wbv Publikation

KAPITEL

Berufliche Weiterbildung älterer Beschäftigter: Elemente einer umfassenden Förderstrategie

DOI: 10.3278/111-042w057

Erscheinungsjahr: 2011
Seiten 57 - 64

Schlagworte: Deutschland, Humankapital, Lernbereitschaft, Weiterbildung

Nicht wenige Personalverantwortliche hegen Zweifel an der Lernfähigkeit älterer Beschäftigter. Die Forschung belegt indessen nachdrücklich, dass die Lernfähigkeit älterer Beschäftigter während des gesamten Berufslebens intakt bleibt - was für die Lernbereitschaft häufig nicht im selben Maß gilt. Eine nachhaltige Strategie zur Förderung der Lern- und Weiterbildungsbereitschaft setzt an der individuellen Lernkompetenz an. Diese lässt sich als trainierbare Fertigkeit verstehen, die nicht zwangsläufig mit dem Alter abbaut. Sie unterliegt aber persönlichen und unternehmensseitigen Einflüssen, denen ältere Beschäftigte stärker ausgesetzt sind als jüngere. In diesem Beitrag stelle ich einen auf der individuellen Lernkompetenz aufbauenden Ansatz der betrieblichen Lernförderung vor.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:

Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Zitiervorschlag
Berufliche Weiterbildung älterer Beschäftigter: Elemente einer umfassenden Förderstrategie. Bielefeld 2011. DOI: 10.3278/111-042w057

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

Christian Stamov Roßnagel

Berufliche Weiterbildung älterer Beschäftigter: Elemente einer umfassenden Förderstrategie

Nicht wenige Personalverantwortliche hegen Zweifel an der Lernfähigkeit älterer Beschäftigter. Die Forschung belegt indessen nachdrücklich, dass die Lernfähigkeit älterer Beschäftigter während des gesamten Berufslebens intakt bleibt – was für die Lernbereitschaft häufig nicht im selben Maß gilt. Eine nachhaltige Strategie zur Förderung der Lern- und Weiterbildungsbereitschaft setzt an der individuellen Lernkompetenz an. Diese lässt sich als trainierbare Fertigkeit verstehen, die nicht zwangsläufig mit dem Alter abbaut. Sie unterliegt aber persönlichen und unternehmensseitigen Einflüssen, denen ältere Beschäftigte stärker ausgesetzt sind als jüngere. In diesem Beitrag stelle ich einen auf der individuellen Lernkompetenz aufbauenden Ansatz der betrieblichen Lernförderung vor.

1. Ältere Beschäftigte und Weiterbildung

Viele Unternehmen führen seit geraumer Zeit das Schlagwort vom *lebenslangen Lernen* im Munde. Die Einsicht scheint sich durchgesetzt zu haben, dass berufliches Lernen mit der Erstausbildung keineswegs abgeschlossen ist, sondern zum ständigen Begleiter der gesamten Karriere werden muss – auch und gerade für Beschäftigte jenseits der 50. Immerhin wird mittelfristig jeder dritte Beschäftigte über 50 Jahre alt sein und nur noch jeder fünfte jünger als 30. Gleichzeitig steigt der Anteil an Wissensarbeitern und Wissensarbeiterinnen, während der Anteil körperlicher und gering qualifizierter Tätigkeiten abnimmt. Lebenslanges Lernen gilt als eine der zentralen Strategien, diesen Wandel der Arbeitswelt zu bewältigen.

Die betriebliche Realität wird diesem Anspruch allerdings häufig noch immer nicht gerecht. Schon jenseits der 40 werden Beschäftigte vielfach kaum noch zur Weiterbildung ermuntert, entmutigt werden sie dann oft ab 50. Auf die Lernbedürfnisse dieser Gruppe abgestimmte Angebote sind Mangelware. Oft herrscht Unklarheit, wie ältere Beschäftigte mit der Anforderung nach beständigem Lernen zurechtkommen und wie sie unterstützt werden können. In unserer Zusammenarbeit mit Unternehmen unterschiedlicher Größen und Branchen zeigt sich, dass bloße Appelle die Weiterbildungsbeteiligung Älterer kaum beeinflussen. Vielmehr besteht Bedarf an fundierter Information, wie das Lernen Älterer „funktioniert“. In diesem Beitrag stelle ich Werkzeuge vor, die Unternehmen helfen können, eine für sie passende Strategie der Lernförderung zu entwickeln.

2. Zentraler Ansatzpunkt: Die individuelle Lernkompetenz

Ein zukunftsorientiertes Verständnis lebenslangen Lernens setzt einen zeitgemäßen Begriff des Lernens voraus. Wer Lernen als dozentengesteuerte Abfrageveranstaltung auf der Grundlage „auf Vorrat" angehäuften Faktenwissens versteht, riskiert, dass „lebenslang" nach „lebenslänglich" klingt. Das weckt Erinnerungen an spaßfreies, prüfungsorientiertes Lernen im Frontalunterricht, von dem höchstens die Lehrer/Lehrerinnen glaubten, dass es „nicht für die Schule", sondern „für das Leben" sei. Lernen sollte als der handlungsorientierte Aufbau der *Fertigkeit zur Bewältigung von Anforderungen* (vgl. Hacker und Skell 1993) verstanden werden. Dadurch rücken zwei Aspekte in den Blickpunkt, die vielen Beschäftigten oft nicht klar sind und die im Rahmen einer internen Kampagne zur Lernförderung nicht deutlich genug betont werden können:

- Lernen zielt darauf ab, Anforderungen zu bewältigen, und nicht nur, Zertifikate zu erwerben. In unseren Untersuchungen (z. B. Stamov Rossnagel, Biemann und Kinscher 2009) zeigt sich, dass Beschäftigte mit höherer Lernaktivität bei sonst gleichen Voraussetzungen (Alter, Bildung, Unternehmen) höhere Arbeitszufriedenheit, mehr positive Emotionen bei der Arbeit und eine höhere allgemeine Arbeitsmotivation angeben. Zugleich ist aus der Forschung bekannt, dass geistige Aktivität eine wichtige Stellgröße erfolgreichen Alterns ist. Wer lernt, tut dies nicht allein für sein Unternehmen, sondern nicht zuletzt für sich selbst – und betreibt damit eine wichtige Form der Altersvorsorge.
- Lernen ist keine Fähigkeit, sondern eine Fertigkeit! Wie jede Fertigkeit auch, kann man „Lernen lernen" – aber auch wieder verlernen, zum Beispiel durch die von Personalern befürchtete „Lernentwöhnung". Lernen ist eine komplexe Fertigkeit, die sich aus Teilfertigkeiten kognitiver und motivationaler Art zusammensetzt. Diese lassen sich im Konzept der Lernkompetenz bündeln. Sie ist für die Analyse des Lernens Älterer ein wichtiges Werkzeug.

Das Fundament der Lernkompetenz ist die Lernorientierung mit den Hauptfacetten der Lernmotivation und der Lernüberzeugung. Erstere bezieht sich auf die mit Weiterbildung verknüpften Ziele, die neben positiven Zielen (z. B. Vorbereitung auf die Übernahme neuer Aufgaben) auch die Vermeidung negativer Konsequenzen umfassen können (z. B. wenn Beschäftigte die Bewertung als „desinteressiert" durch Vorgesetzte vermeiden wollen). Lernüberzeugungen sind subjektive Auffassungen darüber, was Wissen ist und wie Lernen funktioniert (z. B. „Wissen ist eher sicher als vorläufig" oder „Die Fähigkeit zu lernen ist eher angeboren als erlernt"). Die Lernorientierung steuert maßgeblich, wie viel Zeit und Aufwand Beschäftigte in ihr Lernen investieren.

Abbildung 1: **Konzept der Lernkompetenz**

Quelle: Stamov Roßnagel 2008

Die Lernkontrolle wiederum bestimmt, ob diese Investition lohnt. Sie umfasst das Planen, Überwachen und Bewerten des Lernens, also die Festlegung von Lernzielen und Mitteln, mit denen diese Lernziele erreicht werden können. Im Rahmen der Lernkontrolle legen Lernende darüber hinaus fest, wann ein Lernziel als erreicht gilt. In Übereinstimmung mit zahlreichen Untersuchungen des schulischen und universitären Lernens zeigen unsere eigenen Untersuchungen, dass die Lernkontrolle zusammen mit der Lernorientierung eine zentrale Bestimmungsgröße des Lernerfolgs bei der Weiterbildung ist (Schulz und Stamov Rossnagel 2010).

Die Lernstrategien schließlich kommen dem am nächsten, was sich viele unter Lernen vorstellen. Sie dienen dem Erschließen von Lerninhalten, dem Einprägen und dem Abruf auf Bedarf. Das Studium von Fallbeispielen, die Leitfragenmethode, das Mapping oder Visualisierung sind bekannte Beispiele von Lerntechniken und -strategien, die in der beruflichen Weiterbildung nützlich sein können. Ihr Wert hängt entscheidend davon ab, dass sie in angemessene Lernkontrolle und Lernorientierung eingebettet sind. Wer nur negative Weiterbildungsziele hat („Kompetenzlücken verbergen“) und unzureichende Lernkontrolle ausübt, wird auch von den fortgeschrittensten Lerntechniken kaum profitieren können.

3. Alter und Lernkompetenz

Wodurch verändert sich das Lernverhalten älterer Beschäftigter? Das oft bemühte „Nachlassen der Lernfähigkeit im Alter“ spielt für berufsbezogenes Lernen keine allzu große Rolle. Davon einmal abgesehen, dass die Lern*fähigkeit* bei Gesunden zeitlebens nicht nachlässt – andernfalls haben wir es mit Formen der Demenz zu

tun –, baut lediglich die Lern*leistung* etwas ab. Das drückt sich darin aus, dass Ältere in derselben Zeit in aller Regel etwas weniger lernen als Jüngere oder aber für dasselbe Lernpensum etwas länger brauchen. Dieser Befund gilt allerdings nur mit zwei wichtigen Einschränkungen! Erstens stammen die entsprechenden Befunde (Übersicht z. B. bei Baltes, Lindenberger und Staudinger 2006) großenteils aus dem Labor. Dabei wird nicht nur relativ künstliches Lernmaterial verwendet (z. B. lange Listen von Wortpaaren), das mit der beruflichen Lernrealität wenig zu tun hat. Solche Untersuchungen beruhen vor allem auf dem *Testing the limits*-Ansatz, mit dem man die Grenzen kognitiver Leistungsfähigkeit bestimmt, indem man Testpersonen kognitiv stark beansprucht und sie unter Zeitdruck setzt oder Vorgaben macht, wie Aufgaben zu bearbeiten seien. Kompensationsmöglichkeiten durch Wissen oder Strategien fallen dadurch weitgehend weg. Beim berufsbezogenen Lernen hingegen herrscht kein Zeitdruck, Lernende können bestimmen, wie sie Lerninhalte bearbeiten, und sie können Hilfen in Anspruch nehmen, die ihnen im Labor nicht zur Verfügung stehen (z. B. Notizen). Auch können ältere Beschäftigte kraft ihres Erfahrungswissens meist gut das Wesentliche aus neuen Lerninhalten herausfiltern und in ihr Wissen integrieren. Laborbefunde zum Altersabbau betreffen also nur einen kleinen Ausschnitt des Lernens. Zweitens bleibt selbst bei Untersuchungen zum Lernen im beruflichen Umfeld (z. B. Kubeck u. a. 1996; Ng und Feldman 2008) offen, inwieweit negative Alterseffekte dadurch entstehen, dass Weiterbildungsformate auf die Lernbedürfnisse jüngerer Beschäftigter ausgerichtet sind und Ältere entsprechend benachteiligen. In einem solchen Umfeld werden bei Älteren schnell Lernvorbehalte geweckt (vgl. Stamov Rossnagel 2008), die zur selbsterfüllenden Prophezeiung werden und das Lernen „ohne objektive Grundlage“ beeinträchtigen (vgl. Stamov Rossnagel 2009).

Kognitiv gesehen besitzen ältere Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen also alle Voraussetzungen für erfolgreiche Weiterbildungsteilnahme über ihr gesamtes Berufsleben hinweg. Dies ist zunächst einmal eine wichtige Information aus Sicht einer Personalentwicklung: Weiterbildungsförderung verspricht Erfolg für alle Altersgruppen, sie darf nicht mit dem Argument unterbleiben, dass Ältere „nicht mehr (so gut) lernen können“. Genauso wenig haben ältere Beschäftigte einen Anlass, sich hinter nachlassender Lernfähigkeit zu verstecken und eine mangelnde Weiterbildungsteilnahme mit ihr zu begründen. Allerdings ist eine solche Haltung natürlich durchaus ein Hinweis auf mangelnde Lern*bereitschaft;* sie kann bei Älteren sehr wohl gefährdet sein. So zeigten Befragungen (Maurer u. a. 2003), dass ältere Beschäftigte ihre Fertigkeiten weniger für durch Training und Weiterbildung beeinflussbar hielten als jüngere. In unseren Untersuchungen fanden wir für Unternehmen aus unterschiedlichen Branchen, dass Weiterbildung bei Beschäftigten jenseits der 50 häufiger mit Vermeidungszielen verknüpft ist („einen inkompetenten Eindruck vermeiden“). Auch *Erwartungsangst* ist eine Quelle von Alterseffekten: Lernsituationen

sind nicht selten angstbesetzt. Hinzu kommen Zweifel an der Leistungsfähigkeit des eigenen Gedächtnisses, die sich mit dem Alter meist verstärken und vor allem die Lernkontrolle untergraben, indem sie zur Setzung unangemessener Lernziele oder einer negativen Bewertung des Lernfortschritts führen. Wie schon angedeutet, handelt es sich bei diesen Alterseffekten nicht um „unweigerliche“ kognitiv bedingte Effekte, sondern um motivationale, übungsbedingte Effekte.

4. Drei Leitfragen zur Lernförderung

Alterskorrelierte Veränderungen des Lernverhaltens sind kein Schicksal und deswegen auch keinesfalls ein Grund, das Lernen Älterer nicht gezielt zu fördern. Ganz im Gegenteil gibt es sogar vielfältige Ansatzpunkte des Handelns. Deswegen werden viele Personalverantwortliche die Lage naturgemäß als unübersichtlich empfinden, was der Entwicklung effektiver Lernförderung nicht gerade dienlich ist. Vor diesem Hintergrund schlage ich drei Leitfragen vor, mit denen sich Unternehmen umfassenden Aufschluss über ihre Lernsituation verschaffen und das Fundament für eine nachhaltige Lernförderung legen können.

Leitfrage 1: Welches Lernkonzept haben wir?

Diese Frage betrifft zum einen die oben angesprochene Sicht auf das Lernen als eher traditionell-faktenorientiertes Frontallernen oder als zeitgemäßere Variante, die selbstgesteuertes, informelles Lernen einschließt. Untrennbar damit verbunden ist die Frage nach dem Lernklima, das sich wesentlich daraus speist, wie arbeitsbezogenes Lernen und die Erweiterung von Fertigkeiten bewertet werden. Gilt Weiterbildung als individueller, unterstützenswerter Beitrag zum Erfolg des Unternehmens? Oder geht zur Weiterbildung nur, „wer’s nötig hat“ und Wissenslücken füllen muss? Unsere Untersuchungen zeigen, dass ein günstiges Lernklima mit positiven Zielorientierungen einhergeht, die ihrerseits die Lernkontrolle fördern.

Beeinflusst wird das Lernklima beispielsweise durch die Stellung von Lernressourcen in Form eines differenzierten internen Weiterbildungsprogramms, das neben Seminaren und Trainings auch Selbstlernkurse umfasst sowie Qualitätszirkel oder Mitarbeiterforen. Beeinflusst wird das Lernklima auch durch Freistellungen für Weiterbildungen oder Beschränkungen der Zahl und Auswahl von Weiterbildungen.

Leitfrage 2: Wie sieht unser Altersklima aus?

Wie werden ältere Beschäftigte in unserem Unternehmen wahrgenommen hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft? Entscheidend ist bei dieser Frage, dass sie im Rahmen entsprechender Befragungen den Beschäftigten selbst gestellt und nicht alleine aufgrund der Einschätzungen von Führungskräften beant-

wortet wird. Erfasst werden soll das „tatsächliche“ Klima, also die Wahrnehmung der Befragten, die sich auf Lernorientierung und Lernkontrolle auswirkt.

In Unternehmen mit einem positiven Altersklima gelten ältere Beschäftigte als leistungsfähig und leistungsbereit. Dies kann die oben beschriebene Erwartungsangst vermindern und eine Lernorientierung fördern, die auf der Überzeugung ruht, zum erfolgreichen Lernen ohne Weiteres in der Lage zu sein. Damit Hand in Hand gehen die Auswirkungen eines positiven Lernklimas.

Beeinflussbar ist das Altersklima wesentlich über Regelungen, die Ältere direkt betreffen. So schaffen Betriebe, die an der Frühverrentung Älterer festhalten, ein anderes Altersklima als solche, die ihren älteren Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen die Voraussetzungen für ein längeres Arbeitsleben schaffen und dabei „weiche Ausstiege“ aus dem Arbeitsleben ermöglichen. Mentorenprogramme, bei denen ältere Beschäftigte jüngere Kollegen/Kolleginnen bei deren Einstieg begleiten, signalisieren, dass die Erfahrung der „alten Hasen“ als wichtige Ressource betrachtet wird. Altersgemischte Lerngruppen vermitteln, dass Ältere als lernbereit betrachtet werden und die Zusammenführung älterer und jüngerer Kollegen und Kolleginnen beiderseitigen Nutzen bringt.

Nicht zu unterschätzen ist der Einfluss der Führungskräfte in Form der Kommunikation zwischen Führungskräften und Beschäftigten. Vorgesetzte, die sich regelmäßig und intensiv mit ihren Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen austauschen, können die Auswirkungen eines negativen Altersklimas „abpuffern“. Von besonders großer Bedeutung ist dabei eine differenzierte Rückmeldung, die Beschäftigten hilfreiche Informationen zu ihrem Lern- und Verbesserungsbedarf gibt. Überrascht zeigen sich manche Führungskräfte vom Befund, dass ihr Führungsverhalten das Zutrauen Älterer in ihre Weiterbildungsfähigkeit stärker beeinflusst als das der Jüngeren (Baron und Stamov Rossnagel 2010). Ältere sind also trotz ihrer Erfahrung auf systematische Rückmeldung angewiesen und dürfen nicht einfach „sich selbst überlassen“ werden.

Unternehmen, die sich einen Überblick über ihre Lernkonzeption (Leitfrage 1) und ihr Altersklima (Leitfrage 2) verschafft haben, sind gut beraten, in einem dritten Schritt die Lernkompetenz ihrer Beschäftigten zu betrachten.

Leitfrage 3: Wie sieht unsere Lernkompetenz-Verteilung aus?

Wie sehen die Lernkompetenzen unserer Beschäftigten aus, welche Gruppen mit unterschiedlichen Förderbedarfen bestehen? Diese Informationen und die Antworten auf die ersten beiden Leitfragen fügen sich zu einem diagnostischen Schema, mit dessen Hilfe altersdifferenziertes Weiterbildungsmanagement möglich wird. Als Beispiel kann der Fragebogen zur Lernkompetenz-Analyse (LKA) dienen, der aus unserer Forschung hervorging und – je nach gewünschter Analysetiefe – die indi-

viduelle Lernkompetenz in drei bis zehn Minuten erfasst. Die LKA lässt sich leicht z. B. in turnusmäßige Mitarbeiterbefragungen integrieren. Optimalerweise wird sie mit einer Befragung zum Alters- und Lernklima verknüpft und liefert so wichtige Anhaltspunkte für die Lernförderung. In der LKA werden keine simplen Punktwerte für eine Einteilung in „hohe“ und „geringe“ Lernkompetente erhoben. Vielmehr bestimmen wir Lernkompetenz-Profile, die Auskunft geben über Ansatzpunkte der Förderung, indem sie die drei Ebenen der Lernorientierung, Lernkontrolle, und Lerntechniken zueinander in Beziehung setzen.

5. Maßgeschneiderte Werkzeuge der Lernförderung

Beschäftigte mit (relativer) Schwäche in der Lernorientierung beispielsweise haben oft eine geringe Überzeugung von der Nützlichkeit von Weiterbildung, die durch längere Lernentwöhnung verstärkt wird. Dies kann in Aussagen gipfeln wie „Meinem Betrieb ist es egal, ob ich mich weiterbilde“ und fließend in eine Lernverweigerung übergehen. In solchen Fällen wären die „üblichen“ Lernworkshops zum Einüben von Lernstrategien wenig zielführend, weil sie nicht an der Ursache der Lernorientierung ansetzen. Meist sind hier gezielte Explorationen in Mitarbeitergesprächen hilfreicher. Sie schieben die Problemlösung manchmal schon an, in „schweren Fällen“ können darüber hinaus kurzfristige Lernverträge hilfreich sein, mit denen die (symbolische) Lernunterstützung signalisiert wird, die bislang fehlte.

Bei Beschäftigten mit Verbesserungspotenzial in der Lernkontrolle spielt nicht selten die schon erwähnte Erwartungsangst eine Rolle. Lernende in dieser Gruppe sind oft der Überzeugung, den Lernanforderungen einer Weiterbildung nicht gewachsen zu sein, weil sie ihre „Lernfähigkeit“ als gering einschätzen. Meist ist freilich das Gedächtnis solcher Beschäftigten objektiv viel leistungsfähiger, als es ihren Erwartungen entspricht. Zum Abbau solcher Lernvorbehalte können sich kognitive Trainings eignen. Sie machen sich die Tatsache zunutze, dass sich Gedächtnis und Konzentrationsfähigkeit in jedem Alter deutlich steigern lassen. Solche Trainings können für die Teilnehmer eine Art „Initialzündung“ zum Lernen sein. Erste Erfolgserlebnisse sind relativ schnell zu erzielen.

Weist die LKA auf Defizite in den Lerntechniken hin, dann können die schon angesprochenen Lernworkshops das Mittel der Wahl sein. In ihnen werden an konkreten Lernbeispielen aus dem Berufsalltag der Teilnehmer/Teilnehmerinnen Techniken zur Erschließung und Organisation von Lerninhalten vermittelt und verfeinert, die vor allem darauf ausgerichtet sind, die Fertigkeiten zur eigenständigen Erstellung eines persönlichen „Lernfahrplans“ zu verbessern. Ähnlich wie kognitive Trainings zeitigen Workshops schon nach fünf bis sechs Sitzungen (in der Regel in Kleingruppen) erste Erfolge.

6. Fazit

Ältere Beschäftigte besitzen während ihres gesamten Berufslebens das Potenzial für erfolgreiche Weiterbildung. Unternehmen haben entscheidenden Einfluss darauf, ob jene dieses Potenzial ausschöpfen. Entsprechende Fördermöglichkeiten sind selten kostspielig, verlangen aber ein umfassendes und systematisches Vorgehen, dessen Ansatzpunkte ich hier vorgestellt habe. Dass ich bei der Komplexität des Themas nicht auf alle Facetten einging, liegt in der Natur der Sache. Verstehen Sie diesen Beitrag deshalb bitte als Einladung zum Dialog.

Literatur

Baltes, P. B.; Lindenberger, U.; Staudinger, U. M.: Life span theory in developmental psychology. In: Damon, W.; Lerner, R. M. (Hrsg.): Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (6th ed., pp. 569–664). New York: Wiley 2006

Baron, S.; Stamov Rossnagel, C.: Führungskräfte sind für alle da. In: Personal 62 (2010), S. 44–48

Hacker, W.; Skell, W.: Lernen in der Arbeit. Berlin 1993

Kubeck, J. E. u. a.: Does job-related training performance decline with age? In: Psychology and Aging 11 (1996), S. 92–107

Maurer, T. J. u. a.: Beliefs about "improvability" of career-relevant skills: Relevance to job/task analysis, competency modelling, and learning orientation. In: Journal of Organizational Behavior 24 (2003), S. 107–131

Ng, T. W. H.; Feldman, D. C.: The relationship of age to ten dimensions of job performance. In: Journal of Applied Psychology 93 (2008), S. 392–423

Schulz, M.; Stamov Rossnagel, C.: Informal workplace learning: An exploration of age differences in learning competence. In: Learning and Instruction 20 (2010), S. 383–399

Stamov Rossnagel, C.: Mythos: „alter" Mitarbeiter – Lernkompetenz jenseits der 40. Weinheim: Beltz 2008

Stamov Rossnagel, C.: Was Hänschen nicht lernt …? Von (falschen) Altersstereotypen zum (echten) Lernkompetenzmangel. In: Brauer, K.; Clemens, W. (Hrsg.): Zu alt? „Ageism" und Altersdiskriminierung auf Arbeitsmärkten. Wiesbaden 2009, S. 187–204

Stamov Rossnagel, C.; Biemann, T.; Kinscher, M.: Wege aus dem Teufelskreis. In: Personal 61 (2009), S. 48–50