
Betriebliche Berufsbildung im Spannungsfeld divergierender Interessen und Handlungslogiken

Der Betrieb als Lernort unterliegt jenseits der beruflichen Erstausbildung nicht der öffentlichen Kontrolle, d.h. dass sowohl die Festlegung der Qualifizierungsziele als auch die Wahl der Methoden den Unternehmen überlassen bleiben. Die Qualifizierung erfolgt damit in erster Linie verwertungsorientiert, und die Gestaltung der Maßnahmen unterliegt der Rationalität und Funktionalität des Betriebes (vgl. HENDRICH 1999). Dies hat zur Folge, dass hier – vor allem dann, wenn es um Weiterbildung geht – Schutzmechanismen *nicht* greifen, die mit staatlichen Regulierungsformen verbunden sind. Im Bereich der beruflichen Erstausbildung, der demgegenüber in hohem Maß rechtlich geregelt ist, gehört dazu z.B. das Recht auf Qualifizierung, die Tariffähigkeit von Abschlüssen, die Mitbestimmung durch die betriebliche Interessenvertretung. Insofern müssen die unterschiedlichen Interessenorientierungen, die im Hinblick auf Fragen betrieblicher Qualifizierungserfordernisse einerseits und individueller Kompetenzentwicklung andererseits bestehen, am Arbeits- und Lernort Betrieb von den Akteuren ausgehandelt werden. Dabei stehen die Qualifizierungsinteressen der Unternehmen den individuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Beschäftigten zum Teil sogar entgegen, zumindest sind sie aber nicht deckungsgleich. Im Zuge neuer Formen der Arbeitsorganisation, die auf eine verstärkte Partizipation der Mitarbeiter setzen, können sich diese Interessen annähern. Darin liegt die Chance, über eine lernorganisatorische Gestaltung von Arbeit auch die betriebliche und die pädagogische Handlungslogik miteinander zu vermitteln. Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht ist insofern danach zu fragen, wie berufliches Lernen im Betrieb so gestaltet werden kann, dass Arbeiten und Lernen sinnvoll miteinander verbunden werden.

Hier wird das Beispiel der betrieblichen Weiterbildung fokussiert und zunächst die politische Auseinandersetzung um ihre Regulierung dargestellt, die in den 1980er Jahren in Deutschland geführt wurde. Diese Auseinandersetzung hinterließ auch Spuren im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs dieser Zeit. Die Frage nach dem Umgang mit unterschiedlichen Interessen im Hinblick auf die betriebliche Weiterbildung wird dann am Beispiel der besonderen Situation von kleinen und mittleren Betrieben (KMU) thematisiert. Abschließend wird ein Umsetzungsbeispiel arbeitsprozessorientierten Lernens in der IT-Weiterbildung präsentiert, in dem eine Annäherung von betrieblicher und pädagogischer Handlungslogik erreicht wurde und die Qualifizierungsinteressen des Unternehmens wie die subjektiven Lerninteressen der Arbeitnehmer gleichermaßen Berücksichtigung finden.

1 Positionen zur Regulierung betrieblichen Lernens im politischen Diskurs

Grundsätzlich zeichnet sich Berufsbildungspolitik dadurch aus, dass unterschiedliche Gruppen versuchen, ihre spezifischen Interessen in Bezug auf die soziale, und in Deutschland insbesondere bezogen auf die *berufsförmige*, Organisation von Arbeit durchzusetzen. Im Vergleich zur allgemeinen Bildungspolitik erhält die Berufsbildungspolitik dadurch einen besonderen Stellenwert, dass das Prinzip der Subsidiarität und das Prinzip sozialpartnerschaftlicher Aushandlungsprozesse aufeinander treffen. Insofern ist hier die starke Einflussnahme der Interessenverbände – d.h. Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände – kennzeichnend. Berufsbildung ist damit auch ein Politikfeld, das eine deutliche Überschneidung zu anderen Politikarenen, wie z.B. zur Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik wie auch zur Tarifpolitik und zum Arbeits- und Betriebsverfassungsrecht, aufweist (vgl. MÜLLER-JENTSCH 1999). Weil diese Wechselwirkungen und Abhängigkeiten auch in der *betrieblichen* Bildungspolitik wirksam werden, entsteht eine gegenseitige Verschränkung von betrieblichem und staatlichem Handeln, die wiederum Auswirkungen auf die Interessenorientierung der Akteure und ihre Verbände hat.

Der Betrieb und der Arbeitsplatz sind im Rahmen einer Mitte der 1980er Jahre unter der konservativ-liberalen Regierung durchgeführten „Qualifizierungsoffensive“ als Lernorte in der Berufsbildung aufgewertet worden. Allerdings wird im Zuge der bildungspolitischen Diskussion, die in dieser Zeit geführt wurde, kritisiert, dass im Rahmen der betrieblich finanzierten Qualifizierung die Qualifikationsbedarfe und Interessen der Unternehmen unmittelbar in Qualifikationsziele und Bildungsmaßnahmen umgesetzt und dass Arbeitskräfte so funktional in entsprechende Anforderungsprofile potenzieller Arbeitsplätze eingepasst würden (DOBISCHAT/ NEUMANN 1987). Damit dient betriebliche Bildung neben der Qualifikationsanpassung als Instrument der innerbetrieblichen Arbeitskräfte- und Personalpolitik auch zur Loyalitätssicherung der Arbeitskräfte. Der Beteiligungsverzicht auf Regulierung von staatlicher Seite führt nach DOBISCHAT und NEUMANN in der Konsequenz dazu, dass sich so „das Postulat der Bedarfsorientierung [...] mit der weitreichenden bildungspolitischen Abstinenz des Bundes zu einer gemeinsamen Strategie verdichtet“ (ebd., 601). In der Konsequenz wird in der betrieblichen Bildung das Leitmotiv der Subsidiarität damit zu einem Hebel für die Durchsetzung der partikularen betrieblichen Interessen.

Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass in der beruflichen und betrieblichen Bildungsbeteiligung ein Muster wirkt, das die Sozialstruktur der Teilnahme an Weiterbildung als ein Selektions- und Segmentationsproblem immer wieder neu reproduziert und das nur schwer zu durchbrechen ist. Sozialwissenschaftliche Forschungen belegen, dass die Beteiligung an Weiterbildung stark nach Berufsposition, Bildungs- und Qualifikationsniveau, Berufsgruppen- und Branchenzugehörigkeit sowie nach Alter und Geschlecht differiert (vgl. BAETHGE 1992). Die langjährige Forderung der Gewerkschaften nach einem Weiterbildungsgesetz hatte zum Ziel, genau diese Situation zu verändern. Im Gegensatz zum Bereich der Erstausbildung, wo sich die Gewerkschaften immer intensiv an der Gestaltung beteiligt haben, war die

betriebliche Weiterbildung bis dahin nach MAHNKOPF (1990) „stets ein Geschäft, das sie ohne viele Bedenken der Arbeitgeberseite überantworteten“ (82).

Zwar wurde auch schon in den 1970er Jahren verstärkt eine öffentliche Verantwortung für Weiterbildung gefordert und mit dem Bildungsgesamtplan von 1970 wurde Weiterbildung auch als tertiärer Bereich im Bildungssystem in der Absicht definiert, diesen Bereich zu einem festen Bestandteil des Bildungssystems zu machen. Der marktwirtschaftlich organisierte Anbieterpluralismus und die Intransparenz der Weiterbildung wurden zu diesem Zeitpunkt in der bildungspolitischen Debatte jedoch noch nicht infrage gestellt (vgl. ZIMMER 1996). In den 1980er Jahren ging es dann darum, den Weiterbildungsmarkt mit dem Ziel einer bedarfsgerechten Versorgung und qualitativ anspruchsvollen Weiterbildungsangeboten auszubauen. Vorbild war die Organisation der Weiterbildung, wie sie die Wirtschaftsverbände mit einem bundesweit anerkannten Zertifikatsystem entwickelt hatten (vgl. ebd.). In dieser Zeit hat sich die betriebliche Weiterbildung in erheblichem Maß entwickelt. Staatliche Aktivitäten konzentrierten sich dagegen vorrangig auf die Wiedereingliederung von Arbeitslosen und Problemgruppen. Damals ging man noch davon aus, dass durch den Bedeutungszuwachs, den die Weiterbildung in der Eigenregie der Betriebe erfuhr, die Zertifikate des öffentlichen Bildungssystems relativ entwertet würden und dass es so zu einer Schwächung der gesellschaftlichen Kontrolle von Qualifizierungsprozessen käme. Auch eine sukzessive Entwertung der beruflichen Erstausbildung wurde in diesem Zusammenhang prognostiziert (vgl. MAHNKOPF 1990).

Erst in den 1990er Jahren kam es dann aus arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Gründen – auch bedingt durch die deutsche Wiedervereinigung – zur Ausweitung der beruflichen Weiterbildung als öffentlich geförderter Weiterbildung. Mit dem Ziel der Unterstützung des Transformationsprozesses in den neuen Bundesländern wurden zu diesem Zeitpunkt auch umfangreiche Förderprogramme seitens des Bundes bereitgestellt, die zum Teil bis heute die Entwicklung und Gestaltung regionaler und betrieblicher Berufsbildungsmaßnahmen unterstützen.

Anfang der 1990er Jahre war in Deutschland eine berufsbildungspolitische Diskussion zu verzeichnen, in der die Gewerkschaften eine auf dem Berufskonzept basierende, staatlich gesteuerte Weiterbildungspolitik forderten. Den Arbeitnehmerverbänden ging es dabei zum einen um gewerkschaftliche Mitbestimmung in Fragen betrieblicher Qualifizierung und zum anderen um die generelle Durchsetzung der Lebens-, Arbeits- und Qualifizierungsinteressen von Beschäftigten und Arbeitslosen und zwar unabhängig von der jeweiligen einzelbetrieblichen Interessenkonstellation oder gerade aktuell vorherrschenden Arbeitsmarktbedingungen. Durch eine Integration allgemeiner und beruflicher Bildung sollte die berufliche Weiterbildung ein immanenter Bestandteil des allgemeinen und Berufsbildungssystems werden. Allgemein anerkannte Bildungsabschlüsse nach festzulegenden Qualitätsstandards sollten dafür sorgen, dass Weiterbildung nicht zum Zweck instrumentellen Arbeitshandelns, sondern stattdessen zur Entwicklung beruflicher und sozialer Gestaltungskompetenz in Arbeitssituationen dienen könnte (vgl. DOBISCHAT/ NEUMANN 1987; MAHNKOPF 1990; HEIMANN 1992).

Den Arbeitgebern und ihren Verbänden ging es dagegen darum, die betriebliche Weiterbildung in privater Kontrolle zu erhalten. Die konservativ-liberale Bundesregierung hielt eine Regulierung und Kontrolle der betrieblichen Bildung ebenfalls nicht für notwendig. Den Forderungen der Gewerkschaften und der sozialdemokratischen Opposition hielt sie entgegen, dass Mindestanforderungen für die Qualität beruflicher und betrieblicher Weiterbildung verzichtbar seien, da die bestehende Regulierung über den marktwirtschaftlichen Wettbewerb ausreiche (vgl. SEYD 1994). Auch die Spitzenverbände der Wirtschaft verneinten jeden gesetzlichen oder tarifvertraglichen Regelungsbedarf mit dem Verweis, dass die Arbeitnehmer selbst mehr Zeit und Geld in ihre Weiterbildung investieren sollten. Begründet wurde diese kategorische Ablehnung damit, „daß es schließlich in der Macht der Gewerkschaften – und/oder der betrieblichen Interessenvertretungen – stehe, die Beschäftigten von der Notwendigkeit zu überzeugen, einen Teil der durch Arbeitszeitverkürzung erzielten (Zeit-)Ersparnisse in Höher- oder Umqualifizierung zu ‚re-investieren‘“ (MAHNKOPF 1990, 81).

Als ein Ausdruck für die stark divergierenden politischen Positionen in Bezug auf den Bereich der betrieblichen Bildung kann nicht zuletzt die Tatsache gelten, dass Ende der 1980er Jahre der damalige Bundesminister *zwei* Gutachten zum Forschungsstand und zu Forschungsperspektiven im Bereich der betrieblichen Weiterbildung in Auftrag gab. Diese Gutachten wurden aus der Perspektive der Arbeitgeber vom Institut der deutschen Wirtschaft und aus der Sicht der Arbeitnehmer vom Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI) in Göttingen erstellt (vgl. BMBW 1990).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die berufliche und betriebliche Weiterbildung bis heute nicht bundeseinheitlich staatlich reguliert ist. Davon gibt es bisher nur wenige branchenspezifische Ausnahmen wie z.B. die Einführung des IT-Weiterbildungssystems, auf das hier an späterer Stelle noch eingegangen wird. In der „großen Politik“ auf der Makroebene konnten die Interessen der Lernenden in der Berufsbildung – dazu gehören Beschäftigte und Arbeitssuchende gleichermaßen – also bisher keine angemessene Berücksichtigung finden. Allerdings sind über die Regulierung des Betriebsverfassungsgesetzes im Jahr 2001 neue und erweiterte gesetzliche Möglichkeiten zur Mitbestimmung des Betriebsrates bei der Weiterbildung geschaffen worden (vgl. KOCH/ KRAAK/ HEIDEMANN 2002). Auch oder vielleicht gerade weil die Forderung nach einer gesetzlichen Regulierung der beruflich-betrieblichen Weiterbildung nicht realisiert werden konnte, erfolgte ein Interessenausgleich zunehmend innerbetrieblich über Betriebsvereinbarungen (KRUSE/ TECH/ ULLENBOOM 2003). In der Metallindustrie ist es darüber hinaus zu einer flächendeckenden Regelung im Tarifgebiet Baden-Württemberg gekommen, und auch in der Chemieindustrie ist ein Qualifizierungstarifvertrag geschlossen worden (vgl. FAULSTICH 2002).

Im Rahmen eines jüngeren Gutachtens zu dem aktuellen Stand und den Problemen in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung haben BAETHGE u. a. 2003) neue Anforderungen an die kollektive Interessenregulierung formuliert. Dabei haben sie die Möglichkeiten und die Grenzen gesetzlicher, tarifvertraglicher und betrieblicher Regelungen im Hinblick auf die Lösung der o.g. Selektivitätsproblematik und Fragen der Zertifizierung und Finanzierung ausgelotet. An der Differenziertheit der Darstel-

lung wird in diesem Gutachten deutlich, wie komplex die Problematik um die Regulierung betrieblicher Bildungsfragen ist. Dies liegt zum einen an der eingangs schon erwähnten Verschränkung mit anderen Politikbereichen und zum anderen an der hohen Interessengeleitetheit dieses Themas. Darin begründet sich vermutlich auch die Tatsache, dass Vertreter der Soziologie und *nicht* der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dieser Expertise beauftragt wurden. Als erziehungswissenschaftliche Disziplin mit einer engen Ausrichtung an Schule und Erstausbildung ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik heute in der Thematisierung berufsbildungspolitischer Fragestellungen zurückhaltend. Dagegen unterlag der berufs- und wirtschaftspädagogische Diskurs in den 1980er Jahren mit der Thematisierung unterschiedlicher Interessen in der betrieblichen Bildung und der Forderung nach der Entwicklung konkreter politischer Handlungsperspektiven deutlich einer *politischen* Dimension.

2 Berufspädagogische Rezeption betrieblichen Lernens in der Interessensperspektive

Obwohl der Betrieb historisch gesehen schon immer ein Ort war, an dem sich berufliches Lernen vollzogen hat, ist die betriebliche Weiterbildung erst in der jüngeren Vergangenheit explizit Gegenstand der universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung geworden (vgl. GONON/ STOLZ 2004; DEHNBOSTEL/ PÄTZOLD 2004).¹ Im Rahmen ihrer historischen Forschungen konstatiert BÜCHTER (2004), dass es betriebliche Weiterbildung schon lange vor der Rezeption durch die Erziehungswissenschaft gegeben hat und dass die Thematisierung der betrieblichen Bildung deutlich hinter ihrer realen Entwicklung zurückbleibt. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik folgt als eine Disziplin, die historisch ihren Ausgangspunkt in der Lehrerausbildung hat, in ihrem Blick auf die betrieblichen Strukturen und Prozesse beruflichen Lernens in erster Linie einer *pädagogischen* Betrachtungslogik. Aus dieser Logik heraus fokussiert sie vor allem auf die mikrodidaktische Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Der Betrieb als Ort des beruflichen Lernens ist jedoch im Wesentlichen durch die *ökonomische* Handlungslogik der Unternehmen bestimmt. Daraus ergibt sich für die Berufsbildungsforschung ein Spannungsfeld, in dem es darum geht, die markt- und profitorientierten Qualifizierungsinteressen des Betriebes mit den individuellen und subjektiven Lernbedürfnissen der Beschäftigten zu vermitteln.

Nimmt man eine Analyse der Beiträge in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Bereich der betrieblichen Bildung seit den 1980er Jahren vor, so zeigt sich, dass die Arbeiten, die sich auf den Lernort Betrieb beziehen, in den 1990er Jahren quantitativ deutlich abnehmen. Zudem ist inhaltlich gegenüber den 1980er Jahren eine Entkoppelung von gewerkschaftlichen Positionen in der Thematisierung der betrieblichen Weiterbildung zu verzeichnen. Während in den 1980er Jahren noch auf die Herausforderungen für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit (vgl. BAYER 1980; FAULSTICH 1984) und die Konsequenzen für die betriebliche Mitbestimmung hingewiesen wurde (SATTEL 1985), spielt *dieser* Aspekt später im Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kaum noch eine Rolle. Diese Ent-

¹ Für den Bereich der Erstausbildung liegen dagegen schon seit längerem Erfahrungen aus umfangreichen Modellversuchsreihen zum betrieblichen Lernen vor (vgl. DEHNBOSTEL/HOLZ/NOVAK 1996)

wicklung kann in ihrer Tendenz geradezu als eine Entpolitisierung des berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses bewertet werden. Zwar wird vereinzelt auch in jüngeren Beiträgen noch kritisch auf die divergierenden Interessen in der betrieblichen Weiterbildung verwiesen (vgl. PETERS 1990; HENDRICH 1996; GRÜNER 1998), insgesamt werden aber aus diesen Entwicklungen keine konkreten Handlungsoptionen für eine individuelle oder kollektive Interessenvertretung abgeleitet. Eine bildungspolitische Perspektive, in der die gesetzliche, tarifliche und betriebliche Regulierung thematisiert wird und auch die Interessen der jeweiligen Akteure hinterfragt werden, spielt in Veröffentlichungen zum betrieblichen Lernen insgesamt eine eher untergeordnete Rolle.

Die unterschiedlichen Interessenorientierungen, die in der betrieblichen Weiterbildung vorherrschen, arbeitet z.B. zusammenfassend LUKIE (1984) heraus. Interne Weiterbildung, so sein Fazit, diene in erster Linie der Aufrechterhaltung betrieblicher Kooperation und der Stabilisierung der Loyalitätsstrukturen. Dabei gehe es darum, „bei den Beschäftigten eine Arbeitsmotivation zu erzeugen und/oder zu bekräftigen und die betrieblichen Entscheidungen über Statusverteilung und Leistungsanforderungen zu legitimieren und [...] die hierarchische Struktur aufrechtzuerhalten“ (ebd., 428). Die durch die betriebliche Weiterbildung erzeugten Qualifikationen rechtfertigen und stabilisieren so die hierarchischen Strukturen und die innerbetriebliche Herrschaft in den Unternehmen. Daran anknüpfend unterstreicht auch FAULSTICH (1984) die Berechtigung skeptischer Positionen gegenüber den damaligen Rationalisierungsprozessen und leitet daraus Konsequenzen für die *gewerkschaftliche* Bildungsarbeit ab, die er ausdrücklich als Teil der betrieblichen Bildungsarbeit versteht. Dabei geht es ihm darum, Handlungsmöglichkeiten herauszuarbeiten und diese im Hinblick auf ihre realistische Umsetzung zu bewerten.

Im Gegensatz zu der Diskussion in den 1980er Jahren, die deutlich durch Interessengegensätze zwischen den Unternehmen und den Beschäftigten bzw. ihren Verbandsvertretern geprägt war, lässt sich in den letzten Jahren unter dem Stichwort „Konvergenz“ (vgl. HARTEIS 2000; GONON/ STOLZ 2004) eine Diskussion verfolgen, die eine Annäherung von ökonomischen und pädagogischen Interessen unterstellt. Diese Annäherung, die allerdings empirisch nicht nachgewiesen ist, stellt aus berufspädagogischer Perspektive zwar einerseits ein wünschenswertes Ziel dar, andererseits ist sie jedoch auch kritisch zu bewerten. So haben die Unternehmen zwar erkannt, dass die Potenziale der Mitarbeiter verstärkt zu nutzen sind, dies führt jedoch in der Folge weder zu nachweislich erhöhten Bildungsaktivitäten in den Betrieben noch zu erweiterten Mit- oder gar Selbstbestimmungsrechten der Beschäftigten in Bezug auf ihre Qualifizierung. Die Einführung neuer Arbeitsformen, die durch Flexibilisierung, Intensivierung und Entgrenzung bei gleichzeitiger Reduzierung der institutionell und kollektivvertraglich geregelten Schutzfunktionen gekennzeichnet sind, geht stattdessen mit neuen Zumutungen für die Beschäftigten und nicht selten mit gesundheitlichen Belastungen einher. Dabei besteht nach jüngsten empirischen Befunden auch ein enger Zusammenhang zwischen psychischen Belastungen und mangelnden Handlungsspielräumen in der Arbeit (vgl. LENHARDT/ PRIESTER 2005).

Im Rahmen einer kritischen Rezeption des Konzeptes der Selbstorganisation in der betrieblichen Weiterbildung vertritt z.B. HENDRICH (1996) die These, dass, entgegen des erziehungswissenschaftlichen Trends, eine Konvergenz betrieblicher und individueller Interessen zu vermuten, stattdessen eine zunehmende *Divergenz* der betrieblichen Rationalisierungsmuster zu verzeichnen ist. Diese Einschätzung wird in einer empirischen Untersuchung bestätigt, in der das selbstorganisierte Lernen im Kontext moderner betrieblicher Arbeitsformen untersucht wurde: DIESLER und NITTEL (2001) stellen als Ergebnis ihrer Befragung fest, dass die vielbeschworene Interessenskongruenz zwischen Betrieben und Mitarbeitern nicht auszumachen ist und dass insbesondere das selbstorganisierte betriebliche Lernen von den Mitarbeitern „keineswegs unter dem Etikett Lernen, sondern entweder aus dem der Arbeit oder anderer Sinnhorizonte wahrgenommen“ wird (ebd., 81). Die Autoren ziehen daraus – nicht unmittelbar nachvollziehbar – den Schluss, dass im Sinne eines „berufspolitischen Selbstschutzes“ nur das organisierte Lernen in die Zuständigkeit von Pädagogen fallen sollte, um sie vor dem „Vorwurf der Allzuständigkeit und der Diskrepanz zwischen einem umfangreichen Mandat (Auftrag) und begrenzter Lizenz (Macht) [zu] schützen“ (ebd.).

Zu diesem Vorschlag ist kritisch anzumerken, dass eine derartige Beschränkung erziehungswissenschaftlicher Disziplinen auf organisierte Lernformen eine inhaltliche Verengung und damit einen deutlichen Rückschritt bedeuten würde. Angesichts der Tatsache, dass im Kontext prozessorientierter Formen der Arbeitsorganisation und der Diskussion um Lebenslanges Lernen auch informelles Lernen, Erfahrungslernen und das Lernen im Prozess der Arbeit zunehmend in das Blickfeld berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung gerückt sind, ist stattdessen eher die Möglichkeit zu prüfen, wie Lernen in der Arbeit so organisiert werden kann, dass die Interessen der Beschäftigten eine angemessene Berücksichtigung erfahren und sie betriebliche Qualifizierungsprozesse auch tatsächlich als eine Chance zu individueller Kompetenzentwicklung wahrnehmen. So könnte der Lernort Betrieb auch im Kontext des Lebenslangen Lernens eine Aufwertung erfahren.

3 Vermittlung von individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Organisationsentwicklung

In dem Maß, in dem das Lernen in der Arbeit im Zuge prozessorientierter Formen der Arbeitsorganisation an Bedeutung gewinnt (vgl. BAETGHE/ SCHIERSMANN 1998), rückt der Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung zunehmend auf den Lernort Betrieb. Es ergeben sich allerdings erhebliche Schwierigkeiten bei dem Versuch, die arbeitsplatznahen Formen der Berufsbildung, in denen die Trennung zwischen Arbeiten und Lernen nicht ganz eindeutig zu vollziehen ist, empirisch zu erheben. GRÜNWALD (1999) bezeichnet in diesem Zusammenhang als das wichtigste Ergebnis einer gemeinsamen Studie des BIBB, des Instituts der deutschen Wirtschaft und des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, „die Erkenntnis, dass sich arbeitsintegriertes Lernen derzeit statistisch nicht erfassen lässt, weil die Definitionsprobleme unüberwindbar sind“ (ebd., 146).

Auch wenn aufgrund methodischer Erhebungsprobleme ein quantitativ bedeutsamer Zusammenhang von individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Organisationsentwicklung empirisch kaum nachzuweisen ist, so kommt es doch im Rahmen betrieblicher Weiterbildung zu einer wechselseitigen Beeinflussung. Nach HARNEY (1998) findet z.B. im Zuge von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen gleichzeitig eine Reproduktion von Person und Organisation statt. Dabei zielt die Reproduktionsleistung der Organisation darauf, betriebliche Anpassungsleistungen zu erbringen, während die der Person demgegenüber eigene Autonomiebestrebungen verfolgt, die sie vor einer Vereinnahmung für betriebliche Zwecke schützen. Insofern wird in diesem Prozess immer auch eine Integrationsleistung von Organisation und Person erbracht. Dies gilt vor allem dann, wenn betriebliche Organisationsprozesse auch explizit mit individuellen Lernprozessen gekoppelt werden (vgl. GEIBLER/ ORTHEY 1997). Berufsbildung am Lernort Betrieb wird damit selbst zu einem integralen Bestandteil der betrieblichen Organisationsentwicklung (vgl. KÜHNLEIN 1997; NOVAK 2001). Einerseits tragen die Maßnahmen der betrieblichen Bildung so auch zur Personalentwicklung und Organisationsentwicklung bei, andererseits können aber auch betriebliche Reorganisationsmaßnahmen Auswirkungen auf die Qualifikation der Mitarbeiter haben, ohne dass sie explizit als Maßnahme einer internen Qualifizierung ausgewiesen sind.

In der „Interessenperspektive“ bleibt also festzustellen, dass die Unternehmen in modernen Arbeitsformen betriebliche Bildungsmaßnahmen zur Bewältigung des Strukturwandels einsetzen und sie damit der ökonomischen Handlungslogik unterwerfen. Für die Beschäftigten hat das zur Folge, dass die betriebliche Weiterbildungspolitik auch individuelle Formen des Lernens steuert und im Zuge der Verschränkung von Arbeiten und Lernen mit der zunehmenden „Subjektivierung der Arbeit“ (MOLDASCHL/ VOß 2002) ein erweiterter Zugriff auf persönliche Lebensbereiche erfolgt. Konfliktpotenzial liegt vor allem darin, dass die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer auf der einen Seite bis hin zur Selbstrationalisierung ihr gesamtes Potenzial und ihre Persönlichkeit in das Unternehmen einbringen sollen. Auf der anderen Seite werden aber zugleich die kollektiven Schutz- und Sicherungsmechanismen immer weiter reduziert. Die Ansprüche der Beschäftigten auf Anerkennung ihrer Leistung, z.B. über eine angemessene, tariflich abgesicherte Vergütung oder über Zertifikate, die ihre Mobilitätschance auf dem Arbeitsmarkt erhöhen, finden in flexiblen Formen der Arbeitsorganisation nur marginal Berücksichtigung.

Hier besteht auf unterschiedlichen Ebenen die Herausforderung an die Berufsbildung darin, zwischen ökonomischen Marktzwängen und individuellen Lernchancen zu vermitteln (vgl. RÖDER/ DÖRRE 2002): auf der Ebene der *Berufsbildungspolitik* durch die Schaffung von institutionellen Rahmenbedingungen und auf der Ebene der *betrieblichen Umsetzung* durch die Gestaltung lernförderlicher Arbeitsformen. Dies gilt besonders in kleinen und mittleren Unternehmen, in denen die Beschäftigten aufgrund des Fehlens institutionalisierter Interessenvertretungen der ökonomischen Funktionslogik des Betriebes unmittelbarer ausgesetzt sind als in Großbetrieben. Auf der Ebene der *Berufsbildungsforschung* gilt es, die Prozesse und Strukturen zu erheben, sie zu analysieren und in die Theorieentwicklung einzubeziehen.

3.1 Kleine und mittlere Unternehmen (KMU) als betrieblicher Lernort

Obwohl gegenüber Großunternehmen in KMU die betriebliche Weiterbildung hinsichtlich ihrer institutionellen Ausdifferenzierung eine eher untergeordnete Rolle spielt, können diese dennoch als dominante Lernorte in der beruflichen Bildung gelten. Im Vergleich zu Großunternehmen weisen KMU einige Besonderheiten auf, die in erster Linie durch ihre Unternehmensgröße bedingt sind. Es ist bekannt, dass die Größe von Unternehmen deutlichen Einfluss auf die betriebliche Weiterbildungsaktivität hat: die Bildungsaktivitäten von KMU sind gegenüber Großunternehmen eher gering (vgl. MARTIN/ BEHRENDTS 1999; REINEMANN 1999). In der Regel verbleibt betriebliche Weiterbildung gerade in KMU auf dem minimalen Niveau der punktuellen, kurzfristigen und unsystematischen Anpassungsqualifizierung. Dies hängt auch damit zusammen, dass die Qualifikationsbedarfsermittlung dort größtenteils als unmittelbare Reaktion auf das Offenbarwerden von Qualifikationsdefiziten erfolgt, wobei Untersuchungen ergeben haben, dass die Betriebe versuchen „solche Fragen mit internen und geringstmöglichen organisatorischen und finanziellen Mitteln und womöglich ohne besonderen Sachverstand zu lösen“ (HUSEMANN 1999, 123). Demgegenüber ergaben die Ergebnisse einer Studie zur betrieblichen Weiterbildung in Schweizer KMU, dass diese durchaus weiterbildungsaktiv sind und dass sie – wider Erwarten – auch über differenzierte Bildungsstrategien verfügen (GONON u.a. 2004). Inwiefern dieser Befund länderspezifischen Besonderheiten geschuldet ist, wäre zu prüfen.

Es sind vor allem *qualitative* Merkmale von KMU, die bei der Gestaltung betrieblicher Qualifizierungskonzepte eine Rolle spielen und die sich als fördernde bzw. als hemmende Faktoren auf Prozesse der Weiterbildung in den Unternehmen auswirken:

Gegenüber Großunternehmen zeichnet sich die Unternehmensstruktur in KMU in der Regel durch kurze, direkte Entscheidungswege und einen eher geringen Formalisierungsgrad aus, wodurch sie prinzipiell flexibler und wandlungsfähiger sind. Innovationen können schnell umgesetzt werden und durch den intensiven persönlichen Kontakt zwischen den Beschäftigten wird ein vergleichsweise positives Arbeitsklima konstatiert (vgl. GRÜNER 2000). Die Häufigkeit und Intensität der Kontakte zwischen allen Personen führt zu sozialen Bindungen, die lernförderliche Auswirkungen haben können. Die oftmals informellen Kommunikationswege tragen dazu bei, dass Informationen im direkten Dialog schnell weitergegeben und verarbeitet werden (vgl. JUTZI/ DELBROUCK 2000).

Durch die geringe Zahl der Hierarchieebenen sind allerdings die Aufstiegs- und Karriereoptionen in KMU grundsätzlich begrenzt, was sich hemmend auf die Weiterbildungsbereitschaft der Beschäftigten auswirken kann. Auch die Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen werden dadurch beschränkt, denn es liegt nicht in ihrem Interesse, Mitarbeiter über den konkreten Bedarf hinaus für Aufstiegspositionen zu qualifizieren, die im Unternehmen dann nicht zu besetzen sind. Sie müssen befürchten „mit Weiterbildungsdienstleistungen Fluktuationbewegungen der dann qualifizierten Mitarbeiter auszulösen“ (SEVERING 1993, 171).

Aus der Unternehmenssicht erscheint es demnach funktional, eher wenig in die Weiterbildung der Mitarbeiter zu investieren. Für eine hohe Weiterbildungsbeteiligung in KMU spricht

dagegen der Aspekt, dass die externe Beschaffung von qualifiziertem Personal hohe Kosten verursacht und außerdem das Risiko von Fehlbesetzungen erhöht. Betriebliche Weiterbildung kann sich insofern auch in KMU als eine sinnvolle Alternative zur externen Personalbeschaffung erweisen. Die kostenintensive Neueinstellung von Fachkräften kann so vermieden werden, wenn berufliche Kompetenzen durch kontinuierliche – im Idealfall arbeitsplatzbezogene – Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt werden. Eine Befragung von Personalverantwortlichen, Betriebsräten und Beschäftigten hat ergeben, dass KMU zwar aus der Sicht der Führungskräfte Maßnahmen zur Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten am Arbeitsplatz durchführen, es stellte sich allerdings heraus, dass diese in der Wahrnehmung der Beschäftigten nicht immer als Lernprozesse bewertet wurden (vgl. ILLER 1999). Die Autoren der Studie erklären dies mit dem Zusammenhang der Wahrnehmung und der gängigen Weiterbildungspraxis des Unternehmens, in dem einige Maßnahmen explizit als „Schulung“ oder „Weiterbildung“ deklariert werden, während gerade die (An-)Lernprozesse in der Produktion nicht als Lernformen deklariert werden. Diese Ergebnisse legen nahe, dass es Sinn macht, auch sogenannte „kleine Lernformen“ (vgl. ELSHOLZ/ PROß 2005) als solche zu definieren und gegenüber den Beschäftigten Transparenz bezogen auf alle Qualifizierungsaktivitäten zu schaffen. Dabei ist davon auszugehen, dass *informierte* Mitarbeiter aufgeschlossener gegenüber betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten sind. Je mehr Arbeiten auch als ein Prozess der individuellen Kompetenzentwicklung und damit als Lernen *wahrgenommen* wird, desto größer dürfte auch die Bereitschaft zur Mitgestaltung an Prozessen der betrieblichen Organisationsentwicklung sein.

Unter dem Aspekt von Mitgestaltung und Mitbestimmung ist auch relevant, dass KMU häufig inhabergeführt sind und damit die Einheit von Eigentum und Leitung als ein konstitutives Element gelten kann. Diese Bündelung betrieblicher Funktionen führt dazu, dass nur eine Person, der Inhaber oder Geschäftsführer, unmittelbaren Zugriff auf alle Funktionsbereiche hat und die wichtigsten personellen, strategischen und organisatorischen Entscheidungen von ihm ausgehen (vgl. DELBROUK 2000). Da somit sein Kompetenz- und Persönlichkeitsprofil die Unternehmenskultur maßgeblich prägt, können auch die persönlichen Stärken und Schwächen des Unternehmers berufsbildungsrelevante Konsequenzen haben und als lernfördernde bzw. lernbehindernde Faktoren in KMU wirksam werden (vgl. DIETRICH 2000). In der o.g. Untersuchung äußerten dementsprechend Betriebsräte die Ansicht, die Weiterbildungsaktivitäten der Beschäftigten würden in hohem Maß durch die fehlende Förderung und die mangelnde Anerkennung seitens der Geschäftsleitung beeinflusst (ILLER 1999). Eine besondere Rolle kommt in Fragen der betrieblichen Bildung der Interessenvertretung zu, denn in Unternehmen mit Interessenvertretung finden in der Regel deutlich mehr Weiterbildungsveranstaltungen statt (vgl. REINEMANN 1999). KMU haben aber häufig keinen Betriebsrat, von dem im Rahmen seiner Mitbestimmungsrechte positive Effekte auf die betriebliche Bildung zu erwarten wären. Insofern „fehlt in KMU häufig ein wesentlicher Promoter für betriebliche Weiterbildung“ (ebd., 55).

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Einflussnahme der Beschäftigten auf das Weiterbildungsgeschehen in KMU begrenzt ist. Unter den o.a. Rahmenbedingungen

ist es für Beschäftigte in KMU erheblicher schwieriger, ihre Interessen in Bezug auf ihre individuellen Lernbedürfnisse zu artikulieren. Ihre Beteiligung erfolgt im Wesentlichen über die Entscheidung zur Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen.

Aus berufspädagogischer Perspektive bilden KMU ein interessantes Gestaltungs- und Forschungsfeld, weil sich aufgrund ihrer hier beschriebenen besonderen Situation dort ökonomische und pädagogische Handlungslogiken auf eine spezifische Weise miteinander verknüpfen lassen. Das Wechselverhältnis zwischen individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung wird hier unmittelbarer wirksam als in Großunternehmen. Durch Formen arbeitsprozessorientierten Lernens können dort auch ohne die Existenz von Personal- und Bildungsabteilungen Lernprozesse effektiv gestaltet werden.

Dies kann am Beispiel der arbeitsprozessbezogenen Weiterbildung im IT-Sektor verdeutlicht werden. Der IT-Sektor bietet sich als Beispiel an, weil die Erwerbstätigkeit in diesem Bereich zum einen als „Prototyp“ für moderne Arbeit gelten kann und weil das neue IT-Weiterbildungssystem derzeit als „Best-practice“ für die Organisation moderner Weiterbildungsstrukturen steht.

3.2 IT-Weiterbildung und arbeitsprozessorientiertes Lernen in KMU

Im Mai 2002 hat die Bundesregierung die „Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Fortbildungsverordnung)“ erlassen, die in ein komplexes System zur Weiterbildung in der IT-Branche eingebettet ist.

Bei den bildungspolitischen Regulierungen, die mit dem IT-Weiterbildungssystem getroffen wurden, ist der Versuch unternommen worden, eine Balance zwischen Institutionalisierung einerseits und größtmöglicher Offenheit und Flexibilität andererseits herzustellen. Hier wurde die beruflich-betriebliche Weiterbildung zwischen Markt und Staat und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen politischen Interessenlagen reguliert. Mit der Empfehlung eines didaktisch-methodischen Konzeptes zum arbeitsprozessorientierten Lernen (APO-IT) wurde zudem versucht, informelle Lernprozesse und Erfahrungslernen mit formalen Lernprozessen so zu verbinden, dass die individuelle Kompetenzentwicklung der Lernenden befördert und die berufliche Handlungsfähigkeit der Arbeitnehmer gesteigert wird.

Als ein Beispiel für eine konkrete Qualifizierung kann die arbeitsprozessorientierte Weiterbildung von IT-Spezialisten in KMU in Hamburg gelten, in der die individuellen Lernvoraussetzungen der Weiterbildungsteilnehmer und die betrieblichen Qualifizierungsanforderungen beim Lernen in der Arbeit zusammengeführt werden.² Die Kompetenzentwicklung findet dort im Rahmen eines ausgearbeiteten Qualifizierungskonzeptes (vgl. DEHNBOSTEL/ HARDER/ MEYER 2004) an unterschiedlichen Lernorten statt, wobei der dominante Lernort der betriebliche Arbeitsplatz ist. An seinem betrieblichen Arbeitsplatz lernt der Weiterbildungs-

² Das Projekt „Arbeitsprozessbezogene Weiterbildung für IT-Spezialisten in vernetzten KMU“ (www.itaqu.de) wird gefördert durch die „Behörde für Wirtschaft und Arbeit“ des Hamburger Senats sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF). Es hat eine Laufzeit von Juni 2003 bis Mai 2006 und wird durch die Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr in Hamburg wissenschaftlich begleitet.

teilnehmer auf der Basis eines individuellen Bildungsplanes weitgehend selbstorganisiert. Er bearbeitet und dokumentiert fortlaufend einzelne Lern- und Arbeitsaufgaben oder auch umfassendere Projektaufgaben und wird dabei von einem betrieblichen Fachberater und in regelmäßigen Abständen von einem Lernprozessbegleiter unterstützt. Es können bei Bedarf Seminare und Workshops besucht werden, wobei dieses Angebot nicht unbedingt von jedem Teilnehmer wahrgenommen werden muss. Die Teilnahme hängt jeweils von den individuellen Bildungsvoraussetzungen und den betrieblichen Qualifizierungsmöglichkeiten ab. Eine zentrale Funktion nimmt in dieser Qualifizierungsmaßnahme ein Bildungsträger ein, der als „Lernagentur“ fungiert, wobei dieser Begriff für eine strategische Neuausrichtung der Institution steht (vgl. DEHNBOSTEL/ HARDER 2004). Intendiert ist damit ein Wandel vom traditionell seminaristisch- und angebotsorientierten Bildungsträger zu einer Dienstleistungsorientierung mit engem Bezug zu den Betrieben der Region. Gerade für KMU hat sich die Rolle von Bildungsträgern in der Beratung und Begleitung sowie in der Steuerung regionaler Netzwerke als elementar nützlich erwiesen.

Dieses Beispiel legt nahe, dass es in KMU nicht nur möglich ist, die betrieblichen Qualifizierungsinteressen und die individuellen Lernbedürfnisse von Beschäftigten zu vermitteln, sondern die unterschiedlichen Interessen darüber hinaus auch in lernorganisatorische Konzepte zu überführen. Die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer werden so in die Lage versetzt, technische und organisationsbezogene betriebliche Veränderungsprozesse nicht nur zu bewältigen, sondern sie auch mitzugestalten. Damit tragen die Qualifizierungsmaßnahmen, die vor allem an betrieblichen Lernorten stattfinden, zur betrieblichen Organisationsentwicklung bei und sichern auch die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen.

4 Ausblick

Die Berufsbildungsforschung steht inhaltlich vor der Herausforderung, die gesellschaftlichen und die betrieblichen Anforderungen an Berufsbildung mit den individuellen Bildungsansprüchen der Lernenden zu vermitteln. Sie ist also zum einen gefordert, Konzepte des arbeitsorientierten Lernens weiter zu entwickeln und sie methodisch-didaktisch zu handhabbaren Lernformen aufzubereiten. Sie müsste aber zum anderen im Sinne einer „angewandten (politiknahen) Forschung“ (vgl. BAETHGE u. a. 2003, 52) auch verstärkt bildungspolitischen Einfluss nehmen und sich an der Analyse, Kritik und auch der Gestaltung der gesellschaftlichen und betrieblichen Rahmenbedingungen beruflichen Lernens beteiligen. Wissenschaftler könnten durch wissenschaftliche Begleitung und durch Politikberatung zur konkreten Gestaltung und Verbesserung von Berufsbildungspraxis beitragen. Dies gilt aktuell z.B. im Hinblick auf Fragen der Leistungsmessung und Zertifizierung beruflichen und betrieblichen Lernens einschließlich des informellen Lernens und des Erfahrungslernens. Eine subjektorientierte Betriebspädagogik könnte darüber hinaus Zumutungen in der Arbeitswelt aufdecken und die Arbeitnehmer dabei unterstützen, eigene Lernansprüche zu reflektieren und zu formulieren. Die Unternehmen hätten davon den Vorteil, durch die direkte Beteiligung der Beschäftigten individuelle Kompetenzentwicklung und betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung tatsächlich verknüpfen zu können.

Der Staat befördert mit seiner ordnungspolitischen Zurückhaltung eine Privatisierung beruflicher Qualifizierungsprozesse. Je weniger Gestaltung auf der politischen Ebene seitens des Bundes und der Länder stattfindet, desto mehr wird der Betrieb zum Raum sozialer und politischer Aushandlungsprozesse. In diesem Zusammenhang bleibt abzuwarten, ob sich angesichts des gesellschaftlichen Trends von Entgrenzung und Subjektivierung der Arbeit neue Formen der Interessenorganisation herausbilden werden. Für den IT-Sektor ist bereits untersucht worden, dass mit dem veränderten Regulationsmodus der Arbeit auch die „Basisstandards traditioneller Formen des Interessenausgleichs“ (BOES/ BAUKROWITZ 2002, 82) erodieren und die Bedingungen für das Interessenhandeln der Beschäftigten sich verändern. Diese Entwicklung stellt neue Herausforderung an die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen. Die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung könnte auch mit Blick auf *diese* Problematik eine Öffnung und Perspektivenerweiterung vornehmen und den Betrieb als Lernort unter Berücksichtigung der jeweiligen Interessenlagen verstärkt thematisieren.

Literatur

BAETHGE, M. (1992): Die vielfältigen Widersprüche beruflicher Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen 6/1992, 313-321.

BAETHGE, M. u.a. (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Expertise im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 76, Düsseldorf.

BAETHGE, M./SCHIERSMANN, C. (1998): Prozessorientierte Weiterbildung. Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 98. Münster/New York, 15-87.

BAYER, M. (1980): Formen innerbetrieblicher beruflicher Weiterbildung. Ihre Auswirkungen und Konsequenzen für die Betroffenen sowie ihr Verhältnis zur öffentlichen Weiterbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 76, 7, 500-513.

BMBW (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft) (Hrsg.) (1990): Betriebliche Weiterbildung – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Bonn.

BOES, A./ BAUKROWITZ, A. (2002): Arbeitsbeziehungen in der IT-Industrie. Erosion oder Innovation der Mitbestimmung. Berlin.

BÜCHTER, K. (2004): Betriebliche Qualifizierungspolitik, Arbeitsorganisation und interne Arbeitsmärkte – Auslöser für unternehmerische Weiterbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: GONON, P./ STOLZ, S., a.a.O., 133-149.

DEHNBOSTEL, P./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (2004): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Sonderdruck, Beiheft 18 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

DEHNBOSTEL, P./HARDER, D. (2004): Vom Bildungsträger zur Lernagentur – beispielhaft dargestellt für Dienstleistungen in der IT-Branche. In: MEYER, R. et al. (eds.): Kompe-

tenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten – Schwerpunkt IT-Weiterbildung. Münster/New York.

DEHNBOSTEL, P./ HARDER, D./ MEYER, R. (2004): Das Projekt ITAQU – Arbeitsbezogene Qualifizierung im IT-Weiterbildungssystem durch Vernetzung von Klein- und Mittelbetrieben“. In: MEYER, R. u.a. (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten. Schwerpunkt: IT-Weiterbildung. Münster/New York 2004, 155-166.

DEHNBOSTEL, P./ HOLZ, H./ NOVAK, H. (1996): Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld.

DELBROUCK, I. (2000): Besonderheiten von KMU. In: JUTZI, K. u.a. (Hrsg.): Lernen kleine Unternehmen anders? Berlin, 17-19.

DIESLER, P./ NITTEL, D. (2001): Spuren des selbstorganisierten Lernens im Kontext betrieblicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 97, 1, 56-83.

DIETRICH, A. (2000): Der Kleinbetrieb als lernende Organisation – Konzeption und Gestaltung von betrieblichen Lernstrategien. Markt Schwaben.

DOBISCHAT, R./ NEUMANN, G. (1987): Betriebliche Weiterbildung und staatliche Qualifizierungsoffensive – Qualifizierungsstrategien zwischen privatwirtschaftlicher Modernisierung und staatlichem Krisenmanagement. In: WSI-Mitteilungen 10/1987, 599-607.

ELSHOLZ, U./ PROß, G. (2005): Annäherungen an ‚Kleine Lernformen‘. Unveröffentlichtes Manuskript. Hamburg.

FAULSTICH, P. (1984): Informationstechnik in den Büros als Gegenstand der Bildungsarbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 80, 1, 28-35.

FAULSTICH, P. (2000): Lernzeiten. Hamburg.

GONON, P. u.a. (2004): Berufsbildung. Weiterbildung und KMU in der Schweiz. In: GONON, P./STOLZ, S., a.a.O., 35-50.

GONON, P./ STOLZ, S. (2004): Betriebliche Weiterbildung – Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen. Bern.

GRÜNER H. (2000): Bildungsmanagement. Herne/Berlin.

GRÜNER, H. (1998): Die Bedeutung betrieblicher Bildung in Unternehmenskonzepten und die Implikation zur Betriebspädagogik als Feld wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem betrieblichen Bildungswesen. Bd. 94, 2, 215-226.

GRÜNEWALD, U. (1999): Arbeitsintegriertes Lernen – das Ende der betrieblichen Weiterbildung? In: HENDRICH, W./BÜCHTER, K., a.a.O., 139-150.

- HARNEY, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung, Stuttgart.
- HARTEIS, C. (2000): Beschäftigte im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. In: HARTEIS, C. u.a. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Opladen, 209-218.
- HEIDEMANN, W. (1997): Berufsbildung in Europa. Düsseldorf.
- HEIMANN, K. (1992): Gewerkschaftliche Reformpolitik in einer Qualifikationsgesellschaft – Kritische Zwischenbilanz und Perspektiven im Feld der beruflichen Weiterbildung, in: WSI Mitteilungen 6/1992, S. 321-329.
- HENDRICH, W. (1999): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitspolitik – ein unzeitgemäßer Ansatz? In: HENDRICH, W./ BÜCHTER, K., a.a.O., 11-31.
- HENDRICH, W./ BÜCHTER, K. (1999): Politikfeld betriebliche Weiterbildung, München, Mering.
- HENDRICH, W. (1996): Von den Höhen der Selbstorganisation und den Niederungen des Betrieblichen Alltags. Ein Exempel für die Ökonomie des Sehens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 92, 5, 451-466.
- HUSEMANN, R. (1999): Qualifikationsbedarfsermittlung als Aushandlungsprozess. In: HENDRICH, W./ BÜCHTER, K., a.a.O., 116-138.
- ILLER, C. (1999): Gestaltung der Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben im Interesse der Beschäftigten? In: HENDRICH, W./ BÜCHTER, K., a.a.O., 230-249.
- JUTZI, K./ DELBROUCK, I. (2000): Theoretisches Konzept zum organisationalen Lernen von KMU. In: JUTZI, K. u.a. (Hrsg.): Lernen kleine Unternehmen anders? Berlin, 131-151.
- KOCH, J./ KRAAK, R./ HEIDEMANN, W. (2002): Mitbestimmung bei betrieblicher Weiterbildung, Edition der Hans-Böckler-Stiftung Bd. 3, Düsseldorf.
- KRUSE, W./ TECH, D./ ULLENBOOM, D. (2003): Betriebliche Kompetenzentwicklung. 10 Fallstudien zu betrieblichen Vereinbarungen, Edition der Hans-Böckler-Stiftung Bd. 81, Düsseldorf.
- KÜHNLEIN, G. (1997): „Verbetrieblichung“ von Weiterbildung als Zukunftstrend? Anmerkungen zum Bedeutungswandel von beruflicher Weiterbildung und Konsequenzen für die Bildungsforschung. In: Arbeit, Jg.6, Heft 3, 267-281.
- LENHARDT, U./ PRIESTER, K. (2005): Flexibilisierung – Intensivierung – Entgrenzung: Wandel der Arbeitsbedingungen und Gesundheit. In: WSI-Mitteilungen 09/2005, 491-497.
- LUKIE, M. (1984): Betriebliche Weiterbildung als Instanz sozialer Integration. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 80, 5, 423-430.

MAHNKOPF, B. (1990): Betriebliche Weiterbildung – Zwischen Effizienzorientierung und Gleichheitspostulat. In: Soziale Welt 1/1990, 70-96.

MARTIN, A./ BEHRENDTS, T. (1999): Betriebliche Weiterbildung im Lichte theoretischer und empirischer Forschung. In: MARTIN, A. u.a. (Hrsg.): Die Bildungsgesellschaft im Unternehmen? München, Mering, 59ff.

MOLDASCHL, M./ VOß, G.(2002): Subjektivierung von Arbeit, Band 2, München.

MÜLLER-JENTSCH, W. (1999): Berufsbildung – eine Arena der industriellen Beziehungen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Beiheft, 233-248.

NOVAK, H. (2001²): Zur Re-Formulierung und Erweiterung der Aufgaben in der betrieblichen Berufsbildung im lernenden Unternehmen. In: DEHNBOSTEL, P./ ERBE, H./ NOVAK, H.: Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. 95-110.

PETERS, S. u.a. (1990): Qualifizieren – Beteiligen – Gestalten: Interessenperspektiven der Beschäftigten in einer betrieblichen Lernstatt. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 86, 4, 345-354.

REINEMANN, H. (2002): Betriebliche Weiterbildung in mittelständischen Unternehmen, Trierer Schriften zur Mittelstandsökonomie. Münster.

RÖDER, W.J./ DÖRRE, K. (2002): Lernchancen und Marktzwänge. Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus. Münster.

SATTEL, U. (1985): Rationalisierung. Zur begrifflichen Klärung einer zentralen Einflußgröße berufspädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 81, 522-536.

SEVERING, E. (1993): Bildungsmarketing in KMU. In: PAULSEN, B./ WORSCHECH, F. (Hrsg.): Arbeitsorientierte Weiterbildung in KMU. Brüssel, 167-186.

SEYD, W. (1994): Betriebliche Weiterbildung im Lichte neuerer Befunde und Konzepte. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90. Bd. 3, 238-252.

ZIMMER, G. (1996): Perspektiven der beruflichen Weiterbildung in Deutschland. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 25,3, 35-40.