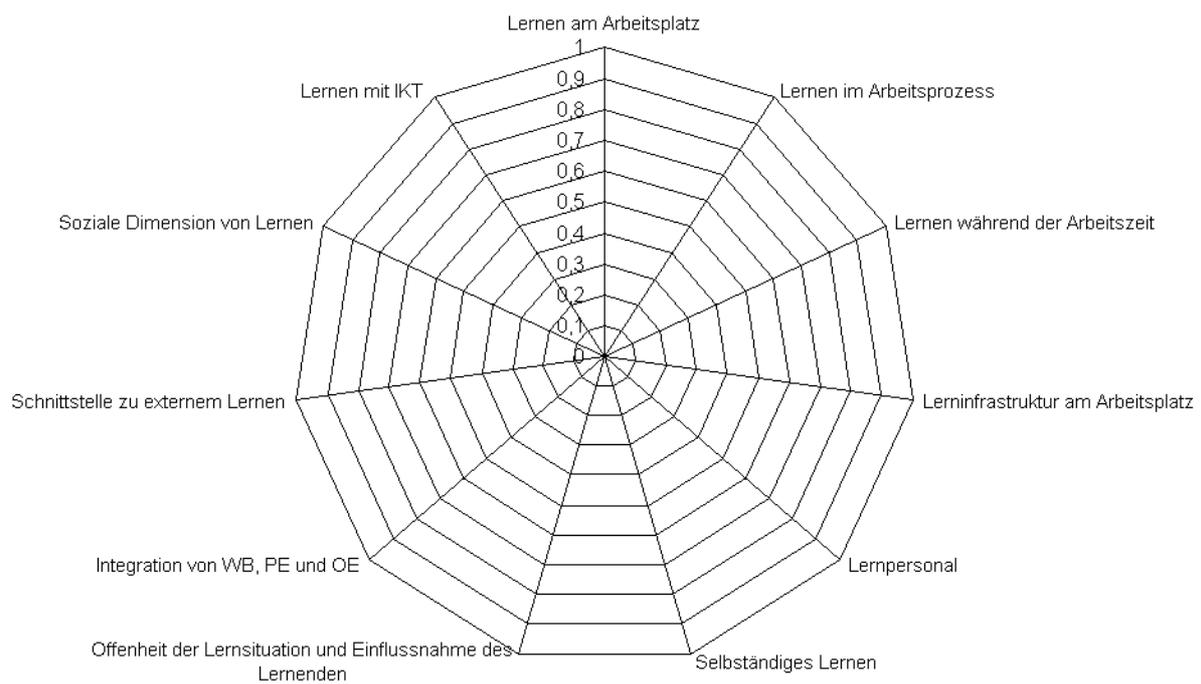
<sup>31</sup> zu finden in der Datenbank des EUROPS Server unter: <http://www.europs.be>

Server-Datenbank getroffen. Bei einer Stichwortsuche zu „Lernen am Arbeitsplatz“ kommt man insgesamt auf 250 Einträge. Auf der Basis von Telefoninterviews mit den Projektbeteiligten wurde eine weitere Auswahl getroffen. Der Fragebogen zu den Projekten bezog sich auf Zuständigkeiten, Projektkonzeption, Projektumsetzung, Projektergebnisse und abschließende Information. Zur endgültigen Auswahl der “best practices” wurden schließlich 14 Projekte vor Ort besucht sowie der Öffentlichkeit zugänglich gemacht (vgl. dazu Homepage der NU-ADAPT Unterstützungsstelle in Bonn sowie die im Literaturverzeichnis aufgeführten ADAPT Publikationen sowie die im Rahmen der europäischen ADAPT-Abschlusskonferenz in Paris 1999 veröffentlichten Berichte und Projektdarstellungen).

Im Folgenden werden sieben Projektbeispiele dargestellt und durch insgesamt zehn Merkmale in Form einer „Radar-Chart“ charakterisiert. Dieses vorläufige Raster wurde aus der europäischen Literatur zum arbeitsintegrierten Lernen in Europa gewonnen (vgl. NU-ADAPT-Unterstützungsstelle; Schütz et al. 1998 für die Arbeitsmarktanalyse im Rahmen eines „Benchmarking-Ansatzes“ insbesondere Seite 38ff „The Radar Chart Approach as a Benchmarking Tool: Concepts and Application“). Bei der Visualisierung der Projekte anhand der Radar-Chart, die jeder Projektdarstellung folgt, werden nicht wie bei einem „Benchmarking“-Ansatz wie z.B. für die Arbeitsmarktanalyse vergleichbare „kritische Faktoren“ bzw. Prozesse“ quantifiziert, die den einzelnen Projekten zu Grunde liegen (vgl. dazu in der Einleitung des vorliegenden Kapitels unter „Methodisches Vorgehen“). Es geht hier vielmehr darum, die den Projektbeispielen zu Grunde liegenden Weiterbildungsansätze in ihren unterschiedlichen Ausprägungen anhand von elf ausgewählten Dimensionen zu charakterisieren. Die Visualisierung der Charakteristika bzw. Dimensionen der einzelnen Projektbeispiele ist (zunächst) als qualitative Angabe zu verstehen und beruht auf den Angaben, die im Rahmen der Projektanalyse aus Projektangaben („project abstract“) bzw. durch Angaben und Beiträge der NU-ADAPT-Experten erschlossen werden konnten. Sie nehmen Bezug auf die im Kapitel 2 hinterlegten Kriterien effektiven Lernens. Es handelt sich um folgende Dimensionen:

1. **Lernen am Arbeitsplatz:** Hier geht es um das Lernen von Beschäftigten während der Wahrnehmung von Aufgaben im Betrieb
2. **Lernen im Arbeitsprozess (mit und in Arbeitsroutinen):**  
 Der Kategorie „Arbeitsprozess“ liegt dabei ein weit ausgeprägtes Verständnis zu Grunde. Sie umfasst grob drei unterschiedliche Sub-Kategorien.
  2. *Gegenstände:* Phänomene, Menschen, technische Geräte, Maschinen, Kunden  
Firmenkultur sowie Arbeitsorganisation
  2. *Arbeitsorganisation:* Werkzeuge, Instrumente
  3. *Alles was von außen/der Gesellschaft an die Arbeit herangetragen wird:* soziale bzw gesetzliche Regelungen.
3. **Lernen während der Arbeitszeit:** vgl. ebd.
4. **Lerninfrastruktur am Arbeitsplatz:** Dies umfasst die Unterstützung von „Support-Strukturen“ in Form von Trainer, Berater, Experte
5. **Lernpersonal**
6. **Selbständiges Lernen:** Dies bedeutete, dass der Lernende sein Lernen selbständig organisiert (vgl. dazu Kapitel 1)
7. **Offenheit der Lernsituation und Einflussnahmemöglichkeit** durch den Lernenden:  
 Hier geht es darum zu analysieren, wie offen die Lernsituation ist und inwieweit bzw. welche Formen der Partizipation bzw. der Einflussnahme des Lernenden auf das Lerngeschehen existieren
8. **Schnittstelle zu externem Lernen:** Diese Dimension untersucht die Anschlussmöglichkeiten von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN in Form von Lernen am Arbeitsplatz zu formal organisiertem Lernen externen Lehrpersonals (z.B. in Form von Seminaren eines Weiterbildungsträgers)

9. **Integration von Weiterbildung (WB), Personalentwicklung (PE) und Organisationsentwicklung (OE):** Hier geht es darum zu sehen, inwieweit Lernansätze der Mitarbeiter mit strukturellen organisierten Entwicklungsprozessen verknüpft sind bzw. aufeinander bezogen sind (Integration von Weiterbildung, Personal- und OE in Form einer LERNENDEN ORGANISATION, vgl. dazu Kapitel 4)
10. **Soziale Dimension von Lernen:** Hier geht es um das Lernen unter Kollegen, mit Vorgesetzten etc. (interpersonale Lernverhältnisse nach Holzkamp unter Kapitel 2)
11. **Lernen mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT):** Hier geht es um den Einsatz bzw. die Unterstützung des Lernprozess mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien



#### **5.4.1 Projekt 1: Lernen direkt am Arbeitsplatz**

Nach der deutschen Wiedervereinigung führten gravierende Veränderungen und massiver Strukturwandel in den Häfen Mecklenburg-Vorpommerns zu einem hohen Qualifizierungsbedarf bei den Hafenbeschäftigten. Im Rahmen des ADAPT-Projektes PORT-ADAPT wurden deshalb Lernmöglichkeiten in den Häfen geschaffen, um die Hafearbeiter vor Ort für einen neuen Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Ihnen sollten im Rahmen des Projektes neue Arbeitsperspektiven aufgezeigt werden.

##### *Lernort Arbeitsplatz*

Mit Hilfe eines mobilen Hafenausbildungszentrums, eines zum fahrbaren Seminarraum umgebauten Containers („Didaktomobil“) wurde Lernen am Arbeitsplatz, also direkt vor Ort durchgeführt. Zudem wurden die Weiterbildungspläne flexibel gestaltet, um eine berufsbegleitende Qualifizierung durchführen zu können, die am tatsächlichen Bedarf der Beschäftigten und des Unternehmens ausgerichtet ist. Zwei Jahre lang wurde das „Didaktomobil“ erprobt. Praktische Übungen konnten direkt vor Ort und unmittelbar im Arbeitsprozess stattfinden. Fachlich und wissenschaftlich kompetente Ansprechpartner waren dabei stets in Reichweite.

##### *Flexible curriculare Lernmodule und Mitwirkungsmöglichkeit der Beteiligten*

Lernen fand in einzelnen Weiterbildungsmodulen statt. Die Lerninhalte werden zwischen dem Projektträger und der wissenschaftlichen Begleitung kurzfristig und auf der Basis von Recherchen im Hinblick auf den Qualifizierungsbedarf ermittelt. Sie erstreckten sich vor allem auf die Politik zur Europäischen Union, kundenorientierte Hafenwirtschaft, Logistik, Hafenenglisch und Kenntnisse über elektronische Datenverarbeitungssystemen sowie Informationen zum Umgang mit Gefahrgut.

##### *Zertifizierung*

Die erfolgreiche Teilnahme an den einzelnen Kursen wurde durch die Ernennung der Teilnehmer zum „Euro-Foreman“ sowie die Vergabe von Zertifikaten durch die IHK Rostock bescheinigt.

### *Teilnehmervorschläge und Transnationalität*

Innerhalb der einzelnen Lerngebiete bestand für alle Beteiligten die Möglichkeit, an der Ausgestaltung der Weiterbildung mitzuwirken. Beispielsweise wurde der Vorschlag eines Teilnehmers aus dem ersten Lehrgang aufgegriffen, Exkursionen zu organisieren. Folglich wurden Besuche der Häfen Mukran, Hamburg, Stettin und Brüssel geplant und durchgeführt.

Die Erfahrungen aus der transnationalen Zusammenarbeit mit den PORT-ADAPT-Partnerhäfen in Dänemark, Spanien und Portugal, in denen eine ähnliche Problematik bestand, wurden unmittelbar in die Lehrgänge übertragen. Gerade in der Hafenwirtschaft ist die Zusammenarbeit mit Häfen, die ähnliche Probleme des Strukturwandels haben, sehr wertvoll. Ein Erfahrungsaustausch zwischen den Seehäfen bezüglich der Fragen der Beschäftigungsentwicklung und Qualifizierung kann deshalb auf speziellen transnationalen Seminaren und Workshops durchgeführt werden.

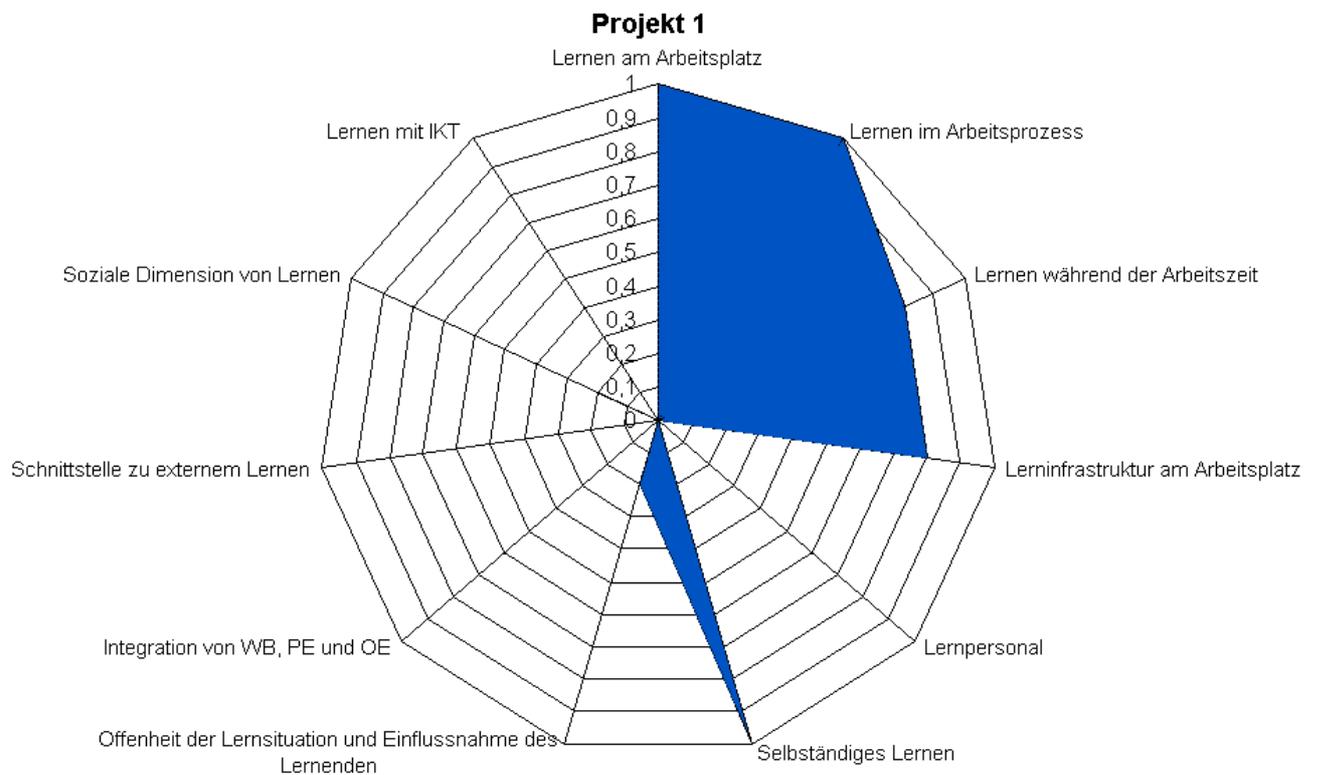
### *Anknüpfen an die Situation der Teilnehmer und Erfahrungsaustausch durch Transnationalität*

Fachliche und politische Kenntnisse wurden sowohl in den Seminaren als auch durch regionalen und überregionalen Erfahrungsaustausch erweitert. Über den Seminarunterricht zur Hafenwirtschaft äußert sich eine Teilnehmer: "Der Unterricht zur Geschichte der Hafenwirtschaft gibt Einblick in Entwicklungen, die wir schmerzlich erlebt haben. Aber er schärft auch den Blick für die Arbeit von morgen" (Projekt-Abstract). Der Weiterbildung kommt die Aufgabe zu, auch theoretisches Wissen zu liefern, um die Realität begreifen zu können, um sie dann handelnd zu verändern. Durch Lehr- und Gastdozenten wurde der Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Seehäfen selbst aktiviert und eine Reflexion über Fragen zur Beschäftigungsentwicklung und Qualifizierung in speziellen Workshops und Seminaren ermöglicht. Trotz anfänglicher Bedenken stellte sich eine hohe Motivation und ein hohes Engagement der Teilnehmer ein. Sie betonten, dass sie für ihren Tätigkeitsbereich elementare Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben konnten.

### *Praxisveränderung durch gelungene Einbindung der sozialen Partner*

Durch die enge Zusammenarbeit mit den Hafenunternehmensvertretern wurden Anregungen in die Hafenpraxis übernommen, so z.B. die Erarbeitung eines Personal- und

Weiterbildungsplans im Seehafen Rostock. Im Seehafen Wismar wurden Aktivitäten zur Herausbildung einer Corporate Identity und eine verstärkte Zusammenarbeit mit verschiedenen Bereichen der Hafenwirtschaft in der Region durch die Qualifizierungsmaßnahmen vorangetrieben.



### 5.4.2 Projekt 2: Lernen im Prozess der Arbeit

Die Problemlösung im Arbeitsprozess steht im Mittelpunkt des Projekts LEARN-NOW/MSC (Multi Service Center), das als Beispiel eines bedarfsorientierten Weiterbildungsansatzes zur praxisnahen Unterstützung von Lernen in der Arbeit gilt. Bei der Problemlösung werden Kfz-Mechaniker durch ein telematisches "Online" Werkzeug unterstützt, das sie im Prozess der Arbeit schnell und zielsicher verwenden können.

Arbeitsprozesswissen wird durch die Entwicklung eines telematischen Hilfsmittels "bottom-up" in Kooperation mit den Mitarbeitern aus den Kfz-Werkstätten erarbeitet. Bei dem Lösungsansatz LEARN-NOW werden reparaturrelevante Daten und Problemlösehilfen mit Kfz-Informationen vernetzt, so dass ein Lernen im Arbeitszusammenhang ermöglicht wird. Bei auftauchenden Problemen bedient sich der Mechaniker mittels PC direkt am Arbeitsplatz der Problemlösehilfe, die über Internet oder auch CD-Rom verfügbar sind. So kann sich der Mechaniker das notwendige Wissen nicht mittels der neuen Medien wie Reparatur-CDs, elektronische Teilkataloge, automatische Rechnungserstellung, EDV-gestützte Schadenskalkulation und Kostenvoranschläge bis hin zur kompletten Werkstattverbindung und Online-Verbindung erarbeiten können: jeder stellt seine Defizite selbst fest und kann seinen Bedarf an externen Weiterbildungsangeboten anmelden.

Hier wird eine kontinuierliche "Weiterbildung während der Arbeit" ermöglicht, da im Arbeitsprozess dann gelernt wird, wenn bei der Arbeit am Fahrzeug ein Problem auftritt. Lernen in und bei der Arbeit (Lernort = Arbeitsort) soll dabei zum einen das alte "Transferproblem" dadurch lösen, dass in der Anwendungssituation für die Anwendungssituation gelernt wird (vgl. dazu Transferproblem bei Holzkamp in Kapitel 2). Zum anderen soll nicht Wissen auf "Vorrat", sondern notwendiges Wissen systematisch und an Vorwissen anknüpfend aufgebaut werden. Die benötigten Informationen können durch didaktische Konzeptionen von Daten und Schaltplänen schnell abgerufen werden. Der Mechaniker kann sich mit Hilfe des telematischen Lernwerkzeuges zum Experten seines eigenen Lernens entwickeln. Die Resonanz auf Seiten der Benutzer scheint dem Kommentar eines Werkstattleiters zufolge positiv: "Die direkte Verknüpfung von Fehlersuche, Funktionserklärung für Bauteile und Reparaturinfos finde ich gut. Mit

LEARN-NOW sind große Lernerfolge machbar, da Texte und Bilder gut miteinander kombiniert sind. Endlich werden unsere Praxiserfahrungen einmal berücksichtigt. Das ist Fehlersuche aus der Praxis für die Praxis" (Projekt- Abstract).

Dieser Lernansatz setzt voraus, dass die betrieblichen Organisationsformen so gestaltet werden, dass Informations- und Kommunikationstechnologien direkt an den Arbeitsplätzen genutzt werden können. Zudem müssen die Daten und Problemlösehilfen für alle Kraftfahrzeuge verfügbar sein, die in freien Werkstätten gewartet und repariert werden. In dem telematischen Lernansatz wird eine Möglichkeit gesehen, auch über das Projekt hinaus europaweit eine Problemlösehilfe für Kfz Betriebe anzubieten. Voraussetzung zur Erweiterung des Projektes ist, dass die wichtigsten Fahrzeugmodelle in das telematische Lernwerkzeug aufgenommen werden. Dann kann dieser Ansatz auch europaweit genutzt werden.

Die Lernziele sind durch den im telematischen Lernwerkzeug enthaltenen Lehrplans vorgegeben. So kann der Benutzer zwar einen Lehrplan durcharbeiten, doch bleiben Probleme, die in der Arbeit auftauchen aber nicht in dem Lehrplan enthalten sind, aus dem Lernkonzept ausgeklammert. Kompetente Ansprechpartner bzw. Experten stehen nicht bereit. Erschöpft sich der Lernprozess in einem selbständigen Erarbeiten der Problemlösung während ergänzende Querverweise, systematische Bezüge und Einblicke in übergreifende Zusammenhänge fehlen, wird „just in time learning“ zu einem "lean learning". Lernen degeneriert dann zu einer „Erlangung von Handlangerqualifikationen" (Severing), wenn nicht gleichzeitig "allgemeine Handlungsvoraussetzungen" in ergänzenden Weiterbildungsveranstaltungen vermittelt werden.

Intentionales Lernen im Arbeitsprozess findet statt, wenn Lernaufgaben vom unmittelbarem Handlungsvollzug unterschieden werden. Nach Holzkamp (1993) findet Lernen erst durch das Ausgliedern einer aktuellen Handlungsproblematik und Einlegen einer Lernschleife statt. Dies setzt zum einen ein Bewusstsein bzw. eine lernbereite Haltung der Arbeitenden, das auftauchende Problem in der Arbeit in eine Lernproblematik umzudefinieren (ebd.), als auch genügend Zeit voraus, sich mit dem Thema intensiv auseinander zu setzen. Auch das "Herumspielen" am Computer entspricht Lernen im Sinne von Erschließen des Lerngegenstandes, wenn Querverweise und

Bedeutungszusammenhänge gefunden werden. Der Zeitdruck des Alltagsgeschäfts verhindert meist Lernen im Sinne einer gründlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Vor diesem Hintergrund wird eine zunehmende Verlagerung des Lernens in die Freizeit verständlich (vgl. DIW, 1997).

Lernen und Problemlösen werden von den Mitarbeitern im Arbeitskontext oft identisch beurteilt: Wenn Mechaniker eine Problemlösung "erarbeiten", lernen sie dabei, ohne dass ihnen dies immer unbedingt bewusst ist. Würde man sie darauf ansprechen, dass sie "lernen", würden viele mit dem Kommentar reagieren, sich zeitlich den "Luxus" des Lernens gar nicht leisten zu können, nach dem Motto "hier wird gearbeitet, nicht gelernt"! Weiterbildung wird von vielen immer noch mit dem „Drücken der Schulbank“ in einem Seminarraum gleichgesetzt, wo der Lehrende den Lernenden Wissen vermittelt. Im Arbeitskontext geht es darum, sich etwas schnell zu "erarbeiten", d.h. geeignete Ressourcen zur Lösung eines in der Arbeit auftauchenden Problems zu aktivieren wie hier in Form des telematischen Lernwerks, das den Mechaniker bei der Erarbeitung des Problemlösungswegs unterstützt. Es wird also "gelernt", was gerade gebraucht wird. Lernen geschieht "just in time" und "just on demand".

Das LEARN-NOW-Projekt ist vor allem durch folgende Dimensionen gekennzeichnet:

- Lernen am Arbeitsplatz
- Lernen im Arbeitsprozess
- Lernen durch Problemlösen
- Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien

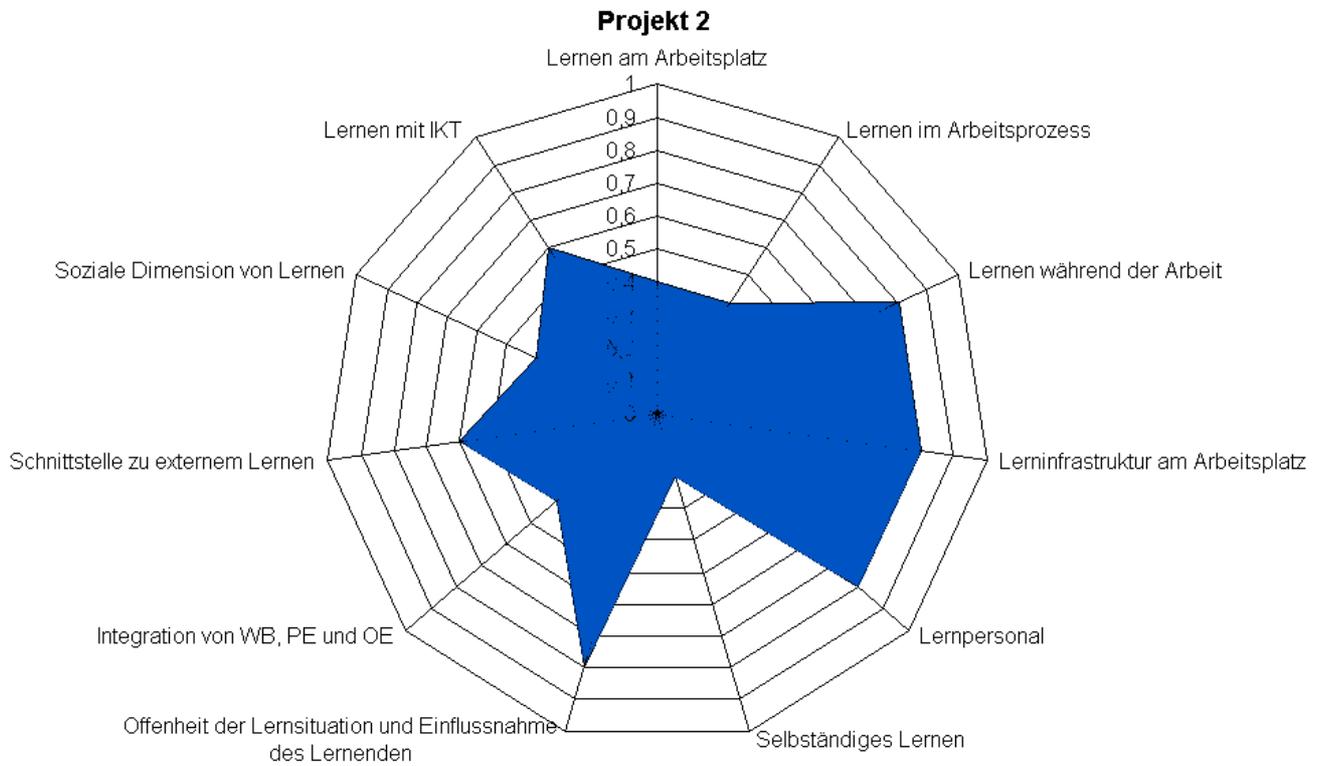
Auffallend ist, dass die Dimensionen Arbeitsorganisation und Betriebsorganisation nicht aufeinander bezogen werden. Dem Lernansatz liegen keinerlei Ansatzpunkte zu Grunde, dass der Mechaniker eine aktive Gestaltung des Arbeits- und Betriebsumfeldes selbst übernimmt bzw. in "strategische" Betriebsentscheidungen einbezogen wird. Eine Integration von Qualifikationsprozessen in die betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung liegt nicht vor. Die Möglichkeit, eigene Vorschläge bzw. Hinweise, die aus dem täglichen Kundenkontakt sowie seiner Arbeitstätigkeit stammen und zur Verbesserung von Arbeitsprozessen dienen können, einzubringen, bleibt hier

unberücksichtigt. Lernen findet hier im Sinne von aktiver Problemlösung bzw. Bewältigung der Alltagsgeschäftsaufgaben statt. Ein aktives Mitdenken des Mechanikers zur Verbesserung der Arbeitsprozesse wird nicht einkalkuliert. Damit gehen aber nicht nur wertvolle Informationen zum Erhalt und zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit des Betriebes verloren, sondern es werden auch Identifikationschancen der Mitarbeiter mit dem Betrieb verbaut.

Eine Unterstützung des Lernens am Arbeitsplatz durch Coaches, Kollegen, Vorgesetzte, Experten oder entsprechend ausgewählte und ausgebildete betriebsinterne Lernmultiplikatoren ist bei diesem Ansatz nicht vorgesehen. Abschließend sollen noch einige Vorschläge zur Optimierung der Lernarrangements erfolgen, die an das Projekt anknüpfen:

- Eine Möglichkeit, die "Lernzeiten" der Mitarbeiter "sichtbar" zu machen und "Störungen" durch Kunden zu vermeiden, wäre, das Lernwerkzeug in einen eigenen, dafür vorgesehenen, ruhigen Lernraum (z.B. ein Glasbüro mit Sicht auf Arbeitsstätte) zu situieren. Dort befinden sich noch zusätzliche Hilfsquellen, wie Nachschlagewerke und andere Referenzwerke. Unter Abstimmung mit den Vorgesetzten und den Kollegen könnten je nach Bedarf flexible "Lernzeiten in der Arbeitszeit" ausgehandelt werden, in denen die anderen Kollegen die Arbeit des "Lernenden" mit übernehmen.
- Lernanlässe können über die Anwendung des telematischen Lernwerkzeuges hinausgehen. Durch das Bereitstellen von kompetenten Ansprechpartnern bei Bedarf oder in abgestimmten Seminaren können die speziellen Lernbedürfnisse der Mechaniker aufgegriffen werden.
- So könnte man in einem realen oder virtuellen Kooperationsverbund mit anderen Kfz Werkstätten ein Expertennetzwerk aufbauen. Dies soll die Möglichkeit bieten, jeweils zu gewissen Zeiten einen Experten über das Internet oder Telefon zur Verfügung zu stellen.
- Mitarbeiter könnten eine Art "Arbeitsproblemtagebuch" führen und in Zusammenarbeit mit einem Weiterbildungsträger die Probleme auf Dringlichkeit und Relevanz protokollieren und priorisieren. Daraus ließe sich gemeinsam ein Weiterbildungsbedarf feststellen und eine Weiterbildungsmaßnahme konzipieren. Dieses Vorgehen bietet nicht nur den Vorteil, Stoff zu systematisieren und einen Experten einzubinden,

sondern auch gleichzeitig eine feste Erfahrungsplattform der Veranstaltungsteilnehmer untereinander zu schaffen.



### 5.4.3 Projekt 3: Arbeits- und produktionsnahes Lernen

Im Mittelpunkt des Lernkonzeptes beim Projekt TREAT steht umweltbezogene Organisations- und Personalentwicklung, die am ökologischen Bauen orientiert ist. Dieser produktions- und beschäftigungsbegleitende Qualifizierungsansatz richtet sich an Handwerker in der Baubranche, bei denen die Akzeptanz gegenüber konventionellen Schulungsangeboten gering ist. Dadurch, dass traditionelle Formen des Lernens nur geringe Einflüsse auf die Beschäftigungssicherung im Baugewerbe haben, gelten arbeits- und produktionsnahes Lernen im Rahmen des Projekts TREAT als effektivere Lernmethode.

#### *Das Lernkonzept*

Zugrunde liegt dem Projekt die Annahme, dass für KMU und ihre Mitarbeiter in der Bauwirtschaft eine Ausrichtung der Qualifizierung in Richtung ökologisches Bauens oder betrieblichen Umweltschutzes zur Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit und somit zur Sicherung von zukünftigen Arbeitsplätzen unerlässlich ist.<sup>32</sup> So soll eine arbeits- und produktionsnahe Qualifizierung der Beschäftigten im Bauhaupt- und Nebengewerbe in Verbindung mit einer beschäftigungswirksamen Unternehmensberatung umgesetzt werden. Die Lerninhalte des Projektes beziehen sich auf ökologisches Bauen (z.B. Bauen mit Lehm), betrieblichen Umweltschutz, Abfallmanagement auf der Baustelle, Arbeitssicherheit und Veranstaltungsmanagement (z.B. Vorbereitung und Durchführung einer Lehmbaumesse).

Das dem Projekt zu Grunde liegende Lernkonzept besteht aus einer Kombination unterschiedlicher Lernformen und umfasst je ein Drittel Theorie wie allgemeine Einführung und Spracherwerb, ein Drittel gemeinsame praktische Übungen z.B. an der Werkbank, sowie ein Drittel Selbstanwendung durch selbständig durchgeführte Arbeiten. Alle Maßnahmen finden dabei im Unternehmen statt, d.h. Berater und Dozenten werden direkt auf den Baustellen der KMU oder in den jeweiligen Betriebsräumlichkeiten eingesetzt.

---

<sup>32</sup> Diese zu Grunde liegende Annahme gilt für die meisten ADAPT-Projekte, d.h. die Linie zum Arbeitsplatzerhalt im Gegensatz zur reinen Anpassungsfunktion oder

Zielgruppe waren Mitarbeiter der KMU aus den eigenen Arbeits- und Produktionsprozessen, Teilnehmer an beschäftigungswirksamen Maßnahmen innerhalb der KMU sowie Teilnehmer von Baustellen oder aus Projekten. Vorbehalte von Seiten der Beschäftigten gegen traditionelle Darbietungs- und Schulungstechniken im Bereich Lehmputztechniken konnten durch Verknüpfungen mit konkreten praktischen Durchführungen im Team vor Ort überwunden werden. Gegenüber anfänglicher Ablehnung im Hinblick auf Schulungen (“Ich bin gelernter Maurer und kann verputzen. Das ist egal, ob ich einen Kalk-Zement-Putz verwende oder einen Lehmputz, dafür brauche ich doch keine Schulung.”) ließen sich die Mitarbeiter von der Einführung und praktischen Anwendung überzeugen: “Das ist doch nicht so einfach gewesen, mit Lehm zu verputzen, und wir mussten im Team erst mal ausprobieren, wie man damit verputzen kann”(Projekt Abstract). Der Bereich Veranstaltungsmanagement wurde durch Projektlernen erarbeitet. Unter Anleitung von Fachleuten arbeiteten Teilnehmer an Organisation, Durchführung und Werbung für Lehmbaumessen, die durch den Projektträger im Rahmen von TREAT initiiert wurden. Neben konkreten Erfahrungen in der Ausgestaltung einer Messe konnten auch erste Kontakte zu den beteiligten Unternehmen in der Lehmbaubranche geknüpft werden.

#### *Verknüpfung von Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen*

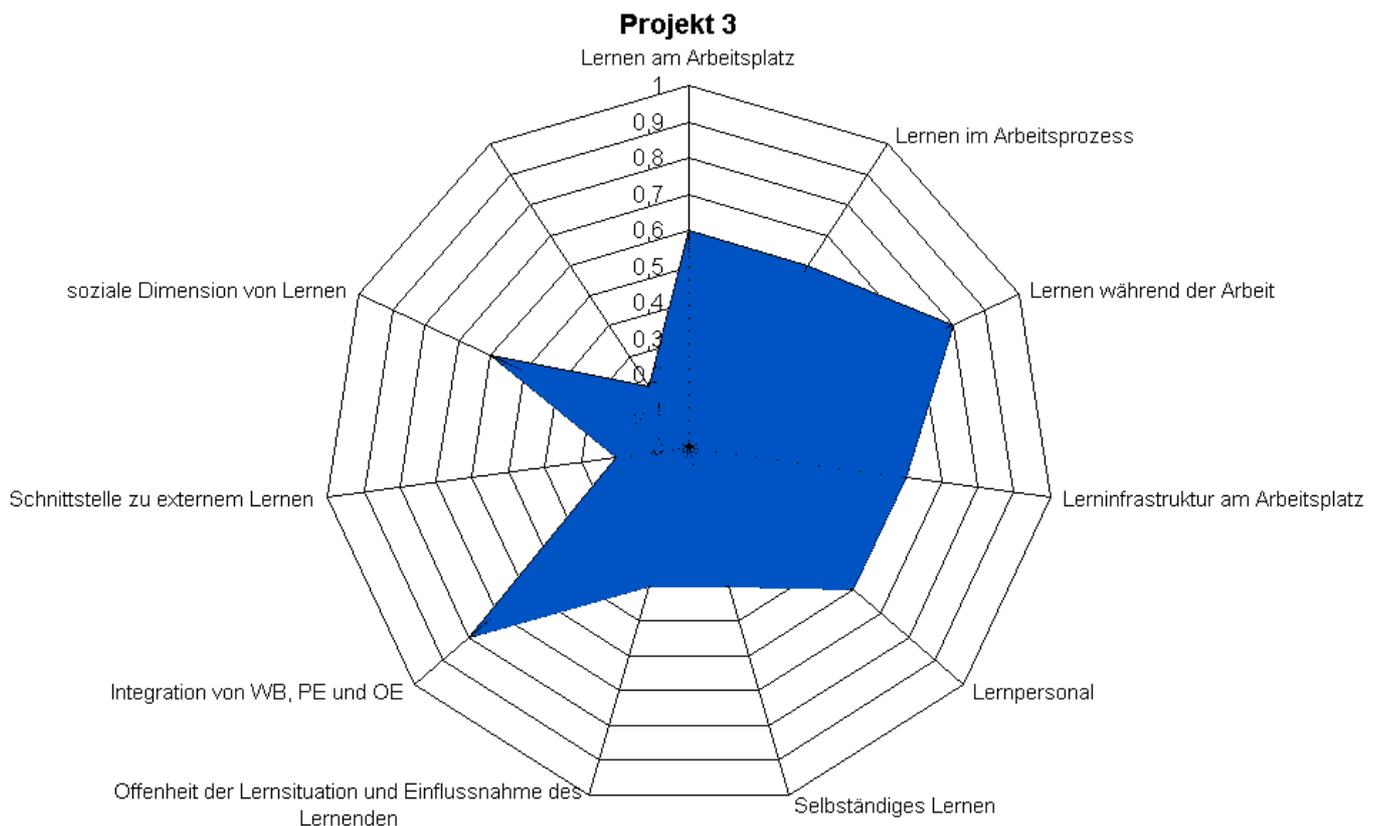
Die schwierige finanzielle Situation vieler Bauwirtschaftsunternehmen in der Region Berlin/Brandenburg überlagert die positiven Effekte dieser Projektqualifizierungsmaßnahmen. Diese Situation in einer Weiterbildung aufzugreifen und die Bedeutsamkeit für die einzelnen Beschäftigten sowie die Unternehmen herauszuheben ist notwendig, damit Lernprozesse effektiv gestaltet werden können. So wurde im Rahmen des Projektes die Unternehmensführung in die Qualifizierung eingebunden, da es neben fachlich ausgerichteter Mitarbeiterschulung auch um Qualifizierung im Bereich der Personal- und Unternehmensorganisation ging. Eine Kombination aus Qualifizierungsmaßnahmen und Beratung wurde durchgeführt, um die KMU umzustrukturieren. Eine Qualifizierung und Organisationsentwicklung “von innen” wurde so bei einem Hoch- und Tiefbauunternehmen vorgenommen, das traditionell und zentralistisch durch den Firmeninhaber geleitet wurde. Angesichts des wirtschaftlichen

---

Fortbildungsfunktion der Weiterbildung; vgl. Kritik von deutscher Seite, dass ADAPT-Rationale in keinem Falle die herkömmliche Weiterbildung ersetze.

Drucks im Baubereich konnte dieser jedoch überzeugt werden, einen Experten des Projektträgers an den firmeninternen Arbeitsabläufen teilnehmen zu lassen, damit dieser den Qualifizierungs- und Entwicklungsbedarf im Unternehmen „von innen“ her analysieren konnte. Vorurteile und anfängliche Reserviertheit der Belegschaft und des Chefs gegenüber dem „Eindringling“, der „keine Ahnung vom Betrieb“ (Projekt-Abstract) hatte, konnten durch kompetente Beratung und Qualifizierung an Ort und Stelle überwunden werden.

Das Projekt TREAT charakterisiert sich vor allem durch die beiden stark ausgeprägten Dimensionen „Lernen im Arbeitsprozess“ und „Arbeits- und Betriebsorganisation“. Im Rahmen einer Strukturierung des Betriebs und Qualifizierung für den Bereich von Personal- und Unternehmensorganisation wurde die Unternehmensführung in einer Qualifizierung mit eingebunden. Die Betriebsleitung war offen für die betrieblichen Veränderungsprozesse und unterstützte den neuen Ansatz. Eine mögliche Erklärung liegt darin, dass es sich bei der Baubranche um eine gefährdete Branche handelt, so dass die Einbettung von Qualifizierungsprozessen in eine Organisationsstrategie von der Betriebsleitung generell leichter befürwortet wird als in anderen Branchen, bei der sich der Kampf um das Überleben noch nicht ganz so dramatisch gestaltet.



#### **5.4.4 Projekt 4: Lernen im sozialen Kontext**

In dem Qualitäts- und Qualifizierungsverbund Entsorgungsbetrieb (=QQE)-Projekt wurden Arbeitende am Arbeitsplatz weiterqualifiziert. Es wurden Lernformen entwickelt und eingesetzt, die mit dem Arbeitsplatz kompatibel sind, indem sie am Arbeitsort und in der Arbeitszeit stattfinden und gleichzeitig durch den Kontakt mit den Arbeitskollegen der sozialen Dimension des Lernens Rechnung tragen. Dadurch werden auch soziale Kompetenzen der Mitarbeiter wie Teamgeist und Selbstorganisation gefördert. Darüber hinaus werden Fähigkeiten benötigt, um den immer höheren Qualitäts- und Leistungsanforderungen von Kunden und Öffentlichkeit sowie den Umweltauflagen der Entsorgungs- und Recyclingbranche gerecht zu werden. Neben fachlichen Anforderungen gibt es eine Vielzahl anderer Kompetenzanforderungen an die Zerlegearbeiter, Logistiker, Sortierkräfte, Fahrer etc. So müssen diese beispielsweise selbst entscheiden können, welche Mülltonne sie aus welchem Grund stehen lassen und diese Entscheidung dem Kunden gegenüber erklären können. Dies erfordert neben einer hohen Kundenorientierung und Kommunikationsfähigkeit die Kenntnis der Umweltvorschriften und den Auflagen zur Arbeitssicherheit. Allerdings ist der Ausbildungsstand der Beschäftigten oft mangelhaft. Zudem sind die Arbeitsplätze in dieser Branche oft durch eine starke Fluktuation gekennzeichnet und Leiharbeiter bzw. Ungelernte prägen das Bild. Diese müssen jedoch mit gesundheitsschädlichen Stoffen wie Sondermüll umgehen, an gefährlichen Anlagen arbeiten und sich obendrein mit dem umfangreichen Regelwerk des Kreislaufwirtschaftsgesetzes auseinandersetzen. Auch in dieser Branche lässt der konstante Druck zu Produktionssteigerungen wenig Raum für Schulungsmaßnahmen. Darüber hinaus wird eine Durchführung von Weiterbildung durch die Tatsache behindert, dass jedes Unternehmen seine eigenen spezifischen Probleme und Strukturen hat, die in firmenübergreifenden Seminarkursen nicht genügend Berücksichtigung finden können. Qualifizierungsmaßnahmen in Form von Seminaren, Kursen oder Workshops sind für diese Zielgruppe aus zwei Gründen generell nahezu unmöglich: zum einen haben die Mitarbeiter der Entsorgungsbetriebe, im Unterschied zu leitenden und kaufmännischen Gruppen, kaum Zugang zu schriftlichen Lernmaterialien; zum anderen können sie nicht ohne weiteres für Weiterbildung freigestellt werden, ohne dass der Betriebsablauf gestört würde.

Im Rahmen des Projektes wurde ein Weiterbildungsansatz entwickelt, der den betrieblichen Strukturen gerecht wird und Selbstqualifizierung am Arbeitsplatz ermöglicht. Um das inhaltlich weite Spektrum der Arbeitsanforderungen - vom Transportwesen über die Zerlegung, Sortierung, Aufarbeitung und Verwertung von Abfällen - in ein gemeinsames Qualifizierungsprofil einzubinden, wurden Aspekte wie Arbeitssicherheit, Kundenbetreuung und Umweltschutz für alle gleichermaßen zum Schwerpunkt der Qualifizierung gemacht. Mit dem Entwurf eines Zeitschriftencomics, bei dem Text, Bild und Handlung genau aufeinander im Hinblick auf den neuen Lernstoff abgestimmt sind, wurde ein Medium gewählt, das nicht zu textlastig ist und somit auch für „lernungewohnte“ sowie ausländische Mitarbeiter mit geringen Deutschkenntnissen leicht zugänglich und verständlich ist.

#### *Partnerschaftliches Lernen mit einem Paten am Arbeitsplatz*

Im Mittelpunkt des Lernansatzes steht die soziale Dimension des Lernens, die durch den Lerncomic ausgelöst wird. Erfahrene Arbeiter übernehmen für den neuen Mitarbeiter die Rolle eines Paten und qualifizieren ihn mit Unterstützung von Lerncomics („Busy Boys“), die aus Bildern und Übungsfragen bestehen. Eines der Kapitel lautet beispielsweise „Ohne Abfallsysteme kommt die Umwelt ins Wanken.“ Willi, die Leitfigur, macht seinem Partner klar, dass die Einstellung „Ex und Hopp“ nicht funktionieren kann und Ressourcen vor allem durch „Sammeln mit System“ geschont werden. Nach sechs Wochen wird dem Mitarbeiter ein Zertifikat erteilt, „wenn sicher ist, dass die Botschaften der Comics sowohl verstanden als auch angewandt werden“ (Projekt Abstract).

Der Lerncomic wurde in den Betrieben überwiegend sehr positiv aufgenommen. Positive Kommentare wurden vor allem dahingehend geäußert, dass der Comic leicht zu verstehen sei. Die soziale Dimension des Lernens in der Gruppe wurde von den Befragten als weiterer positiver Aspekt hervorgehoben wie auch die Tatsache, dass Lernerfolgsbeurteilungen zur Verfügung standen. So hieß es aus der Gruppe: „Man tauscht sich aus, wir haben auch den Test gemeinsam ausgefüllt und uns beraten. Die Vertiefung durch die Testfragen ist wichtig“ (Projekt Abstract). Diese Lernerfolgskontrollen waren hier nicht an Leistungsbeurteilungen gekoppelt. Mit Holzkamps Kategorie des „expansiven Lernens“ könnte man hier von einer realen Chance für expansives Lernen durch einen Focus auf die inhaltliche Seite des Lernens sprechen. Defensives Lernen wie in Form von

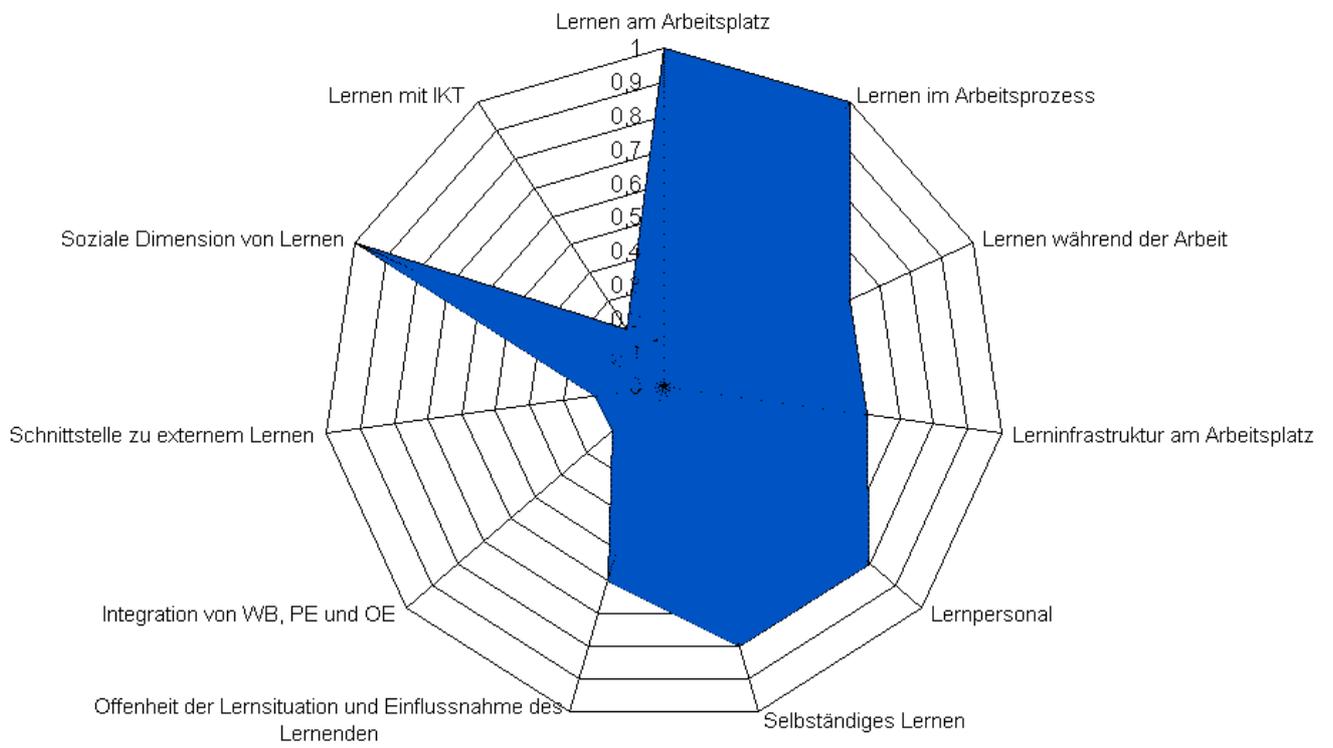
Vortäuschungsmanövern und Bewältigungsstrategien zur Abwendung eventueller Sanktionen oder Kontrollen entfällt. Vor allem waren es die positiven Nebeneffekte, die durch die Einführung des Mediums entstanden. Der Lerncomic gab den Mitarbeitern so in den Arbeitspausen einen konkreten Anlass, sich über die im Lerncomic dargestellten Inhalte auszutauschen. Für den Betrieb hatte dieses soziale Lernen der Kollegen bei der Arbeit und während der Arbeitszeit den Vorteil, dass Arbeitsprozesse nicht unterbrochen wurden. Die Mitarbeiter wagten es so, durch den durch das Lerncomic „objektiv“ geschaffenen Lernanlass bei ihren Kollegen bestimmte Arbeitsinformationen nachzufragen, und wurden so in die Aufklärung über Betriebsabläufe von ihren Kollegen eingebunden. Kritische Stimmen, die insbesondere von altgedienten Facharbeitern, merkten an, dass das eingesetzte Lernmedium nicht „ernsthaft“ genug war. Es zeigt sich, dass Lernen immer noch häufig mit Seriosität, mit Schulsituation und Zwanghaftigkeit – in Holzkamps Worten mit einer „Lernreglementierung“ – assoziiert wird.

### *Projektprofil*

Die soziale Dimension des Lernens steht, wie oben erwähnt, durch die Einführung partnerschaftlichen Lernens am Arbeitsplatz im Mittelpunkt des Projektes. Die Lernzeit der Teilnehmer lag in der Arbeitszeit bzw. in den Arbeitspausen. Durch das Lerncomic, so der Projektveranstalter, werden betriebsinterne Reflexionsprozesse im Hinblick auf Kommunikationsstrukturen und Schulungsbedarf ausgelöst. Partnerschaftliches Lernen verzeichnet dabei eine äußerst positive Resonanz. So äußerten die Beschäftigten den Wunsch, alle Mitarbeiter quer durch die Abteilungen in dieses partnerschaftliche Lernen mit einzubeziehen. Entsprechende Anregungen von Seiten der Mitarbeiter wurden in die Projektausgestaltung aufgenommen und das Lernkonzept am Arbeitsplatz durch die Einführung von Workshops (z.B. über Konfliktmanagement) erweitert. Eine weitere Idee der Mitarbeiter war es, eine Multimediastation zu entwickeln, die einen ganzen Betrieb abbildet und die Simulation von Arbeitsabläufen und Gefahren ermöglicht. Visuellen Medien kommt hier ein besonderer Stellenwert zu, da sie motivieren können und für den Beschäftigten leicht zugänglich sind. Zusätzliche Lernmedien bzw. ein Lernressourcenraum wurden vorgeschlagen und die Entwicklung eines weiterführenden Zertifikats nach sechs Wochen in Erwägung gezogen. Zusätzliche Workshops und Seminare würden die in dem Comic angesprochene Thematik vertiefen bzw. strukturieren und Verweise sowie Zusammenhänge zu benachbarten Bereichen aufzeigen.

Entscheidend an dem Projekt ist hier die *Sensibilisierungsfunktion* des Lernmediums und das Auslösen von Reflexionsprozessen im Hinblick auf gängige Praktiken, die Kommunikationsstrukturen und den Schulungsbedarf auf Seiten des Managements. Für die Mitarbeiter schafft das Lerncomic als Medium einen konkreten “Redeanlass” und initiiert so einen Gedanken- und Erfahrungsaustausch unter den Kollegen. Diese Lernform erinnert an die dezentrale Form der Lernstatt, die Anfang der 70er- Jahre als betriebspädagogisches Mittel vor allem zur sprachlichen Qualifizierung und betrieblichen Integration von ausländischen Beschäftigten der unteren Qualifikationsebene bei der Höchst AG und der BMW AG (vgl. dazu Severing, 1994, 128ff) eingeführt wurden. Auch hier stammten die Lerninhalte aus der betrieblichen Erfahrungswelt der Lernenden. Auf eine individuelle Leistungsbeurteilung wurde verzichtet. Unter der Betreuung von Moderatoren, die aus den Fachabteilungen stammten, fanden sich Lerngruppen unter Einwilligung, aber ohne Teilnahme, des Vorgesetzten zusammen und arbeiteten themenzentriert an betrieblichen Problemstellungen. Im Rahmen des vorliegenden Projektes wären allerdings noch nachhaltige Organisationsstrukturen zu schaffen, um innovative Gedanken und Verbesserungsvorschläge in die betriebliche Gestaltung mit aufzunehmen und so Weiterbildung systematisch in einen Organisationsentwicklungsprozess einzubinden. Das Management hätte dann dafür zu sorgen, dass die Vorschläge der Mitarbeiter in die Betriebspraxis umgesetzt werden. Demgegenüber spielt Lernen im vorliegenden Projekt keine strategische Rolle wie in der Managementliteratur vielfach betont, da das Wissen der Mitarbeiter nicht in gesamtbetriebliche Entwicklungsmaßnahmen eingebunden wird. Vielmehr geht es hier um ein Anpassungslernen über eine sozial vermittelte Form, mit dem Ziel, Fachwissen bzw. Wissen über Normen und externe Standards aufzubauen. Die Eigeninitiativen und Vorschläge der Beschäftigten werden dabei nicht ausdrücklich erwähnt.

### Projekt 4



#### **5.4.5 Projekt 5: Flexibles Lernen hinsichtlich Ort- und Zeit**

Mit Hilfe einer virtuellen Lernumgebung über das Internet bietet das Projekt MINERVA Ehefrauen, die in Handwerksbetrieben mitarbeiten, die Möglichkeit, ihre Managementfähigkeiten weiter zu entwickeln. Das Weiterbildungsangebot erstreckt sich dabei über Umfang und Nutzen innovativer Informations- und Kommunikationstechnologien, elementare Kenntnisse des Büro- und Zeitmanagements sowie juristische Grundkenntnisse. Alle Kursmodule werden dabei über einen Zeitraum von 81 Wochen über eine virtuelle Schule absolviert.

##### *Flexibilisierung des Zugangs zur Weiterbildung durch orts- und zeitunabhängiges Lernen*

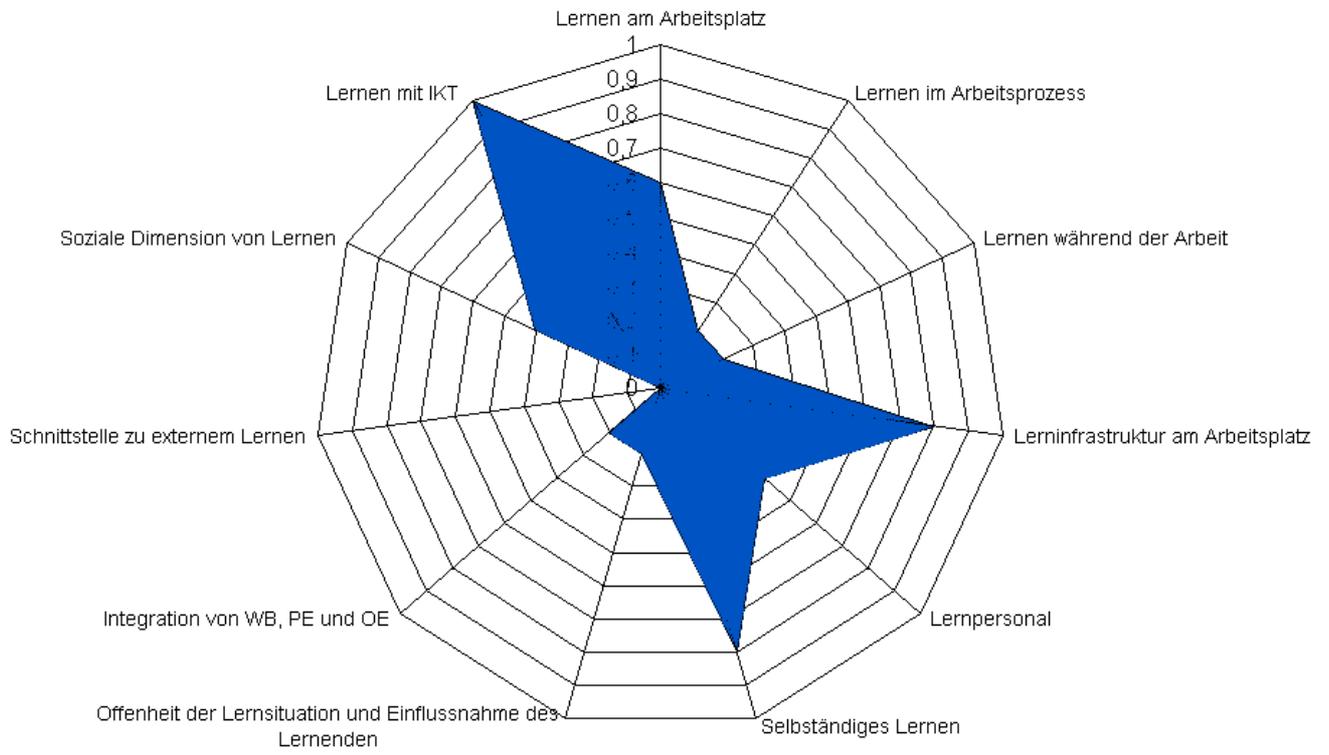
Ziel des MINERVA-Projektes ist es, diesen Frauen über einen Zeitraum von insgesamt drei Jahren eine orts- und zeitunabhängige Weiterbildung mit Hilfe neuer Kommunikationsformen zu ermöglichen. Die zeitliche Flexibilität ist dabei durch asynchrone Verbindungen zum Tutor (= zum unterschiedlichen Zeitpunkt) gewährleistet. Dabei werden Fragen zwischen den Teilnehmerinnen und dem Tutor besprochen und Aufgaben und Bewertungen bzw. Stellungnahmen bearbeitet. Das Lehrmaterial wird im wöchentlichen Abstand den Teilnehmerinnen zur Verfügung gestellt. Die Lerninhalte sind modular aufbereitet und flexibel über das Internet aufrufbar. Sie orientieren sich zum Teil an den Inhalten der Meisterprüfung, so dass die Chance besteht, die Qualifizierungsmaßnahmen dahingehend auszuweiten und das erworbene Wissen so in eine externe Meisterprüfung einfließen zu lassen.

Selbstlernen mit Informations- und Kommunikationstechnologien schließt Lernen in sozialen Zusammenhängen nicht aus. Hier wird in Form einer "knowledge community" ein virtueller Klassenverband aufgebaut. Bei einem „online Monitoring System“ sehen sich alle Anwesenden und kommunizieren miteinander wie auch im Rahmen anderer gruppenorientierter Kommunikationsmittel durch mailing lists und Diskussionsforen. Während eines Kursmoduls bilden ca. 15 Personen einen virtuellen Klassenverband („virtual learning community“). Die Teilnehmer rufen das Lehrmaterial per Internet ab, bearbeiten es und schicken es dann zum Tutor, der die Aufgaben bewertet und die Ergebnisse per e-mail zurücksendet. Die Lernzeit mit Fernlehrrmaterialien, die sich aus Basistexten, Glossaren und Übungsaufgaben zusammensetzen, nehmen etwa ein Drittel der

Lernzeit in Anspruch. "Interaktive Lernphasen", die mit Hilfe von e-mail im Sinne von asynchroner Kommunikation und einem "Seminar-Chatraum", im Sinne von synchroner Kommunikation, von den Tutoren angeboten werden, nehmen ein Drittel der jeweiligen Lernzeit ein. Während des gesamten Zeitraumes einer Kurseinheit steht ein tutorieller Service bereit, der per e-mail oder mit Hilfe anderer Online-Kommunikations"tools", wie z.B. eine Pinnwand, auf der die Teilnehmerinnen Nachrichten hinterlassen können, jederzeit erreicht werden kann. Zu festen Zeiten werden im wöchentlichen Rhythmus die bearbeiteten Aufgaben mit dem Tutor gemeinsam diskutiert.

Von den Teilnehmern wird insbesondere die zeitliche und räumliche Flexibilität der Lernmaßnahmen positiv bewertet. So äußert sich eine der Teilnehmerinnen: "Mir gefällt vor allem die Tatsache, dass ich lernen kann, wann immer ich möchte. Keine langen Anfahrtswege, einfach von zu Hause aus lernen [...] und die Tatsache, dass ich, wenn ich mal eine Woche lang nicht an meinem Lehrmaterial gearbeitet habe, die Möglichkeit habe, nachzuarbeiten". Darüber hinaus ist die Darstellung des Lehrmaterials für die Teilnehmerinnen sehr ansprechend. Visualisiertes Lehrmaterial in Form der Einbettung von Grafiken, Bildern und Videoclips stützt das geforderte selbständige Lernen. Neben dem Lernmaterial, das die Teilnehmerinnen selbst ständig durcharbeiten, wird der regelmäßige Kontakt zum Tutor über e-mail und Telefon hoch geschätzt. Dazu stellt eine Teilnehmerin begeistert fest: "Und trotz aller Anonymität ist die Betreuung spitze. Ich bin wirklich begeistert. Und das Schöne daran ist, dass ich das alles von zu Hause aus erledigen kann". Zeitliche Flexibilität besteht im Rahmen des Projektes durch die Möglichkeit, den Lernstoff nachzuarbeiten. Diese zeitliche Flexibilität hat allerdings den Nachteil, sich für synchrone Phasen im Klassenverbund bzw. mit dem Tutor, dass die TeilnehmerInnen sich nicht auf dem gleichen Wissenstand befinden, da mitunter entsprechende Lektionen von einigen der Teilnehmer für die gemeinsame Sitzung nicht nachgearbeitet wurden.

### Projekt 5



#### **5.4.6 Projekt 6: Lernen am Arbeitsplatz als zentrales Element einer integrierten**

##### **Personalstrategie**

Ausgangspunkt des Projektes IST bildet die Notwendigkeit im Betrieb, neue Anforderungen durch technologische Neuerungen, veränderte Organisationsformen, steigende Kundenerwartungen und den verschärften Wettbewerb zu bewältigen. Neben einer verstärkten Qualitätsorientierung und dem Einhalten von Umweltvorschriften liegt der Fokus auf der Unterstützung der Mitarbeiter, sich dem Wandel erfolgreich anzupassen und ihre Beschäftigungsfähigkeit zu sichern.

##### *Vorgehensweise*

Das Projekt IST stützt sich auf ein Bundesprogramm von 1993 zur “Förderung der Qualifizierung von Personal in der beruflichen Bildung der neuen Bundesländer”, bei dem es um die Erarbeitung von arbeitsplatzbezogenem Qualifizierungsmaterial für wesentliche Produktionsbereiche von Molkebetrieben ging. Mit ADAPT erfolgte eine Erweiterung des Projektes im Hinblick auf die Erarbeitung arbeitsplatzbezogener Lehr- und Lernunterlagen für die Produktionsbereiche in der Landwirtschaft, der Milchwirtschaft, der Nahrungs- und Genussmittelindustrie sowie die Schulung der betrieblichen Ausbilder und Multiplikatoren. Zur Bedarfsermittlung wurden auf Grundlage von Interviews der Mitarbeiter umfangreiche Arbeitsprozessstudien erstellt und tätigkeitsrelevante Lehrinhalte herausgearbeitet. Nach einer didaktisch-methodischen Aufbereitung und der Prüfung durch die beteiligten Betriebe wurden die Lehrmaterialien für die Schulung der Mitarbeiter eingesetzt und nach einer sechsmonatigen Erprobungsphase in der beruflichen Praxis optimiert. Im Anschluss daran wurden Multiplikatoren der Unternehmen zielgerichtet im Einsatz der Lernmaterialien geschult.

##### *Das Lernkonzept auf Basis der Handlungsregulationstheorie*

Auf der Grundlage der Handlungsregulationstheorie wurde ein didaktisches Konzept für die Erarbeitung arbeitsplatzbezogener Unterlagen erstellt. Dieses basiert auf einer Kombination von informativem Lernen, Beobachtungslernen und praktischem Training. Im Sinne der Handlungsregulationstheorie (vgl. dazu Hacker/Skell, 1993) sollten Arbeitshandlungen dabei von den Mitarbeitern zunächst beobachtet und dann in weiteren Schritten verstanden, beherrscht und selbständig ausgeführt werden. Die eingesetzten

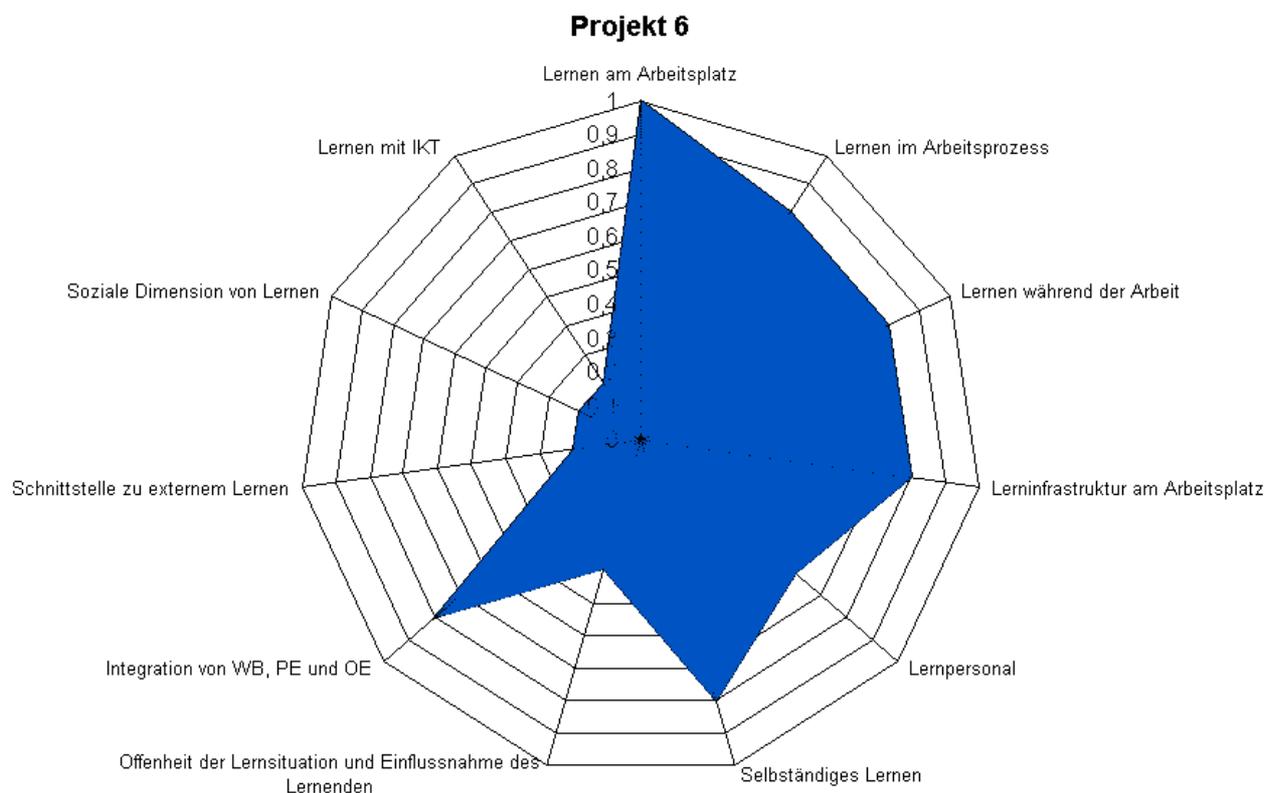
Lernmaterialien beinhalteten neben der Vermittlung aufgabenspezifischer Kenntnisse auch die Beschreibung der praktischen Ausführung bis hin zur vollständigen Übernahme der Tätigkeiten. Die Strukturierung der Lerninhalte erfolgte entsprechend der Handlungsregulationstheorie auf zweierlei Art: zum einen im Sinne der analytisch-synthetischen Methode vom Allgemeinen zum Konkreten und zum anderen eine Vorgehensweise vom Einfachen zum Komplexen: Zunächst erhält der Lernende einen Überblick über den Produktionsprozess und wird mit den wichtigsten Arbeitsschutz- und Hygieneanforderungen vertraut gemacht. Nach Erlernen der Grundlagen werden detaillierte Teilprozesse und damit verbundene Arbeitstätigkeiten vermittelt. Im dritten Teil geht es um die Verfahren und Anlagen zur Produktherstellung, um die Arbeiter für eine qualitätsbewusste Arbeitsweise zu sensibilisieren. Gemäß dem Regelkreislauf der Handlungsregulationstheorie wird die Wechselwirkung zwischen Arbeitstätigkeit auf der einen Seite und technischem Ablauf auf der anderen Seite hervorgehoben. Innerhalb des Arbeitsprozesses ist der aktuelle Prozessstand des technologischen Systems Grundlage für die sich anschließenden Arbeitshandlungen. Die Strukturierung vom Einfachen zum Komplexen dient dabei dem Erschließen komplizierter Sachverhalte. Dadurch können selbst unübersichtliche Handlungsabläufe Schritt für Schritt durch die Bearbeitung des Arbeitsprogrammes bewältigt werden. Der Lernende kann sich weitgehend selbständig durch die Lehr- und Lernunterlagen arbeiten und Schritt für Schritt den Produktionsprozess an der Anlage verfolgen.

### *Projektprofil*

Im Rahmen dieser tätigkeitsbegleitenden Weiterbildung sind insbesondere folgende Merkmale ausgeprägt: Lernen im Arbeitsprozess, angeleitetes Lernen und Lernen durch Problemlösen (vgl. dazu das Konzept der Lernaufgabe bei Dybowski, 1998). Durch arbeitsplatzbezogenes Lernen wurden Mitarbeiter mit neuen Produktionsanlagen, einer qualitätssichernden Beherrschung von Prozessabläufen, Arbeitsschutzbestimmungen sowie Kenntnisse über Umwelt vertrautgemacht. Hier werden systemtaisch Grundlagen über den allgemeinen Produktionsprozess vermittelt, um den Mitarbeitern flexible Arbeitseinsätze zu ermöglichen.

Innovativ an vorliegendem Projekt ist vor allem die Möglichkeit, den Weiterbildungsansatz für unterschiedliche Industriebranchen einzusetzen, da diese von der

Analyse des Arbeitsprozess ausgingen, der sich in unterschiedlichen Branchen ähnlich gestaltet (auf grundsätzliche dem industriellen Arbeitsprozess zu Grunde liegenden strukturellen Gemeinsamkeiten jenseits politischer Systemunterschiede verweist die erfolgreiche Rezeption der Arbeitsprozessstudien von Hacker/Skell, 1993 aus der ex-DDR in der der westdeutschen Berufspädagogik). Dabei konnte an ein vorhandenes Programm angeknüpft werden („Förderung der Qualifizierung von Personal in der beruflichen Bildung der neuen Bundesländer“, 1993). Zudem können unterschiedliche Beschäftigungsgruppen, wie z.B. Führungskräfte, Ausbilder und Auszubildende, auf einer einheitlichen Grundlage qualifiziert werden. Die Einsatzfähigkeit für mehrere Bereiche erhöht sich für die Mitarbeiter durch die arbeitsbegleitende Weiterbildung. So können Mitarbeiter eine andere Tätigkeit innerhalb einer Umstrukturierung ohne größeren Aufwand sofort übernehmen, da mit der Weiterbildungsmethode ein Überblick über den gesamten Produktionsprozess vermittelt werden kann.



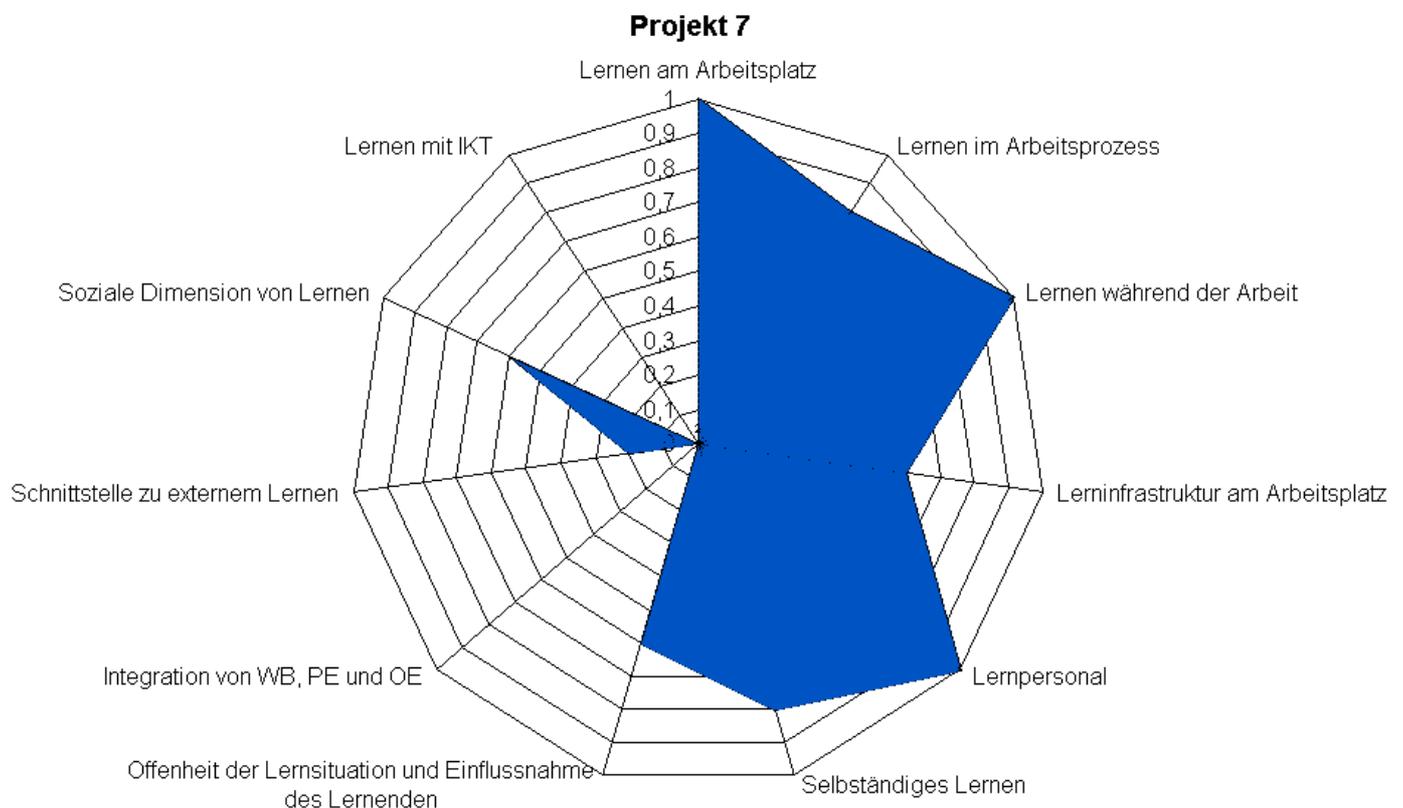
#### **5.4.7 Projekt 7: Lernen durch eine Kombination verschiedener Lernformen**

Im Rahmen des Projekts sollten Arbeitsplätze durch neue Anbaumethoden und eine verbesserte Produktqualität für Oliven und Olivenöl auf dem Nord-Peleponnes gesichert werden. Ziel war es den Export qualitativ hochwertiger einheimischer Produkte in andere EU-Länder anzukurbeln. Deshalb wurden Bauern mit neuen Olivenanbaumethoden vertraut gemacht. Weiterbildung wird hier in direkter Verbindung zum Arbeitsplatz erhalten gesehen: “Die beste Methode, Arbeitslosigkeit zu verhindern, ist die Weiterbildung der Bauern” im Hinblick auf neue Anbaumethoden (Projekt-Abstract).

Fachleute und speziell erarbeitete Broschüren sollten die Bauern über die Potentiale des bioLernende Organisationischen Anbaus informieren. Weiterbildungsprogramme wurden dabei für folgende drei Produktionsbereiche durchgeführt: biologische Anbaumethoden, Verpackung und Marketing der biologischen Produkte. Im Rahmen transnationaler Aktivitäten besuchten die Teilnehmer die BIFACH-Ausstellung in Nürnberg zum Thema biologische Produkte, Vertrieb und Marketing. Darüber hinaus nahmen sie an Seminaren und praktischen Übungen direkt am Arbeitsplatz (z.B. in Jaen, Spanien, in Olivenhainen) teil. Die Kombination aus kurzen Trainings und anschließender praktischer Anwendung des Gelernten überzeugte die Bauern, neue und völlig andere Anbaumethoden auszuprobieren, obwohl diese mehr physischen und psychischen Einsatz forderten. Gelernt wurde in den Olivenhainen, wo die Bauern die Möglichkeit hatten, ihre Erfahrungen mit Landwirtschaftsexperten direkt am Arbeitsplatz auszutauschen. Dort konnten sie sich auch über geeignete biologische Anbaumöglichkeiten für ihre eigenen Kulturen informieren: “Bauern und Landwirtschaftsexperten arbeiteten zusammen und diskutierten die verschiedenen Wege der Ernte, der Ölproduktion, der Bodenbehandlung, der Bekämpfung von Krankheiten und Schädlingen, weitere Probleme des Anbaus und vor allem die Qualität und Quantität des Produktes” (Projekt-Abstract). So wurde einerseits das Wissen und Bewusstsein der Bauern durch Seminare verbessert, zugleich aber konnten sie stets auf zur Verfügung gestelltes Material wie Studien zur Erstellung von Dokumentationen und Anbauzonen sowie CD-Rom zurückgreifen und Farmen besuchen. Eine Anlaufunterstützungsstelle mit Landwirtschaftsexperten vor Ort, die über die gesamte Projektlaufzeit zur Verfügung stand, konnte die Bauern stets bei auftauchenden technologischen oder wissenschaftlichen Fragen beraten.

Die Begeisterung der Bauern war groß, wenn Weiterbildungskurse oder praktische Ausbildungen an ihren “Arbeitsplätzen”, in den Olivenhainen, stattfanden. So betonte ein Bauer: “Die Kombination von Weiterbildungskursen und Unterstützung durch die Landwirtschaftsexperten hilft uns sehr, damit wir in Gortinia (GR) bleiben und unser Land weiterhin bestellen können. Die Möglichkeit, unsere Olivenprodukte für andere Märkte zu verpacken und zu vermarkten, ist eine große Motivation für uns. Aber wir brauchen die ständige Unterstützung von Experten, die mehr wissen als wir.”

Der innovative Aspekt dieses Projektes liegt in der Kombination verschiedener Lernmethoden wie Seminaren, praktischer Arbeit, transnationalen Besuchen und Exkursionen sowie der Bereitstellung von Supportstrukturen in Form von Experten während des gesamten Projektes und dem Aufbau eines Netzwerkes von Olivenbauern in der Region zum gegenseitigen Erfahrungs- und Informationsaustausch.



## 5.5 Zusammenfassung und Systematisierung

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung geht es darum, den Diskurs um neue Lernformen in der betrieblichen Praxis um die Dimension der “europäischen innovativen Projektpraxisseite” zu erweitern und differenzierter zu beleuchten. Da es keine einheitlichen Lösungswege oder einen “one best way” gibt, ist es eine der größten Herausforderungen bzw. Errungenschaften europäischer Förderprogramme wie ADAPT, Lernansätze am Arbeitsplatz zu unterstützen, die auf die unterschiedlichsten Bedürfnisse einzelner Unternehmen und der Beschäftigten zugeschnitten sind.

Bei der Darstellung der Projekte ging es darum, konstituierende Merkmale innovativer Ansätze im Hinblick auf Lernen am Arbeitsplatz im Rahmen von ADAPT aufzuzeigen. Für die Auswahl der dargestellten ADAPT-Projekte waren folgende Fragen relevant: zum einen, ob Lernen am Arbeitsplatz tatsächlich stattfand, und zum anderen, wie tatsächlich gelernt wurde, d.h. in welcher Form, mit welchen Methoden, Hilfsmitteln und Supportstrukturen.

Die aufgezeigten Praxisbeispiele stellen in ihrer Bandbreite erste Ansätze des Lernens am Arbeitsplatz in KMU dar. So entstehen neue Ansätze, die kosteneffizient bzw. mitunter sogar lukrativ sind, wenn damit Produktivitätssteigerungen verbunden sind. Dabei lassen sich die aufgezeigten Projekterfahrungen zunächst weder direkt systematisieren noch auf andere Projekte übertragen. Deshalb wurden konstituierende Merkmale einer innovativen Lern- und Arbeitskultur herausgearbeitet und eine Systematisierung vorgenommen (Severing, 1994; Lipsmeier, 1996; Dehnbostel, 1998). Es gilt zu klären, inwieweit sich die ausgewählten Projekte als eine “empirische” oder “exemplarische” Basis für theoretische Systematisierungsversuche von Severing, 1994; Lipsmeier, 1996) zu Lernformen am Arbeitsplatz erweisen.

Unternehmen sind für interne und externe Weiterbildungsmaßnahmen vor allem dann zu gewinnen, wenn die Mitarbeiter durch die Weiterqualifizierungsmaßnahmen im Betrieb verbleiben. Wird Lernen am Arbeitsplatz bzw. im Betrieb durchgeführt, entfallen die Kosten für externe, seminarförmige Kurse. An die Stelle standardisierter groß angelegter Weiterbildungsangebote tritt bedarfsorientiertes “on demand” und auf Abruf bereites

Lernen „just in time“. Problemsituationen in der Arbeit lassen sich dabei zu erfolgreichen Lernsituationen umdefinieren und bearbeiten. Mit Hilfe moderner Technologien kann Lernen am Arbeitsplatz unter gewissen Voraussetzungen wie beispielsweise eine lernfreundliche, auf die Nutzer zugeschnittene Technologie optimaler genutzt werden.

Im Rahmen der aufgezeigten Projekte stellten sich Praxiserfolge dahingehend ein, dass eine Sensibilisierung der Mitarbeiter für Umweltfragen (QQE-Projekt) oder Sicherheitsregeln (IST-Projekt) bei einer hohen Kundenorientierung stattfand. Unterstützende Medien sind dabei Lerncomics (Patentlernen-Projekt) oder das Didaktomobil (PORT-ADAPT-Projekt). Ein weiterer Lernerfolg für die Praxis zeigt sich dahingehend, dass beim Problemlösen dazugelernt werden kann (LEARN-NOW-Projekt). Supportstrukturen, die das Lernen begleiten und professionell unterstützen, finden sich in Form von Experten (OLEA-Projekt), den neuen Technologien (MINERVA-Projekt) oder speziellen Problemlösehilfen mit Hilfe unterschiedlicher Medien (LEARN-NOW-Projekt). Lernen erfolgt dann, wenn gerade Zeit ist („just in time“) und kann über Internet bei asynchronen und synchronen Lernzeiten erfolgen (MINERVA-Projekt). Gelernt wird dann, wenn es gerade nötig ist, also „just in time“ and „just on demand“. Dies kann durch individualisiertes Lernen mit Informations- und Kommunikationstechnologien (LEARN-NOW-Projekt) als auch im sozialen Zusammenhang mit Arbeitskollegen (Patentlernen) erfolgen. Die Arbeitsprozesse werden genutzt, um zu lernen (LEARN-NOW-Projekt; IST-Projekt). Dabei können verschiedene Hilfsmittel, Lernunterlagen und Handbücher helfen, Quellenwissen und Zusammenhänge zu erschließen wie z.B. das Durchschauen einer Anlage zur Milchproduktion (IST-Projekt) oder das Know-how über neue Materialien auf dem Bau. Die Erfahrungen der dargestellten Projekte können unter folgenden Aspekten systematisiert werden:

**Abbildung 30: Systematisierung der Projekterfahrungen**

Lernanlass	Lernprozess	Weiterbildungsdurchführung	Lernen im Betrieb Anwendung am Arbeitsplatz	Selbstorganisiertes Lernen nach Bedarf
Problemlösen am Arbeitsplatz;	Beobachten/ Verstehen/ Lernen (basierend auf Handlungsregulationstheorie	Lernen in den Arbeitspausen  Informations- und Erfahrungsaustausch unter den	Lernaufgaben aus dem Betrieb  Lernraum im Container eines Hafengebietes	Individualisiertes Lernbüro  Lernbedarf vom Lernenden angemeldet
Problemlösen und Daten über Internet bzw. Informations- und Kommunikationstechnologien am Arbeitsplatz	Problemlösehilfen (Diagramme, Papier); Comics, Handbücher	Kollegen ;  Internet/e-mail als Informationskanal für den Lern- und Wissenstransfer	Lernen beim Mülltransport  Lernen in Olivenhainen  Lernmittel wie Comics	
Ziel: Lernen auf Abruf bei Problem in der Arbeit bzw. nach Bedarf	Ziel: Durchschauen von Abläufen, Vorschriften	Ziel: Aneignung expliziten/formalen Wissens- bzw. Aufbau von Erfahrungswissen	Ziel: Lernen mit Praxisaufgaben	Ziel: SELBSTORGANISIERTES LERNEN nach Bedarf

**Abbildung 31: Charakterisierung von Lernen am Arbeitsplatz<sup>33</sup>**

Lernkultur im Unternehmen		
Ausgeprägt	Lernen am Arbeitsplatz (integriert)	Lernen mit den Problemen (im Arbeitsprozess)
Keine	Lernen in Seminaren	Lernen mit Arbeitsaufgaben/-aufträgen
<b>Lernen im Arbeitsprozess</b>	im Umfeld	direkt

Nach Lipsmeier (1996) lassen sich alternative Lernformen im Verhältnis von Arbeit und Lernen darstellen

Arbeiten ohne Lernpotential	Arbeiten mit inhärentem Lernpotential	Arbeit mit organisierten Lernmöglichkeiten	Kombination von Arbeiten und Lernen	Lernen mit organisierten Arbeitsphasen	Lernen mit curricularen Arbeitselementen	Lernen ohne Arbeitspotential
repetitive Teilarbeit	Persönlichkeitsfördernde Arbeitsplätze	Training on the job Lerninseln Qualitätszirkel Job-Rotation	Duale Systeme Alternierende Systeme Produktionsschulen Lernfabriken Lernstatt	Praktika Projekte Übungswerkstatt Übungsbüro	Praxisbezug Simulation	Wissensvermittlung im Unterricht

Innerhalb dieses Spektrums lassen sich die dargestellten Projekte einordnen. Durch eine Flexibilität in der Organisation des Verhältnisses von Arbeiten und Lernen entsteht eine Kombination von Lernen und Arbeiten mit vielfältigen Ausprägungen.

<sup>33</sup> Systematisierungsversuch, vgl. Spöttl, 2000; Severing, 1994 und Lipsmeier, 1996; Gespräch mit Herrn Prof. G. Spöttl als „national expert“ der Arbeitsgruppe „Lernen am Arbeitsplatz“ bei der ADAPT-Abschlusskonferenz am 9. März 2000 Paris.

Wie sich aus den Ausführungen zeigt, lassen sich folgende allgemeine Prinzipien für neue Lern- bzw. Weiterbildungsansätze identifizieren:

<b>Allgemeine Prinzipien neuer Lern- bzw. Weiterbildungsansätze</b>	<b>Betriebliche Rahmenbedingungen</b>	<b>Lernförderliche Lernarrangements</b>
Kombination verschiedener Lernmethoden	Verantwortung der Unternehmensleitung Neue organisatorische Anforderungen	Training on the job Lerninseln Qualitätszirkel, Job-Rotation

- Eine möglichst arbeitsplatznahe und praxisorientierte Planung und Durchführung
- Eine sinnvolle Kombination verschiedener Lernmethoden
- Eine Vermittlung praxisnaher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Eine weitgehend individuelle Gestaltung der Weiterbildungsmaßnahmen
- Eine Ermöglichung schneller und praktischer Umsetzung von Lerninhalten
- Eine im Unternehmen verankerte Lernkultur, die Innovationsfähigkeit und –bereitschaft der Mitarbeiter fördert
- Eine Simulation von Betriebsabläufen mit individuellem Arbeitsplatztraining

Anhand der ausgewählten Projektbeispiele lassen sich Hinweise für die Gestaltung von effektiven Lernprozessen im betrieblichen Lernkontext gewinnen. Zunächst bedarf es spezifischer räumlicher, materieller und organisatorischer Rahmenbedingungen, wobei es in der Verantwortung der Unternehmensleitung liegt, diese zu schaffen. Aus diesem Grund ist ein Miteinbeziehen der Unternehmensleitung in die Weiterbildungs-konzipierung und –gestaltung von Anfang an unerlässlich. Ziel ist eine Sensibilisierung der Geschäftsleitung für den Nutzen von Weiterbildungsprozessen und die Verknüpfung bedarfsorientierter Weiterbildungsmaßnahmen mit Personal- und Organisationsentwicklung.

## Lernförderliche betriebliche Rahmenbedingungen

Folgende Voraussetzungen müssen gegeben sein, um effektive Lernprozesse im betrieblichen Lernkontext zu unterstützen:

### 1. Verantwortung der Unternehmensleitung für die Schaffung und Pflege einer Lerninfrastruktur

- Neue organisatorische Anforderungen der Unternehmensleitung in Richtung von Lern“coaches“
- Benennung von Verantwortlichen zur Initiierung, Prozessbegleitung und Evaluation betrieblicher Lernprozesse
- Ausbildung betrieblicher Multiplikatoren als Know-how-Träger im Umgang mit modernen Formen betrieblicher Fortbildung
- Schaffung einer positiven Grundhaltung gegenüber kontinuierlichen Lernprozessen bei Führungskräften und Mitarbeitern

### 2. Lernförderliche Arbeits- und Lernarrangements

Damit Lernen sich in der Arbeit vollziehen kann, muss die Arbeit ein gewisses Lernpotential aufweisen. Nach Lipsmeier (1996) lassen sich unterschiedliche Lernpotentiale in der Arbeit unterscheiden:

Arbeiten ohne Lernpotential	Arbeiten mit inhärentem Lernpotential	Arbeit mit organisierten Lernmöglichkeiten	Kombination von Arbeiten und Lernen	Lernen mit organisierten Arbeitsphasen	Lernen mit curricularen Arbeitselementen	Lernen ohne Arbeitspotential
repetitive Teilarbeit	Persönlichkeitsfördernde Arbeitsplätze	Training on the job, Lerninseln, Qualitätszirkel, Job-Rotation	Duale Systeme Alternierende Systeme Produktions-schulen Lernfabriken Lernstatt	Praktika Projekte Übungs-Werkstatt/ Übungsbüro	Praxisbezug Simulation	Wissensvermittlung im Unterricht

### **3. Betriebliche Rahmenbedingungen**

Die betrieblich-organisatorischen Rahmenbedingungen für lernförderliche Lernarrangements beruhen auf folgenden Voraussetzungen:

- Schaffung von Lernorten bzw. Lernressourcenräumen
- Bereitstellung von Lernmitteln
- Bereitstellen geeigneter Techniken zur Durchführung und Unterstützung von Selbstlernprozessen
- Bereitstellung der Finanzbasis zur Multiplikatorenschulung

### **4. Lernförderliche Lernarrangements**

Diese lernförderlichen Lernarrangement lassen sich wiederum in folgende Bereiche unterteilen:

- **Lernort:** Arbeitsplatz, Selbstlernzentren, Lernstudios, Homelearning
- **Lernzeit:** klare Richtlinien über zeitliche und inhaltliche Prämissen für SELBSTORGANISIERTES LERNEN/Weiterbildung der Mitarbeiter

- **Lernklima:**
  - Lernkultur im Betrieb als allgemeine „zweite Arbeitsaufgabe“ verankern,
  - Einbringen des Kompetenzerwerbs in die Arbeit und Anerkennung dieser d.h. Verknüpfung mit anderen HRM/Personalentwicklungspolitiken wie Entgelt, Laufbahnentwicklung etc.
  - Förderung der sozialen Dimension des Lernens, Erfahrungs- und Kommunikationsaustausch, gruppendynamische motivationssteigernde Lerneffekte
  - Bereitstellung von Supportstrukturen bzw. Experten für Bewältigung von Lernschwierigkeiten beim individuellen Lernen etc.
  
- **Lerninhalte:** ergeben sich hier meist aus konkretem Anlass (Problemlösen, gefährdete Arbeitsplätze bzw. Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens)
  
- **Lernformen:** Lernen am Arbeitsplatz mit einer Verknüpfung unterschiedlicher Lernformen (Seminar, praxisorientiertes Lernen, Teamarbeit)
  
- **Supportstrukturen:** direkte Betreuung durch Experten bzw. Weiterbildungspersonal oder Fernbetreuung über moderne Kommunikationsmedien

## 5.6 Zusammenfassung

Im Folgenden werden die theoretisch hinterlegten Kriterien aus den lerntheoretischen Betrachtungen auf die Projektbeispiele angewandt und einen Bezug zur europäischen Debatte über neue betriebliche Formen effektiven Lernens hergestellt.

Es zeigt sich, dass es Aufgabe des Management im Rahmen einer „personalorientierte Strategie“ ist, nicht im Sinne des „Lehrlernkurzschlusses“ (Holzkamp) Lernen von oben nach unten zu verordnen und zu erwarten, dass die Mitarbeiter lernen, was „gelehrt“ wird. Die Führungsaufgabe besteht vielmehr darin, Lernprozesse auf eine breite Unternehmensbasis zu stellen und durch das Angebot eines breiten Spektrums informeller und formeller Lernprozesse eine möglichst große Anzahl in betriebliches Lernen zu integrieren. Um möglichst viele Mitarbeiter zu möglichen Trägern von betrieblichen Innovationen zu machen, geht es um eine Ausbreitung des herkömmlichen Lernspektrums im Betrieb. Nur durch ein differenziertes und flexibles breites betriebliches Lernreservoir kann eine möglichst große Anzahl an Mitarbeitern mit ihren unterschiedlichen Lerninteressen, -erfahrungen, -gewohnheiten und -stilen erreicht werden. Ob expansives Lernen grundsätzlich stattfinden kann, hängt letztlich von den Mitarbeitern selbst ab, die „gute Gründe“ für ihr Lernen entwickeln oder auch nicht. Es sind zahlreiche Kombinationen möglich: sowie fremdbestimmt in der Arbeit informell gelernt werden kann, so kann selbstbegründet im Seminar gelernt werden. Eine Garantie, dass sich deren Lernziele auf Unternehmenslernziele beziehen, gibt es dabei nicht.

Was die Gestaltung der Bildungsarbeit anbelangt, so ist der zentrale Gedanke, der hier zu Grunde liegt eine Kooperation zwischen Bildungsträger und KMU. Dabei finden sich im Rahmen der Projektbeispiele ein breites Spektrum einer solchen Zusammenarbeit – von einer sporadischen Zusammenarbeit bis hin zu einer verzahnten integrierten Form des „strategischen Bildungsmarketing“ (Stahl, 1996, 1990), bei der von der Weiterbildungsbedarfsanalyse über die Ausarbeitung des Bildungskonzeptes bis hin zur gemeinsamen Evaluierung der Resultate eng zwischen Bildungsträger und Unternehmen zusammengearbeitet wird.

**Abbildung 32: Analyse der Projekte anhand der zu Grunde gelegten Kriterien**

Prinzipien aus Holzkamps Lerntheorie für den betrieblichen Lernkontext	Voraussetzungen für effektive Lernprozesse in der Arbeit (EU-Literatur zum betrieblichen Lernen)	Kritische Merkmale für innovative betriebliche Lernkulturen (ADAPT-Projektbeispiele)
1. Mitbestimmung, Mitgestaltung	Partizipatives Management  Freiheitsgrade der Arbeit  Kognitive Bezüge der Arbeit zu den Unternehmenszielen	Einführung neuer Unternehmens- und Arbeitskonzepte  Errichtung flexibler Arbeitsstrukturen  Umfassende, frühzeitige Unternehmenskommunikationsstrategie
2. Kooperatives Lernen in interpersonalen, gleichberechtigten Konstellationen	Sozialer Kontext des Lernens  Communities of practice	Gruppenarbeit  Patenlernen (Lernen mit erfahrenen Kollegen)  Lernen mit Betriebskollegen  Qualitätszirkel, Diskussionsrunden
3. Lernen vom Individuum aus Wenden an Experten mit Hilfe „wissensuchender Fragen“	Gezielte Nutzung externer und interner Wissensbestände  Bereitstellung von betriebsinterner Lerninfrastruktur  Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien für den Lernprozess	Sensibilisierungsmassnahmen für das Management  Ausbildung von betriebsinternen Multiplikatoren („champions“)  Weiterbildungsträger entwickelt Know-How in Prozessmoderation Mobile und flexible Lernarrangements
4. expansives Lernen durch affinitive und definitive Lernphasen  Lernfortschritte Qualitativer Lernsprung	Systematische Einbindung von Reflexionsprozessen in den Arbeitsprozess	Rückkopplungs- und Feedbackprozesse durch enge Kooperation zwischen Betrieb und Weiterbildungsträger

Die Projektanalyse zeigt, dass in europäischen KMU allmählich neue Methoden, Ansätze und Inhalte in der betrieblichen Weiterbildung entstehen. Doch ersetzen diese nicht die herkömmlichen Methoden und Ansätze, sondern vergrößern vielmehr das Spektrum der Anwendungsmöglichkeiten, indem sie einen breiteren Zugang zu Trainingsmaßnahmen anbieten. Neue, flexible Muster im Bereich Lernen und Weiterbildung finden sich am Arbeitsplatz mit der zunehmenden Verknüpfung von Lernen und Arbeiten sowie durch eine intensive Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Bildungsträger. Der Aufbau betriebsinterner Kompetenzen, wie der Aufbau und Austausch von Wissen der Mitarbeiter untereinander im Rahmen von Workshops bzw. Diskussionsrunden, erweist sich als ein weiteres Merkmal, das aus den ADAPT-Projekten hervorgeht. Durch intensive Zusammenarbeit mit den Weiterbildungsträgern wird immer mehr Lern-Know-How an die Betriebe übertragen, die ihrerseits dadurch von externem Personal ein Stück weit unabhängiger werden. Die Mitarbeiter verstehen sich durch Sensibilisierungsmaßnahmen und Zusammenarbeit mit dem Bildungsträger als Akteure ihrer Lernprozesse und lernen dabei, Weiterbildungsbedarf im Zusammenhang mit ihrer täglichen Arbeit selbst anzumelden.

Die dargestellten Projektbeispiele weisen ein breites Spektrum von modernen Lernansätzen auf, die mitunter in ganzheitliche Konzepte integriert und sowohl mit Elementen der Organisationsentwicklung (LERNENDE ORGANISATION) bzw. einer aktiven Arbeitsmarktpolitik (Job-Rotation) verknüpft sind. So kann Lernen am Arbeitsplatz als Instrument einer aktiven und innovativen Arbeitsmarktpolitik für moderne Weiterbildung bei einer gleichzeitigen Wiedereingliederung von Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt genutzt werden. Dies geschieht dadurch, dass Arbeitslosen im Rahmen der „Job-Rotation“ ermöglicht wird, sich während ihrer Stellvertretungszeit im Betrieb Arbeitsprozesswissen anzueignen und so ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Die dargestellten EU-Projektbeispiele zeigen innovative Verknüpfungen allgemeiner und beruflicher bzw. arbeitsmarktpolitischer, erwachsenbildnerischer und bildungspolitischer Elemente. SELBSTORGANISIERTES LERNEN ist hier *ein* Segment unter anderen. Zwar verweisen diese neuen Verbindungen unterschiedlicher Elemente nicht eindeutig auf eine „Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft“ (Dehnbostel, 1998; Sachverständigenrat, 1998), ein diametraler Gegensatz zwischen Ökonomie und Erwachsenenbildung bzw. betrieblicher und individueller Ansprüche lässt sich jedoch nicht

aufrechterhalten, da der Verwertungsprozess d.h. die ökonomische Seite des Produktionsprozesses (Severing, 1997) einerseits Handlungsmöglichkeiten einschränkt, andererseits jedoch zugleich wieder neue hervorbringt.

Oft wird jedoch der Erfolg innovativer Ansätze „bottom-up“ dadurch wieder in Frage gestellt, dass nach Ablauf der Förderperiode die Projekte auf eine unmittelbare Finanzierung durch einzelstaatliche Träger angewiesen sind und so oft keine Anschlussmöglichkeiten bestehen, die Ergebnisse aufzugreifen und weiterzuführen. Für Einzelträger werden oft durch das EU-Förderprinzip der Bereitstellung notwendiger Komplementärmittel innovative Initiativen im Keim erstickt (vgl. dazu auch Selinn, 1999, 24). Für die EU-(Berufs-)Bildungspolitik folgt daraus, dass hier an jenen „guten Projektbeispielen“ anzuknüpfen ist, anstatt das „Rad“ jedes Mal wieder neu zu erfinden. Dies gilt für Vorgaben für die neu aufgelegten z.T. sehr aufwendigen und kostenintensiven EU-Programme wie auch für die dafür im Vorfeld aufgestellten Analysen und Studien selbst. Die Erfahrungen und Ergebnisse solcher Initiativen gilt es auf EU und nationaler Ebene aufzugreifen, auszuwerten und in bildungspolitische „Top-Down“ Konzeptionen einfließen zu lassen, um solche Initiativen nicht „versanden“ zu lassen.

## **Kapitel 6**

### **Resumée: Zusammenfassung und sechs abschließende Thesen**

#### **6.1 Zusammenfassung**

Es zeigt sich eine Vielzahl von erfolgreichen „bottom-up“ Initiativen und Impulsen im Hinblick auf SELBSTORGANISIERTES LERNEN, die den Raum der EU-Bildungsprogramme für Innovationen nutzen. Oft drohen jedoch diese innovativen Ansätze aus politischen, finanziellen und verwaltungstechnischen Gründen im „Sande zu verlaufen“. Es fehlen dann finanzielle Mittel und Personal, um die Ergebnisse solcher innovativen Modellversuche auszuwerten, auch wenn sich die Rahmenbedingungen der EU-Programme insgesamt durch eine Gesamtaufstockung der Finanzmittel verbessern haben. Zu kurze Projektlaufzeiten sowie die mangelnde Aussicht auf Finanzierungsmöglichkeiten, um an den konkreten Projekterfahrungen anschließen zu können, verhindern so den Weg zu strukturellen Reformen aus „bottom-up“ Initiativen. Dadurch wird die Chance vertan, nachhaltige Ergebnisse zu erzielen und bildungspolitisch-strukturelle Prozesse zu beeinflussen.

Deshalb muss eine umfassende „Top-Down“ Strategie auf EU-Ebene mit „bottom-up“ Basis-Initiativen zusammengeführt werden. Klare Vorgaben auf Seiten der Kommission sowie der Mitgliedstaaten einerseits sind mit lokalen Initiativen andererseits wechselseitig aufeinander zu beziehen. Eine angestrebte Bündelung dieser Aktivitäten erfolgt dabei unter dem allumfassenden Prinzip des „lebenslangen Lernens“, sowohl im Rahmen einer auf EU Ebene koordinierten Beschäftigungspolitik wie auch im Rahmen der Gestaltung des „wettbewerbsfähigsten Wissensraums“ (Schlussfolgerungen von Lissabon, 2000) Europa bis 2010. Erste Ansätze in eine solche Richtung lassen sich in neueren offiziellen EU-Dokumenten wie dem Lissabonner Schlussdokument, in den neuen beschäftigungspolitischen Leitlinien der Europäischen Kommission und dem von ihr vorgelegten Memorandum zum Lebenslangen Lernen (Europäische Kommission, 2000) finden. Hier zeichnet sich eine „mittlere Systematisierung“ der Projekt- und Programmerfahrungen ab: es wird versucht, die verschiedenen einzelnen Aktivitäten zu

bündeln und eine gesamteuropäische Strategie auf der Basis von identifizierten Indikatoren und Statistiken zu lancieren (vgl. dazu die Rolle der Analysen und Studien von CEDEFOP bzw. der Umfragen wie hinsichtlich der Rolle des lebenslangen Lernens in den Mitgliedstaaten durch EURYDICE, 2000a).

Nach wie vor sind die Mitgliedstaaten zwar (juristisch) in keiner Weise verpflichtet, aus den jeweiligen „best practices“ der EU-Programme bzw. Gemeinschaftsinitiativen Schlussfolgerungen für ihre Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik zu ziehen. Es scheint sich jedoch mit dem Lissabonner EU-Gipfel vom März 2000 eine neue politische Dynamik abzuzeichnen. Europa, so die Kernbotschaft des EU-Gipfels in Lissabon, muss zeigen, dass es möglich ist, ein dynamisches Wirtschaftswachstum bei gleichzeitiger Stärkung des sozialen Zusammenhalts zu erreichen. Daraus folgern die Staats- und Regierungschefs auf der Schlussitzung in Feira: „Die lebenslange Weiterbildung ist ein ganz wesentliches Mittel, um gesellschaftliche Teilhabe, sozialen Zusammenhalt und die Beschäftigung weiterzuentwickeln“ (Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Europäischer Rat, Feira 19./29. Juni 2000, Ziffer 33, S. 6). Die Mitgliedstaaten verpflichten sich in dem offiziellen Schlussdokument erstmals auf qualitative *und* quantitative Ziele in der europäischen Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik, wie beispielsweise die Vernetzung jedes Bürgers mit dem Internet bis 2003, um allen Zugang zu Informationen zu gewährleisten. Ein weiteres Beispiel für die Verpflichtung der Mitgliedstaaten dafür ist das Mandat, das die Europäische Kommission vom Europäischen Rat in Lissabon erhielt, ein Memorandum zum „Lebenslangen Lernen“ vorzubereiten (Europäische Kommission, 2000). In dieser Fassung wird es an die Mitgliedstaaten im Rahmen eines so genannten nationalen Konsultationsverfahrens zur Aufnahme der einzelnen Positionen weitergereicht und soll in Form eines zusammenfassenden Berichts im Herbst 2001 als Referenzdokument für die zukünftige EU-Bildungspolitik bzw. Bildungsprogrammgeneration dienen.

Wie verbindlich diese Ziele für die einzelnen Mitgliedstaaten sind, bleibt dabei noch abzuwarten. Allerdings ist der politische Druck auf EU-Ebene, dem sich die Mitgliedstaaten in letzter Zeit durch die Veröffentlichung der Fortschritte im Hinblick auf die Umsetzung einer Beschäftigungspolitik ausgesetzt sehen, nicht zu unterschätzen. Eines der Instrumente dafür sind die jährlichen Empfehlungen bzw. Bekanntmachung so genannter vorbildlicher Verfahren bzw. „best practices“ durch die Kommission. Welches Land sieht sich im Rahmen des „monitoring“ der Umsetzung der Leitlinien der Kommission schon gern als „Schlusslicht“ zitiert.

So wurde jüngst Deutschland im Hinblick auf seine ungenügende Vorgehensweise in der Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit von der Kommission kritisiert. (vgl. Empfehlungen der Kommission, 2000). Im offiziellen Empfehlungsbericht wurde es zusammen mit Griechenland auf die hintersten Plätze in der Beschäftigungspolitik der Mitgliedstaaten im Hinblick auf die Verwirklichung der Leitlinien der EU-Beschäftigungspolitik verwiesen.

Aufgabe einer EU Top-Down Strategie ist es auch darum gehen, Strukturen und Prinzipien von Beratungsaktivitäten zu definieren und auf gesamteuropäischer Ebene vergleichbar bzw. „transparent“ zu machen und Einzelinitiativen zu bündeln, um hier Synergien zu nutzen und „nachhaltige“ Ergebnisse zu erzielen. Dadurch, dass neue und individuelle Lernbedürfnisse immer mehr bereichsübergreifende und interdisziplinäre Curricula erfordern, wird eine Zusammenarbeit von unterschiedlichen Bildungseinrichtungen im lokalen, regionalen, nationalen und europäischen Verbund in Form von „Netzwerken“ immer wichtiger. Im europäischen Projektkontext gelten letztere im Gegensatz zu kooperativen Partnerschaften als strukturierter und verbindlicher (vgl. im Rahmen der erwachsenbildnerischen Aktion von SOKRATES die Errichtung von so genannten „infrastrukturellen Netzwerken“ wie im Bereich des Informationsservice sowie „professionelle Netzwerke“ zur Förderung des Austausches von Wissen in bestimmten Gruppen, dazu Nuissl, 1999, 55). So können nicht nur kosteneffizient Synergieeffekte genutzt werden, sondern vor allem günstigere Rahmenbedingungen geschaffen werden, um den individuellen Lernbedürfnissen des Lernenden nachzukommen.

Nur eine zentral organisierte und auf EU-Ebene koordinierte Strategie zum lebenslangen Lernen, die über die mitunter äußerst kurzlebigen Schwerpunktsetzungen der Programme bzw. Projekte hinausgeht, ermöglicht es, einen beständigen Rahmen zu schaffen, in dem die Mitgliedstaaten im Sinne eines Austausches guter Praktiken voneinander lernen können.

Nur so lassen sich Ergebnisse aus Projekten mit Modellcharakter jenseits nationaler Interessen sichern bzw. für den Einzelnen nutzbar werden. Hier zeichnet sich für die EU-Politik eine Chance ab, eine Vorreiterrolle gegenüber nationalen Politiken einzunehmen. Voraussetzung dafür ist, dass dem Erwachsenenlernen auf gesamteuropäischer Ebene die Bedeutung zugesprochen wird, die es bereits de facto für die ökonomische und soziale Struktur eines zusammenwachsenden Europas hat.

Dies kann man als ein Korrelationsmodell von EU-Integrationspolitik einerseits und Lernen des europäischen Bürgers andererseits sehen. Dann hat das „Projekt Europa“ auch gute Aussichten, nicht nur „Top Down“ verordnet, sondern aus einem Bedarf heraus „bottom-up“ entwickelt und damit „bürgernah“ zu werden.

## 6.2 Sechs abschließende Thesen

Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung in sechs Thesen dargestellt. Damit werden die Ergebnisse in die Debatte um SELBSTORGANISIERTES LERNEN eingeordnet, um so einen Beitrag zur Systematisierung der Debatte aus gesamteuropäischer Sicht zu leisten:

**These 1:** Eine EU-Weiterbildungspolitik „Top-Down“ muss Lerninitiativen an der Basis bzw. „bottom up“ fördern, die Eigeninitiative und Selbständigkeit des Lernenden fördern und dabei am aktuellen Lernbedarf orientiert sein. Dabei sind „Top-Down“ und „bottom-up“ Initiativen jeweils wechselseitig aufeinander zu beziehen.

**These 2:** Das traditionelle Verständnis von Weiterbildung und einer damit einhergehenden „Machbarkeitsillusion“ von Lernprozessen geraten in Europa zunehmend unter Druck

**These 3:** Als *eine* neue Lernform knüpft SELBSTORGANISIERTES LERNEN im betrieblichen Lernkontext an spezifische Voraussetzungen wie eine lernfreundliche Unternehmenskultur, eine „personalorientierte Strategie“ sowie lernunterstützende Rahmenbedingungen, die in dem jeweiligen Zusammenhang mitzudiskutieren sind.

**These 4:** Im betrieblichen Lernkontext befindet sich SELBSTORGANISIERTES LERNEN in einem Spannungsfeld von Anpassung an betriebliche Notwendigkeiten und Selbstbestimmung der Mitarbeiter.

**These 5:** Gegenwärtig zeichnet sich (noch) kein eindeutiger Trend in Europa in Richtung einer „personalorientierten Strategie“ ab. Eine Rücknahme des Erreichten ist nicht ausgeschlossen. Die verantwortlichen Akteure müsse das vorhandene innovative Potential aufgreifen.

**These 6:** Eine kundenorientierte, an den Bedürfnissen des europäischen Bürgers ausgerichtete „Top Down“ EU-Politik kann eine Vorreiterrolle gegenüber nationalen Politiken spielen.

### **These 1:**

**Eine EU-Lern- bzw. Weiterbildungspolitik „Top-Down“ muss Lerninitiativen an der Basis bzw. „bottom up“ fördern, die Eigeninitiative und Selbständigkeit des Lernenden fördern und dabei am aktuellen Lernbedarf orientiert sein. Dabei sind „Top-Down“ und „bottom-up“ Initiativen jeweils wechselseitig aufeinander zu beziehen.**

In der Diskussion um SELBSTORGANISIERTES LERNEN auf gesamteuropäischer Ebene steht die Frage im Mittelpunkt, wie der Einzelne zu motivieren ist, „sich einen möglichst hohen Kenntnisstand anzueignen und sein Wissen im Verlauf seines ganzen Lebens zu aktualisieren“ (Europäische Kommission, 2000e ,20), um sein Leben in einem „Europa des Wissens“ erfolgreich gestalten zu können. Auf Basis der analysierten modellhaften Projektbeispiele lässt sich schließen, dass eine Beurteilung hinsichtlich der Umsetzung der im Weißbuch 1995 angestrebten Ziele zaghaft positiv ausfällt: der Bericht der Europäischen Kommission unterstreicht den „aktiven Beitrag“ experimenteller Maßnahmen und innovativer Aktionen zur „Errichtung eines Europa des Wissens“ (ders., 21). Damit sich diese jedoch nicht verflüchtigen, gilt es, diese experimentelle „bottom-up“ Initiativen durch eine koordinierte Top-Down Strategie zu ergänzen.

Der Hintergrund, vor dem sich die derzeitige Diskussion auf gesamteuropäischer Ebene sowie in den einzelnen Mitgliedstaaten vollzieht, ist der massive Druck, unter den die traditionelle Bildungslandschaft durch gesellschaftliche, ökonomische und technologische Veränderungen gerät. Die Herausforderung einer Konzeption und Praxis von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN besteht darin, eine Übereinstimmung zwischen bildungspolitischen Rahmenbedingungen und tatsächlichem Bedarf der Basis zu finden. Dies gilt hinsichtlich lerninhaltlicher, struktureller und ökonomischer Faktoren. SELBSTORGANISIERTES LERNEN ist dabei *eine* mögliche Antwort auf jene Herausforderungen.

Auf bildungspolitischer Ebene wird SELBSTORGANISIERTES LERNEN als Voraussetzung und Segment des gesellschaftlich ausgerufenen Primats des lebensbegleitenden Lernens diskutiert. Wie dargestellt wurde, hat sich dieses einst visionäre Konzept im Laufe der Jahre zu einer wichtigen Komponente nationaler und - in

Ansätzen - europäischer (Berufs-)Bildungspolitik entwickelt. Ein europäischer Qualifikationsraum „bottom-up“ entsteht durch die EU-Programme und Projekte und ergänzt so eine zunehmend umfassendere europäische Berufsbildungspolitik. Die europäische Zusammenarbeit im Bereich der (Berufs-)Bildungspolitik erfasst nun alle Bereiche. Die Artikel 149 und 150 EUV legen übersichtlich Kompetenzen, Rechtsformen, Ziele, Aktionsarten und Umsetzungsformen dar. Die Zusammenarbeit reicht von politischen Empfehlungen über konkrete finanzielle Fördermaßnahmen. Beide Instrumente der Europäischen Kommission wirken wiederum strukturbildend bzw. – verfestigend auf die europäischen Strukturen im Berufsbildungsbereich, wie in Kapitel 3 gezeigt wurde. Mit dem „Luxemburger Prozess“ 1997 und der damit einsetzenden europäischen Strategie zur Beschäftigungspolitik sowie mit den Schlussfolgerungen auf dem Lissabonner EU-Gipfel 2000 erhielt die Berufspolitik bedeutende Impulse, die in Ansätzen auf eine „mittlere Systematisierung“ einer europäischen Erwachsenenbildungspolitik verweisen. Stichpunktartig lässt sich diese unter den Oberpunkten „Zugangssicherung“ und „Bereitstellung von Supportstrukturen“ oder auch „Angebot“ und „Nachfrage“ von Erwachsenenlernen fassen. Dabei sind derzeit noch viele Fragen offen wie beispielsweise im Bereich der Anerkennung und Qualitätssicherung.

Am Beispiel der Debatte um betriebliches Lernen wurde gezeigt, dass heute auf Grund neuer gesellschaftlicher und technologischer Entwicklungen Anforderungen an den Mitarbeiter im Betrieb entstehen, die jenseits der nationalen Besonderheiten der Berufsbildungsstrukturen und –systeme liegen. Diese so genannten „neuen Kenntnisse“ (Weißbuch, 1995) bzw. „neuen Basisqualifikationen“ (Europäische Kommission, 2000) umfassen dabei die Fähigkeiten des Lernen lernens, soziale und kommunikative Fähigkeiten sowie Selbständigkeit und Selbstvertrauen. Sie werden heute in der EU-Lerndiskussion nicht mehr nur im Zusammenhang eines der vier Pfeiler der europäischen Beschäftigungsstrategie als unverzichtbare Elemente einer „Beschäftigungsfähigkeit“ des Einzelnen diskutiert, sondern auch als Voraussetzung für eine aktive Teilhabe an der europäischen Wissensgesellschaft und Wirtschaft (vgl. ebd., 13). Insbesondere der Verweis auf Begriffe wie „Selbständigkeit“ erinnert an emanzipatorische bzw. humanistische Bildungsideale, begründet sich jedoch aus dem gegenwärtigen europäischen gesellschaftlichen Verständnis heraus, das von einer wissensbasierten Wirtschafts- und Gesellschaftsstruktur ausgeht und mit dem Faktor

Wissen diese Eigenschaft unabdingbare Voraussetzung für jeden Einzelnen darstellt, um Europa zur „wirtschaftlich dynamischsten Region 2010“ (Lissabonner Gipfel) zu machen. Auf gesamteuropäischer Ebene wird in diesem Zusammenhag lebenslanges Lernen nun als einheitsstiftendes Element verkündet, das Identifikationspotentiale für den europäischen Bürger im „Netz“ einer europäischen Lerngesellschaft birgt. Innovationen müssen dabei sowohl auf Projektebene als auch auf Politikebene vorangetrieben. „Top-Down“ und „bottom-up“ Initiativen müssen sich dabei gegenseitig ergänzen.

## **These 2:**

### **Die traditionelle Weiterbildung und die damit einhergehende „Machbarkeitsillusion“ von Lernprozessen geraten in Europa zunehmend unter Druck**

Mit Hilfe Holzkamps subjektorientierter Lerntheorie wurden Kriterien für die Weiterbildungspraxis entwickelt, die Chancen erhöhen, beim Individuum bedeutsame, interessen geleitete Lernprozesse auszulösen, um diese dann systematisch zu fördern. Dieser Annahme liegt ein Lernverständnis zu Grunde, bei dem zwischen organisiertem Lernen und der Illusion des total planbaren Lernens unterschieden wird: im Rahmen des organisierten Lernens werden bedeutsame Lernprozesse gefördert, eventuell abgekürzt und systematisiert. Von der (didaktischen) „Machbarkeitsillusion“ bzw. der Vorstellung, dass sich Lernprozesse (total) planen lassen, muss man sich verabschieden. „Fremd“ vorgegebene Lehrziele sind nicht notwendigerweise im Interesse der Lernenden. Daraus folgt, dass Inhalte und Lernziele auf die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe abzustimmen sind. Bedarfsorientierte am Interesse der Lernenden orientierte Konzepte sind somit gefragt.

Die heutige Weiterbildungslandschaft ist immer noch vorwiegend durch traditionelle Weiterbildungsformen wie Seminare und Schulungsaktivitäten geprägt. Allerdings wird sie durch technologische und gesellschaftliche Veränderungen in den letzten Jahren immer mehr in Frage gestellt. Angesichts dieses rasanten Wandels scheinen traditionelle Formen der Weiterbildung zu teuer, ineffektiv und inflexibel (vgl. dazu u.a. v. Rhein, 1997, 75ff) zu sein. Vor diesem Hintergrund sind neue Lernorientierungen notwendig. Diese vollziehen sich vermehrt in Form von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN im Rahmen von lebenslangem Lernen.

Oft klaffen Weiterbildungsbedarf und Realität jedoch auseinander. Die traditionelle Weiterbildung kann weder auf die neuen individuellen Ansprüche und Bedürfnisse noch auf die vielfältigen technologischen, arbeitsorganisatorischen und qualifikatorischen Herausforderungen angemessen reagieren. Lernen ist so oft nur ungenügend in den Lebenszusammenhang des Einzelnen integriert und das Wissen über Arbeitsprozesse als auch die nötige Praxisnähe fehlt meist. Deshalb sind vermehrt neue Bildungsansätze erforderlich, die SELBSTORGANISIERTES LERNEN in ein breites Spektrum von formellen und informellen Lernformen wie Lernen am Arbeitsplatz integrieren. In der vorliegenden Arbeit wurden anhand der Gemeinschaftsinitiative ADAPT innovative Ansätze aufgezeigt. Diese verstanden es, sowohl Lösungen für Probleme in der Arbeit zu bieten als auch ungenutzte Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz wie Arbeitspausen, oder Lernen durch die Kollegen, Lernen mit bisher wenig genutzten Medien und Ressourcenräumen zu nutzen (vgl. Projekte in Kapitel 5). Dabei zeigt sich, dass SELBSTORGANISIERTES LERNEN in Verbindung mit Lernen am Arbeitsplatz *eine* mögliche Lernform neben anderen darstellt. Ein großes Forschungsdefizit besteht nach wie vor hinsichtlich der Frage, welche Lernformen wann, wo und für wen am besten geeignet sind. Bisher liegen dazu kaum Erkenntnisse vor. Im Rahmen der ADAPT-Bildungsarbeit wurde hier versucht, über Modelle „bester Praxis“ im engen Kontext mit den betrieblichen Ansprüchen herauszufinden, welche Lernform und welches Konzept für welche Situation am besten geeignet ist (vgl. dazu Ergebnisse der Workshops der Arbeitsgruppe der Nationalen Unterstützungsstelle „Lernen am Arbeitsplatz“ unter <http://www.lernen-am-arbeitsplatz.de/veranst/laa-ws-ergebnis.htm>).

Während die begrifflichen Abgrenzungen zu SELBSTORGANISIERTEM LERNEN auf deutscher sowie auf europäischer bzw. internationaler Ebene (vgl. Straka 1996, 1997, 2000) noch recht uneinheitlich sind, ist den unterschiedlichen Ansätzen ein Verständnis gemeinsam. Sie alle verbindet die Grundannahme, dass der Mensch Initiator und Verantwortlicher seiner Lernprozesse ist. In vorliegender Untersuchung wurde ein Lernverständnis zu Grunde gelegt, das sowohl eine weitgehende Selbstbestimmung des Lernenden hinsichtlich der Inhalte, Ziele und Vorgehensweise (Kapitel 1: Weinert, 1982) als auch die eigenen Lerngründe des Lernenden (Kapitel 2: Holzkamp, 1993) umfasst. Das andragogische Ideal des lebenslangen Lernens, das in den 70er-Jahren vor allem auf die

Emanzipation und Befreiung des Individuums aus den gesellschaftlich vorherrschenden Strukturen verkörperte, hat sich so in den letzten Jahren zu einer festen europäischen Weiterbildungskomponente entwickelt. Lebenslanges bzw. begleitendes Lernen verhilft dabei dem modernen Menschen die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse erfolgreich zu bewältigen (Kapitel 1 und 3).

Die Debatte um SELBSTORGANISIERTES LERNEN wurde daraufhin am Beispiel der betrieblichen Weiterbildung in Europa näher beleuchtet: Global gesehen versuchen heute die meisten Unternehmen, die rasanten technologischen Entwicklungen sowie den verstärkten internationalen Konkurrenzdruck zu bewältigen. Durch veränderte Unternehmens- und Arbeitsstrukturen sowie kompetente und lernbereite Mitarbeiter versuchen sie, die Qualität ihrer Produkte bzw. Dienstleistungsangebote ständig an die Erfordernisse des Marktes anzupassen. Die Wege, diese Herausforderungen zu bewältigen sind mitunter sehr unterschiedlich. Oft orientieren sich Unternehmen mit einer mitarbeiterfördernden Unternehmenskultur am Leitbild der LERNENDEN ORGANISATION. Hier werden Lernprozesse der Mitarbeiter systematisch gefördert und in Organisationsentwicklungskonzepte eingebunden. Die Lernprozesse der Mitarbeiter sind in deren tägliche Arbeit integriert und lassen sich durch diese auch verändern bzw. aktiv mitgestalten (= partizipatorisches Prinzip gemäss Holzkamp). In diesem betrieblichen Lernkontext erhält das Selbstorganisationspotential der Mitarbeiter ein verstärktes Gewicht. Wenn Lernen eine strategische Bedeutung für die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens erhält, dann müssen lernförderliche Bedingungen im Unternehmen geschaffen werden, um dieses Selbstorganisationspotential der Mitarbeiter entsprechend zu fördern. Daraus folgt, dass nicht nur betriebliche Normen und Handlungsmuster hinterfragt und gegebenenfalls verändert werden müssen (vgl. Argyris/Schön, 1978). Vielmehr sind auch Unternehmensparameter wie die Unternehmenskultur, die Personal- bzw. HRM-Strategie, der Arbeitsplatz etc. auf ihre Lernförderlichkeit bzw. Lernhinderlichkeit hin zu analysieren. Ziel ist es, am Leitbild der Lernenden Organisation ausgerichtet, Weiterbildungsmaßnahmen mit Gesamtorganisationsentwicklungsmaßnahmen zu verknüpfen (vgl. dazu Kapitel 2.5 und Projekte unter Kapitel 5.1.).

Laut Grünbuch der Kommission (Europäische Kommission, 1997b) scheint es der Wandel der Unternehmens- und Arbeitsorganisation dabei möglich zu machen, dass mit intelligenten organisatorischen Maßnahmen gleichzeitig eine Steigerung der Arbeitsproduktivität und eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen im Sinne einer "Humanisierung der Arbeit" erreicht werden kann. Herkömmliche Formen von Unternehmens- und Arbeitsorganisation verändern sich und ein "neues" Denken macht sich bei Management und Mitarbeitern breit. Was in der tayloristischen Arbeitsorganisation lediglich dem Management vorbehalten war, soll nun allen Mitarbeiter offen stehen: Organisationsstrukturen, die auf Team- und Arbeitsgruppen basieren, eine Erweiterung und Integration von Arbeitsaufgaben- und bereichen sowie ein höheres Maß an Selbstorganisation und –regulation. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung stellte sich damit die Frage, in wie weit sich vor dem Hintergrund neuer Unternehmens- und Produktionskonzepte in der EU eine „personalorientierte Strategie“ abzeichnet, die SELBSTORGANISIERTES LERNEN und die Initiative der Mitarbeiter fördert.

Die Fähigkeit, verstärkt selbständig zu lernen und zu arbeiten, ist dabei nicht bei allen Mitarbeitern gleichermaßen vorhanden und muss durch geeignete Lernformen erst entwickelt werden. Traditionelle Weiterbildungsformen erweisen sich hier als ungeeignet, da sie zum einen ungenügend in den Betriebsablauf integriert sind und zum anderen dem Lernenden eine passive, unselbständige Rolle unterstellen. Darüber hinaus verweisen neuere Entwicklungen in der Unternehmens- und Arbeitsorganisation, wie die Enthierarchisierung der Arbeitsstrukturen und die Einrichtung von Gruppenarbeit, auf eine zunehmende Verknüpfung von Lern- und Arbeitsprozessen. So gewinnt das arbeitsplatznahe Lernen in den letzten Jahren kontinuierlich an Bedeutung. Dabei ist arbeitsplatznahes Lernen von unreflektiertem „en passant“ Lernen abzugrenzen, zielt es doch auf das bewusste Lernen mit inhaltlichem Bezug auf die Arbeitstätigkeit sowie die gezielte Gestaltung des Arbeitsplatzes als Lernort ab. Bei den unter Kapitel 5.3. dargestellten und visualisierten Projektbeispielen zum arbeitsplatznahen Lernen stand der räumliche Bezug (neben inhaltlichem, instrumentellem und personellem Bezug; vgl. dazu Dehnbostel, 1992, 12ff) im Vordergrund. Unter Einsatz von weiterbildnerischen Interventionen werden Bildungsprozesse auch in der Arbeit ermöglicht. Dabei wird auf konkrete Arbeitsanforderungen der Beschäftigten im Betrieb eingegangen. Moderne Formen arbeitsplatznahen Lernens, wie Coaching, Gruppenarbeit, Jobrotation, finden vor

dem Hintergrund einer Dezentralisierung der Arbeits- und Lernorganisation statt. In Folge dessen erhalten die Lernenden mehr Selbstbestimmung und Selbstorganisation in ihrem Lernen und Arbeiten.

Neue Arbeitsformen und Lernorientierungen wie arbeitsintegriertes Lernen zielen vermehrt auf die Selbständigkeit des Mitarbeiter in Form einer Selbstqualifizierung und Selbststeuerung ab und verweisen somit auf eine gewisse „Bildungslogik“ (Brater, 1991) im betrieblichen Kontext. Um diese neuen Formen umsetzen zu können, bedarf es gewisser Voraussetzungen im Unternehmen wie eine ganzheitliche Aufgabenstruktur der Arbeitstätigkeit, die eine Trennung von Lernen und Arbeiten weitgehend überwindet. Der Grund, weshalb diese Formen gegenwärtig in der Praxis weit hinter ihrem Anspruch zurückbleiben, wird dabei vor allem auf organisatorische und methodische Umsetzungsprobleme zurückgeführt (Severing, 1994, 58ff). Nach wie vor sind die meisten Arbeitsstrukturen tayloristisch-hierarchisch und stark arbeitsteilig, Arbeiten und Lernen erfolgen hier weitgehend getrennt. Wie empirische Ergebnisse (CIVT im Rahmen von FORCE, 1993; BMBF, 1998a) zeigen, herrschen weder eine ganzheitliche Aufgabenstruktur noch eine selbstgesteuerte und kooperative Wissens- und Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Praxis vor. So werden zwar von ca. 40% der Unternehmen mit über zehn Mitarbeitern in Europa arbeitsplatznahe Formen der Weiterbildung angeboten, es handelt sich hierbei jedoch eher um traditionelle Formen mit Unterweisungs- oder Einarbeitungscharakter, die eher auf das Training von repetitiven Arbeitsvollzügen ausgerichtet sind. Häufig ist der experimentelle Charakter anspruchsvollerer Lernformen, wie Qualitätszirkel und Job-Rotation, noch nicht überwunden und bleibt bislang einer relativ kleinen Zahl von Großbetrieben und Projekten mit Modellcharakter vorbehalten (Kapitel 5).

Laut Umfragen verzeichnen traditionelle Weiterbildungsmaßnahmen immer noch einen höheren Nutzwert als informelle Lernformen wie Lernen am Arbeitsplatz. Zu diesem Ergebnis kommt beispielsweise die im Rahmen der deutschen Umsetzung der Gemeinschaftsinitiative ADAPT erhobene Umfrage (ISG, 1999). Dieses Ergebnis wird auch durch eine Erhebung des IAB-Betriebspanels (1997) bestätigt. Beiden Studien zufolge stellen nach wie vor überbetriebliche Kurse bei Projektträgern den Löwenanteil der Weiterbildung dar (ISG, 1999, 81ff). Die höchste Bewertung durch die Teilnehmer entfällt

dabei klar auf die klassischen überbetrieblichen Kurse beim externen Bildungsträger („Seminar“). Hier sprechen 70,7% von einem „sehr großen persönlichen Nutzen“. An zweiter Stelle steht die Schulung am Arbeitsplatz durch Trainer oder betriebliche Mitarbeiter sowie interne Workshops, wie Qualitätszirkel, Werkstattzirkel, Lernstatt etc. Hier sprachen 70% der Teilnehmer von einem „sehr großen Nutzen“. Traditionelle Formen arbeitsplatznahen Lernens, wie Durchführung von Kursen für Mitarbeiter eines einzigen Betriebes, werden deutlich schlechter bewertet (57,4%). Lernformen wie computerunterstütztes Lernen oder Lernen mit anderen Medien (Buch, Kassette etc.), wurden unter „SELBSTORGANISIERTES LERNEN“ gefasst und dabei nur von rund der Hälfte der Befragten mit einem hohen Nutzen verbunden. Im Rahmen der Nutzenbewertung durch die Teilnehmer fällt folgendes auf: zum einen werden überbetriebliche, externe Seminare viel besser bewertet als betriebsinterne Veranstaltungen, obwohl bei letzteren davon ausgegangen werden kann, dass sie betriebsspezifischer und genauer auf die Bedürfnisse der Beschäftigten abgestimmt sind. Eine mögliche Erklärung für die Überbewertung externer Seminare im Vergleich zu ihrem praktischen Nutzen mag sich daraus erklären, dass die Teilnahme an einer formalen, traditionellen Weiterbildungsveranstaltung neben dem Ziel einer Wissenserweiterung für viele eine „Belohnung“ bzw. Anreizfunktion darstellt. Da die Teilnahme an einem externen Seminar von vielen als Auszeichnung betrachtet wird, bewerten die Teilnehmer den Nutzen entsprechend höher als dies die Teilnehmer an einem betriebsinternen Seminar tun. So gibt es eine Reihe von Faktoren, die dafür sprechen, dass auch für die Zukunft nur sehr bedingt mit einer Intensivierung der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen zu rechnen ist. Zwar hält die Mehrheit der im Rahmen der Delphi-Studie (BMBF, 1998a) befragten betrieblichen Experten sowohl eine Aufhebung der Trennung von Lernen und Arbeiten als auch eine Flexibilität von Lernzeiten für wünschenswert (vgl. dazu ADAPT-Projekt QUALIFIZIERUNG 2000; in der Literatur Windschild, 1992, 19) die realen Verwirklichungschancen werden jedoch für die nahe Zukunft eher kritisch beurteilt.

Es kann jedoch erwartet werden, dass moderne Weiterbildungsformen wie SELBSTORGANISIERTES LERNEN und arbeitsplatznahes Lernen eine stärkere Verbreitung finden, sobald Verfahren ihrer erfolgreichen Implementierung aufgezeigt werden. Dabei ist es zunächst weniger entscheidend zu fragen, wie repräsentativ solche innovativen Modelle sind (vgl. Arnold, 1997, 265), als vielmehr Potentialanalysen

anzustellen, die wegweisende Einzelfälle analysieren und dabei systematisch nach den *Bedingungen* ihrer Replizierbarkeit fragen. Die vorliegende Arbeit versteht sich mit der Identifikation von Charakteristika innovativer Lernansätze als ein Beitrag in diese Richtung. In dieser Hinsicht wurden erfolgreiche Strategien sowie kritische Merkmale innovativer Lernansätze bzw. Lernkulturen in Betrieben im Rahmen der EU-Gemeinschaftsinitiative ADAPT untersucht. Die dargestellten Projektbeispiele weisen ein breites Spektrum neuer Lernansätze mit den unterschiedlichsten Ausprägungen verschiedener Dimensionen des Lernens auf (vgl. die „Innovationsprofile“ der einzelnen Projektbeispiele in Kapitel 5.3).

Lernen in der Arbeit bedeutet dabei auch in und durch die Arbeit zu lernen (Faulstich, 1981) und umfasst ebenso kritisch-reflektierendes Lernen hinsichtlich der Hintergründe, Annahmen und Handlungsziele und erfordert eine Annahme durch den Lernenden (Kapitel 2). Darüber hinaus sind offene Handlungs- und Lernsituationen als Voraussetzung für Reflexion und Feedback der Mitarbeiter erforderlich, damit diese über ihre Arbeit reden und evtl. betriebliche Normen zur Diskussion stellen können. Dies beinhaltet u.a. die Möglichkeit, seine Arbeit qualitativ verändern zu können. Dies umfasst Arbeitsinhalt, Arbeitsvollzug und Arbeitsorganisation sowie die Möglichkeit, betriebliche Verhältnisse mitzugestalten und letztlich bei betrieblich-strategischen Entscheidungen mitzuwirken. In den seltensten Fällen sind jedoch alle wesentlichen Charakteristika einer personalorientierten Strategie gleichzeitig verwirklicht. Diese sind u.a. die Einführung neuer Formen der Unternehmensorganisation, Formen der Dezentralisierung von Verantwortung und eine Weiterbildungsstrategie, die nicht nur Lernen und Arbeiten verbindet, sondern darüber hinaus in einen ganzheitlichen Organisationsentwicklungsansatz eingebunden ist und Mitarbeitern Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten gibt. Wie anhand der erfolgreich identifizierten Strategien zur Umsetzung neuer Arbeits- und Lernorganisationsformen im Rahmen der ADAPT-Projektbeispiele (Kapitel 5.1.) gezeigt wurde, spielt eine intensive und stetige Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern und den Betrieben eine immer wichtigere Rolle. Dadurch können nicht nur der betriebliche Bildungsbedarf genauer ermittelt und entsprechende Weiterbildungsaktivitäten konzipiert und umgesetzt werden, sondern hieraus können sich auch neue Verbindungen zwischen Arbeiten und Lernen über ein ganzes Arbeitsleben hinweg entwickeln.

Durch eine Integration der Lernprozesse in die betriebliche Arbeitsumgebung können darüber hinaus eine Reihe typischer Probleme von KMU hinsichtlich des Zugangs zu Weiterbildungsaktivitäten überwunden werden, wie etwa die Freistellung der Mitarbeiter. Die Förderung von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN setzt dabei sowohl bei der Geschäftsleitung wie auch bei den Mitarbeitern eine Verständigung auf ein gemeinsames Bildungskonzept voraus, um betriebliche Konflikte zwischen dem mittelfristigen Bildungsbedarf der Mitarbeiter und den kurzfristigen Anforderungen des Tagesgeschäftes zu vermeiden (vgl. dazu 3. Zwischenbericht ADAPT, 1999, 23). Dieses Konzept ist an den jeweils individuellen Bildungsbedarf anzugleichen. Obwohl in vielen KMU nach wie vor Vorbehalte gegenüber externen Beratern bestehen, erfordern die aufgezeigten Aufgaben eine Inanspruchnahme externer Wissensbestände. Diese externen Wissensbestände sind vorrangig Weiterbildungsträger, deren Rolle sich von einem Schulungsanbieter zum Consultant bzw. Bildungsmakler (Stahl, 1998) wandelt. Vom Bildungsträger erfordert dies nicht nur einen umfassenden Marktüberblick, sondern die Fähigkeit, Betriebe bei Bildungsangeboten zu beraten und zu unterstützen.

### **These 3:**

**Als eine neue Lernform knüpft SELBSTORGANISIERTES LERNEN im betrieblichen Lernkontext an spezifische Voraussetzungen wie eine lernfreundliche Unternehmenskultur, eine „personalorientierte Strategie“ sowie lernunterstützende Rahmenbedingungen, die in dem jeweiligen Zusammenhang mitzudiskutieren sind.**

Die traditionelle Konzeption von Weiterbildung unterstellt generell eine Passivität des Lernenden. Dagegen fördern neue Lernformen wie SELBSTORGANISIERTES LERNEN und arbeitsplatznahes Lernen die Entwicklung von Selbstorganisationspotentialen und Selbständigkeit beim Lernenden neben dem Verständnis des Nutzenzusammenhanges bestimmter zukunftsrelevanter Lernelemente. Gleichzeitig setzen die neuen Lernformen diese Fähigkeit beim Lernenden voraus, die oft jedoch bei diesem nicht vorhanden ist, sondern erst entwickelt werden muss.

Wenn die betriebliche Weiterbildungslandschaft nach wie vor vorwiegend durch traditionelle Weiterbildungsaktivitäten wie Seminare geprägt ist, liegt die Vermutung nahe,

dass neue Lernformen wie SELBSTORGANISIERTES LERNEN an spezifische Voraussetzungen knüpfen, die vielerorts (noch) nicht gegeben sind. Im betrieblichen Kontext wurde aufgezeigt, dass es zahlreicher Voraussetzungen in den Unternehmen, wie dezentralisierte Unternehmensstrukturen, eine ganzheitliche Aufgabenstruktur, eine umfangreiche Aufgabenerweiterung sowie eine Entwicklung des Mitarbeiterpotentials bedarf, damit neue Lernorientierungen *wahre Lernchancen im Sinne von SELBSTORGANISIERTEM LERNEN* eröffnen. Diese Bedingungen sind jedoch derzeit in den meisten Betrieben noch nicht verwirklicht. Dazu kommen bei KMU spezifische Probleme wie Freistellungsprobleme der Mitarbeiter zur Weiterbildung oder Zugang zu relevantem Know-How. Wie anhand der ADAPT-Projektbeispiele gezeigt wurde, bedingen sich neue Lernorientierungen einerseits und neue, flache Unternehmens- und Arbeitsorganisationsformen andererseits gegenseitig: zum einen, kann moderne Weiterbildung sowohl Unternehmensmodernisierungsprozesse stützen und vorantreiben, indem die dafür nötigen Fähigkeiten der Mitarbeiter ausgebildet bzw. gefördert werden, zum anderen können neue Formen der Unternehmens- und Arbeitsorganisation die Rahmenbedingungen schaffen, die neue Lernorientierungen erst sinnvoll erscheinen lassen. Lernen und Arbeiten gehören dabei unterschiedlichen Bezugssystemen an, deren Verknüpfung Innovationspotentiale für die Mitarbeiter und damit das Unternehmen dadurch schaffen, dass die Arbeit durch Lernen neu durchdacht, systematisiert und gestaltet wird. Lernen selbst liegt dabei jenseits traditionellen verschulten Lernens und kann dazu beitragen, die betriebliche Weiterbildung neu zu definieren. Als Voraussetzung hierfür müssen Betriebsleitung und Mitarbeiter im Unternehmen ein neues Lernverständnis entwickeln und Lernen als Selbstverständlichkeit im betrieblichen Alltag verankern. Der Weiterbildungsträger muss sich seinerseits weg von seinem Rollenverständnis als einfachem Trainingsanbieter hin zu einem Berater bzw. Systemdienstleister entwickeln.

Damit betriebliche Weiterbildung umfassende Handlungsvoraussetzungen für die Mitarbeiter am Arbeitsplatz fördert, muss ihre Konzeption und Durchführung in Abstimmung von Unternehmenszielen, -strukturen und veränderten Prozessen erfolgen. Werden neue Lernansätze jedoch nicht gleichzeitig in eine „personalorientierte Strategie“ eingebunden, die die Initiative und Selbständigkeit der Mitarbeiter auch im Rahmen der gesamten Organisationsentwicklung vorantreibt, bleiben die Chancen auf bedeutsames Lernen in der Arbeit gering. Während eine größere Skala von Lernmöglichkeiten generell

mehr Optionen für den Einzelnen bietet und mitunter für manche ein Lernen im genuinen Lebensinteresse ermöglicht, werden Selbstverwirklichungsansprüche durch Lernen und Arbeiten immer nur für einen Teil der Mitarbeiter zutreffen. So führt Lernen bei einigen weder zu einer größeren Arbeitszufriedenheit noch zum beruflichen Aufstieg. Unter minimalem Einsatzdenken verlagern manche ihre Selbstverwirklichungsansprüche entsprechend in ihre Freizeit. Eine zentrale betriebliche Führungsaufgabe ist es deshalb, nicht nur ein breites Spektrum verschiedener Lernformen sowie eine positive Lernkultur zu schaffen, um möglichst viele Mitarbeiter in einen Prozess des Lernens zu integrieren. Zentrale Führungsaufgabe ist es vor allem, differenzierter Lern- und Arbeitsergebnisse der Mitarbeiter jeweils im Rahmen einer „personalorientierten Strategie“ aufzugreifen und die Mitarbeiter so weit wie möglich gemäss ihrer individuellen Interessen und Fähigkeiten einzusetzen.

Wie sich zeigt, ermöglichen so genannte nachtayloristische Arbeitsstrukturen neue Handlungs- und Dispositionsspielräume für SELBSTORGANISIERTES LERNEN, die daraus resultieren, dass Aufgaben- und Verantwortungsbereiche der Mitarbeiter erweitert, Hierarchien abgebaut und neue Arbeitsgruppen eingeführt werden. In diesem Sinne kann eine professionelle kooperative Selbstqualifizierung der Mitarbeiter den „abstrakten Lernimperativ“ (Künzel, 1995) bzw. Lernen als Zumutung überwinden (vgl. zu dieser optimistischen These der Betriebspädagogik bei Dehnbostel, 1998). Allerdings erweisen sich neue Formen der Unternehmens- und Arbeitsorganisation durchaus als zweischneidiges Schwert. Vorteilen für die Mitarbeiter, wie erhöhte Identifikationschancen und erweiterte Handlungs- und Dispositionsspielräume, stehen Arbeitsverdichtung und eine größere physische und psychische Belastung derselben gegenüber. An die Stelle hierarchisch-autoritärer Strukturen können alternative Kontrollformen und Zwänge treten. Effektive betriebliche Lernprozesse können so durch „kontaminierte Lernverhältnisse“ (Holzkamp, 1993) beeinträchtigt werden. Im Rahmen betrieblicher Modernisierungsprozesse kommen auf den einzelnen Arbeitnehmer erhöhte Lernanforderungen sowie eine zuvor nicht gekannte Verantwortung zu. Dies ist der eigentliche Paradigmenwechsel, den der Strukturwandel bewirkt. Hintergrund ist die wachsende Bedeutung von vor- und nachgelagerten Bereichen der Produktion, wie Forschung und Entwicklung, Planung und Konzeption, Bildung und Weiterbildung, im vorgelagerten, sowie Kundenbetreuung im nachgelagerten Bereich der Produktion (vgl.

dazu auch CEDEFOP, 1999, 51). Neue Arbeitsplätze in den vor- und nachgelagerten Bereichen in den KMU in der Peripherie der Großunternehmen sind in der Regel qualifikationsorientierter. So sind die Beschäftigten verstärkt dafür verantwortlich, Flexibilität für wettbewerbsfähige Produktivitätskonzepte, wie kurze Innovationszyklen, Kundenorientierung, „High-Tech“ Produktionen, zu erhalten und durch ihr ständiges Lernen zu erweitern. So erhöhen sich heute die Arbeitsanforderungen für die Beschäftigten wesentlich durch eine Aufgabenintegration unterschiedlicher Tätigkeiten („multiskilling“), wie Planung, Ausführung und Kontrolle, die wiederum aus der Einrichtung von flacheren Hierarchien in schlanken Organisationen resultiert. Vor dem Hintergrund zunehmender Normen wie ISO und externer Vorgaben hinsichtlich der Qualität der Produkte und der Optimierung der Prozessabläufe, wird ein fortwährendes Weiterqualifizieren der Mitarbeiter notwendig.

Neben angestiegenen Arbeitsanforderungen und einer Arbeitsverdichtung kann auch das Arbeiten in Gruppen effektive selbständige Lernprozesse beeinträchtigen. Einerseits verweisen empirische psychologische Befunde auf den positiven Motivationseffekt, der aus Gruppenarbeit resultiert. SELBSTORGANISIERTES LERNEN funktioniert demzufolge am besten in kooperativen Formen mit wechselseitigen Verpflichtungen und Motivationshilfen. Andererseits erfordert die Arbeit in Gruppen die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kommunikation und Kooperation. Neben die Fachkompetenz treten berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen (vgl. EUROTECNET 1989-1994) wie Sozial-, Methoden- und Problemlösungskompetenzen. Positiven Effekten von Gruppenarbeit, wie vermehrte Arbeitszufriedenheit und Identifikation mit der Arbeit, Produktivität, Qualität und Innovation, stehen Akzeptanzprobleme, insbesondere häufig bei älteren Mitarbeitern und Führungskräften in Form von sozialen Konflikten und Spannungen (Antoni, 1996, 44), gegenüber. Eine zunehmend abgestimmte Koordinierung verlangt dabei, dass die Beteiligten eine gemeinsame Vorstellung von der bestehenden Situation haben, die von all jenen geteilt wird, die an der Verwirklichung eines Ziels oder an der Lösung eines Problems mitwirken (vgl. dazu Zarifian, 1993). Das Ausrichten aller an einem Gesamtziel der Organisation bedeutet damit die Unterordnung individueller Ziele und Bedürfnisse in die Gesamtorganisation (= Lehrlernkurzschluss), wie anhand der Diskussion um das Leitbild der LERNENDEN ORGANISATION skizziert wurde. Der Zwang zum Gruppenkonsens kann dabei mitunter innovative Ansätze einzelner

Gruppenmitglieder behindern. Neben der Unterordnung individueller Ziele unter die Gruppe bzw. dem gemeinsamen Ausrichten am betrieblichen Gesamtziel zeigen Erfahrungen aus der Praxis, dass neue Organisations- und Arbeitsstrukturen so neue, mitunter subtilere Formen der Kontrolle der Mitarbeiter hervorbringen können.

Auch die Beziehungen im Unternehmen vom Typ „Kunde-Lieferant“ (vgl. dazu Baitsch, 1998) erlauben zwar den Abbau von Kontrollen durch übergeordnete Hierarchieebenen, etablieren im Gegenzug jedoch neue Formen unter dem Primat der Kundenorientierung. Mit einer solchen kundenorientierten Sichtweise geben sich die Unternehmen ausgehend von den Produktionslinien eine neue Struktur und bemühen sich intensiv um bessere Beziehungen zu ihren Kunden durch das Angebot von auf die jeweiligen Kunden abgestimmten Dienstleistungen. In zahlreichen Betrieben geht man angesichts einer zunehmend erforderlichen fein abgestimmten Koordination zwischen Individuum, Arbeitsgruppen, Produktionsstätten, Kundendienstabteilungen in Form einer hierarchischen Kontrolle zu Formen der horizontalen Koordinierung und interpersonalem Kontrolle über (Delcourt, 1994). Es entstehen neue Formen der Kontrolle, wobei Kräfte- und Machtverhältnisse im Unternehmen insgesamt überdeckt werden können. Diese kundenorientierte Ausrichtung der Arbeiter erlaubt einerseits den Abbau von Kontrollen durch übergeordnete Hierarchieebenen, insbesondere durch die Werkmeister, schafft dafür jedoch möglicherweise andere, subtilere Formen der Kontrolle. Statt einer direkten Kontrolle durch den Vorgesetzten wird nun an die Fähigkeit zur Selbstdisziplin und Selbstkontrolle des Arbeitnehmers appelliert. Die Mitarbeiter selbst sind nun aufgefordert, nach Betriebsstörungen und Fehlern, die es zu beseitigen gilt, zu suchen und sich gegenseitig zu beobachten. Der Mitarbeiter übernimmt so immer mehr Verantwortung gegenüber Märkten, Kunden, externen Vorgaben (z.B. ISO-Normen) sowie für „total quality“ (vgl. dazu u.a. das Projekt „QQE“ unter Kapitel 5.4). Hier tritt die Paradoxie des „Lehrlernkurzschlusses“ der betrieblichen Weiterbildung im Zeichen neuer Formen der Arbeitsorganisation deutlich zu Tage: der Mitarbeiter muss hier „entfremdet“ im Sinne einer zu verinnerlichenden Marktethik denken und lernwillig sein, d.h. er muss nun quasi lernen *wollen* (nach der traditionellen Lernpsychologie das Paradoxon der „intrinsischen Motivation“ durch Außeneinwirkung; nach Holzkamp muss jedoch das Lernen am Eigeninteresse des Lernenden anknüpfen bzw. dieser muss „gute Gründe“ dafür haben). Das Kundenprimat verdeckt dabei mitunter Interessendivergenzen und

Meinungsverschiedenheiten zwischen unterschiedlichen betrieblichen Akteuren (Mitarbeitern, Geschäftsleitung, Kapitalgebern). Entwickelt der Mitarbeiter gemäß Holzkamp (vgl. Kapitel 2) dann nicht selbst „gute Gründe“ für sein Lernen, wird Lernen zum Zwang und kann sich in Form von defensivem Lernen in Form von Strategien zur Lernvermeidung äußern.

In der gegenwärtigen Diskussion um neue Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung werden die spezifischen Voraussetzungen, an die diese knüpfen, oft nicht genügend mitdiskutiert. So ist die Einbindung dieser neuen Lernorientierungen in eine entsprechende „personalorientierte Strategie“, die Lernen fördert und fordert, unerlässlich. Diese umfasst eine Anrechnung von Arbeitszeiten als Lernzeiten sowie die Erweiterung der Handlungsspielräume der Mitarbeiter in ihrem Arbeitsbereich und an betrieblichen Gestaltungsprozessen. Dezentrale, selbstorganisierte Lernformen erscheinen mithin wenig plausibel in zentralistischen bzw. stark hierarchisierten Unternehmensformen. So wie diese neuen Lernorientierungen neue Unternehmens- und Arbeitsstrukturen voraussetzen, stellen sie auch eine notwendige Voraussetzung zur Umsetzung dieser neueren Unternehmensformen dar. Bleiben diese neuen Lernorientierungen in eine traditionelle Unternehmens- und Arbeitsorganisation eingebunden, dann können sich Selbstbestimmung und Selbstorganisationspotentiale der Mitarbeiter sogar kontraproduktiv auswirken und vermehrt Frustration und Konflikten im Unternehmen erzeugen. Des weiteren erfordert eine zunehmende Selbstverantwortung und Selbständigkeit der Beschäftigten eine Betriebsleitung, die ein Vertrauensverhältnis zu den Mitarbeitern schafft und deren Initiativen offen und ohne Vorbehalte anhört und in betriebliche Entscheidungen mit ein bindet.

Letztlich hängen effektive Lernprozesse jedoch immer von der Eigenbewegung der Lernenden ab. Empirischen Untersuchungen (vgl. u.a. Kleinmann/Straka, 1996) zufolge hängt das „Interesse Erwachsener am berufsbezogenen selbstgesteuerten Lernen“ (ebd. 102) in hohem Maße von vier Faktoren ab: erstens, den erlebten Handlungsraum am Arbeitsplatz (vgl. dazu die Selbstbestimmungstheorie nach Deci/Ryan, 1985); zweitens, dem Lerninteresse des Beschäftigten hinsichtlich seines Berufes; drittens, sein Verhältnis zum Vorgesetzten sowie viertens, die erlebte Selbstwirksamkeit am Arbeitsplatz (vgl. dazu

Banduras, 1986; im Rahmen der Motivationstheorien u.a. die Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg, 1962).

Die in vorliegender Arbeit theoretisch hinterlegten Kriterien für lernförderliche Arrangements, die in Kapitel 2 aus Holzkamps subjektorientierter Lerntheorie gewonnen wurden, sind damit kompatibel. Als wesentliche Kriterien für den betrieblichen Lernkontext wurden folgende ausgewählt: eine Verknüpfung von Lernen und Arbeiten sowie Lernen in gleichberechtigten, interpersonalen Konstellationen. Sie gehen jedoch über die oben aus empirischen Untersuchungen gewonnenen Kriterien hinaus, indem sie beim Lernenden selbst und seinem Interesse ansetzen: eine echte Lernchance bietet sich nach Holzkamp nur dann für den Lernenden, wenn Lernhandeln an der Eigenbewegung des Lernenden ansetzt, wenn der Lernende „gute Gründe“ (Holzkamp) entwickelt zu lernen. Lernzwang hingegen tritt dann auf, wenn dem Lernenden diese „guten Gründe“ fehlen, er also keinen Anlass sieht, durch Lernen seine Verfügungsmöglichkeiten erweitern zu können und sich somit in seiner Persönlichkeit zu entwickeln.

#### **These 4:**

**Im betrieblichen Lernkontext befindet sich SELBSTORGANISIERTES LERNEN in einem Spannungsfeld von Anpassung an betriebliche Notwendigkeiten und Selbstbestimmung der Mitarbeiter.**

Gegenwärtig bietet sich in modernen Betrieben die Chance, subjektbezogene Ansprüche der betrieblichen Mitarbeiter in Form von eigenverantwortlichem Handeln, Selbstorganisation, partizipativen Arbeitsformen und Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten aufzunehmen. "Subjektbezogene Ansprüche an die Arbeit" bzw. eine "normative Subjektivierung der Arbeit" (Baethge, 1991) verweisen dabei auf Erwartungen der Mitarbeiter hinsichtlich der Persönlichkeitsentfaltung in und durch die Arbeit. Auch wenn Betriebe nie zu Bildungszwecken weiterbilden werden, schließen sich neue Lern- und Arbeitsformen und persönliche Entfaltungsmöglichkeiten in nachtayloristischen Organisationsstrukturen nicht aus. Allerdings bleiben selbstorganisierte Lernprozesse im Betrieb immer eine relative Größe - im Sinne einer vermehrten Selbstbestimmung von Lernzielen, Operationen, Strategien und Kontrollprozessen („Evolution statt Revolution“). Anhand der Projektbeispiele wird das Spannungsfeld von Selbständigkeit und Anpassung, insbesondere bei der Gruppenarbeit (vgl. dazu u.a. CEDOP-Projekt, S. 241) bzw. beim dezentralen Lernen (vgl. dazu Dehnbestel, 1995; Severing, 1994) besonders deutlich: Während im Lern- und Arbeitsprozess die Anforderungen an den Mitarbeiter im Hinblick auf Selbständigkeit, aber auch die Möglichkeiten bezüglich Bearbeitung, Qualitätskontrolle und den Gruppenprozess relativ groß sind, stellen sich die Gestaltungsmöglichkeiten im Bearbeitungsprozess selbst, sowie in der Gesamtorganisation als insgesamt relativ gering heraus (vgl. dazu auch QQE-Projekt und LEARN-NOW-Projekt unter Kapitel 5.4). Für die Qualitätskontrolle, die Bearbeitung und Umfeldbedingungen gibt es Standards, wie beispielsweise externe Vorgaben in Form von ISO-Normen, die dem Mitarbeiter kaum Handlungsspielräume lassen. Die Verantwortung der Mitarbeiter ist dabei durchgängig hoch. So geht zwar prinzipiell Selbständigkeit bis zu einem gewissen Maße mit Verantwortung einher, darüber hinaus wird allerdings auch dort Verantwortung erwartet, wo die Selbständigkeit weniger hoch ist. Diese Widersprüchlichkeit zeigt sich am Verfahren der Qualitätskontrolle: während es dort ein hohes Maß an Selbständigkeit im Sinne des Wegfalls direkter

Fremdkontrolle durch den Vorgesetzten, hier meist der Meister, gibt, herrschen weiterhin feste Vorgaben für Qualität, die nicht verändert werden dürfen.

Arbeitsmarktforscher erwarten, dass der Anteil der Stammebelegschaften wie auch der längerfristig an das Unternehmen gebundenen Führungskräfte zugunsten von Randbelegschaften zurückgehen wird (Dostal, 1995) und sich so traditionelle Arbeitsverhältnisse immer mehr auflösen. Wenn von Seiten des Betriebes die „unternehmerische Aufgabe für jeden Erwerbstätigen“ (Weiß, 1999, 11) ausgerufen wird, wird damit auch die Verantwortung für Qualifizierungsprozesse auf die Mitarbeiter verlagert. Mehr Handlungs- und Entscheidungsspielraum der Mitarbeiter einerseits bedeutet hier andererseits eine höhere Verantwortung bezüglich der Kostenbeteiligung an der Weiterbildung und bezüglich der Investition von Freizeit durch die Mitarbeiter. Dies wird durch Erhebungen zur Weiterbildung bestätigt: Diesen zufolge fanden 1987 noch 90,6 % der Weiterbildungsveranstaltungen innerhalb der Arbeitszeit statt, während es 1995 nur noch 84,3 % der internen und 75,8 % der externen Lehrveranstaltungen waren (IW, 1997). Durch Eigeninvestitionen der Mitarbeiter in Form von Zeit und Geld sind diese wiederum daran interessiert, sich über rein betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen hinaus fach- und betriebsübergreifend weiterzubilden, um sich allgemeine Handlungsvoraussetzungen zu erwerben, um an der Wirtschaft und Gesellschaft Europas aktiv teilhaben zu können.

Auch wenn ein „Ende der Arbeit“ (Rifkin, 1991) nicht in Sicht ist, können kontinuierliche Berufslaufbahnen und interne Laufbahnperspektiven weder vom Unternehmen angeboten noch vom Mitarbeiter gefordert werden (vgl. dazu Zukunftskommission der Friedrich-Ebert-Stiftung, 1998; Berichte der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen, 1996, 1997). Für die Betriebe wird so die Sicherung der Loyalität der Mitarbeiter als ihre wertvollste betriebliche „Ressource“ entscheidend. Zur verstärkten Einbindung der Beschäftigten in die Überprüfung und Verbesserung der eigenen Arbeitssituation werden so seit einigen Jahren vor allem das betriebliche Vorschlagswesen, Qualitätszirkel und kontinuierliche Verbesserungsprozesse („Kaizen“) als personalpolitische Instrumente in Unternehmen eingesetzt (Baitsch, 1998, 271). Auch die Mitarbeit in Projektgruppen ermöglicht den Mitarbeitern einen bereichsübergreifenden Einblick in äußerst komplexe Problemstellungen zu erhalten. Allerdings ist dies bislang empirisch wenig untersucht (Straka, 1996; Baitsch, 1998, 271). Anhand der Diskussion um

die LERNENDE ORGANISATION wurde gezeigt, dass neue ökonomische Rahmenbedingungen weder betriebliche Strukturen noch Bildungsinhalte im Detail determinieren, zumal Unternehmen in einem labilen Feld agieren und sich auf den „Umgang mit Unsicherheit und Komplexität“ (Arnold, 1998, 498) vorbereiten müssen. Aufgabe einer modernen betrieblichen Weiterbildung und Personalarbeit ist es daher, die Verantwortung für Inhalt und Struktur des Lernens auf die Lernenden zu übertragen. Letztlich geht es um Mitgestaltung und Mitbestimmung der Mitarbeiter bei betrieblichen Entscheidungsprozessen. Da es letztlich keine Garantie dafür gibt, dass sich diese Lernprozesse immer strikt auf die unmittelbaren Interessen des Unternehmens beziehen, ist die Loyalität der Mitarbeiter durch eine vertrauensvolle, kooperative Unternehmenskultur und einen partizipativen Führungsstil im Rahmen einer „personalorientierten Strategie“ zu fördern. Diese finden in einem Feld komplexer Interessenverflechtungen, -gegensätze und -überschneidungen statt, die es auszutarieren gilt (vgl. dazu kulturpolitischer Interessenansatz bei Faulstich, 1996, 1998).

Die Folgen neuer Lern- und Arbeitsformen sind dabei ambivalent: erweiterten Handlungs- und Gestaltungsspielräumen der Mitarbeiter stehen neue - mitunter subtilere - Formen der Kontrolle gegenüber. Diese zeigen sich in Form eines „demokratischen Taylorismus“ (Severing, 1996) wie eine Kontrolle durch Gleichgesetzte, durch zahlreiche äußere Vorgaben wie Normen (z.B. ISO) oder durch eine im Zuge einer stärkeren Kundenorientierung dem Mitarbeiter abverlangten verinnerlichteten Marktethik. Im Rahmen von schlanken Produktions- und Arbeitskonzepten („Lean Management“) besteht so die Gefahr, dass Lernen auf die Vermittlung aktueller Qualifikationen reduziert wird („Lean Learning“). Gestiegene Arbeitsanforderungen und eine hohe Arbeitsintensität beschneiden mitunter Lernzeiten. Soziale Lernprozesse für Gruppenarbeit können erschwert werden, wenn etwa aus Kostengründen die Zeit für gruppeninterne Kommunikation bei der Gruppenarbeit reduziert und eine effektive Verknüpfung von Arbeiten und Lernen behindert wird. Auch erweitern neue Lern- und Arbeitsformen nicht automatisch den Zugang zu Weiterbildung für andere Teilgruppen. Studien zeigen (vgl. BMBF, 1998), dass der Zugang zu neuen Weiterbildungsformen, ähnlich wie traditionelle (seminaristische) Weiterbildungsaktivitäten, vor allem qualifizierte Zielgruppen begünstigt. Die weiterhin bestehenden Ungleichheiten im Rahmen betrieblicher Weiterbildung müssen deshalb auf berufs- bzw. bildungspolitischer Ebene ausgeglichen

werden. So müssen europäische bildungspolitische Maßnahmen „Top Down“ Projektmaßnahmen „bottom-up“ ergänzen, um einem möglichst breiten Bevölkerungskreis den Zugang zu lebensbegleitendem Lernen zu sichern.

Bei einer nationaler und gesamteuropäischen Berufsbildungspolitik geht es vorrangig um die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit. In diesem Zusammenhang steht die Frage der Zugangssicherung im Vordergrund der Diskussion. Dieses Ziel ist der erste von vier Pfeilern, auf denen die europäische Beschäftigungspolitik ruht (neben Unternehmergeist, Anpassungsfähigkeit und Chancengleichheit als übrige Pfeiler. Empirische Studien untermauern zudem die außerordentliche Rolle der Beschäftigungsfähigkeit für jeden Beschäftigten (so wird die Verbesserung der persönlichen Arbeits- und Beschäftigungschancen sowohl von den Weiterbildungsträgern (als Projektkoordinatoren der ADAPT-Projekte unter Kapitel 5) sowie die bei einer EUROBAROMETER-Umfrage Befragten (1997, 2000) als oberstes Ziel angegeben. Demgegenüber steht die Verbesserung der eigenen Qualifikation bzw. Kompetenzentwicklung bei einer jüngsten ADAPT-Umfrage (1999) in Deutschland an oberster Stelle.<sup>34</sup> Dabei könnte folgende Erklärung für die abweichenden Ergebnisse sprechen: von öffentlicher Seite wird Weiterbildung in Verknüpfung mit präventiven arbeitsmarkt- bzw. beschäftigungspolitischen Maßnahmen diskutiert und eingesetzt. Neuesten Untersuchungen hinsichtlich der Auswirkungen der ADAPT-Maßnahmen in Deutschland zufolge (ADAPT, 1999) verbessert sich jedoch die individuelle Arbeitssituation der Beteiligten nur in seltenen Fällen. Vorrangig geht es den Mitarbeitern im Unternehmen vor allem um den Kompetenzerhalt bzw. die Kompetenzentwicklung, um ihre Arbeit kompetenter, professioneller und letztlich zufriedener verrichten zu können. Da dies auch im Sinne der Unternehmen ist, ließe sich für die Zukunft ein verstärktes Engagement der Betriebe in ihre Humanressourcen zu investieren erwarten wie es auf bildungspolitischer Ebene nachhaltig von der EU seit

---

<sup>34</sup> Der persönliche Nutzen, den die Befragten mit der Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten im Rahmen von ADAPT verbanden, stellte sich auf der Basis der ersten Teilnehmerbefragung, bei der 1555 Teilnehmer, darunter mehr als 90% Beschäftigte 1997 befragt wurden (vgl. 3. Zwischenbericht ADAPT, 1999, 75ff), wie folgt dar: eine Verbesserung der eigenen Qualifikation (für 54% der Befragten trifft dies „voll zu“) stand an erster Stelle, gefolgt von der Angabe, nun einen besseren Überblick über die betrieblichen Abläufe zu haben (für 40% der Befragten traf dies „voll zu“), während die Verbesserungen der individuellen Arbeitssituation eine geringere Rolle spielten (22 % gaben an, sie hätten nun bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt).

einigen Jahren offiziell gefordert wird (vgl. dazu Ziel 5 im Weißbuch „Lehren und Lernen“, 1995; Schlussfolgerungen Lissabon, 2000).

Europäische Struktur- bzw. Berufsbildungspolitik kann und darf dabei niemals betriebliche Weiterbildung, die in der Verantwortung der Unternehmen liegt, ersetzen. Anhand der Analyse der Projektbeispiele (Kapitel 5) zeigt sich, wie Gemeinschaftsinitiativen mit dem Ziel einer Qualifizierung der Humanressourcen (ESF, Ziel 3) mit dem Ziel „Anpassung an den industriellen Wandel“ (ESF, ehemals Ziel 4) ergänzen. Eine Gemeinschaftsinitiative wie ADAPT, die nun zusammen mit BESCHÄFTIGUNG in der 2001 anlaufenden Gemeinschaftsinitiative EQUAL aufgeht, kann und darf dabei nie betriebliche Weiterbildung, die in der Verantwortung der Betriebe liegt, ersetzen. Sie ergänzt diese jedoch, in dem hier gezielt strukturschwache Gebiete, Industriezweige und von der Arbeitslosigkeit bedrohte bzw. benachteiligte Arbeitnehmer durch Qualifizierungsmaßnahmen gefördert werden.

**Ad These 5:**

**Gegenwärtig zeichnet sich (noch) kein eindeutiger Trend in Europa in Richtung einer „personalorientierten Strategie“ ab. Eine Rücknahme des Erreichten ist nicht ausgeschlossen. Es geht darum, dass die verantwortlichen Akteure das vorhandene innovative Potential aufgreifen und im Rahmen eines Austausches von guten Praktiken europaweit zur Verfügung stellen.**

Seit den Maastrichter Verträgen 1993 ist die Bildungspolitik zu einem immer wichtigeren Teil europäischer Politik geworden. Auf dem Gebiet der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung entwickelte sich auf EU-Ebene in den letzten Jahren das Konzept des lebenslangen Lernens (vgl. Nuissl, 1999, 11ff). Ziel im Rahmen einer europäischen Politik des lebenslangen Lernens ist der Aufbau eines differenzierten Systems von Erwachsenenlernen in Europa, das enge Verbindungen zu anderen Bildungssektoren aufweist und Brücken zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung schlägt (vgl. dazu nun das dazu lancierte GRUNDTVIG Programm im Rahmen von SOKRATES) und bereichsübergreifende Kooperation fördert. Im Bereich der Zugangssicherung geht es darum, den Mangel an Lernangeboten sowie Lernbarrieren zu senken. In diesem Zusammenhang stehen noch ungelöste Fragen an wie Fragen zur Akkreditierung bzw.

Zertifizierung sowie der Anerkennung von Kompetenzen bzw. Kenntnissen, die auf nicht-formalem Weg erworben wurden. Erste vorbildliche Verfahren wurden dabei in Frankreich mit dem Ansatz der Kompetenzbilanzierung entwickelt („bilan de compétences, vgl. dazu Drexler, 1997; Memorandum der Europäischen Kommission, 2000). So findet sich in Frankreich entsprechend eines gesetzlich geregelten Anspruches jedes Arbeitnehmers, sich seine Kompetenzen bilanzieren zu lassen („bilan de compétences“), die im sozialen Umfeld oder bei der Arbeit erworben wurden, aber nicht durch einen formalen Abschluss oder ein Diplom zertifiziert sind. Ein anderes Beispiel ist das in Grossbritannien und jüngst in den Niederlanden erprobte Verfahren des so genannten „Accreditation of Prior Learning“ (APL). Hier werden dem Arbeitnehmer seine früheren oder nicht formal erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten angerechnet. Die zu Grunde liegende Annahme ist dabei, dass sich solche alternative Formen der Anerkennung von Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Einzelnen wie auch für die Funktionsweise der Arbeits- und Ausbildungsmärkte insgesamt positiv auswirken können.

Im Rahmen betrieblicher Weiterbildungsarbeit müssen sich dabei individuelle und betriebliche Lernziele nicht notwendigerweise ausschließen. Entscheidend ist es, in welche personalpolitische Strategie diese Lernprozesse eingebunden sind. Eine lernförderliche „personalorientierte Strategie“ knüpft dabei an bestimmte Voraussetzungen, die im Rahmen der Projektbeispiele aufgezeigt wurden. In diesem Zusammenhang zeigt sich allerdings, dass selbst offene nachtayloristische Arbeitsstrukturen zwar notwendig, jedoch nicht hinreichend für bedeutsames, effektives Lernen im Rahmen einer „personalorientierten Strategie“ sind.

Obwohl neue Formen informellen Lernens wie arbeitsplatznahes Lernen weniger selektiv erscheinen als traditionelle formale Weiterbildungsmaßnahmen, zeigen Untersuchungen, dass Qualifizierte häufiger teilnehmen als Nichtqualifizierte bzw. Unterqualifizierte. Eine mikropolitische, personaldifferenzierende Human-Resource-Strategie, die sich auf Stammbeschaften konzentriert, erschwert dabei noch zusätzlich den Lernzugang für Randbeschaften. Erfolgt keine aktive Gegensteuerung auf makropolitischer Ebene, bleiben Arbeitslose auch weiterhin von betrieblichen Lernprozessen ausgeschlossen. Eine solche Gegensteuerung findet sich in neueren Ansätzen, wie z.B. der Job-Rotation. Durch das Vertreterprinzip werden Arbeitslose u.a. befristet auf betriebliche Posten eingestellt

und können dadurch Chancen betrieblichen Wissens durch arbeitsintegriertes Lernen nutzen. Gleichzeitig wird dem freigestellten Beschäftigten eine unternehmensexterne Weiterbildung ermöglicht. Diese neuen Ansätze sind innovativ, indem sie makropolitische Elemente aus Arbeitsmarktpolitik und Bildungspolitik mit mikropolitischen Personal- und Organisationsentwicklungselementen auf neue Weise verknüpfen.

Eine „personalorientierte Strategie“ zeichnet sich derzeit in Europa jedoch lediglich in Ansätzen ab. Selbst bei den dargestellten innovativen Ansätzen, in der EU-Sprache „guten“ Projektbeispielen („best practices“) sind nie alle Voraussetzungen für eine umfassende Strategie gleichzeitig erfüllt. Darüber hinaus haben die Projekte experimentellen Charakter. Gelingt eine Fortführung der Projekte nicht, etwa auf Grund mangelnder finanzieller Mittel bzw. eine Auswertung der Ergebnisse, so ist eine Rücknahme des Erreichten nicht auszuschließen. Fest steht jedoch: solange Gestaltungs- und Handlungsräume im Rahmen neuer Unternehmens- und Arbeitsorganisationsformen bestehen, existieren weiterhin Chancen, SELBSTORGANISIERTES LERNEN im betrieblichen Kontext zu fördern.

Ausgangspunkt war hierfür die These, dass betriebliche Innovations- und Reorganisationsvorhaben heute vor allem mit erheblichen arbeitsorganisatorischen und qualifikatorischen Veränderungen verbunden sind (Dybowski et. al, 1999, 37). Grundsätzlich werden Reorganisationskonzepte in Unternehmen begrüßt (vgl. dazu Sperrling, 1997, 25), die angestrebte Umsetzung trifft aber auf unterschiedliche situative Gegebenheiten und Akteure und erfolgt deshalb nicht „einheitlich und umstandslos“ (vgl. dazu Faulstich, 1998). Optimistischen Einschätzungen (vgl. BIBB, 1997; ADAPT-Umfrage 1999), denen zufolge Arbeitsorganisationsformen wie Gruppenarbeit und Qualitätszirkeln in der Zukunft eine höhere Bedeutung zukommt, stehen skeptische Beurteilungen wie z.B. im Montagebereich der Automobilbranche gegenüber. Dort wurde das Experimentieren mit strukturinnovativen Konzepten aufgegeben und zu restriktiv-tayloristischen Formen der Gruppenarbeit zurückgekehrt. Eine Rücknahme des Erreichten ist also nicht ausgeschlossen, wie die obige Erfahrung zeigt. Modernisierungsprozesse in Form der angesprochenen Reorganisation verlaufen weder simultan, gleichmäßig noch widerspruchsfrei.

Die Projektbeispiele dokumentieren darüber hinaus neue Kombinationen aus betriebsinternen und -externen Lernmöglichkeiten. In neuen Arbeits- und Organisationskonzepten erweitern sich Freiheits- und Handlungsspielräume, so dass neue Arbeitsformen berufspädagogische und persönlichkeitsbildende Zielorientierungen einzulösen vermögen.

Die Senatskommission für Berufsbildungsforschung spricht hier von "Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft".<sup>35</sup> Allerdings liegen abgesehen von Modellversuchsentwicklungen keine spezifisch berufs- und betriebspädagogischen Untersuchungen und somit kein gesichertes Wissen über Umfang und Qualität entsprechender Lern- und Bildungsprozesse vor. Selbst in innovativen Ansätzen erschöpft sich arbeitsplatznahe Weiterbildung meist in einer Veränderung der eigenen Arbeit (vgl. dazu die wenig ausgeprägte Dimension der „Betriebs- und Arbeitsorganisation“ bei der Projektdarstellung unter 5.4. wie u.a. beim Projekt LEARN NOW), während eine Integration der Weiterbildung in betriebliche Organisationsentwicklungskonzepte eher die Ausnahme bleibt. Es zeigt sich auch, dass der experimentelle Charakter solcher neuen Formen wie SELBSTORGANISIERTES LERNEN und arbeitsplatznahen Lernens noch nicht überwunden ist, zumal die dargestellten Projektbeispiele Modellcharakter haben.

Innovative Veränderungsimpulse konkurrieren mit strukturkonservativen Beharrungen ebenso, wie nachhaltige Modernisierungskonzepte, die selbstbestimmte Lern- und Arbeitsformen freisetzen, mit konventionellen Rationalisierungsmaßnahmen einhergehen. Die Tendenzen verlaufen also gegenwärtig gegenläufig und uneinheitlich. Eines lässt sich jedoch festhalten: solange neue Formen der Arbeitsorganisation als zentraler Bestandteil betrieblicher Rationalisierungs-/Modernisierungsmaßnahmen gelten, bleiben Chancen für unterschiedliche Gestaltungsoptionen und somit grundsätzlich die Chance für eine Verankerung SELBSTORGANISIERTES LERNEN im Betrieb bestehen. Damit SELBSTORGANISIERTES LERNEN im betrieblichen Weiterbildungskontext stattfinden kann, müssen folgende Voraussetzungen gegeben sein:

---

<sup>35</sup> Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim u.a. 1990

## 1. Ein Lernkonzept vom Lernenden und dessen Bedürfnissen aus

Eine „Illusion“ der „totalen Planbarkeit von Lernprozessen“ (Holzkamp, 1993) muss einer „Vermittlung von Lernprozessen“ (Faulstich, 1998b) weichen. Geschlossene Lehrkonzepte mit vorabdefinierten Zielen und Methoden müssen durch offenere, am Lernenden und am Lerngegenstand orientierte, ersetzt werden. Eine Lehrorientierung ist durch eine Lernorientierung, -beratung und -förderung zu ersetzen, die von den Lernenden mitgestaltet wird. Lehren und Lernen erfolgt dabei nach dem Prinzip der Gegenseitigkeit (vgl. Kriterien am Ende von Kapitel 2). Fehlen förderliche Lern- und Rahmenbedingungen, um Lernen auf eine breite betriebliche Basis zu stellen, so besteht die Gefahr des „lean learning“. Ganzheitliche Lernprozesse, die auf Selbständigkeit und die Gewinnung von Lebenschancen abzielen, werden dann nicht gefördert.

## 2. Vermittlung theoretischer Grundlagen und Reflexionsmöglichkeiten des Tuns

Lernen ist stets auch auf kontinuierliche Selbstreflexion, Selbstorganisation und Selbstqualifizierung der Beteiligten angewiesen (Hacker, Skell, 1992). Gelebte Praxis soll reflektiert werden. Die Reflexion bzw. Rückbesinnung auf die eigene Person ist dabei wesentlich für die Folgen des Lernprozesses. Dabei kann im Rahmen pädagogisch organisierter Lernarrangements die Selbstreflexion auf Grundlage betrieblicher Anforderungen erfolgen. Lernende machen sich so Begriffe, durch die ihre alltägliche Arbeit beschreibbar, analysierbar und damit der eigenen Reflexion zugänglich wird (vgl. dazu Kapitel 2.). Eine Auseinandersetzung mit Alltagsfragen spielt eine wichtige Rolle für Selbstqualifizierung und Selbstorganisation (vgl. dazu Benteler, 1998, 795). Im Dialog mit anderen kann so eine Form der Distanzierung (Dezentrierung) vom eigenen Alltag geschaffen werden. Selbstorganisation und Selbstverantwortung stehen hier für Orientierungen im Rahmen einer „personalorientierten Strategie“, die darauf abzielt, das Interesse von Unternehmensleitung auf der einen Seite und individuelle Ansprüche der Mitarbeiter auf der anderen Seite auszuhandeln.

Manche Wissenschaftler stellen allerdings die Wirksamkeit des Lernens im realen Arbeitsprozess generell in Frage (vgl. Baethge, 1992, 314ff). Wie in Kapitel 2 dargelegt, bedarf der Mensch zu einer aktiven Gestaltung seines Lernens und Arbeitens wie seines

gesamten Lebens theoretischer Voraussetzungen (vgl. dazu der in der Berufspädagogik konstatierte Wandel von einer erfahrungsbasierten zu einer wissensbasierten Qualifikation, ebd.). Diese theoretischen Grundlagen können nicht unbedingt an (jedem) Arbeitsplatz vermittelt werden. So sind intelligente Verknüpfungen von arbeitsplatznahen Lernmodulen und ihre Einbindung in betriebsspezifische Lernarrangements zu erkunden. Für den Weiterbildungsträger hat dies weitreichende Folgen hinsichtlich seiner Rolle. Kuwan/Ulrich/Westerkamp (1998, 6ff) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Methoden- und Anbietermix“ des Bildungsträgers, der nicht mehr in erster Linie eigene Produkte verkauft, sondern unterschiedliche Produkte verschiedener Herkunft sowie jeweils betriebsspezifische Gesamtkonzepte anbietet.

### 3. Errichtung eines breiten Lernspektrums und Diversifizierung unterschiedlicher Lernformen

Ganzheitliche Arbeitsaufgaben, lernförderliche Rahmenbedingungen sowie eine Unternehmenskultur, die Lernpotential und Initiative der Mitarbeiter fördert, können Lernwege abkürzen. So kann implizites Erfahrungswissen der Mitarbeiter explizit gemacht und Lernvorgänge können systematisiert und so beständig gemacht werden. Die theoretisch hinterlegten lernförderlichen Arrangements erhöhen die Chancen für expansives Lernen. Allerdings heben selbstorganisierte, arbeitsplatznahe Lernaktivitäten qualifikationsabhängige Unterschiede beim Zugang zu Weiterbildungsangeboten nicht auf, wie empirische Untersuchungen auf nationaler und europäischer Ebene mehrfach zeigen (ADAPT, 1999; IAB-Betriebspanel, 1998; CIVT, 1994). Im Gegenteil deutet vieles darauf hin, dass diejenigen Lernenden, die Weiterbildungsgewohnt und –aktiv sind, ihre Handlungsräume nutzen und relativ selbständige Tätigkeiten ausüben können, während Mitarbeiter mit repetitiven Arbeitsvollzügen und entsprechend geringen Entfaltungsspielräumen im Allgemeinen seltener von SELBSTORGANISIERTES LERNEN profitieren (vgl. dazu Projekterfahrungen zum SELBSTORGANISIERTEN LERNEN bei Gnahs, 1998). ADAPT-Projektbeteiligte verweisen dabei auf den ausdrücklichen Wunsch insbesondere von an- und ungelernten Kräften sowie von Wiedereinsteigern, „unter Aufsicht“ zu lernen (Gespräch mit bfw-Dozentin Lüneburg, Mai 2000). So droht der Einsatz neuer Lernorientierungen ohne entsprechende vorbereitende und begleitende Maßnahmen wie Seminare zur Lernmethodik, Beratung und individuelle

Betreuung, um die jeweiligen Lernbedürfnisse insbesondere von lernungewohnten Mitarbeitern zu berücksichtigen, qualifikationsabhängige Unterschiede noch zu verschärfen. Beim Lernen in der Gruppe wie Qualitätszirkeln werden hingegen alle Mitarbeiter unabhängig von ihrem Status und Rang in der Hierarchie in betriebliche Lernprozesse eingebunden. Neben lernmotivierenden Effekten (vgl. oben Friedrich/Mandl, 1995) des Gruppennernens werden parallel zum betrieblichen Lernprozess auch de facto die Entscheidungsspielräume aller Mitarbeiter im Rahmen flacherer Hierarchien erweitert. So zeigt sich, dass neue Lernformen sowohl kontext- als auch zielgruppenabhängig genutzt werden und somit jegliches Pauschalurteil, das den neuen Lernformen einen höheren Stellenwert als traditionelle Weiterbildungsformen zuweist, fraglich erscheint. Mit einem breiten, differenzierten und flexiblen Lernspektrum werden möglicherweise mehr Mitarbeiter erreicht und somit in betriebliche Lernprozesse eingebunden.

Ein hohes Qualifikationsniveau der Teilnehmer korreliert mit der Inanspruchnahme überbetrieblicher Kurse: mit wachsendem Ausbildungsniveau werden überbetriebliche Kurse der Weiterbildungsträger stärker in Anspruch genommen (3. Zwischenbericht ADAPT, 1999). Betriebsinterne Workshops wie Qualitätszirkel hingegen werden von zwei unterschiedlichen Gruppen am stärksten genutzt: einerseits von Meistern, Technikern und Akademikern bzw. Führungskräften, insbesondere aus dem technischen Bereich, und andererseits von Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss. Dies verweist zum einen auf die neue Funktion der Führungskräfte und Meister, weg von einer Kontrollfunktion hin zu einem koordinierenden, motivierenden und moderierenden Tätigkeitsbereich. Zum anderen unterstreicht dies eine wachsende Verantwortung an- und ungelerner Kräfte, die im Rahmen neuer Organisationsstrukturen mehr Verantwortung für die Gestaltung der Arbeitsabläufe übernehmen und entsprechend auf diese Aufgaben vorbereitet werden müssen. Dabei nutzen an- und ungelernete Mitarbeiter am meisten die arbeitsplatznahe Qualifizierung durch ihre Kollegen im Betrieb, während die arbeitsplatznahe Schulung durch den externen Bildungsträger hochqualifizierten Mitarbeitern, insbesondere Akademikern und Absolventen einer kaufmännischen Berufsausbildung vorbehalten bleibt. Eine mögliche Erklärung für die höhere Nutzenbewertung von Anleitungen am Arbeitsplatz durch Betriebsangehörige gegenüber Projektträgern liegt in der Tatsache, dass Mitarbeiter und interne Trainer die Abläufe im Unternehmen besser kennen als externes

Weiterbildungspersonal. Bei den identifizierten Projekten wurden zum einen betriebliche Fach- und Führungskräfte stärker miteinbezogen und zum anderen betriebsinterne Multiplikatoren („Champions“), ausgebildet, um die relevanten Wissensbestände an Mitarbeiter weiterzugeben (vgl. dazu IT-Champions-Projekt; CHALLENGE in Kapitel 5). Allerdings eignet sich nicht jede betriebliche Situation und nicht jeder Lerninhalt für dieses Vorgehen (vgl. dazu 3. Zwischenbericht, 1999, 84). Das Lernpotential in der Arbeit hängt vielmehr von der jeweiligen Qualifikations- und Aufgabenstruktur der Beschäftigten ab. Insgesamt geht es darum, ein breites, differenziertes Lernspektrum zu schaffen, um möglichst viele in Lernprozesse zu integrieren.

#### 4. Errichtung einer mitarbeiterfördernden und interesseaustarierenden Unternehmenskultur

Wenn Mitarbeiter an der Gestaltung ihrer Arbeit beteiligt werden und zu „Unternehmern in eigener Sache“ werden (Schusser, 1995, 130), dann wirkt sich dies u.a. auf das Verhältnis individueller und betrieblicher Interessen aus. Dies betrifft u.a. Fragen zur betrieblichen Mitbestimmung, der Funktion von Betriebsräten und Gewerkschaften sowie dem Abschluss von Tarifverträgen. Der klassische Gegensatz von Arbeitnehmer und Arbeitgeber scheint einem neuen Verhältnis zu weichen. Dies darf jedoch nicht als eine beschönigende Nivellierung von unterschiedlichen Interessen missverstanden werden. Vielmehr geht es um eine Austarierung unterschiedlicher Interessen, bei der neue Modelle der Konsultation, Kooperation und Aushandlung gefragt sind. Ein Beispiel ist die veränderte Rolle von Betriebsräten und Gewerkschaften, die, wie Beispiele erfolgreicher betrieblicher Reorganisationsprozesse zeigen, nicht nur rechtzeitig unterrichtet, sondern in die unternehmerischen Planungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen worden sind (ADAPT-Projekt; vgl. auch Gutachten der Hans-Böckler-Stiftung, 1996). Es geht um eine Einbindung aller Mitarbeiter in Entscheidungsprozesse. Eine Unternehmenskultur ist zu schaffen und zu pflegen, die unterschiedliche Interessen akzeptiert (vgl. Faulstich, 1996). Dies kann sich jedoch immer nur innerhalb eines Rahmens vollziehen, der durch Kundenanforderungen, die strategische Ausrichtung des Unternehmens und die verfügbaren Ressourcen abgesteckt ist. Damit eine kognitive Ableitung von Unternehmenszielen bei den Mitarbeitern erfolgen kann und so Identifikationspotentiale für ihr Lernen ermöglicht werden, ist eine umfassende und transparente betriebsinterne Kommunikationspolitik entscheidend (vgl. Projekte unter 5.2.).

Auswertung und Systematisierung von Studien und Erfahrungsberichte zu modernen Organisations- und Arbeitsformen unter Einsatz neuer Lernformen wie SELBSTORGANISIERTES LERNEN und arbeitsplatznahe Lernen sind derzeit noch rar. Die dargestellten Projektbeispiele stellen einen ersten Beitrag in diese Richtung dar. Allerdings handelt es sich bei den Projekten mit Lernen am Arbeitsplatz in den meisten Fällen noch um Modellvorhaben für KMUs, während diese Lernformen nach wie vor überwiegend in Großunternehmen eingesetzt werden (vgl. dazu auch Ergebnisse des IA-Betriebspanels, 1997). Selbst dort sind derzeit Lern- und Optimierungsprozesse nie in der gesamten Organisation, sondern vor allem in einzelnen Betriebsbereichen bzw. Schnittstellenbereichen in der Ablauf- und Aufbauorganisation (Dehnpostel, 1997, 5) anzutreffen. Die LERNENDE ORGANISATION als Leitbild für eine Integration von Lernprozessen in die gesamte Betriebsorganisation bleibt so nach wie vor (meist) eine Vision.

**Ad These 6:**

**Eine kundenorientierte, an den Bedürfnissen der Bürger Europas ausgerichtete „Top Down“ EU-Politik kann eine Vorreiterrolle gegenüber nationalen Politiken einnehmen. Dann kann eine „Top-Down Verordnung“ des „Projektes Europa“ durch ein am Bedarf der Basis ausgerichtetes „bürgernahes“ Europa ergänzt werden.**

Eine EU-Politik, die nicht nur den Bedürfnissen der Bürger nachkommt, sondern es darüber hinaus versteht, gezielt jene Lernbedürfnisse bei den Bürgern zu wecken, die zukunftsrelevant und am Interesse des Einzelnen ausgerichtet sind, kann eine Vorreiterrolle gegenüber nationalen Politiken einnehmen. Eine solche Politik orientiert sich dabei an beschäftigungspolitischen Zielen und demokratischer Teilhabe (vgl. Memorandum der Kommission über Lebenslanges Lernen unter: Europäische Kommission, 2000, 13). Dies kann allerdings nur dann gelingen, wenn eine Konzeption „Top-Down“ und der Bedarf „bottom“-up“ wechselseitig aufeinander bezogen werden. Es geht um die Ausgestaltung einer basis- bzw. kundenorientierten EU-Bildungspolitik. Eine am Bürger ausgerichtete, „kundenorientierte“ Berufsbildungspolitik der EU kann so den vermeintlichen Lernzwang „verordneter“ Bildungsprogramme überwinden. Der europäische Bürger ist dann als Kunde im Rahmen eines staatlichen bzw. überstaatlichen

Gebildes zu sehen, dem auf seine Nachfrage hin eine entsprechende Berufsbildungspolitik als „Dienstleistung“, als ein bedarfsorientierter Service mit dem europäischen Bürger als Kunden, angeboten wird. Statt standardisierter Trainings- bzw. Qualifizierungsprogramme wird der Lernbedarf dann durch eine jeweils spezifische am Bedürfnis des Individuums orientierte Kombination durch Beratung, Orientierung und Angebot unterschiedlicher Lernformen gedeckt bzw. geweckt. In dieser Hinsicht ist es nicht nur Aufgabe einer Politik auf lokaler, regionaler, nationaler und EU-Ebene, individuellen Lernbedarf zu decken, sondern auch beim Bürger Bedarf an zukunftsrelevanten Fähigkeiten zu wecken.

Wie sich anhand der ADAPT-Projektbeispiele dokumentieren lässt, werden heute europaweit in Betrieben neue Lernorientierungen diskutiert, konzipiert und in Betrieben stellenweise erprobt. Im Rahmen von ADAPT wurden vergleichbare Probleme der Unternehmensmodernisierung und Integrationsformen von Lernen und Arbeiten im transnationalen Verbund angegangen (vgl. dazu auch Stahl, 1998, 1122). Aus diesen europäischen Initiativen entstehen innovative Ideen sowie flexible und oft langfristige Kooperationen, Partnerschaften und Netzwerke zwischen Individuen, Unternehmen und Institutionen, die wiederum zu weiteren Projekten führen. Die sich herausbildenden kooperativen „bottom-up“ Strukturen europäischer Praktiker orientieren sich am aktuellen Bildungsbedarf und innovativen Entwicklungen. Da sie aus einem Bedarf „bottom-up“ entstehen, reagieren sie meist flexibler auf betriebliche Anforderungen als Strategien, die im Rahmen einer Beschäftigungsstrategie oder (Berufs-)Bildungspolitik „Top Down“ verordnet werden. Auf bildungspolitischer Ebene stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage wie die der Qualifikation und ihrer Bewertung, Validierung und Akkreditierung neu.

Eine EU-Weiterbildungspolitik ist voranzutreiben, die an den Lernbedürfnissen der Individuen ausgerichtet ist und Zugangschancen für benachteiligte Randgruppen fördert. Die verwaltungstechnisch und vertragsrechtlich begründete Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung ist aufzuheben, da sich menschliche Lernbedürfnisse ganzheitlich äußern und nicht in berufliche und allgemeinbildende Lernziele unterteilen lassen. SELBSTORGANISIERTES LERNEN ist dabei *eine* Lernkomponente von vielen möglichen Varianten im Rahmen eines Gesamtlernspektrums. Entscheidende bildungspolitische Aufgabe ist die Zugangssicherung zum Lernen sowie die Bereitstellung eines breiten Spektrums unterschiedlicher Lernformen bzw. Lernsegmente, um möglichst

vielen Bürgern Europas lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Sensibilisierungsmaßnahmen, die sich an Individuen sowie wirtschaftliche und politische Entscheidungsträger unter Einbindung der sozialen Partner richten, sind im Hinblick auf die Notwendigkeit von Lernen für den Einzelnen sowie wie für Europa als Wissens- und Informationsgesellschaft voranzutreiben (vgl. dazu Schlussfolgerungen des EU-Sondergipfels in Lisabon 23./24. März 2000 zit. als Lisabonner Schlussfolgerungen, 2000). Die Verknüpfung mit anderen Politikbereichen wie beispielsweise der Steuerpolitik in Form von Steuererleichterungen für Unternehmen spielt dabei eine große Rolle, damit Unternehmen vermehrt in die Potentialentwicklung ihrer Mitarbeiter als wertvollste „Ressourcen“ Europas investieren.

Letztlich hängt erfolgreiches Lernen allerdings immer von der Eigenbewegung desjenigen ab, der im Mittelpunkt der Betrachtungen steht: dies ist der Mensch als Initiator und Akteur seines Lernens. Gelingt es diesem, vermehrt sein Recht auf lebenslanges Lernen und den dazu notwendigen Voraussetzungen gegenüber Politik und Wirtschaft in Europa einzufordern, so trägt Europa eines Tages zu Recht den Titel „soziales und bürgernahes Europa“. Eine kundenorientierte, am Bedarf des europäischen Bürgers ausgerichtete EU-Top-Down Politik, die Zugangssicherung und lernförderliche Rahmenbedingungen schafft, kann so eine überzeugende Vorreiterrolle gegenüber nationalen Politiken einnehmen und den entscheidenden Beitrag für ein zukünftiges Europa leisten.

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

a.a.O.	= am angegebenen Ort
AG	= Arbeitgeber
AN	= Arbeitnehmer
APL	= Assessment of Prior Learning
BIBB	= Bundesinstitut für Berufliche Bildung
BMBF	= Bundesministerium für Bildung und Forschung
d.h.	= das heißt
EB	= Erwachsenenbildung
EK	= Europäische Kommission
Et al.	= et alii
ESF	= Europäischer Sozialfonds
EU	= Europäische Union
EuGh	= Europäischer Gerichtshof
GD	= Generaldirektorat (der Europäischen Kommission)
GDW	= Grundlagen der Weiterbildung
IKT	= Informations- und Kommunikationstechnologien
IdR	= in der Regel
iSv	= im Sinne von
KMU	= kleinere und mittlere Unternehmen (d.h. 50-500 Beschäftigte, klären)
LO	= Lernende Organisation
o.J.	= ohne Jahr
OE	= Organisationsentwicklung
OL	= Organisationales Lernen
PE	= Personalentwicklung
SOGL	= Selbstorganisiertes Lernen
TN	= Teilnehmer
EUV	= Europäischer Unionsvertrag (= Vertrag von Amsterdam)
WB	= Weiterbildung

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Mind-Mapping SOGL .....	19
Abbildung 2: Humanistischer vs. bildungsökonomischer Ansatz .....	32
Abbildung 3: Handlungsfelder von SOGL im Vergleich von ausgewählten EU-Länder .....	54
Abbildung 4: Dimensionen SOGL in institutionalisierten Lernprozessen .....	56
Abbildung 5: Prinzipien und Folgen für die Gestaltung von Lernprozessen.....	83
Abbildung 6: Tätigkeiten der EU im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung .....	104
Abbildung 7: Die Bildungszusammenarbeit in der EU Die Artikel 149 und 150 .....	117
Abbildung 8: Die subjektive Bedeutung der Weiterbildung in der EU.....	152
Abbildung 9: Eine Rolle für die EU im WB nach Ländern und EU 15 .....	153
Abbildung 10: Beschäftigte, die an beruflichen WB-Kursen teilnehmen (CIVT, 1993 in EK, 1997e) .....	154
Abbildung 11: Dimensionen alter und neuer Kompetenzen im Rahmen neuer Arbeitsorganisationsformen (EUROTECNET) .....	174
Abbildung 12: Gegenüberstellung alter und neue Kompetenzen des neuen Mitarbeiters (EUROTECNET) .....	175
Abbildung 13: Die alte und neue Situation des Weiterbildungspersonals im Vergleich (EUROTECNET).....	179
Abbildung 14: Job-Rotation-Projektbeispiel: Konzeptionelle Grundlagen und Beteiligte.....	213
Abbildung 15: Stellenwert der WB nach Unternehmenszielen - CHALLENGE-Projekt .....	246
Abbildung 16: Vergleich Beschäftigtenstruktur – WB-Bedarf - CHALLENGE .....	249
Abbildung 17: Fachübergreifender WB-Bedarf (Anzahl der Nennungen – alle Beschäftigten) (CHALLENGE).....	250
Abbildung 18: Künftige Formen der betrieblichen WB (CHALLENGE-Projekt).....	252
Abbildung 19: Informeller beruflicher Kenntniserwerb – Arbeiten oder Lernen? .....	255

Abbildung 20a: Anteil der Unternehmen in Europa mit mehr als 10 Beschäftigten, die berufliche WB bieten .....	257
Abbildung 20b: Anteil der Unternehmen, die Job-Rotation und Qualitätszirkel an- bieten in Teilnehmerquote .....	257
Abbildung 21: Anteil der Unternehmen, die berufliche WB bieten, nach Formen der WB.....	258
Abbildung 22: Teilnehmerate an WB-Formen (Anteil der Beschäftigten in Unternehmen, die WB anbieten, nach Größe der Unternehmen in%) .....	260
Abbildung 23a: Radar-Chart Modell.....	266
Abbildung 23: Radar-Chart von Projekt 1 .....	269
Abbildung 24: Radar-Chart von Projekt 2 .....	273
Abbildung 25: Radar-Chart von Projekt 3 .....	277
Abbildung 26: Radar-Chart von Projekt 4 .....	282
Abbildung 27: Radar-Chart von Projekt 5 .....	285
Abbildung 28: Radar-Chart von Projekt 6 .....	288
Abbildung 29: Radar-Chart von Projekt 7 .....	290
Abbildung 30: Systematisierung der Projekterfahrungen.....	293
Abbildung 31: Charakterisierung von Lernen am Arbeitsplatz .....	294
Abbildung 32: Analyse der Projekte anhand der zu Grunde gelegten Kriterien.....	300

## **ANLAGENVERZEICHNIS**

- Anlage 1 :**           **Rechtliche Grundlagen der Europäischen Berufsbildungs- und  
Bildungspolitik: Artikel 149 und 150 EUV**
- Anlage 2 :**           **EU-Glossar**
- Anlage 3 :**           **Informelle berufliche Weiterbildung 1994 und 1997 (Infratest  
Burke Sozialforschung 1998)**
- Anlage: 4 :**           **EU- Projekterzeichnis (Europaidentifikationsnummer und  
Angabe der jeweiligen Homepage)**
- Anlage 5:**           **Die Formen der beruflichen WB (CIVT, 1993 in EK, 1997e, 85)**

## **ANLAGE 1:**

### **Gesetzliche Grundlagen für die EU-Bildung bzw. Berufsbildungsprogramme**

#### **Die Artikel 149 und 150 EUV**

##### *Aus: Kapitel 3*

#### **Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend**

##### **Artikel 149 (ex-Artikel 126) – Allgemeine Bildung**

- (1) Die Gemeinschaft trägt zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung dadurch bei, dass sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt.
- (2) Die Tätigkeit der Gemeinschaft hat folgende Ziele:
  - Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten;
  - Förderung der Mobilität von Lernenden und Lehrenden, auch durch die Förderung der akademischen Anerkennung der Diplome und Studienzeit;
  - Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen;
  - Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustauschs über gemeinsame Probleme im Rahmen der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten;
  - Förderung des Ausbaus des Jugendaustauschs und des Austauschs sozialpädagogischer Betreuer;
  - Förderung der Entwicklung der Fernlehre.
- (3) Die Gemeinschaft und die Mitgliedstaaten fördern die Zusammenarbeit mit dritten Ländern und den für den Bildungsbereich zuständigen internationalen Organisationen, insbesondere dem Europarat.
- (4) Als Beitrag zur Verwirklichung dieser Ziele erläßt der Rat
  - gemäß dem Verfahren des Artikels 251 und nach Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses und des Ausschusses der Regionen Fördermaßnahmen unter Ausschluß jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten;
  - mit qualifizierter Mehrheit auf Vorschlag der Kommission Empfehlungen.

## **Artikel 150 (ex-Artikel 127) EUV – Berufliche Bildung**

- (1) Die Gemeinschaft führt eine Politik der beruflichen Bildung, welche die Maßnahmen der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalte und Gestaltung der beruflichen Bildung unterstützt und ergänzt.
- (2) Die Tätigkeit der Gemeinschaft hat folgende Ziele:
  - Erleichterung der Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse, insbesondere durch berufliche Bildung und Umschulung;
  - Verbesserung der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung zur Erleichterung der beruflichen Eingliederung und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt;
  - Erleichterung der Aufnahme einer beruflichen Bildung sowie Förderung der Mobilität der Ausbilder und der in beruflicher Bildung befindlichen Personen, insbesondere der Jugendlichen;
  - Förderung der Zusammenarbeit in Fragen der beruflichen Bildung zwischen Unterrichtsanstalten und Unternehmen;
  - Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustauschs über gemeinsame Probleme im Rahmen der Berufsbildungssysteme der Mitgliedstaaten.
- (3) Die Gemeinschaft und die Mitgliedstaaten fördern die Zusammenarbeit mit dritten Ländern und den für die berufliche Bildung zuständigen internationalen Organisationen.
- (4) Der Rat erläßt gemäß dem Verfahren des Artikels 251 und nach Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses sowie des Ausschusses der Regionen Maßnahmen, die zur Verwirklichung der Ziele dieses Artikels beitragen, unter Ausschluß jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten.

## **ANLAGE 2: EU-GLOSSAR**

Die im Folgenden in alphabetischer Reihenfolge aufgeführten Begriffe werden hinsichtlich ihrer Verwendung in der EU-Debatte dargestellt. Sie wurden zum einen aus einschlägiger EU-Literatur zusammengestellt (nähere Angaben u.a. Cedefop (Hrsg.) (2000). Lernen in unserer Zeit. Die Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene. Thessaloniki; sowie im Rahmen der BMBF-Initiative „CHANCE EUROPA“ (CD-Rome) in Zusammenarbeit mit der Universität Tübingen unter: <http://www.uni-tuebingen.de/medabt/bmbf/glossar>; sowie zur Fragen der Transparenz und Akkreditierung vgl. den Artikel von Müller-Solger (1999) im Literaturverzeichnis), zum anderen wurden sie hinsichtlich ihrer Verwendung in der vorliegenden Arbeit erläutert.

### **ADAPT:**

ADAPT gehört zu den so genannten EU-Gemeinschaftsinitiativen mit dem Ziel, die Arbeitnehmer auf den industriellen Wandel besser vorzubereiten.

### **Akkreditierung:**

Dieser Begriff stammt aus dem anglo-amerikanischen Sprachgebrauch und verweist zum einen auf die Akkreditierung von Zertifikationen durch Institutionen wie Bildungseinrichtungen oder Prüfungsagenturen (i.d.R. unterhalb der staatlichen Ebene) und zum anderen auf die „accreditation of prior learning“ (APL) im Hinblick auf den Erwerb von weiterführenden Qualifikationen. Der Unterschied zur „Anrechnung“ im deutschen Sprachgebrauch ist gering, allerdings wird Akkreditierung i.d.R. als ein stärker institutionalisierter Prozeß begriffen, der über einzelne Anrechnungsentscheidungen hinausgeht (248). Hier geht es um den vor allem englischen Sprachgebrauch bei Anbietern von außerschulischer Weiterbildung vor allem im Kontext des Erwerbs der NVQs (national vocational qualifications; vgl. hierzu National Council for Vocational Qualifications 1990; RSA Examination Board 1995, Großbritannien). Bei diesem Vorgang werden vorgelegte Zeugnisse oder vorangegangene Berufserfahrung im Hinblick auf ihre Anrechenbarkeit bewertet. Dies kann durch eine Eignungsprüfung oder auch pauschal geschehen (die EK hat hingegen im Weißbuch 1995 ein europaweites Europäisches System zur Anerkennung von Fähigkeiten angekündigt, bei dem sie von der Ebene der

institutionellen Eben völlig auf die der Examination Boards oder Testing Services übergehen will).

**Aktion:**

Mit Aktion wird eine spezifische Förderlinie der EU-Programme bezeichnet, die sich zumeist nach Zielgruppe und inhaltlichen Schwerpunkten unterscheidet.

**Amsterdamer Vertrag:**

Der Amsterdamer Vertrag wurde auf der Tagung des Europäischen Rates von Amsterdam im Juni 1997 verabschiedet und am 2. Oktober von den Außenministern der 15 der Mitgliedstaaten unterzeichnet. Der Amsterdamer Vertrag wird in Kraft treten, wenn er von allen Mitgliedstaaten ratifiziert worden ist. Rechtlich gesehen werden mit dem Amsterdamer Vertrag Bestimmungen des Vertrags über die Europäische Union, des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft und mit ihnen zusammenhängende Rechtsakte geändert. Er ersetzt die übrigen Verträge nicht, sondern ergänzt sie.

**CEDEFOP:**

Das CEDEFOP ist das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, das die Europäische Kommission und die Mitgliedstaaten dabei unterstützt, die Berufsausbildung und Weiterbildung in Europa zu fördern. Seine Hauptaufgabe ist es, Forschungsarbeiten zur Berufsausbildung zu fördern, zu informieren und ein Diskussionsforum für alle an der Berufsbildung beteiligten Parteien zu bilden.

**Europäische Berufsbildungspolitik:**

Durch die im Vertrag von Maastricht beschlossenen Veränderungen des EG-Vertrags erhielt die EG die Kompetenz, zur Entwicklung einer qualitativ hochwertigen Bildung beizutragen und eine Politik der beruflichen Bildung unter strikter Beachtung des Subsidiaritätsprinzips durchzuführen. Die Europäische Bildungspolitik greift ausdrücklich nicht in einzelstaatliche Befugnisse und Verantwortungsbereich ein (Vertrag von Maastricht, 126 und 127; nun Artikel 149 und 150 Vertrag von Amsterdam). Dennoch bleiben die europäische Bildungszusammenarbeit und einzelne Rechtsakte zur Freizügigkeit, Niederlassungsfreiheit und zur Anerkennung von Diplomen/Prüfungszeugnissen nicht ohne Wirkung auf die nationalen Bildungssysteme.

**EG:**

Die Europäischen Gemeinschaften sind aus der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) hervorgegangen und wurden durch die Einheitliche Europäische Akte (EEA, 1986) sowie durch den im Vertrag über die Europäische Union vom 1. November 1993 (Maastrichter Vertrag) und den Amsterdamer Vertrag (1997) entscheidend gestärkt. Die EG sind die rechtsfähigen Untereinheiten der Europäischen Union.

**Europäische Kommission:**

Die Europäische Kommission (EK) ist ein unabhängiges Gemeinschaftsorgan, deren Arbeitsbereich in so genannte Generaldirektionen aufgeteilt ist. Die Kommission schlägt Rechtsakte vor, überwacht die Einhaltung des Gemeinschaftsrechts, führt die Rechtsvorschriften durch, führt den EG-Haushalt und vertritt die Gemeinschaft nach außen.

**Europäische Union (EU):**

Die Staatsoberhäupter der europäischen Mitgliedstaaten einigten sich zur Europäischen Union in Maastricht. Der Vertragstext wurde am 1. November 1993 rechtskräftig. Gegenüber den vorherigen Entwicklungsstufen der EG zeichnet sich die EU durch erweiterte Regelungen aus, z.B. schrittweise Einführung einer einheitlichen Währung, Einführung der Unionsbürgerschaft mit Rechten und Pflichten für EU-Bürger, erweiterte Kompetenzen des Europäischen Parlaments (EP) sowie die Ausdehnung der Zuständigkeit der Gemeinschaft für die Bereiche Allgemeine und berufliche Bildung.

**Europäischer Gerichtshof (EuGh):**

Der Europäische Gerichtshof ist ein Gemeinschaftsorgan zur Wahrung des Rechts bei der Auslegung und Anwendung der EG-Verträge. Sein Sitz ist in Luxemburg. Die auf sechs Jahre ernannten 13 Richter prüfen je nach Klage eines Gemeinschaftsorgans, eines Mitgliedstaates oder einer Einzelperson, ob die Gemeinschaftsverträge richtig ausgelegt wurden bzw. ob ein Mitgliedstaat seine Vertragspflichten verletzt hat bzw. ihnen nicht nachgekommen ist.

**Europäischer Rat:**

Der Europäische Rat (ER) legt die politischen Zielstellungen für die zukünftige Entwicklung der Europäischen Union fest. Auf der Konferenz von Paris am 9./10.12.1974 beschlossen die Staats- und Regierungschefs der europäischen Mitgliedstaaten, zweimal jährlich als ER zusammenzutreffen. Mit der Einheitlichen Europäischen Akte (EEA) 1987 wurden die Zuständigkeiten der EG erweitert.

**ESF:**

Der Europäische Sozialfonds (ESF) ist ein durch den EG-Vertrag von 1958 geschaffenes Instrument der Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik. Der ESF wird von der Kommission verwaltet und durch einen Ausschuß von Regierungs-, Arbeitgeber- und Gewerkschaftsvertretern beraten. Eine Hauptaufgabe des ESF ist die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit durch Qualifizierung und arbeitsmarktpolitische Maßnahmen. Seit Maastricht steht die Anpassung der Arbeitskräfte an den industriellen Vertrag im Vordergrund (Art. 123 Maastrichter Vertrag, nun Artikel 146 EUV).

**Europäischer Strukturfonds:**

Die Strukturfonds sind die wichtigsten Instrumente zur Stärkung der Entwicklung und des sozialen Zusammenhals zwischen den Regionen und Mitgliedstaaten. Strukturfonds ergänzen nationale Fördermaßnahmen und werden auf der Grundlage so genannter Operationeller Programme in den Mitgliedstaaten umgesetzt. Die Förderziele sind zur Zeit noch auf bestimmte Förderregionen und Personengruppen ausgerichtet.

**Flankierende Maßnahme:** Flankierende Maßnahmen unterstützen die einzelnen Aktionen der Programme durch Information, Koordination und Evaluation. Durch sie werden auch Berufsberatungszentren, Seminare und Expertentreffen sowie die Einrichtung von Datenbanken gefördert.

**FORCE:**

FORCE ist ein europäisches Programm zur Förderung der beruflichen Weiterbildung (1990-1994) und einer der Vorläufer des Berufsbildungsprogrammes LEONARDO da VINCI.

**Freizügigkeit:**

Als Freizügigkeit wird das Recht europäischer Arbeitnehmer bezeichnet, in jedem Mitgliedstaat unter gleichen Bedingungen wie einheimische Arbeitskräfte tätig zu sein oder sich auf einen Arbeitsplatz zu bewerben.

**Gemeinschaftsinitiative:**

Gemeinschaftsinitiativen sind ein Teil der EU-Strukturpolitik, die aus den Strukturfonds finanziert werden. Sie sollen die gemeinschaftlichen Politiken in bestimmten Bereichen ergänzen, um regional größere Wirkung zu erzielen oder die Lösung ähnlicher Probleme in verschiedenen Regionen zu unterstützen.

**Grünbuch:**

Ein Grünbuch ist der erste Entwurf für eine politische Initiative der Europäischen Kommission, der der Diskussion in den Mitgliedstaaten dient.

**Haushalt:**

Der EU-Haushalt wird seit dem 1. Januar 1975 vollständig aus eigenen Mitteln finanziert. Einkommensquellen sind Zölle, Abgaben, Mehrwertsteuer und die nach dem Bruttosozialprodukt bemessenen Anteile aus den Eigenmitteln der Mitgliedstaaten (ca. 3% der derzeitigen Ausgaben der Mitgliedstaaten).

**Humanressourcen:**

Humanressourcen ist in der technokratischen EU-Sprache im eigentlichen Sinne der Begriff für Arbeitskräfte. Die Verbesserung bzw. Weiterentwicklung der Humanressourcen wird im Rahmen der EU-Politik als zentrale Voraussetzung für den zukünftigen wirtschaftlichen und politischen Erfolg Europas gewertet. Die enge Wechselwirkung zwischen der hohen Qualifizierung Europas Arbeitskräften einerseits und die Wettbewerbsfähigkeit Europas andererseits wurde erstmals im Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ (1993) offiziell unterstrichen.

### **Lebenslanges bzw. Lebensbegleitendes Lernen:**

Als lebensbegleitendes Lernen wird die Notwendigkeit für alle bezeichnet, sich über die Berufsausbildung hinaus weiter qualifizieren und bilden zu müssen, um mit dem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel Schritt halten zu können.

### **Maastrichter Vertrag:**

Der Maastrichter Vertrag ist der Vertrag über die Europäische Union (EU), der – neben der schrittweisen Einführung einer einheitlichen Währung – eine gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik, die Zusammenarbeit der europäischen Innen- und Justizpolitik und eine Annäherung der Sozialpolitik vorsieht. Zusätzlich wurde die Unionsbürgerschaft mit Rechten und Pflichten für alle Staatsbürger der Mitgliedstaaten eingeführt (= Freizügigkeit, Aufenthaltsrecht, aktives/passives Wahlrecht bei Kommunal- und Europa-Wahlen). Der Vertrag von Maastricht weitet die Zuständigkeiten der Gemeinschaft in verschiedenen Bereichen aus, u.a. im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung aus. Der Vertrag trat am 1. November 1993 in Kraft.

### **Schlüsselqualifikationen:**

Schlüsselqualifikationen ist ein seit den 80er Jahren verwendeter Begriff für überfachliche Fähigkeiten wie Eigeninitiative, Kommunikations- und Teamfähigkeit, die für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt besonders entscheidend sind.

### **Sozialpartner:**

Als Sozialpartner werden im Kontext der EU-Bildungsprogramme Vertreter/-innen der Arbeitnehmer, Arbeitgeber und der Verbände bezeichnet, die neben ihrer nationalen Mitverantwortung für die berufliche Bildung auch an Fragen europäischer Bildungspolitik und –programme beteiligt werden und z.B. im Rahmen von Pilotprojekten als Projektträger eine aktive Rolle einnehmen sollen.

### **Technische Hilfe-Büros bzw. Unterstützungs- oder auch Koordinierungsstellen :**

Technische Hilfe-Büros sind Serviceeinrichtungen für bestimmte Programme, die nötig sind, um den Antragsstellern und der Europäischen Kommission die aufwendige Arbeit der Antragsstellung bzw. – bewilligung zu erleichtern. Bei diesen Unterstützungseinrichtungen ist zwischen der nationalen und der europäischen Ebene zu unterscheiden

**Weißbuch:**

Ein Weißbuch ist ein politische Statement mit verbindlichem Charakter für die EU-Mitgliedstaaten. Weißbücher werden i.d.R. nach der Vorlage und Diskussion eines Grünbuchs in Übereinstimmung von Rat und Kommission vorgelegt.

**Transnationale Netze:**

Transnationale Netze dienen der Zusammenführung, Weiterentwicklung und Verbreitung von europäischem Fachwissen in der beruflichen Bildung. Die „Netzwerke“ bestehen aus erfahrenen Handlungsträgern wie Kammern, Berufsverbänden, Unternehmen und wissenschaftlichen Einrichtungen.

**Transparenz:**

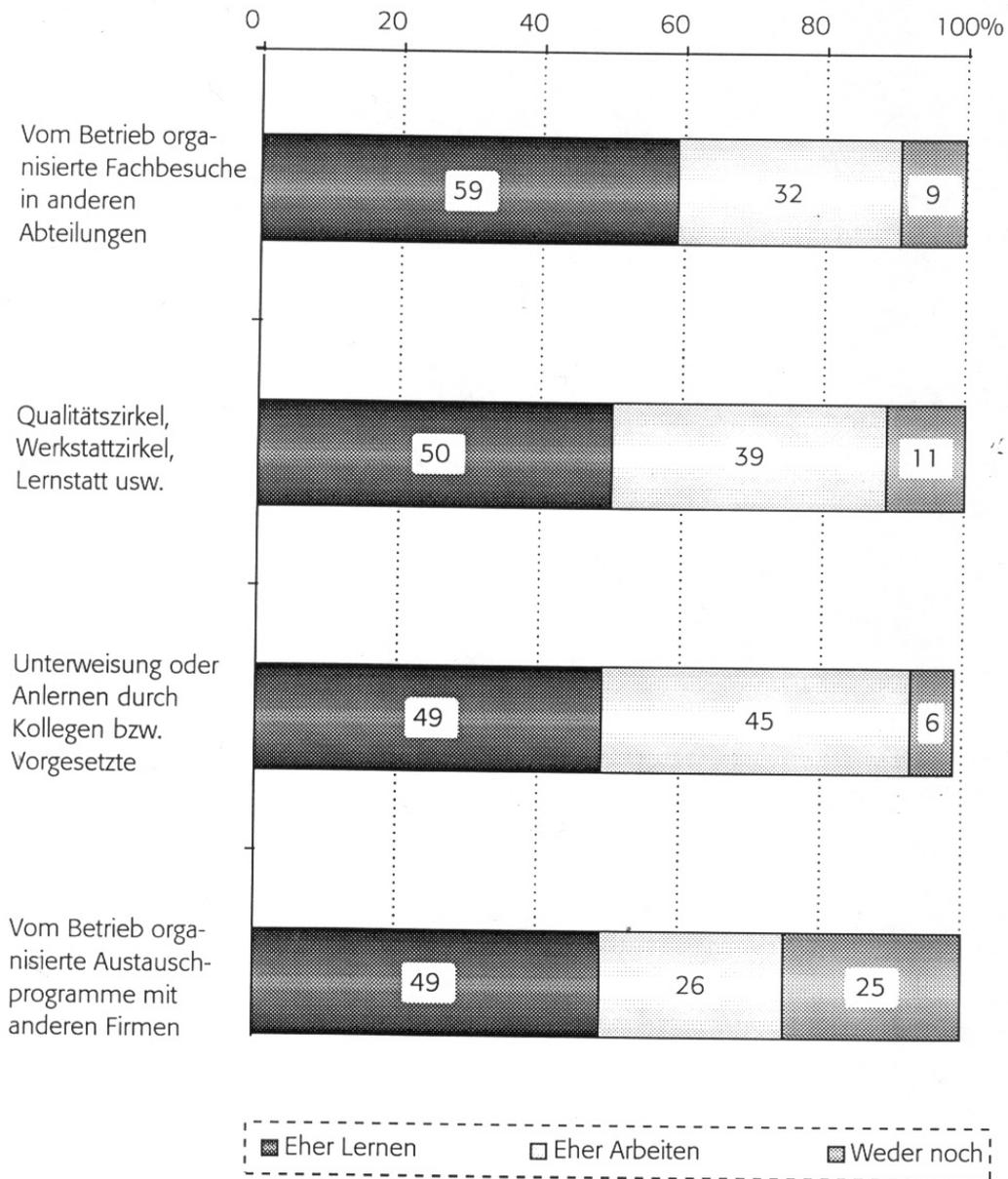
Sicherung einer verlässlichen Interpretation von Zertifikaten innerhalb einzelner Bildungssysteme und über solche Systeme hinaus im Hinblick auf ihre Relevanz für Zwecke der Bildungs- und Berufslaufbahn. Transparenz ist über die Gestaltung der Zeugnisse selbst sowie über begleitende erläuternde Dokumente und Informationsdienste herzustellen.

**Ziel 4 (Europäischer Strukturfonds):**

Ziel 4 der Europäischen Strukturfonds 1994-1999/2000 beschreibt das Ziel, die Anpassung der Arbeitskräfte an den industriellen Wandel und die Veränderungen der Produktionssysteme zu erleichtern.

**ANLAGE 3: Informeller Kenntniswerb von Erwerbstätigen – Arbeiten oder Lernen?  
(Infratest Burke, Sozialforschung, 1998)**

**Informeller Kenntniserwerb von Erwerbstätigen -  
Arbeiten oder Lernen?**



#### Anlage 4: EU-Projektverzeichnis

Eine Kurzbeschreibung der hier in alphabetischer Reihenfolge ausgeführten Projekten findet sich unter der jeweiligen Homepage, die mit dem Projekt angegebene Nummer ist die so genannte europäischen Projektnummern bzw. Europaidentifikationsnummer, die zur Identifizierung des jeweiligen Projektes u.a. in der Datenbank von der EU-technischen Unterstützungsstelle EUROPS unter <http://www.europs.be> dient:

C E D O P - F O R M A T I O N – A - 1 9 9 7 – F - 7 7 0 unter  
<http://www.europs.be/docatt/t05/wo/F770train1.htm>

CLOTHILD–A–1997–BNL– 5 2 1 unter  
<http://www.europs.be/docatt/t05/wo/BML521flex.htm>

CORK - INSTITUTE - OF - TECHNOLOGY – A – 1995 – IRL – 017 unter  
<http://www.europs.be/viewitem.cfm?idCat=127&IDItems=3449&LANG=1> bzw.  
<http://www-dies.cit.ie/adapt>

DAFCO–A–1997–F–809 unter <http://www.europs.be/docatt/to5/wo/F809train1.htm> oder  
<http://www.cedop.formation.com>

DEVELOPNET- VENETO – A - 1995 – IT – 166 unter  
<http://www.europs.be/docatt/t05/wo/IT166flex.htm>

ENVIRO-Projekt–A–1997–Ukgb–634 unter <http://www.lernen-am-arbeitsplatz.de>

EURO-MANAGER–A–1 9 9 7 – D K – 5 3 9 u n t e r  
<http://www.europs.be/viewitem.cfm?idCat=127&IDItems=3449&LANG=1>

E U R O - S t e v e d o r e – A - 1 9 9 7 – D K – 5 5 9 u n t e r  
<http://www.europs.be/docatt/t05/wo/DK559train1.htm>

INFO-TECNO-MOVII–A-1997-ESP-643 unter <http://www.svalero.es.htm>

IST-Projekt–A-1997–D–800 unter <http://www.lernen-am-arbeitsplatz.de>

JOB-ROTATION/EURO-SME unter: [www.bfw-sh.de](http://www.bfw-sh.de)

LEARN-NOW/MSD–Projekt–A-1997–D-774 unter <http://www.biat.uni-flensburg.de>

MINERVA-Projekt–A-1997– D-619 unter <http://www.minerva-online.de>

MIRIAD-REFLEX-CONTACT- A- F- 1997-F-803 unter Racine website

OLEA–Projekt– A–1997–GR–539 unter <http://www.lernen-am-arbeitsplatz.de>

PORT-ADAPT–Projekt–A-1995–D–107 unter <http://www.lernen-am-arbeitsplatz.de>

Projektebericht der Focus-group „new work organisation“ unter:  
<http://www.europs.be/viewitem.cfm?idCat=102&IDItems=3260&LANG=2>  
QQE-Projekt-A-1997-D-853 unter <http://www.goab.de/iqqe.htm>  
RAKAS -A- 1997 - S - 503 unter <http://www.europs.be/docatt/t05/wo/YS503train1.htm>  
oder <http://www.rakas.se>  
REQUA-COBOT-Projekt-A-1995-Bnl-016 unter <http://www.lernen-am-arbeitsplatz.de>  
SINFORM-A-1995-IT-096 unter Racine website  
SNTF- A-1997- F-793 unter <http://www.europs./be/docatt/t05/wo/F793train1.htm>  
TREAT-Projekt-A-1995-D-227 unter <http://www.spread-treat.de/kbh/sk1.htm>  
UPBEAT- A-1997-Ukgb-578 unter <http://www.barnet.ac.uk>  
VDAB-A-1997-Bnl-521 unter <http://www.vdab.be>  
**WOOD - TECHNOLOGY - A - 1995 - IRL - 032 unter**  
<http://www.europs.be/docatt/t05/wo/IRL032train1.htm>

## **Anlage 5: Die Formen beruflicher Weiterbildung (CIVT, 1993 in EK, 1997e, 85)**

### **1 Weiterbildungskurse**

Kurse sind Veranstaltungen, die ausschließlich der beruflichen Weiterbildung dienen. Sie finden nicht am Arbeitsplatz statt, sondern beispielsweise in einem Unterrichtsraum oder Ausbildungszentrum, wo eine Gruppe von Personen durch Lehrkräfte/Tutoren/Referenten während einer von den Kursausrichtern im voraus festgelegten Zeitspanne unterwiesen wird. Berufliche Weiterbildung unter Einsatz flexibler Methoden oder in Form von Fernunterricht, wo der Arbeitnehmer Erteilungsort und -zeit selbst bestimmt, wird nicht zu den Kursen gezählt, sondern bildet eine eigene Kategorie, die in der Erhebung getrennt betrachtet wird.

Es werden zwei Kurstypen unterschieden:

#### **a Externe Weiterbildungskurse**

Sie werden von einem nicht dem Unternehmen angehörenden Anbieter entwickelt und durchgeführt. Entscheidend ist hier nicht der Ort, an dem der Kurs stattfindet. Ein externer Kurs kann durchaus auf dem Firmengelände des betreffenden Unternehmens stattfinden.

#### **b Interne Weiterbildungskurse**

Sie werden vom Unternehmen selbst entwickelt und durchgeführt, auch wenn sie u.U. außerhalb des Unternehmens, z.B. in den Konferenzräumen von Hotels, stattfinden.

### **2 Weiterbildung am Arbeitsplatz**

Unter Weiterbildung am Arbeitsplatz versteht man die Ausbildung, gezielte Unterweisung oder Vermittlung praktischer Erfahrungen während eines vorher festgelegten Zeitraums unter Nutzung der normalen Arbeitsmittel, entweder am Arbeitsplatz oder in der Arbeitssituation.

„In der Arbeitssituation“ kann auch bedeuten, daß die Weiterbildung in einer Umgebung stattfindet, die dem normalen Arbeitsplatz weitgehend gleicht und in der die normalen Arbeitsmittel zur Verfügung stehen. Bei Bedarf kann der normale Output auch während der Weiterbildungsphase produziert werden. Im einzelnen läßt sich diese Form der Weiterbildung folgendermaßen charakterisieren:

- Sie beinhaltet häufig praktische Erfahrungen („hands on“) mit Hilfe der normalen Arbeitsmittel.
- Sie ist oft sehr speziell auf die derzeitigen oder künftigen Aufgaben des teilnehmenden Mitarbeiters abgestimmt.
- Sie wird häufig, wenn auch nicht immer, von einem Vorgesetzten oder Kollegen oder, seltener, einem hauptamtlichen Ausbilder, dem einzelnen Mitarbeiter erteilt.
- Wichtig ist, daß das Hauptziel der Aktivität in der Entwicklung und dem Ausbau der Kenntnisse und Fähigkeiten und nicht im Beitrag des Mitarbeiters zur Produktivität des Unternehmens besteht.
- Wird durch die Aktivität die Produktivität gesteigert, ist sie dennoch einzubeziehen, sofern ihr Hauptziel in der Weiterbildung liegt.

### **3 Konferenzen, Seminare, Workshops usw.**

Die Teilnahme an Konferenzen, Workshops und Seminaren zählte nur dann als Weiterbildung, wenn sie der Beschäftigte hauptsächlich zum Zweck der Erweiterung oder Aktualisierung seiner Kenntnisse besuchte.

### **4 Job-Rotation, Arbeitsplatz-Tausch, Qualitätszirkel, usw.**

Derartige Aktivitäten waren nur dann einzubeziehen, wenn sie zur Erweiterung der Kenntnisse und Fähigkeiten der betreffenden Mitarbeiter im voraus geplant wurden.

Die normale Versetzung von Arbeitnehmern auf andere Arbeitsplätze, die nicht innerhalb eines geplanten Weiterbildungsprogramms stattfand, wurde nicht einbezogen.

### **5 Selbstlernen (durch Fernunterricht, audio-visuelle Hilfen, durch computergestütztes Lernen, usw.)**

Diese Form der Weiterbildung zeichnet sich dadurch aus, daß der Auszubildende/Lernende Zeit und Ort der Ausbildung selbst bestimmt.