

Partizipation als Voraussetzung für die Gestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse zur Initiierung von Innovationsstrategien in kleinen und mittelständischen Unternehmen¹

Robert Cywinski

¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf der Diplomarbeit des Autors („Betriebliche Weiterbildung und ihr Beitrag zur Förderung der Innovationsfähigkeit in kleinen und mittelständischen Unternehmen – eine kritisch-konstruktivistische Literaturanalyse“), die im Rahmen des Projektes KMU-INNOSTRAT entstanden ist und am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen eingereicht wurde.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Europäischer Sozialfonds
für Deutschland



EUROPÄISCHE UNION



Projekträger im DLR
Deutsches Zentrum für
Luft- und Raumfahrt e.V.

Inhalt

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung | 3 |
| 2. Innovationen in kleinen und mittelständischen Unternehmen | 4 |
| 3. Weiterbildung im Innovationsbereich kleiner und mittelständischer Unternehmen | 7 |
| 3.1. Problembereiche betrieblicher Weiterbildungsplanung und -umsetzung | 8 |
| 3.2. Der subjektwissenschaftliche Lernansatz von Holzkamp | 14 |
| 4. Selbstgesteuerte Weiterbildung zur Initiierung von Innovationen in kleinen und mittelständischen Unternehmen..... | 17 |
| 5. Partizipative Unternehmens- und Arbeitskultur | 21 |
| 6. Vermeintliche Vorteile und unterschätzte Bedenken | 23 |
| 7. Fazit | 25 |
| Literatur | 28 |

1. Einleitung

Innovationsprozesse sind – vor allem für viele KMU – mit nicht zu unterschätzenden Umsetzungsproblemen behaftet. Jede Neuerung bringt es mit sich, dass bestehende Strukturen und Prozesse in Frage gestellt werden (müssen) und eingeübte Verhaltens- und Verfahrensweisen ungültig werden. Die Generierung und Implementierung von Innovationen bedarf daher qualifizierter, kompetenter und motivierter Beschäftigter, um neue und komplexe Aufgaben, die mitunter sowohl ein hohes Maß an Unsicherheit als auch ein hohes Risiko des Scheiterns beinhalten, zu meistern.

Die aus solchen Veränderungsprozessen resultierenden Anforderungen an die Beschäftigten sind in hohem Maße zukunftsorientiert. Etwaige betriebliche Umsetzungsprobleme ergeben sich aus veränderten Arbeitsorganisationsprozessen, die auf veränderte Marktbedingungen, Kundenwünsche und/oder Wettbewerbskonstellationen reagieren und sich wiederum dynamisch und flexibel entwickeln. Betriebliche Personalentwicklungsmaßnahmen, die eine Förderung der Qualifikationen und Kompetenzen der Beschäftigten ermöglichen sollen, dienen als ein zentrales Instrument der Unternehmensstrategie zur Sicherung der Wettbewerbs- und Beschäftigungs- sowie Innovationsfähigkeit. Konventionelle Weiterbildung – verstanden als hochgradig formalisierte Vermittlung fachlicher Wissensbestände und expliziten Wissens – stößt im Innovationsbereich jedoch deutlich an ihre Grenzen.

Im Rahmen der Tendenz von einer berufs- und funktionsbezogenen zu einer prozessbezogenen Arbeitsorganisation, einer damit inkludierten Subjektivierung der Arbeit und der sich daraus ergebenden Prozessorientierung und Dezentralisierung betrieblicher Bildungsarbeit (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004) sowie im Kontext des Paradigmenwechsels von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung gewinnen seit geraumer Zeit in Wissenschaft und zunehmend auch der betrieblichen Praxis selbstgesteuerte Lernstrategien, die eng an das Arbeitshandeln gekoppelt sind, an Bedeutung. Die Gründe und Ursachen hierfür sind vielschichtig. Sie reichen von neoliberalen Umstrukturierungstendenzen des (Weiter-)Bildungswesens über die betriebswirtschaftliche Anforderung an institutionalisierte Lernarrangements Zeit und Kosten zu sparen, bis hin zu erkenntnistheoretisch-konstruktivistisch geprägten Überlegungen zum situierten, authentischen und selbstorganisierten Lernen, wie es im Bereich der Erziehungswissenschaften z. B. von Siebert (2000) konzipiert wurde.¹

Vor dem Hintergrund der konstitutiven These dieses Beitrags, dass Innovationsprozesse sich besser und nachhaltiger entwickeln, soweit Beschäftigte als mündige Subjekte betrachtet

¹ Ein differenzierter Diskurs über die Bedeutungszunahme der individuellen Verantwortung für Lernprozesse im Kontext des Paradigmas der Selbststeuerung bzw. Selbstorganisation, das in einer kritischen und machtanalytischen Sichtweise als das „Herzstück des Macht-Wissens-Komplexes“ (Pongratz 2005: 37) bezeichnet werden kann, durch den „die neoliberale Ökonomisierung der Bildung mit systemtheoretischen und konstruktivistischen Theoriemodellen verknüpft“ (ebd.) sowie mit dem stark an ökonomischen Verwertbarkeitsprinzipien orientierten Kompetenzentwicklungsdiskurs unterfüttert wird, ist in diesem Rahmen leider nicht möglich. Der in diesem Beitrag favorisierte Lernansatz der Selbststeuerung ist keinesfalls ausschließlich unter einem ökonomischen Kalkül zu denken, sondern auch als ein kritisch-konstruktivistischer Bildungsbegriff zu verstehen, der an dieser Stelle jedoch ebenfalls nicht in seiner Tiefe diskutiert werden kann (vgl. Cywinski 2010).

und ihre Interessen und Perspektiven in der betrieblichen Weiterbildungsarbeit berücksichtigt werden, besteht das erkenntnisleitende Interesse des Beitrags darin, die Effektivität betrieblicher Weiterbildung zur Förderung der Kompetenzentwicklung in Veränderungs- und Innovationsprozessen in KMU kritisch zu hinterfragen und hierbei die Frage zu erörtern, welchen Beitrag explizit selbstgesteuerte Lernprozesse zur Initiierung und Implementierung von Innovationen in KMU leisten können.

2. Innovationen in kleinen und mittelständischen Unternehmen

Innovation gilt als einer der zentralen Aspekte in der Diskussion um die zukünftige Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands. Man mag den nahezu gebetsmühlenartig vorgetragenen so genannten „Megatrends“, von denen beispielsweise die zunehmende Internationalisierung der Ökonomie und Märkte, die Dynamisierung des Wettbewerbs, der sich vollziehende Strukturwandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, der forcierte Einsatz neuer Informations- und Kommunikationsmittel und die demographische Entwicklung zu nennen sind, eine zwar unterschiedliche Brisanz und Bedeutung zusprechen; es ist dennoch unstrittig, dass sich die daraus resultierenden Rahmenbedingungen und Herausforderungen für Unternehmen rasant verändern.

Innovationen liegen jedoch nicht nur ausschließlich dann vor, wenn umwälzende und radikale Erfindungen generiert, umgesetzt und vermarktet werden, sondern gerade graduelle, inkrementelle Veränderungen an Produkten, Dienstleistungen oder Prozessen können sich in ihrer Summe als höchst erfolgreich und nachhaltig erweisen. So belegen beispielsweise Klinkel/Lay/Wengel (2004) in einer Studie des Fraunhofer-Instituts für System- und Innovationsforschung, dass auch Unternehmen, die Innovationsvorsprünge jenseits von FuE zum Beispiel durch intelligente Produkt- und Dienstleistungskombinationen oder innovative technisch-organisierte Prozesse erreichen, ihren Konkurrenten im Beschäftigungswachstum überlegen sind. Vergewärtigt man sich zudem gewisse KMU-Merkmale wie eine angespannte finanzielle Situation und die damit korrespondierende Schwierigkeit, hohe Geldsummen in die Entwicklung und Verbreitung technisch anspruchsvoller FuE-Vorhaben zu investieren, ein oftmals fehlendes spezifisches technologisches Know-how, zumeist fehlende Kontakte zu Wissenschafts- und Forschungseinrichtungen etc., scheint es angebracht das Innovationsverständnis 'runterzubrechen' und es gewissermaßen in einer KMU-adäquaten Form zu verwenden. Ferner gilt es darauf hinzuweisen, dass Innovationen stets in die jeweiligen einzelbetrieblichen und individuellen (Lebens-)Zusammenhänge eingebunden sind. Aus diesem Grund können unter Umständen, vor allem in KMU, auch „kleine“ Prozesse und Arbeitsabläufe für den einzelnen Betrieb als innovativ gelten, während sie von anderen womöglich als belanglose Routineaufgaben angesehen werden.

Das Projekt KMU-INNOSTRAT geht von einem ganzheitlichen und umfassenden Innovationsverständnis aus, das unter Bezugnahme auf Kirner u. a. (2006) wie folgt definiert werden kann:

„Innovation nach einem ganzheitlichen Verständnis ist die Realisierung einer für das Unternehmen neuen Idee in Bezug auf Produkte, Dienstleistungen, Herstellverfahren und Organisationsformen oder eine Kombination daraus, die darauf abzielt, Marktvorteile zu verschaffen und damit den wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens zu steigern“ (ebd.: 17).

Es ist zwar trivial, aber nichtsdestotrotz von grundlegender Bedeutung, dass die Quelle einer jeglichen Innovation der Mensch ist, der im Innovationsprozess neben weiteren weichen Faktoren die entscheidende Rolle spielt (vgl. Bontrup 2006: 182). Bontrup verweist auf Staudt/Kottmann (2001: 33), die „[i]n der Vernachlässigung dieser *Grundvoraussetzung* [...] die wesentliche Ursache für die expandierende Innovationsschwäche am Standort Deutschland“ sehen (Staudt/Kottmann 2001: 33, zit. nach Bontrup 2006: 182). Profund qualifizierte und kompetente Beschäftigte müssen als ein personeller Nährboden für die nachhaltige Entwicklung von Innovationen begriffen werden. Aus diesem Grunde verdeutlicht eine immaterielle ressourcenorientierte Betrachtung jenseits von FuE-Maßnahmen und -Investitionen in Hinblick auf KMU die enorme Bedeutung betrieblicher Weiterbildung zur Steigerung der Innovationsfähigkeit, in deren Kontext die Beschäftigten und deren Qualifikationen und Kompetenzen elementare Potenziale zur Förderung der Innovationsfähigkeit darstellen.

Im Kontext solcher auch als soziale Innovationen bezeichneten Veränderungsprozesse, wird Innovation als etwas Neues begriffen, das sich „nicht im Medium technischer Artefakte, sondern auf der Ebene der sozialen Praktiken“ (Howaldt/Schwarz 2010: 89) vollzieht. Howaldt und Schwarz beschreiben soziale Innovationen folgendermaßen:

„Eine soziale Innovation ist eine von bestimmten Akteuren bzw. Akteurskonstellationen ausgehende intentionale, zielgerichtete *Neukonfiguration sozialer Praktiken* in bestimmten Handlungsfeldern bzw. sozialen Kontexten, mit dem Ziel, Probleme oder Bedürfnisse besser zu lösen bzw. zu befriedigen, als dies auf der Grundlage etablierter Praktiken möglich ist.“ (Howaldt/Schwarz 2010: 89)

Dieser Ansatz betont, dass nicht zuletzt auch im Beschäftigtenbereich Erneuerungsanstrengungen notwendig sind, die sich zum Beispiel in der Erhöhung der Arbeitszufriedenheit, Senkung der Beschäftigtenfluktuation, dem Rückgang des Krankheitsstandes, der Förderung der Kreativität und vor allem der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz niederschlagen.

Ausgehend von der bereits erwähnten Grundannahme des Beitrags, dass Innovationsprozesse sich besser und nachhaltiger entwickeln, soweit Beschäftigte als mündige Subjekte betrachtet und ihre Interessen und Perspektiven in der betrieblichen Weiterbildungsarbeit berücksichtigt werden, soll zunächst die Frage erörtert werden, welche spezifischen Merkmale Innovationsaufgaben in einem Innovationsprozess aufweisen. Diese Fragestellung ist deshalb von Interesse, weil sich aus ihr spezifische Konsequenzen und Merkmale für eine subjektwissenschaftliche betriebspädagogische Bildungsarbeit ableiten lassen.

Thom (1980) nennt vier dominante Merkmale von Innovationsaufgaben:

Neuigkeitsgrad von Innovationsaufgaben:

Der Neuigkeitsgrad ist nicht nur ein konstitutives Merkmal von Innovationen, sondern bezieht sich des Weiteren sowohl auf das Ergebnis des Innovationsprozesses als auch auf den Handlungsprozess, der zu dem Ergebnis geführt hat. Dies bedeutet, dass das Innovationsergebnis in allererster Linie neu für das innovierende Unternehmen selbst ist. Demzufolge sind auch die Aufgaben neu, die zur Schaffung der neuartigen Innovation beigetragen haben. Hier liegt eine immense Hürde und Herausforderung für das Unternehmen, da in der Regel vorab kein erfahrungsbasiertes Wissen über Art, Umfang, Auswirkungen und Verknüpfung der einzelnen Arbeitsschritte vorliegt (vgl. Vahs/Burmester 2002: 221).

Komplexität von Innovationsaufgaben:

Die Generierung von Innovationen erfordert auf verschiedensten Arbeits- und Hierarchieebenen eine Vielzahl von Entscheidungen und Aktivitäten, in die verschiedene Personenkreise bzw. Abteilungen eingebunden sind. Hier sind vor allem die Führungsinstanzen anzuführen, die zuvor generierte Ideen bewerten müssen. Es muss auch auf den nicht immer linear verlaufenden Innovationsprozess verwiesen werden, der unter Umständen zusätzliche Rückkopplungen und neue Anläufe mit veränderten Aspekten beinhalten kann. Diese Arbeitsteiligkeit und die Nichtlinearität der Aufgabenabfolge steigern die Komplexität des Handlungsfeldes Innovation, so dass Aufgaben zur Schaffung von Innovationen von hochgradiger Komplexität geprägt sind (vgl. Thom 1980: 23 und 29).

Unsicherheit von Innovationsaufgaben:

Neuigkeitsgrad und Komplexität führen wiederum zu einem erheblichen Grad an Unsicherheit. Diese Unsicherheit ist ein weiteres Aufgabenmerkmal, das für nahezu alle Aufgaben innerhalb eines Innovationsprozesses gilt. Hier kann vor allem auf den Mangel an Erfahrungswerten zu den konkreten Aufgaben verwiesen werden.

Risikogehalt von Innovationsaufgaben:

Aus der Neuartigkeit und der Unsicherheit ergibt sich ein weiteres konstitutives Merkmal der Aufgaben, nämlich das verhältnismäßig hohe Risiko des Scheiterns neuer Ideen. Die Ideenumsetzung kann zum Beispiel wegen einer falsch eingeschätzten Technologie oder der Fluktuation von für den Prozess entscheidenden Personen und dem Verlust ihres Wissens und ihrer Kompetenzen scheitern. Aber auch in späteren Phasen des Innovationsprozesses, zum Beispiel wenn das Neuprodukt bereits hergestellt wurde, besteht immer noch das Absatzrisiko, da es ungewiss ist, ob die geplanten Absatzmengen und/oder der anvisierte Preis am Markt erreicht werden und sich im Wettbewerb gegen konkurrierende Produkte oder Dienstleistungen durchsetzen kann (vgl. ebd.: 26 ff.).

Konfliktgehalt von Innovationsaufgaben:

Die Wahrscheinlichkeit, dass es im Laufe des Innovationsprozesses zu Konflikten kommt, kann als relativ hoch, wenn nicht als so gut wie sicher eingeschätzt werden. Konflikte sind an sich

nichts dramatisches, da sie genuin ein zwischenmenschliches Resultat des Abwägens von möglichen Vor- und Nachteilen darstellen. Nichtsdestotrotz ist diese Komponente der Innovationsaufgaben nicht zu unterschätzen. Das Konfliktpotenzial kann auf mehreren Ebenen liegen (vgl. ebd.: 29 ff.): Sachlich-intellektuelle Konflikte können bspw. in Bezug auf die Wahl der Ziele oder die Zweckmäßigkeit von verschiedenen Mitteln zur Zielerreichung entstehen. Die Entwicklung sozio-emotionaler Konflikte geschieht angesichts der Zusammenarbeit vieler und unterschiedlicher Personen, die in einem Innovationsprozess eingebunden sind, fast von alleine. Die Herausbildung eines sozio-emotionalen Klimas, das von Sympathien, Antipathien, Vertrauen usw. geprägt ist, vollzieht sich in jedem Innovationsprozess (vgl. ebd.: 30). Wertgeprägte und kulturelle Konflikte resultieren aus den unterschiedlichen Überzeugungen, Werten und Grundhaltungen der beteiligten Personen, wenn Grundkonflikte auf zwischenmenschlicher Ebene nicht rechtzeitig aufgelöst werden (vgl. ebd.: 31).

Die eingangs formulierte Frage, welche spezifischen Merkmale mit Innovationsaufgaben verbunden sind, lässt sich nun folgendermaßen zusammenfassen. Innovationsaufgaben sind:

- neue und komplexe Aufgaben,
- die sowohl mit einem nicht unerheblichen Maß an Unsicherheit als auch
- einem hohen Risiko des Scheiterns verbunden sind und
- insgesamt ein hohes Konfliktpotenzial beinhalten.

Im weiteren Verlauf dieses Beitrags soll ausgeführt werden, wie die Qualifikationen und Kompetenzen der Beschäftigten im Rahmen einer partizipativen betrieblichen Weiterbildung gefördert werden müssen, damit sie – den Merkmalen der Innovationsaufgaben entsprechend – Innovationen in ihren Betrieben vorantreiben dürfen, können und auch wollen und damit einen wertvollen Beitrag zur Steigerung betrieblicher Innovationsfähigkeit in KMU leisten.

3. Weiterbildung im Innovationsbereich kleiner und mittelständischer Unternehmen

Gerade innovative KMU bzw. solche, die Innovationsprozesse vorantreiben, entwickeln und umsetzen wollen, stehen vor der Herausforderung, sich in permanenten, zieloffenen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen flexibel auf neue Situationen und veränderte Arbeits- und Aufgabeninhalte einzustellen. Für die Beschäftigten bedeutet dies, dass sie entsprechend befähigt werden und genügend Freiräume erhalten müssen, um sich aktiv am Veränderungsprozess zu beteiligen und damit eine erweiterte berufliche Handlungskompetenz und -fähigkeit erwerben zu können.

Nach Staudt/Kriegesmann (1999: 37 – 50) setzt sich Handlungskompetenz auf individueller Ebene aus folgenden Faktoren zusammen:

- Handlungsfähigkeit als kognitive Basis,
- Handlungsbereitschaft als motivationale Basis und
- Zuständigkeit als organisatorische Legitimation und Einbindung in den Unternehmenskontext.

Individuelle Handlungsfähigkeit beruht auf folgenden Elementen (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999: 37 ff.):

- **Explizites Wissen** ist „eine Sammlung in sich geordneter Aussagen über Fakten oder Ideen, die ein vernünftiges Urteil oder ein experimentelles Ergebnis zum Ausdruck bringen und anderen durch irgendein Kommunikationsmedium in systematischer Form übermittelt werden“ (Bell 1985: 180, zit. nach Staudt/Kriegesmann 1999: 38). Explizites Wissen ist somit frei konvertierbar und „lässt sich in Worten und Zahlen ausdrücken und problemlos mit Hilfe von Daten, wissenschaftlichen Formeln, festgelegten Verfahrensweisen oder universellen Prinzipien mitteilen“ (Nonaka/Takeuchi 1997: 18, zit. nach ebd.).
- **Implizites Wissen** ist hingegen personengebunden, schwierig zu formulieren und damit schwer zugänglich. „Implizites Wissen ist sehr persönlich und entzieht sich dem formalen Ausdruck, es lässt sich nur sehr schwer mitteilen“ (Nonaka/Takeuchi 1997: 18 f., zit. nach ebd.). Es umfasst somit das aktionsgebundene und auf individueller Erfahrung basierende Wissen, das aus der eigenen Handlung resultiert.
- **Fertigkeiten** stellen ein konkretes und inhaltlich bestimmbares Können dar, das durch Übung so weit automatisiert ist, dass es routiniert vollzogen werden kann.

Handlungsfähigkeit führt allerdings nicht zwangsläufig zur Handlung. Denn der Tatbestand, dass jemand etwas weiß, versteht und kann, bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass er es auch anwendet. Aus diesem Grund verweisen Staudt/Kriegesmann auf die Handlungsbereitschaft und die Notwendigkeit die individuellen Motive als Triebfedern des Handelns zu berücksichtigen. Die Aktivierung von Motiven erfolgt laut Hoffmann (1980: 511, zit. nach ebd.) über Anreize, die über positive und negative Sanktionen unmittelbaren Einfluss auf das menschliche Verhalten ausüben.

Neben der individuellen Handlungsfähigkeit und -bereitschaft, die von Staudt/Kriegesmann als individuelle Handlungskompetenz beschrieben wird, ist als dritte Komponente die Zuständigkeit bzw. die Schnittstelle zur Organisation zu benennen, die in arbeitsteiligen Organisationen maßgeblich ist. Sie bindet den Beschäftigten in den Unternehmenskontext ein und verleiht ihm die notwendige Legitimation zur Handlung. Erst wenn die Zuständigkeit gegeben ist, kann es zu einer Verknüpfung der einzelnen Kompetenzelemente kommen und eine vollständige Handlungskompetenz erreicht werden.

Kommen wir an dieser Stelle nun zu den Fragen, wie eine mitarbeiterzentrierte betriebliche Weiterbildungsarbeit zur Förderung der für nachhaltige Innovationsprozesse notwendigen Handlungsfähigkeit und Handlungskompetenz gestaltet werden kann und welche Einwände bzw. Bedenken sich hierbei ergeben können.

3.1 Problembereiche betrieblicher Weiterbildungsplanung und -umsetzung

Bereits 1991 konstatierte Döring – nicht explizit für den Innovationsbereich, sondern übergreifend für alle betrieblichen Aufgabenbereiche – „vier Schwachstellen der betrieblichen Weiterbildung“. So kritisiert er ein jeweils unzureichendes Bedarfsmanagement, Lehr-/Lernmanagement,

Transfermanagement sowie das mangelnde Verständnis der Unternehmensleitung für den Bereich der Weiterbildung (Döring 1991: 7 – 23), die einen effektiven Lerntransfer von der Theorie in die Praxis erschweren. Auch die Beiträge von Staudt/Kriegesmann (1999, 2002 b) „Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht“ und „Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht (nicht so leicht!)“ dürfen als Hinweise dafür gelten, dass die Autoren eine abnehmende Bedeutung institutioneller Weiterbildung bemängeln.

Staudt/Kriegesmann sprechen hauptsächlich zwei Probleme an. Sie stellen zum einen fest, dass konventionelle Weiterbildung im Vorfeld bestimmbarer Anforderungen voraussetzt. „Weil es aber in dynamischen Entwicklungsprozessen nicht mehr gelingt, inhaltliche Orientierung für Weiterbildung zu schaffen, wird die Flucht auf die Metaebene des Überfachlichen und der Schlüsselqualifikationen angetreten. Das Münchhausen-Dilemma soll durch das Herausziehen aus dem Sumpf am eigenen Zopf aufgelöst werden“ (Staudt/Kriegesmann 2002b: 71). Zum anderen argumentieren die Autoren, dass neben der Wissensvermittlung durch Weiterbildung noch etwas anderes wirksam sei, das die Kompetenz im Rahmen von Innovationsprozessen bestimme. „Nicht frei verfügbares Wissen, das über die Schulbank oder das Internet vermittelt wird, schafft Problemlösungen, sondern erst das Anwendungs- und Umsetzungs-Know-how sowie informelles Lernen. Die üblichen Wissensvermittlungsstrategien reichen dazu nicht aus“ (ebd.). Aufgrund dieser beiden Problemkreise wird eine begrenzte Reichweite traditioneller Weiterbildung diagnostiziert. Genannt werden hohe Streuverluste und mangelnde Verwertungsmöglichkeiten, die dazu führen, dass mindestens 50 % der traditionellen Weiterbildungsmaßnahmen nicht die Ziele angestrebter (beruflicher) Veränderungen erfüllen (vgl. ebd.).

Vergegenwärtigt man sich die betriebliche Weiterbildungsplanung, die nach Becker (1999 zit. nach Kaltenecker 2008: 121) im Wesentlichen folgende Schritte umfasst:

- Ermittlung des Bildungsbedarfs,
- Analyse des Bildungsbedarfs,
- Festlegung von Lernzielen und
- Erstellung und Planung des Weiterbildungsprogramms;²

können nach Kaltenecker (2008: 131 – 134) folgende Bereiche der betrieblichen Weiterbildungsplanung für die Initiierung und Umsetzung von Innovationsstrategien als problematisch benannt werden: die Bedarfsermittlung, die Lernzielorientierung, die Programmplanung und -erstellung sowie das Problem der „Just-in-time-Qualifizierung“.

Das Problem der Bedarfsermittlung und -analyse:

Professionell konzipierte Weiterbildungsmaßnahmen setzen an dem bestehenden Bildungsbedarf im Unternehmen an (vgl. Petersen 2000: 87 ff., zit. nach Kaltenecker 2008: 121). Als Bedarf gilt eine negative Abweichung des ermittelten Ist-Zustandes vom gewünschten Soll-

² Auf die Aspekte der Evaluation sowie der Qualitäts- und Transfersicherung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen wird an dieser Stelle verzichtet, da sie keinen unmittelbaren Einfluss auf die Gestaltung der Maßnahmen haben, sondern sie bewerten sollen.

Zustand, die mithilfe von Aufgaben-, Personal- und/oder Organisationsanalysen festgestellt wird (vgl. Rosenstiel/Wastian 2001: 215). Ist der vorliegende Bedarf ermittelt, folgt idealtypisch im zweiten Schritt eine Analyse, ob sich der ermittelte Bedarf überhaupt mithilfe von Weiterbildungsmaßnahmen decken lässt (vgl. Becker 1999, zit. nach Kaltenegger 2008: 121). Abweichungen, die eine Folge von Leistungs-, Potenzial- oder sonstigen Problemen der Arbeitsumgebung sind, bedürfen anderer Maßnahmen als solche der Weiterbildung, wie z. B. Maßnahmen der Organisationsentwicklung.

Es ist offensichtlich, dass so gestaltete Bildungsbedarfanalysen als vergangenheitsorientiert charakterisiert werden müssen, da sie nur von den aktuell gestellten, realen Aufgaben ausgehen, um darauf aufbauend den konkreten Bedarf zu ermitteln. Im Rahmen von Innovationsprozessen erscheint ein solches Vorgehen als defizitär, weil nicht artikuliert wird, wie zukünftige Handlungsaufgaben gestaltet werden müssen. Da für die Initiierung von Innovationsprozessen das notwendige Wissen und die Kompetenzen in den meisten Fällen noch gar nicht vorliegen, können sie zum großen Teil auch noch nicht gelehrt werden. Hier besteht die Gefahr, den aktuellen und künftigen Anforderungen 'hinterherzuhinken', was für die Förderung von Innovationen im besonderen Maße gilt (vgl. Rosenstiel/Wastian 2001: 214).

Das Problem der Lernzielorientierung

Durch die aus dem tatsächlichen Bildungsbedarf abgeleiteten Lernziele soll zum Ausdruck gebracht werden, welche Lernergebnisse als Resultat der Lerntätigkeit angestrebt werden. Als solche sind sie einerseits Grundlage für die nachfolgende Programmplanung und geben andererseits einen groben Umfang für Inhalt, Umfang und Methode der umzusetzenden Maßnahmen vor (vgl. Döring 1988, zit. nach Kaltenegger 2008: 122).

Es lässt sich jedoch mit hoher Wahrscheinlichkeit vermuten, dass eine Lernzielorientierung – wird sie bis auf die unterste Ebene der Feinziele operationalisiert – zu Problemen führen wird. Mögen Weiterbildungsmaßnahmen, die den Lernprozess streng auf vorab festgelegte Feinziele ausrichten, ohne Zweifel zur Förderung konvergenter Prozesse, d. h. für kontrolliertes, zielbestimmt ausgerichtetes Denken, dienlich sein und dazu beitragen, Bestehendes systematisch weiterzuentwickeln (Kaltenegger 2008: 133), so müssen sie zur Förderung von Innovationen doch als unzureichend bezeichnet werden. Auch ist mit der Lernzielorientierung die Gefahr verbunden, dass die Beschäftigten, als Adressaten der Maßnahmen, unzureichend in die Programmgestaltung einbezogen werden. Eine solche Vorgehensweise vernachlässigt, analog zu den Problembereichen der Bildungsbedarfsanalyse, die jeweiligen subjektiven Bedürfnisse, Lernerfahrungen, spezifischen Probleme bei der Arbeitsbewältigung, Wünsche u. Ä., wodurch den Beschäftigten der Zugang zum Sinn und Zweck solcher Maßnahmen erschwert wird. Ein, wie wir noch sehen werden, aus konstruktivistischer und subjektwissenschaftlicher Sichtweise fataler und für Innovationsprozesse höchst unwirksamer Tatbestand.

Das Problem der Programmplanung und -erstellung

Vor dem Hintergrund der festgelegten Lernziele erfolgt nun die eigentliche Programmplanung und -erstellung, wodurch Inhalt und Aufbau des Curriculums sowie Methoden und Materialien festgelegt werden (vgl. ebd.: 125).

Im Innovationsbereich stoßen auch die Programmplanung und -erstellung offensichtlich an ihre Grenzen. Denn schließlich handelt es sich bei Innovationen um (relative) Neuheiten, bei denen es um die Lösung bestehender bzw. neuer Probleme durch den Einsatz neuer (Kombination von) Technologien, Techniken, Prozesse, Ressourcen etc. geht. In diesem Zusammenhang scheint ein mangelndes Bildungsangebot zum Kernproblem zu werden, da einerseits der Einsatz von Betriebsinternen zum Zwecke der Weiterbildung im Innovationsbereich unrealistisch erscheint, da in diesem Bereich typischerweise Wissen generiert wird, das im Unternehmen höchstwahrscheinlich noch gar nicht vorhanden ist, und ganz sicher nicht in einer didaktisch aufgearbeiteten Form. Andererseits müsste im Falle einer geplanten externen Rekrutierung der „Experte“ in zumeist sehr spezifischen Bereichen gefunden werden (vgl. ebd.: 133). Ob er sich als Referent zur Verfügung stellt, ist die eine Frage. Ob er über eine entsprechende pädagogische Kompetenz verfügt, die andere. „Selbst wenn man für den günstigen Fall davon ausgeht, dass die unterweisende Person fachlich auf dem neuesten Stand oder gar wegbereitend auf ihrem Gebiet und dazu fähig ist, ihr Wissen weiterzugeben, so wird doch immer nur aufbereitetes, vorhandenes Wissen vermittelt, nicht aber das Wissen von morgen“ (Rosenstiel/Wastian 2001: 224 zit. nach Kaltenegger 2008: 133). In diesem Zusammenhang lässt es sich schwer vorstellen, dass ausschließlich kursförmig konzipierte Weiterbildungsmaßnahmen kreative und initiierende Kompetenzen vermitteln können, die für die Generierung von Innovationen notwendig sind.

Das Problem der „Just-in-time-Qualifizierung“

Das Problem der „Just-in-time-Qualifizierung“ kann als eine analoge Komponente der bisher genannten Problembereiche bezeichnet werden. Dieser Sachverhalt verdeutlicht, dass fehlendes, aber zur aktuellen Aufgabenerledigung notwendiges Wissen möglichst sofort zugänglich gemacht werden muss. Im Falle der hier geschilderten Weiterbildungsplanung wird sich dies aufgrund der benötigten Vorlaufzeit mit höchster Wahrscheinlichkeit nicht erfüllen lassen.

Es deuten sich also tendenzielle Problemstellen konventioneller betrieblicher Weiterbildung an, die vor allem im Innovationsbereich erkennbar werden. Hierbei haben vor allem drei Gesichtspunkte Auswirkungen auf die betriebliche Weiterbildungsarbeit (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky/Holm/Tullius 2003: 10 f.):

- **Neue Steuerungsanforderungen:** „Berufliche Weiterbildungsarbeit kann sowohl von den Organisationen der Erwerbsarbeit als auch von den Individuen immer weniger als punktuelles 'Lernen auf Vorrat' angelegt werden, das auf von betrieblichen und außerbetrieblichen Institutionen der Fort- und Weiterbildung langfristig antizipierten Veränderungen fachlicher Anforderungen bzw. auf von den Individuen angestrebten Karrieren beruht.“ (ebd.: 10).
- **Neue Kompetenzprofile:** „Mit zunehmender Dynamisierung der Arbeitsorganisation, verstärkter Dezentralisierung von Aufgaben und Verantwortung und querfunktionaler Kooperation geraten immer stärker Kompetenzen und Anforderungsprofile in den Blick, die auf Problemlösung, Flexibilität, Selbständigkeit, Selbstorganisationsfähigkeit und Koordinierungs- sowie Kommunikationsfähigkeit abzielen. [...] Mit anderen Worten: die Lerninhalte von beruflicher Weiterbildung dehnen sich über rein fachbezogenen Themen aus hin zu einem verstärkten Einbezug von kommunikativen und selbst-reflexiven Kompetenzen.“ (ebd.).

- **Neue Lernarrangements:** „Mit dem Blick auf neue Anforderungsprofile, die skizzierten Steuerungsprobleme traditioneller (formalisierter) Weiterbildung sowie auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedingungen von Individuen gewinnen neue Lernformen jenseits der formalisierten beruflichen Weiterbildung an Bedeutung bzw. werden wieder ‚neu entdeckt‘. Formen non-formalen und informellen Lernens gelten nicht nur im Vergleich zur formalisierten Weiterbildung tendenziell als kostengünstiger, sondern aufgrund ihrer Nähe zur Lebens- und Arbeitspraxis als besonders geeignet, nicht-objektivierbares Wissen zu vermitteln, ergebnisoffenes Suchhandeln, Eigeninitiative und damit jene nicht-fachlichen Kompetenzen zu stärken, denen große Bedeutung für die Bewältigung der Anforderungen im Betrieb und auf dem Arbeitsmarkt beigemessen wird.“ (ebd.: 11).

Es kann vorläufig resümiert werden, dass auch unter der Voraussetzung, dass „konventionelle“ betriebliche Weiterbildung in professioneller Art und Weise betrieben wird, ihr Beitrag zur Initiierung, Implementierung und Steigerung betrieblicher Innovationsfähigkeit als unzureichend gekennzeichnet werden muss, solange nicht auch zusätzlich Formen informeller Weiterbildung bewusst und gezielt in die betriebliche Weiterbildungsarbeit einfließen und auch Facetten des impliziten Wissens und Erfahrungswissens zur Entwicklung innovativer Handlungsfähigkeit und Handlungskompetenz berücksichtigt werden, um den vielfältigen und komplexen Anforderungen gerecht werden zu können, die sich in Innovationsprozessen ergeben.

Einer anforderungsorientierten betrieblichen Weiterbildungsarbeit, die mit reaktivem Muster idealtypisch dem Top-Down-Prinzip folgt, indem sie von einem definierten Ist-Zustand ausgeht, Veränderungen in einem nachgelagerten Soll-Konzept einfängt und aus einem Abgleich zwischen Ist und Soll die erforderlichen Qualifikationsprofile benennt, die dann mittels betrieblicher Anordnung nachträglich durch Weiterbildungsmaßnahmen kompensiert werden, lässt sich – pragmatisch betrachtet und idealtypisch formuliert – das Bottom-Up-Prinzip der integrierten potenzialorientierten Personalentwicklung gegenüberstellen. Eine diesem Modell folgende betriebliche Bildungsarbeit zielt darauf ab, Potenziale zu erkennen, auszuschöpfen, zu erweitern und zu rekrutieren, wodurch die Bildungsermittlung in das Entscheidungszentrum der Verknüpfung von Arbeitsstrukturierung und Qualifizierung rückt und als ein dynamisch-flexibler Prozess verstanden wird (vgl. Dobischat/Düsseldorff 2009: 925).

Diese lerntheoretische Perspektive kann konstruktivistisch unterfüttert werden. Die konstruktivistische Lerntheorie geht davon aus, dass der Mensch beim Lernen Informationen nicht einfach wahr- bzw. aufnimmt, sondern diese selbst erzeugt, d. h. konstruiert, und Lernen ein aktiver, konstruktiver und zielorientierter Prozess ist. Wissen wird nicht als eine passive Abbildung objektiver Sachverhalte definiert, sondern als eine subjektive Konstruktion, in der Neues unter Bezug auf bereits vorliegendes Wissen konstruiert wird. Lernen im konstruktivistischen Verständnis bedeutet Strukturveränderung, d. h. Veränderung von kognitiven Strukturen, Deutungsmustern, Wirklichkeitskonstrukten und Problemlösungsstrategien.

„Unser Gehirn verfügt über einen Neuigkeits- und einen Relevanzdetektor, das heißt, es wählt aus der Fülle der möglichen Informationen diejenigen aus, die interessant und bedeutungsvoll sind. [...] Diese Bedeutungszuschreibung entscheidet über sinnvolle und sinnlose Lehrherausforderungen. So gesehen können auch Lernverweigerungen sinnvoll sein, wenn sie der Konsistenz der eigenen Identität und des Selbstkonzeptes dienen.“ (Siebert 1999: 19 f.).

Hierbei ist es wichtig zu betonen, dass Bedeutungen, die als individuelle, lebensgeschichtlich bedingte und emotionale Wertschätzungen umschrieben werden können (vgl. Allespach 2005: 53), nicht einfach übertragbar sind. Daraus ergibt sich, dass das Bildungspersonal zwar begründen mag und kann, aus welchem Grund ein Thema wichtig ist, die Bedeutung dieses Themas jeder Adressat und Teilnehmer jedoch für sich selbst erschließen muss, was als eine Aneignungsleistung des Lernenden aufgefasst werden kann. Denn ob in einer bestimmten Situation gelernt wird oder nicht, ist letztendlich stets eine individuelle Entscheidung. Wird über Inhalt, Form und Zeit der Maßnahmen unabhängig von den jeweiligen Wünschen und Interessen *über die Köpfe der Einzelnen* entschieden oder gar angeordnet, besteht die akute Gefahr des Widerstandes, d. h., der aktiven oder auch passiven Widersetzung gegen die Weiterbildungsmaßnahmen. In Anlehnung an Axmacher (1980) und Bolder/Hendrich (2000), die im deutschsprachigen Raum eine herausragende Vorreiterrolle für die Erforschung des Themenkomplexes „Widerstand gegen Weiterbildung“ einnehmen und entgegen der geläufigen pädagogischen Auseinandersetzung mit Lernwiderständen in sichtbarer, aktiver Ausprägung ihren Blickwinkel stattdessen auf die passiven, versteckten, unterlassenden Widerstandsformen gegen Weiterbildung richten und diese als einen Ausdruck der Verweigerung gegenüber der normativen Erwartung aktiver Weiterbildungsteilnahme interpretieren, muss eine Entscheidung gegen das Lernen, die von der Weiterbildungsabstinenz und ihren häufig strukturellen Bedingungen (Alter, Migrationshintergrund, Geschlecht etc.) abzugrenzen ist, als eine subjektiv sinnvolle Stellungnahme verstanden werden, die aus einer individuellen negativen Kosten-Nutzen-Bilanz resultiert (vgl. Bolder/Hendrich 2000). Hierunter sind jedoch keinesfalls ausschließlich monetäre Aspekte zu verstehen, sondern auch emotionale bzw. psycho-soziale Kosten, die „in keinem akzeptablen Verhältnis zu ihrem erfahrenen oder erwartbaren Nutzen stehen“ (Bolder/Hendrich 2000: 35). Dadurch werde Weiterbildung als fremdbestimmt erlebt.

Träges Wissen wird erst dann „lebendig“, wenn es eine Bedeutungshaftigkeit für die lernenden Subjekte bekommt, die in Abhängigkeit der subjektiven vergangenheits-, gegenwarts- sowie zukunftsgerichteten Biographie mit Sinn gefüllt wird (vgl. Bolder/Hendrich 2000). So verstanden ist das Lernen im Erwachsenenalter laut Arnold/Siebert (2003: 146 ff.) vor allem als Deutungsarbeit zu konzipieren, die unmittelbar mit den lebensweltlichen Erfahrungen und Deutungen der Lernenden gekoppelt sein sollte. Lernen ermöglicht in dieser Konnotation die individuelle Konstruktion und Interpretation der Welt. Hierfür ist eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und der Umwelt erforderlich, da Lernprozesse erst in sozialen Kontexten und durch die aktive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und anderen Personen entstehen können.

3.2 Der subjektwissenschaftliche Lernansatz von Holzkamp

Anschlussfähig an die bislang genannten (betriebs-)pädagogischen Prämissen zur Steigerung der Innovationsfähigkeit in KMU erscheint der subjektwissenschaftliche Lernansatz von Holzkamp. Der Mensch wird hier als ein selbstbestimmtes, auf Grund eigener Interessen und Bedürfnisse handelndes Wesen aufgefasst (vgl. Holzkamp 1993 und 1996). Holzkamp bietet mit diesem Ansatz eine Lerntheorie an, die es ermöglicht Lehr- und Lernprozesse aus Sicht des Lernsubjektes zu betrachten, indem dieses als das Intentionalitätszentrum verstanden wird, das sich als ein autonom denkendes und handelndes Individuum bewusst auf die Welt, andere Menschen und sich selbst bezieht. Faulstich legt solchen Lernprozessen, die nicht von außen bedingt sind, sondern von der jeweiligen Person begründet werden, mit der „Bedeutungshaftigkeit“ einen Aspekt zugrunde, „durch den diese [Anm. R.C.: Bedeutungshaftigkeit] für das Individuum relevant und damit überhaupt zum Lernen zugänglich wird. Sie ermöglicht die ‚Entwicklung und Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten‘“ (Faulstich 2002: 72). Zentrale Bestandteile dieser Lerntheorie sind die jeweils individuellen Lerngründe. Die subjektive Notwendigkeit des Lernens entsteht nach Holzkamp in „Problemsituationen“, in denen die Person in ihrem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor eine „Handlungsproblematik“ gestellt sieht, die sie nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten, sondern nur durch den Zwischenschritt oder (produktiven) Umweg des Einschaltens einer „Lernschleife“ überwinden kann (vgl. Holzkamp 1996). Unter diesen Bedingungen ist es im Interesse des Subjektes, die „Handlungsproblematik“ (vorübergehend) als eine „Lernproblematik“ zu übernehmen, von der aus es seine weiteren Handlungen als spezifische Lernhandlungen strukturieren kann (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang kommen die von außen gesetzten Lernbedingungen ins Spiel:

„Sofern solche Bedingungen die Strukturierung von Lernprozessen zur Überwindung jeder realen Lernproblematik unterstützen, hat das Subjekt Gründe, sie zu akzeptieren; sofern sie aber mit den Lebens- und Lerninteressen des Subjekts nicht vermittelt sind, gibt es für dieses keinen Grund, mehr und in anderer Weise zu lernen, als situativ zur Vermeidung von Sanktionen und zur Bedrohungsabwehr unbedingt erforderlich ist. Unter diesen Voraussetzungen wird es z. B. im 'Lehren' gesetzten Lernanforderungen gegenüber widerständig, ausweichend reagieren und soweit wie möglich mit der bloßen Vortäuschung von Lernresultaten auszukommen suchen [...]“ (ebd.: 29 f.).

Holzkamp bezeichnet solches Lernen als „defensiv“, das in seiner Urform zwar auch als ein Lernprozess bezeichnet werden kann, allerdings als ein „Anpassungsprozess [...], der einer Person sozusagen die Kanten abschleift und damit ihre originäre Besonderheit und ihre Entwicklungsmöglichkeiten einschränkt“ (Held 2000: 91). Erst wenn es gelingt, Lerninhalte und -thematiken mit den Lerninteressen der Einzelnen zu vermitteln und zu verbinden, kann expansives Lernen stattfinden. Expansives Lernen beschreibt dementsprechend eine Lernhaltung, die auf die Überwindung des instrumentellen Lehr-/Lernverhältnisses gerichtet ist. Die zu erwartenden Lernanstrengungen und -risiken werden unter der Prämisse des Lernenden übernommen, dass im Fortlauf des Lernprozesses Aufschluss über reale Bedeutungszusammenhänge gewonnen werden kann und damit Handlungsmöglichkeiten erreichbar sind, durch die gleichzeitig eine Entfaltung

der subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist (vgl. Holzkamp 1993: 193). Übergeordnetes Ziel expansiven Lernens ist die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit, die in Abgrenzung zu restriktiver Handlungsfähigkeit, die auf Anerkennung von und die Anpassung an bestehende Verhältnisse zielt, auf der kooperativ zu erlangenden Verfügungserweiterung und Erhöhung der menschlichen Lebensqualität basiert (vgl. ebd.)

Um dem aus dem „Lehr-/Lernkurzschluss“ resultierenden defensiven Lernen vorzubeugen, stellt Holzkamp der weitläufigen Begründungstheorie des Lernens die Bedingtheitstheorie des Lernens gegenüber. Er zeigt dadurch auf, „dass die Vorstellung, man könne etwa durch Lehrpläne, Lernstrategien, didaktische Zurüstung die Lernprozesse eindeutig vorausplanen, also Bedingungen herstellen, unter denen den Betroffenen nichts anderes übrigbleibt, als in der gewünschten Weise zu lernen, eine Fiktion darstellt: Tatsächlich erzeugt man durch derartige Arrangements über die Köpfe der Betroffenen hinweg vor allem Widerstand, Verweigerung, Ausweichen“ (ebd.: 31). Um dem zu entkommen, „ist es zunächst erforderlich, Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen zu schaffen, innerhalb derer die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können“ (ebd.: 24).

Zusammenfassend lässt sich für die Holzkampsche Lerntheorie festhalten, dass es beim nachhaltigen Lernen allgemein darum gehen sollte, ausgehend von der Subjektperspektive die Voraussetzungen für die Ausgliederung einer Lernproblematik aus dem routinierten Arbeits- und Handlungsablauf zu schaffen, damit die Lernenden im eigenen Interesse selbstbestimmt lernen und so ihre Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten erweitern. Lernen richtet sich an den inhaltlichen Bedeutungsstrukturen aus, die in übergeordnete Bezugshandlungen umzusetzen sind und eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten implizieren, so dass sich expansives Lernen vollziehen kann. Seine Lerntheorie rückt den Begründungsaspekt in den Vordergrund. Anstatt nach kausalen „Wenn-dann“-Bedingungen des Lernens zu fragen, stellt er die Frage in den Mittelpunkt, ob und warum eine Person ein Handlungsproblem lernend bewältigen will. Dadurch wird die Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes im Kontext der Lebenssituation des Individuums in den Fokus gestellt.

Bezüglich der Frage, welche didaktischen Methoden bei der Ermöglichung expansiven Lernens greifen könnten, zeigt sich, dass der subjektwissenschaftliche Ansatz von Holzkamp sich nicht auf eine spezifische Methode reduzieren lässt, mit der man effizient lernen kann. Allespach begründet dies folgendermaßen:

„Auch wenn sich didaktische Methoden gegenstandsadäquat auf die jeweiligen Lerngegenstände beziehen müssen und es Lernstrategien gibt, die ein expansives Lernen besser unterstützen als andere (vgl. z. B. Faulstich 2002), rücken in einem subjektwissenschaftlichen Ansatz zugleich die Intentionalität und die Thematik als Ausgliederung von Lerngegenständen in den Fokus. Diese müssen zwischen den Lernenden bzw. zwischen Lehrendem und Lernendem *ausgehandelt* werden. Man wählt dabei nicht aus einem Lernangebot aus, sondern das Lernsubjekt muss jeweils für sich selbst bestimmen, was es lernen will. Wenn jemand seine eigenen Lerninteressen bestimmt und ihnen folgt, wird er/sie expansiv lernen“ (Allespach 2005: 59 f., Hervorhebung im Original).

Analog zu dem bereits vorgestellten Wechsel vom Herstellungs- zum Aneignungsparadigma des Lernens verweist Faulstich (2002: 94) auf folgende persönlichkeitsfördernde Kriterien, die expansives Lernen ermöglichen können:

- **Handlungsorientierung:** Hierbei geht es nicht vorrangig darum, Lerninhalte zu vermitteln, sondern die Teilnehmenden in die Lage zu versetzen, selber zu handeln.
- **Teilnehmerorientierung:** Um diese zu gewährleisten ist es für die „Lernvermittler“ wichtig, sich über die Ausgangsbedingungen bei den Lernenden bewusst zu werden, indem an ihre Erfahrungen, ihre Deutungen und Einstellungen angeknüpft wird. Dies ist im Sinne eines Anschlusslernens, das die jeweiligen Milieus und Biographien der Lernenden berücksichtigt, entsprechend in die Praxis umzusetzen.
- **Interessenbezug:** Die in einem Lernprozess wirkenden Lernziele ergeben sich in einem Prozess des Aushandelns zwischen den Erwartungen der Adressaten und Teilnehmenden, den Anforderungen der gesellschaftlichen Anwendungsbezüge und dem Selbstverständnis der in der Erwachsenenbildung Tätigen. Dabei müssen die verschiedenen Positionen reflektiert werden.
- **Problembezug:** Es muss berücksichtigt werden, dass die Lerninhalte mit den konkreten Handlungsmöglichkeiten in der Arbeits- und Lebenswelt verbunden sind. Die Themen dürfen deshalb nicht als fertige Wissensbestände aufgefasst werden, sondern bezogen auf konkrete Handlungsanforderungen der Teilnehmenden.
- **Methodenoffenheit:** Eine Vielfalt der Methoden verbessert die Lernmöglichkeiten. Dabei geht es nicht darum, ein ausgefeiltes Methodenarsenal an den Teilnehmenden auszuprobieren, sondern für die jeweiligen Lernziele und Gegenstände die adäquaten Methoden einzusetzen.
- **Selbsttätigkeit:** Das Prinzip der Handlungsorientiertheit gilt auch für die Lehr-/Lernsituation selbst. Es ist empirisch belegbar, dass v. a. dasjenige angeeignet wird, was in eigener Tätigkeit erarbeitet wurde.
- **Gruppenbezug:** Ein Transfer in die Realität des Handelns ist dann wahrscheinlich, wenn nicht nur einzelne Individuen, sondern gemeinsame Probleme einbezogen werden.

Im Zusammenhang mit einem subjektwissenschaftlichen und konstruktivistischen Verständnis von Lernprozessen wird die Anschlussfähigkeit an das Konzept des selbstgesteuerten Lernens deutlich. Diese Lernform, die mit einem hohen Maß an freier Verfügung über den Lernprozess durch den Lernenden verbunden ist, scheint charakteristisch für ein Lernen im Arbeitsprozess zu sein (vgl. Bergmann 2005). So finden sich im betrieblichen Kontext und gerade in Innovationsprozessen offene Lernsituationen und -umgebungen, die auf die Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Beschäftigten setzen.

4. Selbstgesteuerte Weiterbildung zur Initiierung von Innovationen in kleinen und mittelständischen Unternehmen

Durch die Skizzierung der subjektorientierten Lerntheorie von Holzkamp wurde ein Lernansatz vorgestellt, dessen Hauptziel die Ermöglichung expansiven Lernens ist. Dies ist auch für innovationsinitiierende Prozesse von herausragender Bedeutung. Auf Basis der Kritik an dem Lehr-Lern-Kurzschluss und kontaminierten Lernverhältnissen, die bei den Lernenden defensives Lernen hervorrufen und träges Wissen erzeugen, weil für sie keine akzeptablen Gründe bestehen zu lernen und sie widerständig und ausweichend reagieren, soll an dieser Stelle erörtert werden, welche Potentiale sich aus einer Hinwendung zum selbstgesteuerten betrieblichen Lernen zur Förderung der Innovationsfähigkeit ergeben.

Begreift man den Lernenden in seiner Rolle als Intentionalitätszentrum, das von seinem Standpunkt aus Perspektiven und Interessen im Sinne von Handlungshorizonten und –perspektiven eigener Lebensinteressen entwickelt (vgl. Faulstich 2003: 4), scheinen selbstgesteuert gestaltete Lernprozesse die Ermöglichung des expansiven Lernens zu gewährleisten. Die Berücksichtigung der individuellen Lernperspektive wird in zahlreichen Begriffen, wie dem selbstorganisierten, selbstgesteuerten, selbstbestimmten, autonomen, selbstregulierten, selbstinitiierenden Lernen impliziert (vgl. Schiersmann 2007: 74). In den Debatten um Selbst- und Fremdbezug beim Lernen ist eine Vielfalt an Begrifflichkeiten zu finden, die trotz intensiver wissenschaftlicher Diskussionen zu keinem Konsens geführt haben. In diesem Beitrag wird der Fokus auf das selbstgesteuerte Lernen gelegt, da hierdurch das betriebliche Spannungsverhältnis zwischen individuellen und ökonomischen Handlungslogiken in angemessener Weise berücksichtigt wird. So gestaltetes Lernen kann in Anlehnung an Arnold/Tutor (2007) wie folgt verstanden werden:

„Selbstgesteuertes Lernen ist ein aktiver Aneignungsprozess, bei dem das Individuum über sein Lernen entscheidet, indem es die Möglichkeit hat,

- die eigenen Lernbedürfnisse bzw. seinen Lernbedarf, seine Interessen und Vorstellungen zu bestimmen und zu strukturieren,
- die notwendigen menschlichen und materiellen Ressourcen (inklusive professionellen Lernangeboten und Lernhilfen) heranzuziehen,
- seine Lernziele, seine inhaltlichen Schwerpunkte, Lernwege, -tempo und -ort weitestgehend selbst festzulegen und zu organisieren,
- geeignete Methoden auszuwählen und einzusetzen und
- den Lernprozess auf seinen Erfolg sowie die Lernergebnisse auf ihren Transfergehalt hin zu bewerten“ (Arnold/Tutor 2007: 124).

Im Wesentlichen geht es beim selbstgesteuerten Lernen darum, das Lernarrangement so zu gestalten, dass es möglichst lernförderlich ist und einen möglichst großen Lernerfolg gewährleistet. Gnahs/Seidel (2002: 18) kennzeichnen acht Kategorien solcher Lernarrangements:

- Orientierung des Lerngeschehens (Lerner- vs. Lehrerorientierung),
- Aktivitätsgrad des Lernenden (agierender vs. konsumierender Lerner),
- Entscheidung über Lernziele (Lernzielautonomie vs. vorgegebene Lernziele),
- Entscheidung über Lerninhalte (Wahlfreiheit über Lerninhalte vs. vorgegebene Inhalte),
- Überprüfung des Lernerfolgs (Selbstkontrolle vs. Fremdkontrolle),
- Grad des Medieneinsatzes (Medienzentrierung vs. Medienabstinenz),
- zeitliche Flexibilität des Lernenden (flexible vs. gebundene Lernzeiten) und
- räumliche Flexibilität des Lernenden (variable vs. feste Lernorte).

Hierbei handelt es sich allerdings um keine klar abgrenzbare Entscheidungen, sondern vielmehr um Grade der Selbst- bzw. Fremdbestimmtheit im Lernen (vgl. Faulstich 2003) bzw. der Verortung auf einem Kontinuum zwischen den Polen „absolute Autonomie“ und „vollständige Fremdsteuerung“ (vgl. Pätzold/Lang 2005: 147).

Freiheitsgrade im Lernen zwischen Selbst- und Fremdorganisation bestehen nach Faulstich (2003: 92 f.):

- intentional: bei der Auswahl von Zielen und dem Zuweisen von Bedeutung,
- thematisch: bei der Inhaltsauswahl und Bestimmung von Lerngegenständen,
- methodisch: bei der Entwicklung von Lernstrategien, Lernorganisation, Lernmedien und Lernkontrollen.

Es bleibt ferner festzuhalten, dass die Betonung der kognitiven Eigenaktivität des Lernenden im Lernprozess und beim Wissenserwerb nicht mit der Präferenz eines konkreten Lernkontextes korrespondiert (vgl. Schiersmann 2007: 76). Es ist nämlich zu berücksichtigen, dass Lernende durchaus in einem formalen Lernkontext, bspw. einem Vortrag, an dem sie – von außen betrachtet – passiv teilnehmen, Wissen erwerben, das aktiv und konstruktiv verarbeitet, d. h., in das jeweilige Vorwissen eingebaut wird. Faulstich (2003: 5) verweist in diesem Zusammenhang auf die Mehrdimensionalität und Vielzahl der Kombinationen:

„So ist am Arbeitsplatz z. B. intentionales, integriertes, fremdbestimmtes, wissenschaftsbezogenes Lernen möglich, im Unterricht kann inzidentales, erfahrungsbezogenes, selbstbestimmtes Lernen stattfinden. Institutionell eingebundenes Lernen ist keineswegs immer fremdbestimmt, Lernen im sozialen Kontext nicht per se offen. Auch die engen Formen frontalen Unterrichts z. B. Vorlesungen weisen immer erhebliche Spielräume für die Lernenden auf und umgekehrt können ‚open spaces‘ als Zwang erlebt werden. Es kommt immer darauf an, inwieweit die lernenden Personen externe Zwänge oder eigene Motive unterlegen“ (ebd.: 5).

Selbstgesteuertes Lernen ist weder auf der personellen noch auf der organisationalen Ebene voraussetzungslos, sondern auf gewisse Rahmenbedingungen angewiesen. Selbstgesteuertes Lernen kann als eine äußerst anspruchsvolle Tätigkeit gekennzeichnet werden, die ein hohes Ausmaß an Selbstlernkompetenz beim Lernenden voraussetzt (vgl. Straka 1998; Arnold/Tutor 2007). Wenn selbstgesteuertes Lernen einen Prozess bezeichnet, in dem Individuen die Initiative ergreifen, um mit oder ohne Hilfe anderer ihren Lernbedarf festzustellen, ihre Lernziele auszuwählen und umzusetzen und ihre Lernergebnisse zu beurteilen, verweist dies auf eine prozessorientierte Dimension selbstgesteuerten Lernens (vgl. Straka 2005: 3). „Dieser *Selbstlernprozess* [...] wird durch wahrgenommene *Handlungsproblematiken* ausgelöst. Damit bezeichnet man problematische Situationen, die eine Person nicht mit bereits vorliegendem Wissen (bzw. Kompetenzen) lösen kann“ (Kaltenegger 2008: 144, Hervorhebungen im Original). In Analogie zur Holzkampschen Lerntheorie ergibt sich der in einer solchen Situation erkannte Lernbedarf daraus, „dass bereits bekannte Routinen zur Aufgabenausführung nicht mehr greifen und die Person in ihren Handlungsvollzügen daher auf Hindernisse oder Widerstände stößt“ (ebd.). Fasst sie diese Situation als eine bedeutende Handlungsproblematik auf, wird sie (bestenfalls) bestrebt sein vorläufig den Zwischenschritt einer Lernschleife einzulegen, um diese Situation durch das Ergreifen der Lerninitiative zu überwinden.

Dieser Selbstlernprozess, der durch die Handlungsproblematiken und aufgrund von Lernmotivation angestoßen wird, umfasst mehrere Phasen (Straka 1998: 180 in Kaltenegger 2008: 144):

- Lernbedarf bestimmen,
- Lernziele formulieren,
- Lernressourcen identifizieren,
- Lernstrategie auswählen und umsetzen sowie
- Lernergebnisse evaluieren.

Kaltenegger (2008: 155) verweist auf Straka/Stöckl (2001), die in ihrem Modell der Selbstlernkompetenz zwischen Selbstlernfähigkeit und Selbstlernbereitschaft unterscheiden. Die Selbstlernfähigkeit beschreibt „die Fähigkeit zur selbständigen Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle des Lernens, der Lern- und Kontrollstrategien des Lerners zugrunde liegen. Lernstrategien richten sich auf die Planung und Organisation des Lernprozesses sowie auf die Aneignung des Lernstoffs. Sie sind insofern relevant, als dass der Lernprozess in seiner inhaltlichen und zeitlichen Abfolge geplant, relevante Informationsquellen und Lernressourcen identifiziert und beschafft werden müssen“ (Kaltenegger 2008: 155 f.). Sobald diese Informationen beschafft sind, werden sie zuerst systemisiert und strukturiert. Bei diesem Vorgang werden dann Verknüpfungen zwischen bereits bekanntem und neuem Stoff hergestellt und im Idealfall zum Schluss der Lernstoff wiederholt, damit das Gelernte dauerhaft gespeichert werden kann. „*Kontrollstrategien* beziehen sich – als weitere Grundlage der Selbstlernfähigkeit – auf die eigenständige *Konzentration*, *Überwachung* und *Regulation* des selbstgesteuerten Lernens“ (ebd.: 156). Die zweite Komponente der Selbstlernkompetenz stellt die Selbstlernbereitschaft dar. Sie bezeichnet „die Kombination aus der persönlichen

Wertschätzung eigenständigen Lernens und der individuellen Erwartung, dieses auch realisieren zu können“ (Straka/Stöckl 2001 zitiert nach Kaltenecker 2008: 156). In Analogie zum expansiven Lernen beschreibt dies den jeweiligen Bedeutungszusammenhang der Lernprozesse für die Lernenden.

Nach Arnold/Tutor (2007: 123ff.) ergeben sich aus den Voraussetzungen und Fähigkeiten, die für das selbstgesteuerte Lernen aufgezeigt werden können, sechs verschiedene Kompetenzbündel, die zusammen das Modell der Selbstlernkompetenz ausmachen. Dieses Modell enthält die drei spezifischen Selbstlernkompetenzbereiche methodische Kompetenz, kommunikative Kompetenz und emotionale Kompetenz sowie die drei allgemeinen Handlungskompetenzbereiche Sach- bzw. Fachkompetenz, personale Kompetenz und Sozialkompetenz.

Nach Kaltenecker (2008) sind ideale Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen dann gegeben, wenn das Ausmaß der Selbststeuerung des Einzelnen mit den im Umfeld vorliegenden Bedingungen harmonisiert bzw. das Umfeld das individuell ausgeprägte Bedürfnis nach Selbststeuerung überhaupt zulässt. Das von ihr konzipierte USI-Modell (Umgebungsbedingungen für selbstgesteuertes Lernen im Innovationsbereich) beinhaltet als Basis die vier Kernelemente:

- „*Handlungsproblematiken* bei der Durchführung von Innovationsaufgaben;
- der *Selbstlernprozess*, der im Zuge der Kompetenzentwicklung zur Lösung der vorliegenden Handlungsproblematiken dient;
- der allgemeine betriebliche *Kontext*, in den das Arbeiten und Lernen von Innovationsmitarbeitern eingebunden ist, sowie
- spezifische *Umgebungsbedingungen* als Bestandteile des allgemeinen Kontextes, die selbstgesteuertes Lernen von Innovationsmitarbeitern beeinflussen“ (Kaltenecker 2008: 220).

Im Rahmen ihrer Hypothesenbildung zu „fördernden Umgebungsbedingungen für selbstgesteuertes Lernen im Innovationsbereich“ resümiert Kaltenecker, dass folgende Bedingungen erfüllt sein müssen (vgl. ebd.: 333-337):

- Aufgabe: Eher nicht konstant (zu) hoher Umfang des Aufgabenbereiches; eher geringe Heterogenität des Aufgabenbereiches; nicht ausschließlich Teilaufgaben mit hoher Dringlichkeit.
- Handlungskompetenz: Autonomie in der Ausführung und Planung von Lernaktivitäten; Autonomie in der Aufgabenausführung; Zeitautonomie; Mitsprache- und Vorschlagsrecht zur Aufgabenstellung.
- Führungskraft: Partizipativer Kommunikationsstil der Führungskraft; hohe erlebte Kompetenzerwartung; hohes erlebtes Vertrauen in die Leistungsfähigkeit; Unterstützung durch die Führungskraft.
- Kollegen und Team: Erlebte Hilfsbereitschaft und Unterstützung; Heterogenität der Teamzusammensetzung.

- Wissenspool und Netzwerke: Hohes Wissens- und Kompetenzniveau im Arbeitsumfeld; verfügbares, umfangreiches externes Expertennetzwerk; Zugang zu sonstigen Informationsquellen und Veranstaltungen.
- Information und Kommunikation: Gute Verfügbarkeit und hohe Qualität von Information; effektiver innerbetrieblicher Informations- und Kommunikationsprozess; technische Informationssysteme und qualitativ hochwertige Daten.
- Organisation und Strategie: Eher stabile und möglichst transparente Organisationsstrategie; eher stabile und möglichst transparente Organisationsstruktur; gut dokumentierte Geschäfts- und Innovationsprozesse.
- Lernsupport und -budget: Unterstützung von Seiten der Personalabteilung; Verfügbarkeit von Weiterbildungsbudget für Selbstlernaktivitäten.
- Lernzeit: Verfügbarkeit von Lernzeit ist Grundvoraussetzung für selbstgesteuertes Lernen.

Ein wichtiges Problem, das es in diesem Beitrag zu klären gilt, tangiert die Fragestellung, inwieweit die Beschäftigten mitbestimmend und partizipativ auf das Lern- und in gewisser Hinsicht somit auch das Betriebsgeschehen Einfluss nehmen können. Mithilfe der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps ist deutlich geworden, dass expansives Lernen Kontrolle über Intentionalität, Thematik und Methodik erfordert. Somit stellt Partizipation eine konstitutive Determinante für die Entwicklung expansiven Lernens dar, die eine entsprechend gestaltete Unternehmens- und Arbeitskultur erfordert. Da Betriebe in der Regel keinen Selbstzweck verfolgen, sondern grundsätzlich unter dem Primat der Wirtschaftlichkeit stehen, ergibt sich daraus ein nicht zu unterschätzendes Spannungsverhältnis zwischen subjektiven und ökonomischen Prinzipien und Zielsetzungen, die im Betriebsalltag allgegenwärtig sind. Betriebliche Bildungsarbeit verfolgt in einer pädagogischen Perspektive ebenfalls keinen Selbstzweck, sondern legitimiert sich – zugespitzt formuliert – in der Zielsetzung, sich überflüssig zu machen, d. h., Beschäftigte zu befähigen, Kompetenzen selbstständig und eigenverantwortlich einsetzen zu können (vgl. Harteis 2000: 211).

5. Partizipative Unternehmens- und Arbeitskultur

In Abgrenzung zu tayloristischen Produktionskonzepten mit stark zergliederten, repetitiven Tätigkeiten und einer hierarchiefokussierten, feingliedrigen Kontrolle, taucht in der Industrie- und Arbeitssoziologie der Begriff der „neuen Arbeitspolitik“ auf (vgl. Allespach 2005: 65). Ihre Zielsetzung der Höherbewertung menschlicher Arbeit soll vor allem durch erweiterte Aufgabenstellungen, breite Handlungs-, Entscheidungs- und Interaktionsspielräume sowie Dezentralisierung und Dehierarchisierung erreicht werden (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu einer „strukturkonservativen Arbeitspolitik“, die eine rigide, arbeitsteilige und stark fremdbestimmte Arbeitsorganisation und die herrschenden Muster der Akteursbeziehung nicht hinterfragt, verweist Allespach unter Bezugnahme auf Schumann (2001: 3) auf die „strukturinnovative Arbeitspolitik“ (Allespach 2005: 65). Diese berücksichtigt neben unternehmensrelevanten Wirtschaftlichkeitsüberlegungen auch die Arbeitnehmerinteressen, indem die Beschäftigten:

- „Möglichkeiten gewinnen, an der Gestaltung ihrer eigenen Arbeitssituation teilzunehmen;
- eigene berufsbezogenen Interessen verwirklichen können;
- betriebliche Leistungszumutungen erfolgreich parieren können;
- eine Rücknahme persönlicher Überwachung und detaillierter Anweisung erfahren und dabei vergrößerte Handlungs- und Entscheidungsspielräume gewinnen;
- ganz neue horizontal angelegte Kooperationen nicht nur untereinander, sondern auch mit Planern, Instandhaltern und Meistern entwickeln“ (Schumann 2001: 3, zit. nach Allespach 2005: 65).

Allespach macht gleichzeitig darauf aufmerksam, dass betriebliche Beteiligung in der Regel einem ökonomischen Anpassungsbedarf folgt (vgl. ebd.). Angesichts der Veränderungsdynamik, dem gewachsenen Innovationsdruck sowie einer aus der zunehmenden Komplexität und Planungsunsicherheit geschuldeten Dezentralisierung werden die Beschäftigten mit ihren Potenzialen, ihrer Kreativität und ihrem Leistungsvermögen zwar verstärkt als entscheidender Faktor von Unternehmensentwicklung betrachtet, jedoch auch als ein Instrument der Geschäftsführung und der Personalentwicklung zur Steigerung der Produktivität (vgl. ebd.: 65 f.). Dieser von Kießler (1992: 14, zit. nach Allespach 2005: 67) als Verfahren der „Korrekturpartizipation“ beschriebene Zustand reduziert Partizipation lediglich „auf eine reine Sozialtechnik zur Steigerung des Leistungsvermögens“ (ebd.). Eine solche repressivtheoretische Sicht von Partizipation, die die Komplexität der Arbeitsbeziehungen weitgehend auf den Interessenantagonismus zwischen Kapital und Arbeit reduziert, konstruiert sich in der Kontrastierung von Modernisierung und Demokratisierung, wobei Modernisierung den kapitalorientierten und Demokratisierung den arbeitsorientierten Interessen zugeschrieben wird. Diese Position verkennt allerdings, dass sich eine unternehmenszielkonforme Partizipation (Effizienzorientierung) und eine an den Zielen der Beschäftigten orientierte Partizipation (Arbeitsorientierung) nicht zwangsläufig ausschließen, sondern, pragmatisch betrachtet, vielmehr ein wechselseitiges Bedingungsverhältnis angenommen werden kann (vgl. ebd.: 69). So stellt bspw. Minssen fest, dass arbeits- und effizienzorientierte Partizipation eine gemeinsame Grundlage haben:

„Eine arbeitsorientierte Partizipation ist undenkbar, solange sie nicht auch zur verbesserten Effizienz beiträgt; der Betrieb würde sie als zu kostenaufwendig und nutzlos einstellen. Ebenso wenig ist eine ausschließlich effizienzorientierte Partizipation denkbar, die nicht auch die Interessen der Beschäftigten berücksichtigt, da dies – wie erwähnt – die Partizipationsmotivation der Beschäftigten zerstören würde. Das Eine ist ohne das Andere nicht zu haben; beide Interessen müssen zumindest teilweise erfüllt werden“ (Minssen 1999: 133).

Ogleich zahlreiche Studien zeigen, dass Betriebs- und Personalräte entscheidende Beiträge zur betrieblichen Innovationsfähigkeit liefern, muss deren Breitenwirksamkeit für KMU jedoch relativiert werden, da Betriebs- und Personalräte auf Grundlage des Betriebsverfassungsgesetzes erst in Unternehmen ab fünf Beschäftigten als Organ zur Vertretung der Beschäftigteninteressen an spezifischen betrieblichen Entscheidungen mitwirken und die Gewerkschaften ihre Aufmerksamkeit vornehmlich auf Unternehmen legen, in denen es freigestellte Be-

etriebsräte gibt. Nach einer Studie des Bonner Instituts für Mittelstandsforschung (Schlömer u. a. 2007) existiert im Durchschnitt nur in 29 % der Unternehmen mit mindestens 20 und weniger als 500 Beschäftigten eine gewählte Arbeitnehmervertretung und lediglich 17 % der kleinen Unternehmen mit weniger als 50 Beschäftigten verfügen über Betriebsräte. Existiert eine betriebliche Interessenvertretung, die in relevanten betrieblichen Feldern mitbestimmt, kann durch eine Verschränkung der direkten und delegativen Beteiligung eine Basis geschaffen werden, um die Interessen und Wünsche der Beschäftigten stärker zu berücksichtigen und sie in die betrieblichen Entwicklungs- und Modernisierungsprozesse einzubinden. Fehlt es hingegen an einer betrieblichen Interessenvertretung, hängt es im entscheidenden Maße von der Unternehmensleitung sowie den Führungskräften bzw. den Abteilungsleitern ab, ob und in welchem Maße Partizipation und Mitbestimmung der Beschäftigten gewährleistet und praktiziert werden, d. h., ob sich idealerweise eine auf Kooperationswerten basierende Unternehmenskultur (vgl. Keuken/Sassenbach 2010) entwickeln kann.

Voraussetzungen für eine mitarbeiterzentrierte Bildungsplanung, die in einer solchen Unternehmenskultur gedeihen könnte, sind laut Allespach (2005: 90 f.) folgende Aspekte:

- „Ein beteiligungsorientiertes Arbeits- und Lernklima, in dem sich Lerninteressen der Beschäftigten auch ausbilden können.“
- „Eine Reflexion über reale Macht- und Herrschaftsverhältnisse.“
- „Eine offensive Informationspolitik, bei der die unternehmerischen Ziele offen gelegt und als noch zu erörternde Vorhaben einem Diskurs zugänglich gemacht werden.“
- „Ein Prozess der Themenfindung, bei dem auch die Arbeits- und Lebenserfahrungen der Beschäftigten eine gleichwertige Berücksichtigung finden und wechselseitig erörtert werden können.“
- „Ein echtes und kein instrumentelles Interesse an den Beschäftigten.“
- „Die Möglichkeit des Austragens und wechselseitigen Abstimmens von Bedeutsamkeiten und Lerngründen in einem kooperativen Prozess, an dessen Ende die Ausgliederung und gemeinsame Bearbeitung des Lerngegenstandes steht.“
- „Ein entsprechend gestalteter Kommunikationsprozess, der es vermeidet, die Beschäftigten in die Defensive zu drängen.“

6. Vermeintliche Vorteile und unterschätzte Bedenken

Im Hinblick auf die Initiierung von Innovationsprozessen ergeben sich laut Kaltenegger (2008: 148 ff.) folgende Argumente, die für selbstgesteuertes Lernen sprechen:

- „Selbstgesteuertes Lernen erleichtert die Anpassung an sich ändernde Umgebungsbedingungen. [...] Derartige Situationen sind im Innovationsbereich der Regelfall. Gründe dafür liegen bspw. in der steigenden Marktdynamik, der kürzer werdenden Halbwertszeit von Wissen und in den Merkmalen von Innovationsaufgaben (insbesondere dem Neuheitsgrad) selbst.“

- „Selbstgesteuertes Lernen ermöglicht ein ‚just-in-time‘-Lernen. Selbstgesteuertes Lernen kann orts- und zeitflexibel und somit situationsbezogen stattfinden. [...] Innovationsaufgaben sind in der Regel unter hohem Zeitdruck auszuführen. Treten Handlungsproblematiken auf, müssen diese möglichst rasch bewältigt werden. Ist hierfür die Aneignung von neuem Wissen erforderlich, kann damit nicht gewartet werden, bis geeignete Weiterbildungsveranstaltungen geplant, organisiert und abgehalten werden.“
- „Selbstgesteuertes Lernen ermöglicht kontinuierliche Kompetenzerweiterung. Selbstgesteuertes Lernen ist vor allem in jenen Unternehmensbereichen relevant, in denen Mitarbeiter ihre Kompetenzen kontinuierlich erweitern müssen.“
- „Selbstgesteuertes Lernen fördert die berufliche Handlungskompetenz. Das vom sich entwickelnden Individuum selbst gesteuerte Lernen dient nicht nur der Aneignung von fachlichen Inhalten, sondern trägt darüber hinaus zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen [...] bei. Zudem kann durch selbstgesteuertes Lernen kreatives Denken und Handeln gefördert werden.“
- „Selbstgesteuertes Lernen regt eigenständiges und innovatives Handeln an. [...] Eigenständigkeit und innovatives Handeln sind vor allem dann erforderlich, wenn die Komplexität der Handlungssituation und des Handlungsverlaufs keine streng nach Plan ablaufende Problemlösung zulassen.“

Trotz dieser m. E. überzeugenden Argumente für das selbstgesteuerte Lernen im Innovationsbereich dürfen kritische Aspekte nicht unberücksichtigt bleiben. Deshalb soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass mit der Akzentuierung selbstgesteuerten Lernens auch gewisse Gefahren verbunden sind, die sich ohne Anspruch auf Vollständigkeit und in notwendiger Kürze wie folgt darstellen lassen:

- Zum einen besteht die Gefahr, dass selbstgesteuertes Lernen im Kontext neoliberaler Restrukturierungstendenzen des (Weiter-)Bildungswesen zu seiner Entinstitutionalisierung und so zum weiteren Abbau der staatlichen Förderung der unterfinanzierten Weiterbildungsinstitutionen beiträgt. Hinsichtlich der Finanzierung korrespondiert dieser Einwand des Weiteren mit einer tendenziellen Verstärkung der Individualisierung der Kostenträgerschaft, die negative Auswirkungen auf marginalisierte Erwerbsgruppen in den Betrieben haben dürfte.
- Da selbstgesteuertes Lernen ferner nicht voraussetzungslos ist, d. h., auf bestimmte Qualifikationen und Kompetenzen angewiesen und an die jeweiligen individuellen Lernerfahrungen und -gewohnheiten gekoppelt ist, besteht zusätzlich die Gefahr, dass bestehende Bildungsbarrieren und die soziale Selektivität nicht kompensiert, sondern eher verstärkt werden. Dies verweist auf die fatale Wirkung, dass die auf die Weiterbildungsteilnahme wirkenden sozialen Strukturen, wonach der Bildungshintergrund die wichtigste Determinante für das Weiterbildungsverhalten darstellt, auf eigentümliche Weise ausgeblendet werden (Bremer 2010: 217) und vor dem Hintergrund weiterer hinderlicher Aspekte, wie Branchenzugehörigkeit, Alter des Beschäftigten usw., das Plädoyer der Selbststeuerung der Lernprozesse möglicherweise zu voreilig, zu unreflektiert und unterschiedslos verkündet wird.

- Selbstgesteuertes Lernen entwickelt sich trivialerweise nicht ohne professionelle Unterstützungsarrangements. Es wäre falsch davon auszugehen, dass in solchen Lernprozessen die pädagogische Rolle nicht benötigt wird.
- Durch die Bedeutungszunahme selbstgesteuerten Lernens ergeben sich auch Probleme hinsichtlich der Anerkennung dort erworbener Kompetenzen. Diese bleibt schwierig, wenn keine Zertifikate oder Zeugnisse über die Teilnahme und Lernfortschritte vorliegen und der Kompetenzzuwachs nicht gemessen und dokumentiert werden kann, was sowohl auf der betrieblichen als auch auf der individuellen Ebene weitreichende Wirkungen hat. Aus Sicht des Betriebes wäre es ratsam die Lernfortschritte so zu dokumentieren bzw. zu würdigen, dass die Beschäftigten entsprechend in anspruchsvolle Arbeitsprozesse eingebunden werden bzw. diese auf der Basis ihres Kompetenzniveaus modifiziert werden. Auf individueller Ebene benötigen die Beschäftigten Nachweise bzw. Zertifikate über ihren Kompetenzerwerb, um diese im Falle eines Arbeitsplatzwechsels auch außerbetrieblich nutzen und auf diese verweisen zu können. Diese Zielsetzung wird allerdings durch den Mangel an Systematisierung der unterschiedlichen Aspekte informeller Lernprozesse, die die Voraussetzung für die Entwicklung von Anerkennungsverfahren bildet, erheblich beeinträchtigt. Denn informelle Lernprozesse lassen sich nur schwer identifizieren und objektivieren. Erschwerend kommt hinzu, dass Betriebe in vielen Fällen kein sonderliches Interesse an der Zertifizierung des Kompetenzerwerbs ihrer Beschäftigten besitzen. Dies scheint zum einen an den methodischen Schwierigkeiten einer passgenauen und methodisch einwandfreien Dokumentation zu liegen. Auch befürchten Unternehmen, dass die Beschäftigten die vom Betrieb initiierten und finanzierten Kompetenzentwicklungsmaßnahmen dafür nutzen könnten, um innerbetrieblich höhere Lohnansprüche zu stellen oder gar den Arbeitgeber zu wechseln. Eng damit verbunden sind auch die Fragestellungen, wer die Maßnahmen finanziell trägt und welcher Anteil ihnen in der Arbeitszeit zugesprochen wird.³

7. Fazit

Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass betriebliche Weiterbildung – trotz der eben angeführten Einwände – in Form selbstgesteuerter Lernarrangements einen entscheidenden Beitrag zur Förderung der Innovationsfähigkeit in KMU leisten kann. Selbstgesteuertes Lernen erleichtert im Innovationsbereich die Anpassung an sich ändernde Umgebungsbedingungen, ermöglicht sowohl situationsbezogenes „just-in-time“-Lernen als auch eine kontinuierliche Kompetenzerweiterung und regt in besonderem Maße eigenständiges Handeln an (vgl. Kaltenegger 2008). Im Gegensatz zu reaktiven Personalentwicklungsmaßnahmen, die weder die Veränderungsdynamik und die damit implizierten Prognosedefizite abbilden noch die Interessen und Erfahrungen der Beschäftigten berücksichtigen, bilden beteiligungsorientierte Bildungsplanungsmaßnahmen und deren Umsetzung eine gute Basis, um Kreativität und Kompetenzen der Beschäftigten zu fördern.

³ Für eine tiefere Auseinandersetzung mit den Themenkomplexen der Kompetenzerfassung, der Finanzierung betrieblicher Kompetenzentwicklungsmaßnahmen und der Problematik der zeitlichen Integration von Arbeiten und Lernen kann auf folgende Literatur verwiesen werden: Kaufhold (2006); Dobischat/Seifert (2004); Dobischat/Seifert/Ahlene (2003); Schmidt-Lauff (2008).

Besonders wirksam wird dies erreicht, wenn expansives Lernen ermöglicht wird (vgl. Holzkamp 1993), d. h., ausgehend von der Subjektperspektive, Voraussetzungen für die Ausgliederung einer Lernproblematik aus der Arbeitshandlung geschaffen werden, so dass die Lernenden im eigenen Interesse selbstbestimmt lernen können. So begründete Lernprozesse sind vor allem für Innovationsprozesse notwendig, da sie im hohen Maße die Handlungskompetenz der Beschäftigten entwickeln, die für die Generierung und Implementierung von Innovationen unabdingbar ist.

Eine Entweder-oder-Gegenüberstellung bestimmter Weiterbildungsansätze und der darin wirkenden Lernformen erscheint allerdings kurzfristig und nicht sonderlich erkenntnisfördernd. Es wurde erläutert, dass informelle und implizite Lernprozesse und das Erfahrungslernen als äußerst wichtige Bestandteile profund qualifizierter, kompetenter und handlungsfähiger Beschäftigter angeführt werden können, für deren Vermittlung didaktische Lehrpläne nicht ausreichend sind. Werden hier Bedarfe diagnostiziert, eignen sich selbstgesteuerte Weiterbildungsarrangements, um dies zu kompensieren. Es ist allerdings ebenfalls unbestritten, dass profundes Fachwissen und fachliche Qualifikationen in Form expliziten und abgrenzbaren Wissens auch für den Innovationsbereich notwendig sind. Für ihre Entwicklung und Reflexion ist formale Weiterbildung in Form begleitender Wissensvermittlung der geeignete und oftmals auch der einzig prädestinierte Weg.

Eine über betriebliche Grenzen und Aufgabenbereiche hinweg generalisierende Empfehlung, welche Lernformen bei bestimmten Problemstellungen am erfolgreichsten einzusetzen und in einem Lernprozess zu kombinieren sind, kann nicht eindeutig formuliert werden. Vielmehr sollten die Zielsetzungen einzelner Lernprozesse den Bedürfnissen der Beschäftigten entsprechen und die betrieblichen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, um im Einzelfall die wirkungsvollste Kombination zu finden. Hierfür können neben arbeitsimmanenten Lernformen sowohl auf individueller Ebene (Learning by Doing) als auch auf Gruppenebene (Projektarbeit) und arbeitsgebundenen Lernformen (Workshops und Lerninseln) auch arbeitsbezogene Lernformen wie der Besuch von Fachmessen und Kongressen eine profunde Basis bieten, die in ihrer Summe eine Verbindung angeleiteter Lernprozesse mit individuellen Lernformen und ihre reflektierte Anwendung im Arbeitsalltag ermöglichen.

Die Implementierung selbstgesteuerter Lernansätze tangiert jedoch nicht nur betriebspädagogische Interventionen. Werden Aspekte der Arbeitsplatzgestaltung oder der Einräumung notwendiger selbstinitiiert Lernzeiten angesprochen, verweist dies auf Zuständigkeiten, die nicht in erster Linie der Personal- und der Kompetenzentwicklung attestiert werden, sondern eher Aufgabe und Zuständigkeitsbereich der Unternehmens- und Organisationsentwicklung sind. Denn letztendlich hängt der Intentionalitätsaspekt selbstgesteuerten Lernens unmittelbar mit dem Interessensaspekt zusammen. Da im betrieblichen Kontext sich jedoch grundsätzlich unterschiedliche Interessen gegenüberstehen, erscheint es notwendig, dass „die Interessensstandpunkte transparent, Lösungen ausgehandelt und daraus gemeinsame Lernbegründungen entwickelt werden“ (Allespach 2005: 161). Soll die Autonomie der Lernenden nicht nur grundsätzlich gewährleistet, sondern auch praktisch ernst genommen werden, erscheinen eine beteiligungsorientierte und lernförderliche Gestaltung der Arbeitsformen sowie

eine offene Informations- und Kommunikationspolitik, bei der unternehmerische Ziele offenlegt und geplante Vorhaben in einem Diskurs zugänglich gemacht werden, als förderlich. Dieser Aushandlungsprozess kann – soweit vorhanden – über eine institutionalisierte Beschäftigtenvertretung gewährleistet werden; wichtiger erscheint jedoch eine auf Kooperationswerten basierende Unternehmenskultur, die die Beteiligungsorientierung der Belegschaft als ein notwendiges Element der betrieblichen Weiterentwicklung begreift (vgl. Keuken/Sassenbach 2010).

Da KMU – selbst wenn die genannten individuellen und organisationalen Voraussetzungen gegeben sind – von sich aus nur bedingt in der Lage sind, die Gestaltung einer Arbeits- und Ablauforganisation zur Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse umzusetzen, weist vieles darauf hin, dass hierfür entsprechend qualifizierte (Weiterbildungs-)Berater benötigt werden. Sie haben vor allem die Aufgabe, als eine Art Dolmetscher die Voraussetzungen und Ziele in eine konkrete betriebliche Strategie zur Förderung der selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung zu übersetzen, Geschäftsführung, Beschäftigte und – soweit vorhanden – die Mitarbeitervertretung aktiv einzubinden und die Umsetzung zielorientiert und partizipativ voranzubringen.

Literatur

Allespach, M. (2005): Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess. Subjektive Bedeutsamkeiten als Grundlage für eine partizipative Bildungsplanung. Marburg.

Allespach, M./Novak, H. (2005): Bildungsplanung: Mit oder ohne die Beschäftigten? Projekt KOMPASS erprobt neue Wege. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). 34. Jahrgang, Heft 6: 48 – 51.

Arnold, R./Siebert, H. (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.

Arnold, R./Tutor, C. G. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg.

Axmacher, D. (1980): Widerstand gegen Weiterbildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim.

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V.: (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V./Holm, R./Tullius, K. (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Expertise im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung. Arbeitspapier 76. Düsseldorf.

Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen.

Bontrup, H.-J. (2006): Arbeit, Kapital und Staat. Plädoyer für eine demokratische Wirtschaft. 2., verbesserte Aufl. Köln.

Bremer, H. (2010): Was kommt nach dem „selbstgesteuerten Lernen“? Zu Irrwegen, Gegenhorizonten und möglichen Auswegen einer verhängnisvollen Debatte. In: Bolder, A./Epping, R./Klein, R./Reutter, G./Seiverth, A. (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener. Wiesbaden: 215 – 242.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Berlin.

Cywinski, R. (2010): Betriebliche Weiterbildung und ihr Beitrag zur Förderung der Innovationsfähigkeit in kleinen und mittelständischen Unternehmen – eine kritisch-konstruktivistische Literaturanalyse. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen.

Dietrich, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – Eine neue Lernkultur für die institutionelle Weiterbildung? In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/ M.: 14 – 23.

Dietrich, S. (2002): Die Rolle der Institution beim selbstgesteuerten Lernen. In: Faulstich, Peter/Gnahn, Dieter/Seidel, Sabine/Bayer, Mechthild (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim u. a.: 121 – 136.

Dobischat, R./Seifert, H./Ahlene, E. (Hrsg.) (2003): Integration von Arbeiten und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens. Berlin.

Dobischat, R./Seifert, H. (2004): Finanzierung des Lebenslangen Lernens – Zu den Empfehlungen der Expertenkommission. In: WSI-Mitteilungen, H. 11.,: 625 – 629.

- Dobischat, R./Düsseldorff, K. (2009): Personalentwicklung und Arbeitnehmer. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. u. erw. Auflage. Wiesbaden: 917 – 937.
- Döring, K. W. (1991): Praxis der Weiterbildung: Analysen – Reflexionen – Konzepte. Weinheim.
- Faulstich, P. (1998): Viabilität statt Wahrheit? – Biologie statt Ontologie? In: Ethik und Sozialwissenschaften 9, 4: 518 – 520.
- Faulstich, P. (2002): Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In: Faulstich, Peter/Gnahn, Dieter/Seidel, Sabine/Bayer, Mechthild (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim u. a.: 61 – 98.
- Faulstich, P. (2003a): Weiterbildung. München/Wien.
- Faulstich, P. (2003b): Lernen braucht Support – Aufgaben der Institutionen beim „Selbstbestimmten Lernen“. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/faulstich02_01.pdf. Zugriff am 26.05.2011.
- Gnahn, D./Seidel, S. (2002): Überblick über selbstbestimmtes Lernen in der Weiterbildung. In: Faulstich, P./Gnahn, D./Seidel, S./Bayer, M. (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim u. a.: 13 – 24.
- Harteis, C. (2000): Beschäftigte im Spannungsverhältnis ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. In: Harteis, C./Heid, H./Kraft, S. (Hrsg.): Compendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen: 209 – 217.
- Held, J. (2000): Lernen aus der Sicht des „Subjekts“. In: Funke, E./Rihm, T. (Hrsg.): Subjektsein in der Schule?. Bad Heilbrunn: 82 – 104.
- Herzog, R. (1997): Aufbruch ins 21. Jahrhundert. Berliner Rede von Bundespräsident Roman Herzog im Hotel Adlon am 26. April 1997.
- Holzer, D. (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinentz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien.
- Holzmann, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt u. a.
- Holzmann, K. (1996): Wider dem Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema >Lernen<. Zuerst erscheinen in Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Hohengarten. Aus: Faulstich, P. / Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: 29 – 38.
- Howaldt, J./Schwarz, M. (2010): Soziale Innovation – Konzepte, Forschungsfelder und -perspektiven. In: Howaldt, J./Jacobsen, H. (Hrsg.): Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma. Wiesbaden: 87 – 108.
- Howaldt, J. (2010): Soziale Innovationen haben eine hohe wirtschaftliche Relevanz. In: G.I.B. mbH (Hrsg.): G.I.B.INFO 2_10, Bottrop.
- Kaltenegger, J. (2008): Selbstgesteuertes Lernen und Produktinnovation. Bedingungen für permanente Kompetenzentwicklung im Innovationsbereich. Göttingen.
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden.

- Keuken, F./Sassenbach, U. (2010): Welche Anknüpfungspunkte können partizipative Führungsstrukturen jenseits traditionellen Managements für Innovationsstrategien in KMU insbesondere im Hinblick auf einen breitenwirksamen Innovationstransfer bieten? In: Jacobsen, H./Schallock, B. (Hrsg.): Innovationsstrategien jenseits traditionellen Managements. Beiträge zur Ersten Tagung des Förderschwerpunkts des BMBF, 8. – 9. Oktober 2009, Berlin; Stuttgart.
- Klinkel, S./Lay, G./Wengel, J. (2004): Innovation: Mehr als Forschung und Entwicklung. Wachstumschancen auf anderen Innovationspfaden. Mitteilungen aus der Produktionsinnovationserhebung Nr. 22. Fraunhofer ISI, Karlsruhe.
- Kirner, E./Som, O./Dreher, C./Wiesenmaier, V. (2006): Innovation in KMU – Der ganzheitliche Innovationsansatz und die Bedeutung von Innovationsroutinen für den Innovationsprozess, Karlsruhe.
- Minssen, H. (1999): Direkte Partizipation contra Mitbestimmung? Herausforderung durch diskursive Koordinierung. In: Müller-Jentsch, W. (Hrsg.): Konfliktpartnerschaft. München/Mering: 129 – 156.
- Pätzold, G./Lang, M. (2005): Entwicklung von Selbstlernkompetenz als Zielgröße beruflicher Bildung. In: Elsholz, U./Gillen, J./Meyer, R./Molzberger, G./Zimmer, G.: Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden! Bildungspolitik, Kompetenzentwicklung, Betrieb. Münster u. a.: 143 – 158.
- Pfeiffer, I./Heimer, A. (2006): Gestaltungsansätze selbstorganisierten Lernens in kleinen und mittelständischen Unternehmen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Lernen in der Arbeit. Selbstorganisation des Lernens. Wissensnutzung in Wertschöpfungsketten. Berlin: 57 – 87.
- Pongratz, L. (2000): Ökonomisierung der Bildung. Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen. In: Funk, R./Johach, H./Meyer, G. (Hrsg.): Erich Fromm heute. Zur Aktualisierung seines Denkens. München: 121 – 137.
- Pongratz, L. (2005): Kritische Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1: 34 – 40.
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007, 1, Bielefeld.
- Rosenstiel, L. v./Wastian, M. (2001): „Wenn Weiterbildung zum Innovationshemmnis wird: Lernkultur und Innovation“. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster u. a.: 203 – 246.
- Schiersmann, C. (2007): Berufliche Weiterbildung. Bielefeld.
- Schlömer, N./Kay, R./Backes-Gellner, U./Rudolph, W./Wassermann, W (2007): Mittelstand und Mitbestimmung – Unternehmensführung, Mitbestimmung und Beteiligung in mittelständischen Unternehmen, Münster.
- Schweiger, G./Peitler, M. (2010): Umkämpfte Arbeit – Umkämpftes Leben. Kampf um Anerkennung im Kontext der Subjektivierung und Entgrenzung von Arbeit. In: Schweiger, G./Brandl, B. (Hrsg.): Der Kampf um Arbeit. Dimensionen und Perspektiven. Wiesbaden: 337 – 377.
- Schmidt-Lauff, S. (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter: Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Internationale Hochschulschriften, Bd. 509. Münster.
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Weinheim/Basel.
- Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied.

Staudt, E./Kriegesmann, B. (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster u. a.: 17 – 59.

Staudt, E./Kriegesmann, B. (2002 a): Zusammenhang von Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Innovation. Objekt, Maßnahmen und Bewertungsansätze der Kompetenzentwicklung – Ein Überblick. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungsmanagement (Hrsg.): Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenzentwicklung bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. Münster u. a.: 15 – 70.

Staudt, E./Kriegesmann B. (2002b): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht nicht (nicht so leicht!). Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungsmanagement (Hrsg.): Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenzentwicklung bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. Münster u. a.: 71 – 126.

Straka, G. A. (1998): Auf dem Weg zu einer mehrdimensionalen Theorie selbstgesteuerten Lernens. Bremen.

Straka, G. A./Stöckl, M. (2001): Lernen im Unternehmen. In: Straka, G. A./Stöckl, M. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen und individuelles Wissensmanagement. Forschungs- und Praxisberichte, Band 8. Bremen: 20 – 34.

Thom, N. (1980): Grundlagen des betrieblichen Innovationsmanagements. 2. völlig neu überarb. Aufl. Königstein/Ts.

Tietgens, H. (1999): Was aus der Teilnehmerorientierung geworden ist... In: Evers, R./Kaiser, M./Kruthaup-Glitt, F./Sauer-Schiffer, U./Schallenberg, T. (Hrsg.): Leben lernen. Beiträge der Erwachsenenbildung. Zum 65. Geburtstag von Gerhard Breloer. Münster u. a.: 89 – 104.

Vahs, D./Burmester, R. (2002): Innovationsmanagement. Von der Produktidee zur erfolgreichen Vermarktung. 2. überarb. Aufl., Stuttgart.

Voß, G. G. (2007): Subjektivierung von Arbeit und Arbeitskraft. Die Zukunft der Beruflichkeit und die Dimension Gender als Beispiel. In: Aulenbacher, B./Funder, M./Jacobsen, H./Völker, S. (Hrsg.): Arbeit und Gesellschaft im Umbruch der modernen Gesellschaft. Forschung im Dialog. Wiesbaden: 97 – 113.