

Verwerfungen im Schatten unternehmerischer Aktivierungspolitik

Steffi Robak

Zusammenfassung

Unternehmen sind zum größten Anbieter für Weiterbildung geworden. Sie haben einen festen Platz im Institutionalgefüge der Weiterbildung zur Einlösung Lebenslangen Lernens. Im Systemzusammenhang bleiben sie relativ abgeschlossen. Dies hat Konsequenzen für die Entwicklung des Systems Weiterbildung und für die Zuschnitte von Lernkulturen in Unternehmen. Verwerfungen werden deshalb als Disbalancen aus zwei Perspektiven sichtbar und beschrieben: Zum Einen aus der Perspektive des Verhältnisses von Unternehmen und der Entwicklung eines integrierten Weiterbildungssystems. Zum Anderen werden Tendenzen entstehender Disbalancen in der binnenorganisationalen Entwicklung und Gestaltung von Lernkulturen skizziert.

Unternehmen und ihr Verhältnis zur Entwicklung eines integrierten Weiterbildungssystems – Momentaufnahmen

Eine Umsteuerung der Weiterbildung auf einen institutionell flankierten fließenden Prozess des Lebenslangen Lernens ist vor dem Hintergrund eines wechselseitigen Überlagerungsverhältnisses von Erwerbsarbeit und Weiterbildung nicht mehr zeitlich oder altersspezifisch zu bestimmen. Es ist von unvorhersehbaren lebenslaufstrukturellen Abfolgen, Brüchen und Anschlüssen in den beruflichen Aktivitätsphasen auszugehen, die weitreichend in die Gestaltung des gesamten Lebenslaufs eingreifen (Tippelt 2006, S. 95). Dieser Umsteuerungsprozess, der zukünftig noch engmaschiger und passfähiger anschlussfähige Lernoptionen erfordert, kann von den Unternehmen nicht ausschließlich durch betriebliche Angebote abgesichert werden, vielmehr sind Lernortkombinationen und Lernortkonfigurationen erforderlich, die Bildungspartizipationen in der Breite des Institutionalgefüges der Weiterbildung spezifischer ermöglichen (Dobischat 2005). Eine Vergesellschaftung Lebenslangen Lernens benötigt eine breite Basis öffentlicher Institutionalisierung, will man Lernen und Bildung nicht interessenbezogen engführen und einer ausschließlichen unternehmerischen Verwertbarkeit unterstellen (vgl. Pawlowsky 1999). Es braucht eine Kooperationsper-

spektive, die Unternehmen und all ihre Institutionalisierungsformen für Bildung und Qualifizierung systemisch einbindet und anschließt. Bezieht man „Verwerfung“ aus dieser Verhältnisbetrachtung heraus auf das System Weiterbildung können folgende Balancen herangezogen werden:

1. Integrierte Weiterbildungssystementwicklung zwischen kritischer Gesellschaftsanalyse und zukunftsbezogenen Aufgabenfeldern (Aufklärung, Mobilität, Entwicklungsvorwegnahme).
2. Bildungsangebote zwischen Emanzipation, Qualifikation und „Bewusstseinsbildung“ (Balance der Lernfelder berufliche, politische und allgemeine Bildung).
3. Balance zwischen wissenschaftlichem Wissen, speziellen Fähigkeiten und extra-funktionalen Qualifikationen.
4. Balance der Lernorte/Organisationsformen (Unternehmen, private Einrichtungen und öffentliche Weiterbildungsinstitutionen).
5. Relationaler Leistungsbegriff und relationaler Nutzenbegriff.
6. Chancengleichheit zwischen Sozialisation und „Begaben“ (Tietgens 1975)¹.

Verwerfungen werden als Disbalancen der Systembildung sichtbar, die entweder in Zusammenhang mit der Entwicklung der Weiterbildung in Unternehmen stehen oder sie zeigen sich als systemische Entwicklungen, die durch Unternehmensinteressen unterstützt bzw. nicht unterstützt wurden. Verwerfungen entstehen durch Handlungen und Entscheidungen, deswegen ist des Weiteren zu fragen, was im Feld der Weiterbildung insgesamt selbstverständlich aus der Unternehmenslogik übernommen wurde und sich systemisch abbildet, soweit sich in diesem Format des Literaturzugriffs Aussagen darüber treffen lassen. Insgesamt verweisen die Entwicklungen und die folgenden Ausführungen darauf, dass der Stellenwert beruflich-betrieblicher Weiterbildung immer wichtiger wird. Die Teilnahmezahlen an beruflicher insbesondere betrieblicher Weiterbildung belegen die Primärposition, die Unternehmen als Bildungsanbieter haben (Beicht/Walden 2005, S. 10).

Balancen 1 und 2: „Integrierte Weiterbildungssystementwicklung zwischen kritischer Gesellschaftsanalyse und zukunftsbezogenen Aufgabenfeldern (Aufklärung, Mobilität, Entwicklungsvorwegnahme)“ und „Bildungsangebote zwischen Emanzipation, Qualifikation und ‚Bewusstseinsbildung‘ (Balance der Lernfelder berufliche, politische und allgemeine Bildung)“

Die Aufgabe der Weiterbildung in Unternehmen steht von je her unter dem Anspruch, Unternehmen innovationsfähig zu halten (Staudt/Kottmann 2001). Aufklärung als Zielstellung oblag z. B. der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, die separat zur Bildungsplanung des Unternehmens angesiedelt ist. Eine kleine, aber systemisch wichtige verzahnende Schnittstelle ist der Bildungsurlaub (BU), der in den meisten Ländern den Unternehmen zur Unterstützung Lebenslangen Lernens per Gesetz abgerungen wurde, um Aktivierungspotenziale für Bildung und Qualifizierung freizusetzen; d. h. jenseits von Anpassungsqualifizierung berufliche, gesellschaftliche und persönliche Perspektiven zu entwickeln. Dieser Bestandteil des Weiterbildungssys-

tems hatte in den 1970er und 1980er Jahren, vorangebracht durch Modellversuche (Keycz; u. a. 1985), Hochkonjunktur. BU konnte sich in lebendigen Formen etablieren, allerdings nur in begrenztem Umfang. Er ist umkämpft und wird in den Unternehmen nur zum Teil gern gesehen. Bildungspolitisch ist er ein zentrales Instrument der Bildungsreform, das einem Schereneffekt in der Weiterbildung entgegenwirken soll, indem er insbesondere Arbeitnehmer/innen auf unterschiedlichen Niveaus an Bildung heranführt. Insgesamt betrachtet wurde die gewünschte Teilnahmequote von 15 % der Berechtigten nie erreicht (Bremer 1999, S. 1). Mit 5 % in 2005 ist die Beteiligung an Bildungsurlaub in Bremen deutschlandweit am höchsten, ansonsten zerläuft sie sich zwischen 0,3 % und 1,1 % (DIE 2008, S. 51). Der Passus der Lohnfortzahlung und Freistellung durch die Unternehmen ist im Visier der Kritik, BU muss sich Imageschäden und Diskreditierungen erwehren. Genauere Betrachtungen von Wirkungen und Nutzungszusammenhängen stehen allerdings bis heute aus. Dass es zukünftig sichergestellte Lernzeiten geben muss, wird aus den Forschungen zu Lernzeiten neu begründet (Faulstich/Zeuner 2008, S. 176 ff.; Schmidt-Lauff 2008). Die Einführung von Lernkonten könnte den Angestellten und verschiedenen Mitarbeitergruppen ermöglichen, passende Bildung für sich zu suchen und bei unterschiedlichen Anbietern in Anspruch zu nehmen. Die Unternehmen haben diesbezüglich Interesse an eigenen, aber nicht an gesetzlichen Regelungen (Dobischat/Ahlene 2002). Dies gäbe die Möglichkeit der Weiterentwicklung eines integrierten regionalspezifischen Weiterbildungssystems, das Durchlässigkeiten und Anschlusslernen realisiert (vgl. Grotlüschen/Beier 2008). Die Unternehmen sehen sich hier noch nicht ausreichend als Teil eines integrierten Systems, sondern betrachten Qualifizierung und Kompetenzentwicklung überwiegend als einen angegliederten Verweisungszusammenhang in beigeordneter Form. Tragfähige Kooperationen zwischen Unternehmen und externen Weiterbildungsanbietern stehen noch am Anfang (Dobischat/Ahlene 2002). Momentan lässt sich beobachten, dass Unternehmen bestrebt sind, eigene Weiterbildungsorganisationen zu gründen, um sich ihr Personal spezifisch zu entwickeln und heran zu ziehen. Die Bindung ans Unternehmen soll über eigene angegliederte Institutionen abgesichert werden. Unternehmenskulturen erweisen sich als entscheidende Bezugsgröße für die Positionierung von Qualifikation und Bildung.

Die dominante Form dafür ist „Beigeordnete Bildung“, wie Gieseke u. a. (2005) für Kulturelle Bildung analysiert haben. Auf Unternehmen bezogen, kann festgestellt werden, dass diese ebenfalls in Form „... operiert, d. h. die Angebote werden von Anbietern durchgeführt, die den Unternehmen ihre Bildung unter Nutzungsaspekten spezifisch zuführen. Bildung und Qualifizierung sind in Unternehmen ein „Nebenprodukt“, Unternehmen haben andere genuine Aufgaben.

Balance 3: „Zwischen wissenschaftlichem Wissen, speziellen Fähigkeiten und extrafunktionalen Qualifikationen“

Die dritte Balance bezieht sich in spezifischer Weise auf die berufliche Weiterbildung, die, betrachtet man das Partizipationsverhalten, nach wie vor leicht vor der allgemeinen Weiterbildung liegt. Programmsichtungen² legen offen, dass es einen deutlichen

Trend hin zu wissenschaftlichem Wissen und Spezialisierungen in den Wissenszweigen für die jeweiligen Berufe, auch die neu entstehenden Berufe, gibt. Berufe sind in ihren Tätigkeitsanforderungen sehr spezifisch zu betrachten, um eine gestaltende und ermöglichende Lernkultur lernaktivitätsöffnend auf die sich wandelnden Anforderungen auszurichten (vgl. z. B. Flasdick; u. a. 2009). Eine Spezifizierung, was Kompetenz in Struktur und Prozessvariablen ausmacht, ist trotz Literaturfülle nicht substantiell gegeben. Diese Entwicklungen betreffen die beruflichen Angebote der unterschiedlichen Anbieter insgesamt. Parallel daneben vollziehen sich systemische Umsteuerungen im Zuge der organisationalen Etablierung von Kompetenzentwicklung, die in engem Zusammenhang mit dem Ziel der Employability stehen (siehe Faulstich 2008). Die Ersetzung des Weiterbildungsbegriffs durch den Begriff der Kompetenzentwicklung sowie die Ersetzung von Weiterbildung als quartärer Sektor durch die von der QUEM entwickelten vier Lernfelder³ (ebd.) können insofern als eine Verwerfung betrachtet werden, als institutionalisierte Weiterbildung in organisierter Form an Schubkraft verlor und in Miskredit geriet (z. B. Staudt/Kriegesmann 2000; Staudt/Kottmann 2001). Die Auswirkungen auf die Förderpolitik und daran gebundene Institutionenentwicklungen und vice versa waren und sind gravierend. Ein Beispiel der Unterentwicklung von Bereichen ist die Interkulturelle Bildung, die als interkulturelle Kompetenz auch vom Innovationskreis Weiterbildung in 2008 aufgenommen wurde (vgl. Robak 2010). Für diese ist ein Rückstau in der Problembearbeitung für interkulturelle Themen zu konstatieren (ebd.). Theoretische Überlegungen und kulturwissenschaftliches Wissen werden von der Praxis in den Angeboten nicht aufgenommen. Es fehlt diesem Bereich an Innovation und Modernisierung. Am eindringlichsten zeigt sich dieses jüngst in der losgetretenen Debatte der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund, die ein gesamtgesellschaftliches Wissens- und Kompetenzdefizit zum Vorschein bringt, selbst der Eliten.

Die Unternehmen haben für dieses Thema einen hohen Bedarf aufgrund von Globalisierungsprozessen (z. B. Blom/Meier 2002; Süß 2004; Zinger 2002). Entsprechende Angebote kaufen sie in spezifischer, gleichsam reduzierter Form bei verschiedenen externen Anbietern ein. Dadurch entstehen enge Vernetzungen, die Angebotsformen erhalten eine genaue Vorstrukturierung durch eine eng formulierte Nachfrage. Es handelt sich aber nicht um Kooperationen, sondern um marktförmige Vertragsverhältnisse.

Die Wirkungen eines Systemumbaus auf der Grundlage einer formulierten Kompetenzentwicklung ist zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht bilanzierbar. In Bezug auf die formulierte Balance wäre zu prüfen, ob diese heute nicht eine synergetische Einheit der Begriffe bildet, die nur von den gut Qualifizierten erbracht werden kann. Die Verwerfung bestünde dann darin, dass die Chancen, entlang dieser Balance an beruflicher Bildung zu partizipieren, zunehmend segregiert sind (siehe Baethge 2009). Diejenigen, die über die synergetische Kombination von Wissen und Fähigkeiten verfügen, partizipieren an Weiterbildung. Andere, die über Teilwissen oder Teilfähigkeiten verfügen, partizipieren entweder weniger oder sind in der Lage, sich selbst extern im regionalen Weiterbildungsfeld Qualifizierung einzukaufen. Dies ist insbesondere in Bezug auf Niedrigqualifizierte nicht vorauszusetzen. Führungskräfte, gefolgt von den

Fachkräften partizipieren umfangreich an externer Weiterbildung. Je höher die Hierarchie, desto mehr tun sie dies in ihrer Freizeit. Sie sind es auch, die die gesamte Spannweite der Veranstaltungsformen nutzen (Dobischat/Ahlen 2002, S. 43).

Balance 4: Lernorte/Organisationsformen

Die vierte Balance ist faktisch vorhanden, sie scheint jedoch im öffentlichen Bild in Auflösung begriffen. Dass Unternehmen die größten Anbieter für berufliche Weiterbildung sind, sind geschaffene Tatsachen (Wittpoth 2008). Eine Vernachlässigung in der dokumentierten Aufmerksamkeit erfährt die Entwicklung, dass es eine Vielzahl an Träger- und Anbieterformen gibt, die sich stetig weiterentwickeln und ein sich ausdifferenzierendes System bilden (siehe z. B. Dietrich/Schade 2008). Es ist davon auszugehen, dass gestiegene Arbeitsplatzanforderungen auf vernetzten Wegen in die Weiterbildung als antizipierte Bedarfe zurückstrahlen und ein Wachstum der Weiterbildung sowie eine Ausdifferenzierung der Organisationsformen beflügeln. Von den über 16000 Anbietern, die von ca. 24000 erfassten in einer Befragung geantwortet haben, sind allein ca. 41 % private Anbieter. Auch die zunehmende Zahl an Trainern/Trainergruppen lässt einen hohen Bedarf der Unternehmen an „einzukaufender“ Bildung vermuten (Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 27). Die Disbalance erwächst aus dem Aufmerksamkeitsfokus auf Lernen in Unternehmen und den Dokumentationsformen. Es finden sich Gleichschaltungen in den Lernformen, die weitreichende systemfragmentierende Wirkungen haben könnten, wenn sie als Gestaltungslegitimationen für ein System herangezogen werden. Es könnte der Eindruck entstehen, dass organisierte Formen des Lernens, z. B. in öffentlichen Weiterbildungsorganisationen, zunehmend weniger gebraucht werden und Steuerungen in diese Richtung vorgenommen werden. Die Umstellung des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) auf das Erfassungssystem Adult Education Survey (AES) stellt eine Umsteuerung in der Erfassung der Weiterbildung (teilnahme) dar, zum Einen mit einem erweiterten Repertoire⁴; zum Anderen liegt auch eine Verkürzung vor, insofern als die träger- und organisationsbezogenen Formen der Weiterbildung in der Summe zurücktreten und in der Breite hinter der Erfassung selbstgesteuerter und informeller Lernformen zurückfallen (Rosenblatt/Bilger 2008). Die Unterteilung in beruflich orientierte Weiterbildung und „privat“ motivierte Weiterbildung fördert die Dominanz der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Die explizite Platzierung und Hervorhebung der Unternehmen als Weiterbildungsträger führt dazu, dass weder die Breite an Institutionenformen der Weiterbildung insgesamt noch deren Wichtigkeit zur Abdeckung von Bildungsinteressen deutlich werden. Unternehmen erscheinen damit als der wichtigste Bezugspunkt des öffentlichen Interesses zur Abdeckung des Weiterbildungsbedarfs (siehe Kritik bei Seifert 2008 sowie bei Behringer/Käpplinger/Moraal 2008). Damit bekommt das System Weiterbildung ein verzerrtes Abbild widergespiegelt, was so gar nicht intendiert ist. Das Hauptinteresse besteht ja darin, die Weiterbildungsbeteiligung einer Gesellschaft besser abzubilden. Dies ist ein Beispiel dafür, dass eine Verwerfung einen Anfang nehmen kann, der nicht gewollt ist, aber in der möglichen Dynamik vorantizipiert werden muss.

Balancen 5 und 6: „Relationaler Leistungsbegriff und relationaler Nutzenbegriff“ sowie „Chancengleichheit zwischen Sozialisation und ‚Begaben‘“

Zu diesen beiden Balancen sei angemerkt, dass Weiterbildung in Unternehmen sich aufgrund der Einlösung eines flexiblen, gleichsam unternehmensgebundenen Selbst und eines umgesetzten Meritokratieprinzips konsequent an Leistung zu orientieren sucht und an der Förderung vorhandener Fähigkeiten. Employability stellt die konzeptionelle Umsetzung eines meritokratiebezogenen Leistungsaspektes dar, auch eingeführt und bekannt geworden als der „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz 1998). Das Individuum ist aufgerufen, sich entsprechend antizipierter Fähigkeitsanforderungen selbst passfähig auszulegen, zu interpretieren, fortzubilden und diese Fähigkeiten im Sinne der Unternehmensinteressen einzubringen. Die Anforderungen, sich entsprechend in der Freizeit weiterzubilden, steigen kontinuierlich an. Arbeiten, Lernen und Leben bilden zunehmend eine nicht mehr abgrenzbare Einheit (Hungerland/Overwien 2004). Der Bildungsraum soll erweitert werden, faktisch wird er durch diesen Kurzschluss enger. Viele Vertreter der Unternehmen selbst wissen, dass sie die Individuen mit den Lernanforderungen nicht allein lassen sollten (Severing 2001). Die Zahlen zur Bildungspartizipation zeigen zum Einen, dass Formen selbstgesteuerten und informellen Lernens gestützt und gestaltet (Dehnbostel 2004) als auch ungestützt praktiziert werden. Vor allem als arbeitsbegleitendes Lernen gewinnt es für Unternehmen und die Individuen zunehmend an Stellenwert (Schiersmann 2006, S. 35). Noch nicht erforscht ist, ob sich die betriebliche Verwertbarkeit direkt und indirekt auch zu einem Angebotsmotiv für andere Anbieter und Lernbereiche entwickelt hat. Gerade in Bezug auf die angestrebten Selbstlernkompetenzen liegen Ergebnisse vor, die belegen, dass diese auch an die Erfahrungen und vor allem Wertschätzung organisierten Lernens gebunden sind. Gerade diejenigen, die aussagen, am liebsten informell und selbstgesteuert zu lernen, verfügen am wenigsten über diese Fähigkeiten (Vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Das Individuum wird so in permanenten Bezug zum Nutzen für Unternehmen gestellt, gleichwohl die Individuen auch einen Nutzen für sich aus der Weiterbildung ziehen. Tun sie das nicht, erhärtet sich mangelnder Nutzen zu einer erklärten Weiterbildungsbarriere (Schiersmann 2006, S. 48). Die Relationalität von Nutzen wird nur begrenzt intendiert, aber zugelassen, so lange ein Transferinteresse von Wissen in die täglichen arbeitsbezogenen Handlungszusammenhänge gesehen werden kann. Dieses suchen Unternehmen durch ein entsprechendes Controlling nachzuweisen (Buchhester 2005). Von außen eingebrachte Fertigkeiten erhalten Legitimität, wenn Kompetenzen nachweisbar sind (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007). Praxen unterscheiden sich stark, die Instrumente benötigten spezifische pädagogische Einbettungen in eine Förderpraxis (Gnahn 2007). Die Extrahierung und Isolierung aus Lernprozessen kann Bilanzierungsinstrumente in den Status einer Selektionsmaschine entrücken, die abgekoppelt von Förderung funktioniert (siehe Ott 2009). Dies erhält dann einen Verwerfungscharakter, wenn verschiedene Weiterbildungsinstitutionalformen sich unreflektiert daran beteiligen.

Disbalancen im innerorganisationalen Gefüge von Lernkulturen

Konzepte der Personalentwicklung im Unternehmen folgen spezifischen betrieblichen Logiken. Sie richten sich am strategischen Personalmanagement im Sinne der Philosophie des Unternehmens aus. Dies geschieht unabhängig von der Beschaffenheit bzw. dem Einfluss anderer Weiterbildungsinstitutionen. Unternehmen konzipieren ihre Personalentwicklung ausgerichtet am Nutzen für das eigene Unternehmen, in gewisser Weise selbstreferentiell. Die Konsequenz sind spezifische organisationsbezogene Lernkulturen, die für das Unternehmen die Versorgung mit Qualifikation und Kompetenzentwicklung absichern. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass Lernkulturen in Großunternehmen auch Gemeinsamkeiten im Sinne einer Institutionalformspezifik aufweisen. Diese geht vor allem zurück auf die Forderung nach Selbstaktivierung.

Diese Forderung nach Selbstaktivierung der Mitarbeiter/innen auf den unterschiedlichen Ebenen im Unternehmen fand einen materialisierten Begriff in der Etablierung von Lernkulturen. Lernkultur ist eine organisationale Antwort auf die Anforderungen der Umstellung auf Kompetenzen, die proaktive Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft und die grundlegende Umstrukturierung von Arbeit im Zuge der Prozessorientierung (Schüssler/Thurnes 2006). Im erwachsenenpädagogischen Diskurs verbinden sich damit Veränderungen und Neukonstituierungen des pädagogischen Lehr-Lerngeschehens sowie institutionalform- und organisationspezifische Begründungen für die Auslegung und Gestaltung von Lehren und Lernen sowie Bildung und Kompetenzentwicklung (siehe Fleige 2009, Gieseke 2009, Robak 2009).

In Unternehmen hängt sich die Entwicklung und Entfaltung von Lernkulturen in die Gestaltungsmöglichkeiten der Personalentwicklung und in die Gestaltung von Arbeitszusammenhängen ein. Personalentwicklung und Arbeitsgestaltung sind jedoch nicht identisch mit Lernkultur. Personalentwicklung entwickelt und verankert Konzepte von Förderung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung im Unternehmen und bildet insofern eine Konstitutionsbedingung und damit eine entscheidende strukturierende Größe für das Reifen einer gestalteten Lernkultur. Die Auslegungen von Personalentwicklung und ihrer Funktionen variieren stark, Unternehmensinteressen und subjektive Entfaltungsmöglichkeiten sollten sich dabei nicht mehr gegenseitig ausspielen (vgl. Dobischat/Düsseldorff 2009). Lernkulturen können als ein spezifisch gestalteter erwachsenenpädagogischer Bildungsraum gefasst werden, der die Interessen aufeinander zubewegt, aber das Subjekt zum Ausgangspunkt der Überlegungen erhebt.

Unter Lernkultur verstehen wir⁵ komplexe Strukturen, Orte, Räume, Bedingungen, Atmosphären und Arrangements, die Wissen für die verschiedenen Lehr-/Lernsituationen umsetzen. Sie werden durch professionelles Handeln auf den Ebenen Bildungsmanagement, Programmplanung sowie Lehr-Lernarrangements gestaltet und entfalten sich im Lern- und Arbeitshandeln. Als ortbezogene Lernräume sind sie Ausdruck einer gestalteten und gewachsenen Wirklichkeit des Lehrens und Lernens und entfalten sich durch die Lernaktivitäten der Beschäftigten (vgl. Gieseke 2009).

Für eine binnenorganisationale Gestaltung von Lernkuren gehen wir von einer Balance der Struktureingriffe im Bereich der Personalentwicklung aus.

Balance 7: Zwischen Formen organisierten Lehrens und Lernens, der Verbindung von Arbeiten und Lernen, Wissensmanagement sowie Aufstiegsförderung/Coaching

Die sich aus diesen vier Formen ergebende Lernkultur erschließt sich in der Analyse der Gestaltungsdimensionen und Gestaltungsaspekte und der korrespondierenden Lernaktivitäten durch die Teilnehmer/innen bzw. die Beschäftigten (zu den Analyseaspekten der Gestaltungsanforderungen siehe Gieseke 2009 und unter transnationaler Perspektive Robak 2009). Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive zeigen sich die Folgen der Disbalancen analytisch durch die Offenlegung der Lernformen, Wissensformen, Zugangsmöglichkeiten, Zielgruppen, Lernorte etc., die mit diesen vier Strukturzugriffen realisiert werden. Die genannten Kategorien eröffnen einen kaleidoskopischen Bildungsraum, der entfaltet werden kann, wenn von allen vier Zugängen die Stärken genutzt und keine vereinseitigenden Engführungen vorgenommen werden. Es wird z. B. davon ausgegangen, dass Kompetenz förderbar ist und entstehen kann, wenn der Zugang zu verschiedenen Wissens- und Lernformen möglich ist: Systematisches Wissen, fallspezifische Verarbeitung, Aneignung und Erprobung in unterschiedlichen Kontexten und Bezügen, informelle Erfahrungsreflexion, mehr Information, systematisierende Bilanzierung etc.

Organisiertes Lernen bildet insbesondere in Form von Trainings einen der wichtigsten Lernzugänge im Unternehmen. Dieser Lernkontext weicht allerdings zunehmend Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen. Für Unternehmen ist es besonders essentiell, über die Einlassung von Lernen in die Arbeitsorganisation nachzudenken.⁶ Im Instrumentarium des Lernkulturinventars⁷, das von Sonntag, Schaper, Friebe (2004, S. 145 ff.) entwickelt wurde, wird z. B. deutlich, dass ein Interesse besteht, Lernen möglichst dicht mit der Arbeitsorganisation zu verbinden. Die mittlerweile ausbuchstabilten Gestaltungsansätze zur Koppelung von Arbeiten und Lernen (vgl. Dehnbostel 2008) belegen eine Differenzierung, die besonders die Entwicklung von implizitem Lernen und Erfahrungslernen fördert. Eine Ersetzung des organisierten Lernens wird nicht empfohlen, aber ein gezielter Einsatz, um reflexive Handlungsfähigkeiten zu entwickeln. Für diesen Bereich der Lernkulturentwicklung erweisen sich die segregierenden Konsequenzen in den Partizipations- und Lernmöglichkeiten als besonders gravierend, da sie mittlerweile nutzenmaximierend und kostenkend eingesetzt werden. Dies wird in verschiedenen empirischen Untersuchungen, z. B. im Rahmen von Lernzeiten- und Kosten-Nutzenerhebungen deutlich. Segregationen zeigen sich nach den Statusgruppen, Bildungshintergründen und nach den Tätigkeitsprofilen. Diejenigen, die ohnehin lernintensive Tätigkeiten haben, partizipieren an organisierter Weiterbildung, sie tun dies mit hohem zeitlichem Aufwand. Wissenstransfer und Transferfähigkeit ins Tätigkeitsfeld werden vorausgesetzt (siehe Beicht/Walden 2002). Arbeit wird als eine zweite Chance betrachtet, unabhängig von Sozialisation und Herkunft zu lernen. Faktisch wird dieses in gestufter Form von den einzelnen Gruppen wahrgenommen. Zeitlich umfangreich partizipieren Führungs-

und Fachkräfte an den verschiedenen Zugängen für Weiterbildung, die An- und Ungelernten verbleiben für kürzere Zeiträume in vorwiegend arbeitsbezogenen Lernkonzepten am Arbeitsplatz. Während sich für Erstere fördernde Mischstrukturen an Lernmöglichkeiten zwischen systematischer Wissensaneignung und handlungsreflexiver Verarbeitung abzeichnen, müssen sich letztere vor allem mit situativ angelegter Handlungsoptimierung arrangieren. Es entwickeln sich Gruppen mit unterschiedlichen Zugangschancen: Jüngere, Hochqualifizierte, Besserverdienende und Statushöhere, besonders in den Großbetrieben, nehmen nachweislich überproportional an Weiterbildung teil (Dobischat 2005, S. 160). Es besteht die Gefahr der Produktion von Randgruppen, gerade auch deshalb, weil sie sich nur eingeschränkt Lernangebote außerhalb des Unternehmens suchen (können). Erhebungen verweisen darauf, dass sie dies nicht tun, weil sie mit den Lernangeboten am Arbeitsplatz zufrieden sind und meinen, über ausreichende Selbstlernfähigkeiten durch informelles Lernen zu verfügen (Baethge/Baethge-Kinsky 2004). So merkt der Einzelne nicht, dass etwas fehlt und kann sich selbst nicht diagnostizieren was fehlt. Employability kann auf diesem Wege nicht gewährleistet werden, da Lernen situativ verbleibt und kein transferierbares Wissen für andere Handlungs- und Aufgabenfelder produziert und verarbeitet wird.

Während arbeitsplatznahe Weiterbildung vom Arbeitgeber häufig oder auch vollständig finanziert wird, sinken sowohl die Finanzierungen als auch die Freistellungen für externe organisierte Bildungsangebote (Dobischat/Ahlene 2002). Senkt der hybride Nutzen⁸ das Interesse von Unternehmen an Förderoptionen? Aus Unternehmenssicht interessiert die Vorausschaubarkeit über den Erfolg im Sinne von Transferierbarkeit und dass das Erlernte im Unternehmen verbleibt. Das Interesse, Kontrolle über den Arbeitsplatz auszuüben, ist eher am Steigen als dass der Einsatz von Bildung durch mehr Freiheit begleitet ist. Welche Folgen werden langfristig Abschlüßungen der Partizipationsmöglichkeiten an unternehmensspezifischen Lernkulturen für die einzelnen Gruppen haben?

Wissensmanagement kann als ein institutionalisierter Ausläufer der lernenden Organisation betrachtet werden. Es wird als ein strategisches Konzept zum Abbau des Widerstandes von Problemlösungslernen verstanden, das als individuelle Option zur Gestaltung der eigenen Lern- und Bildungsprozesse erscheint (Pawlowsky/Bäumer 1996; Dobischat/Düsseldorff 2009, S. 919). Als handlungsregulierendes Instrument, das auf die Bereitstellung passgenauen Wissens für alle Organisationsmitglieder zielt, ist das Wissensmanagement Teil der Lernkultur eines Unternehmens. Es bildet keinen Ersatz für Wissensvermittlung und Aneignung, stellt aber (meist technische bzw. digitalisierte) Instrumente zur Verfügung, um Abläufe, Prozesse und Ergebnisse systematisch abzubilden. Als ein wirksames praktisches Problem hat sich eine mangelnde intrinsische Motivation der Individuen gezeigt, Erfahrungs- und theoretisches Wissen sowie konkrete Arbeitsergebnisse zu teilen (Wilkesmann/Rascher 2004, S. 66 f.). Ist eine Vertrauensbasis vorhanden oder ist Wissensmanagement Teil von Vereinbarungen, können wertvolle Informationen geteilt werden, so die Einzelnen nicht das Wichtigste an Wissen zurückhalten. Die Kenntnis um technische Bedienungs-

möglichkeiten ist für alle Beteiligten Voraussetzung, die Erstellung von Plattformen aufwändig.

Der vierte Zugang soll knapp am Beispiel Coaching umrissen werden. Coaching ist als eine alternative Beratungsform und auch Vermittlungs- und Aneignungsform entwickelt worden, die aus der Komplexität des Arbeitsalltags heraus erwächst. Was Coaching von den anderen drei Zugängen unterscheidet, ist, dass es meist für Einzelpersonen durchgeführt wird, hoch spezifisch ist und vermutlich von allen Formen für das einzelne Individuum die teuerste ist. Coaching wurde ins Management übertragen, um die Bewältigung des Managementalltags zu unterstützen, die Leistungsfähigkeit zu erhöhen, Kompetenzen der Manager zu fördern und Krisen abzustützen. Mittlerweile breitet sich das Einsatzgebiet in alle Arbeitsbereiche aus, die Führung und Zusammenarbeit als Kernkompetenzen erfordern. Es handelt sich so gesehen um ein exklusives Förderinstrument, das die engste Koppelung von Wissen, Handeln und Reflexion herstellen kann. Das verändert sich in dem Moment, wo Themen des hierarchischen Abstiegs und psychodynamische Problemlagen des Arbeitsalltags, konkret im Bereich der Zusammenarbeit oder auch Mobbing, den Prozess dominieren. Dann kann nicht mehr von Förderung im Sinne individueller Entwicklung gesprochen werden. Dass der Begriff, der eigentlich nichts anderes als beratende Unterstützung für das Berufsleben meint, im Management akzeptiert wurde, wird darauf zurückgeführt, dass er eine ästhetisierte Metapher für Leistungssteigerung im Beruf ist, der sich von den Begriffen Therapie und Supervision abgrenzt. Gegenstand sind nicht nur Unternehmensstrategie oder Unternehmensstruktur, sondern auch die eigene Leistung, das individuelle Verhalten sowie persönliche Eigenschaften im Arbeitsprozess. Es findet sich mittlerweile eine Fülle an Literatur (kritisch Geßner 2000, ausgewiesen Schreyögg 1998, praktisch Backhausen/Thommen 2006). Der Ansatz des Coaching wird mittlerweile breit praktiziert. Obwohl das Berufsfeld wenig geschützt ist und die professionellen Standards noch im Entstehen sind, erfreut sich dieser Zugang zunehmender Beliebtheit. Er kann Ausdruck von exklusiven Bildungs- und Qualifikationsanforderungen sowie Eliteförderung sein.

Die Abschlussinteressen von Unternehmen bezüglich der Qualifikations- und Kompetenzentwicklung nach innen verweisen binnenorganisational auf mehr ausgleichende und ergänzende Angebotskombinationen. Dass die geschilderten vier Zugänge in Relation zu den Aufgabenfeldern betrachtet werden müssen, ist einsichtig. Eine schematisierende Selektion nach Gruppen, eine Engführung auf unmittelbare Arbeitsaufgaben, können der Beginn weitreichender Verwerfungen sein. Sie entheben das Individuum der Möglichkeit des Wissensaufbaus und der Habitualisierung von Kompetenz, was sich über die Zeit im Wechselspiel von Wissensaufbau, Handeln, Reflexion und Bindung als Anpassung vollzieht. Personalentwickler müssen um die Lern- und Bildungspotentiale sowie die Wirkungen der verschiedenen Zugänge wissen und sie im Unternehmen balancieren.

Die eingangs geschilderten Disbalancen in der Entwicklung des Weiterbildungssystems belegen die Notwendigkeit sich ausdifferenzierender Institutional- und Angebotsformen, die offen im Zugang sind. Der quantitative Beleg, dass ein Großteil an Weiterbildung im Unternehmen stattfindet lässt nicht den Rückschluss zu, dass es die

Breite in den öffentlichen Zugängen nicht mehr braucht, sondern, dass es diese als Ausdruck von gewollter Öffentlichkeit und Teilhabe gerade deswegen braucht.

Anmerkungen

- 1 Die Balancen wurden auf der Grundlage eines Textes von Tietgens extrahiert, in dem er Überlegungen für die Entwicklung eines Gesamtsystems Weiterbildung skizziert. Es handelt sich um die Einleitung für ein Gutachten im Auftrag des Deutschen Bildungsrates.
- 2 Siehe das Weiterbildungsarchiv der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität Berlin.
- 3 „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“, „Lernen im Prozess der Arbeit“, „Lernen im sozialen Umfeld“ sowie „Lernen in virtuellen Welten“ (ebd.).
- 4 Die Erfassung umfasst nun das reguläre Schul- und Ausbildungssystem (Formal Education-FED), Weiterbildung (Non-Formal Education-NFE) und Informelles Lernen, hier übersetzt mit Selbstlernen (Informal Learning-IL) (im Bericht als Lernfelder bezeichnet).
- 5 Dieser Lernkulturbegriff wurde in einem Projektzusammenhang gemeinsam mit W. Giesecke und M. Fleige entwickelt.
- 6 „Lernkultur zielt auf Kompetenzentwicklung, Steigerung von Flexibilität und Innovationsfähigkeit im Unternehmen. Auf normativer Ebene findet sie Ausdruck in lernbezogenen Werten, Normen und Einstellungen. Auf der strategischen Ebene manifestiert sich Lernkultur in Rahmenbedingungen und Support (Arbeitsorganisation, S. R.), die Lernen längerfristig und nachhaltig unterstützen und fördern. Operativ betrachtet, drückt sich Lernkultur aus in den vielfältigen Formen des individuellen, gruppenbezogenen und organisationalen Lernens. Ein Unternehmen hat eine Lernkultur, die gestaltbar und veränderbar ist“ (Sonntag u. a. 2005, S. 107).
- 7 Der Fragebogen zur Erhebung des Lernkulturinventars fragt folgende Bereiche ab: Lernen als Teil der Unternehmensphilosophie, Rahmenbedingungen für Lernen im Unternehmen (Organisationsstrukturen, Entgelt- und Anreizsysteme, Arbeitszeitregelungen, Lernen in Veränderungsprozessen), Aspekte der Personalentwicklung im Unternehmen, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten im Unternehmen (Lernen im Arbeitsalltag, gruppenbezogenes Lernen, z. B. Selbstorganisiertes Lernen, Anwendung des Gelernten), Lernatmosphäre und Unterstützung durch Kollegen, Lernorientierte Führungsaufgaben, Information und Partizipation im Unternehmen (Informationswege und -möglichkeiten, Einflussmöglichkeiten bei der Gestaltung von Lernen und Personalentwicklung, Lernen durch Wissensaustausch), Lernkontakte des Unternehmens mit seiner Umwelt (Friebe 2005, S. 305- 317).
- 8 Hybrider Nutzen meint, dass das Gelernte nicht nur dem Unternehmen nutzt, sondern die Individuen auch andere Verwertungsinteressen damit verfolgen.

Literatur

- Backhausen, Wilhelm; Thommen, Jean-Paul: Coaching: durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung. 3., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden 2006.
- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker: Der ungleiche Kampf um das Lebenslange Lernen: Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. In: dies.: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. München und Berlin 2004, S. 11-200.
- Baethge, Martin: Selbstgesteuertes Lernen – Ausweg aus oder neue Variante in dem ungleichen Kampf um das lebenslange Lernen? In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2008 (im Erscheinen).

- Beicht, Ursula; Walden, Günter: Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung in technischen Berufen sowie Maßnahmen mit technischen Inhalten. Gutachten im Rahmen der Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bonn 2005.
- Behringer, Friederike; Käßpflinger, Bernd; Moraal, Dick: Betriebliche Weiterbildung in CVTS und AES – zur Anschlussfähigkeit und Komplementarität zweier Erhebungsinstrumentarien. In: Gnahs, Dieter; Kuwan, Helmut; Seidel, Sabine (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bad. 2, Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld 2008, S. 57-78.
- Blom, Hermann/Meier, Harald: Interkulturelles Management. Interkulturelle Kommunikation, Internationales Personalmanagement, Diversity-Ansätze im Unternehmen. Herne, Berlin 2002.
- Bremer, Helmut: Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover 1999.
- Buchhester, Stephan: Bildungscontrolling – Der Einfluss von individuellen und organisatorischen Faktoren auf den wahrgenommenen Weiterbildungserfolg. in: Gust, Mario; Weiß, Reinhold (Hrsg.): Praxishandbuch Bildungscontrolling. Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit. Konzepte- Methoden- Instrumente- Unternehmenspraxis, USP-Publishing, München 2005, S.93-107.
- Dehnpostel, Peter: Kompetenzentwicklung in der Arbeit als Alternative zum organisierten Lernen? In: Hungerland, Beatrice; Overwien, Bernd (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Wiesbaden 2004, S. 51-68.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trend der Weiterbildung. Bielefeld 2008.
- Dietrich, Stephan; Schade, Hans-Joachim; Behrendorf, Bernd: Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster. Kooperationsprojekt des DIE in Bonn und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in Zusammenarbeit mit dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover (IES). Bonn 2008 [Online-Ressource, Zugriff: 10.9.2009].
- Dobischat, Rolf: Weiterbildung im Konzept des Lebenslangen Lernens – Weiterbildungspolitik im Spannungsfeld zwischen Systembildung und -destabilisierung. In: RdJB 2/2005, S. 156-168.
- Dobischat, Rolf; Ahlne, Eva: „Lernzeiten als Perspektive einer Realisierung Lebenslangen Lernens in der Kooperation zwischen Betrieben und externen Weiterbildungseinrichtungen“. Eine Studie zur beruflich-betrieblichen Weiterbildung in Hessen im Auftrag des Kultusministeriums Hessen. Duisburg 2002 [online-Ressource, Zugriff: 14.6.2008].
- Dobischat, Rolf; Düsseldorf, Karl: Personalentwicklung und Arbeitnehmer. In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2009, S. 917-934.
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 2. Aufl., Stuttgart 2007.
- Faulstich, Peter: Kompetenzentwicklung als Weiterbildungsperspektive. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2008.
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 3. akt. Aufl., Weinheim und München 2008.
- Flasdieck, Julia; Goertz, Lutz; Krämer, Heike: Mediale Content-Produktion: Vielfältige Qualifikationsanforderungen in einem neuen Tätigkeitsfeld. Ergebnisse einer aktuellen Studie. In: BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 3/2009, S. 27-31.
- Fleige, Marion: Diskurse über Lernkulturen und ihr Beitrag zur transkulturellen Bildung und supranationalen Bildungszusammenarbeit. In: Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi; Wu, Ming-Lieh (Hrsg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld 2009, S. 169-188.

- Geßner, Andreas: Coaching – Modelle zur Diffusion einer sozialen Innovation in der Personalentwicklung. Frankfurt a.M. 2000.
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, Helga; Börjesson, Inga: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland: exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster 2005.
- Gieseke, Wiltrud: Organisationstheoretische Überlegungen zur Lernkultur. Der übersehene institutionelle/organisatorische Faktor im Lernkulturdiskurs. In: Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi; Wu, Ming-Lieh (Hrsg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld 2009, S.49-86.
- Gnahs, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studentexte für Erwachsenenbildung. DIE. Bielefeld 2007.
- Grotlüschen, Anke; Beier, Peter (Hrsg.): Zukunft lebenslangen Lernens: strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld 2008.
- Hamann, Angelika; Huber, Johann J.: Coaching. Der Vorgesetzte als Trainer. 3. Aufl., Leonberg 1998.
- Hungerland, Beatrice; Overwien, Bernd: Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen. In: Hungerland, Beatrice; Overwien, Bernd (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Wiesbaden 2004, S. 7-26.
- Friebe, Judith: Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter. Heidelberg 2005 [elektronische Ressource].
- Kejcz, Yvonne; u. a.: Bildungsurlaub und Weiterbildung. Heidelberg 1985.
- Ott, Marion: Bildungsarbeit im Auftrag der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik: Feststellen von '(In-)Kompetenzen' in Praktiken des Profiling. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2009
- Pawlowsky, Peter; Bäumer, Jens: Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen. München 1996
- Pawlowsky, Peter: Strategieerfüllung und Strategiegestaltung als Funktionen der betrieblichen Bildungsarbeit. In: Martin, A.; u. a. (Hrsg.): Die Bildungsgesellschaft im Unternehmen? Festschrift für Wolfgang Weber. München und Mering 1999, S. 91-116.
- Robak, Steffi: Kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen. In: Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi; Wu, Ming-Lieh: Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld 2009
- Robak, Steffi: Interkulturelle Bildungsangebote – Formen unvollendeter Institutionalisierung am Beispiel Beigeordneter Bildung. MS Berlin 2009 (Erscheint demnächst).
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band I. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2008.
- Schiersmann, Christiane: Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld 2006.
- Schmidt-Lauff, Sabine: Zeit für Bildung im Erwachsenenalter: interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster 2008.
- Schreyögg, Astrid: Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. 3. Aufl., Frankfurt a.M. 1998.
- Schübler, Ingeborg; Thurnes, Christian M.: Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld 2005.
- Seiverth, Andreas: Die Auflösung der Allgemeinen Erwachsenenbildung im Zeichen europäischer Bildungs- und Machtpolitik. In: Gnahs, Dieter; Kuwan, Helmut; Seidel, Sabine (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 2, Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld 2008, S. 89-96.
- Severing; Eckart: Wissensmanagement – durch Management-Wissen? Anforderungen an Bildungseinrichtungen. In: Arnold, Rolf; Bloh, Egon (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Hohengehren 2001, S.137-158.
- Sonntag, Karlheinz; u. a.: Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen. In: Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenz-

- analysen im betrieblichen Umfeld. Edition QUEM, Band 18. Münster u. a. 2005, S. 19 – 339.
- Staudt, Erich; Kriegesmann, Bernd: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift 4, S. 174-177.
- Staudt, Erich; Kottmann, Markus: Deutschland gehen die Innovatoren aus! Das Aus- und Weiterbildungssystem des vergangenen Jahrhunderts muss reformiert werden. In: Clermont, Alois; Schmeisser, Wilhelm; Krimphove, Dieter (Hrsg.): Strategisches Personalmanagement in globalen Unternehmen. München 2001, S. 557-576.
- Süß, Stefan: Internationales Personalmanagement. Eine theoretische Betrachtung. München und Mering 2004.
- Tietgens, Hans: Orientierungsgesichtspunkte zur Weiterbildungsdiskussion. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart 1975, S. 11-35.
- Tippelt, Rudolf: Beruf und Lebenslauf. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2006, S. 85-98.
- Voß, Günter G.; Pongratz, Hans J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 50. Jg. 1998, S. 131-158.
- Wilkesmann, Uwe; Rascher, Ingolf: Wissensmanagement. Theorie und Praxis der motivationalen und strukturellen Voraussetzungen. München und Mering 2004.
- Zinger, Georg Hanns: Die Internationalisierung der Belegschaften multinationaler Unternehmen mit Sitz in Deutschland. Duncker & Humblot: Berlin 2002.