

didaktik & diagnostik

GESELLSCHAFT FÜR ANGEWANDTE BILDUNGSFORSCHUNG

Siegfried Hermes

Internationales Monitoring zum Forschungs- und Entwicklungsgebiet
Lernkultur Kompetenzentwicklung – Lernen im Prozess der Arbeit (LiPA)

Statusbericht 16

Arbeitsbezogenes Lernen in Nordamerika

Bonn, März 2006

Das Internationale Monitoring ist Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Mit dem komplexen Programmmanagement ist die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (ABWF) / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) beauftragt.

Inhaltsübersicht

I. Vorbemerkung	3
II. Zur Politik des <i>Workplace Learning</i>	3
A. Berufliche Qualifizierungsinitiativen	4
B. <i>School-to-Work</i> -Programme	8
III. Zur Theorie des <i>Workplace Learning</i>	12
A. Politisch-kulturelle Aspekte.....	13
B. Institutionelle und wissenschaftsstrategische Entwicklungstrends	14
IV. Zur Empirie des <i>Workplace Learning</i>	17
A. Arbeitsbezogenes Lernen in strukturierten Trainingsprogrammen.....	18
B. Informelles Lernen am Arbeitsplatz	19
V. Schlussbemerkung	21
VI. Literatur	22

I. Vorbemerkung

Der vorliegende Statusbericht beschäftigt sich mit Politik, Theorie und Empirie arbeitsbezogenen Lernens in Nordamerika. Im Mittelpunkt stehen dabei politische und wissenschaftliche Entwicklungstrends in den Vereinigten Staaten mit einem Seitenblick auf vergleichbare Tendenzen in Kanada. Die vielfältigen Verbindungslinien zwischen LiPA einerseits, schulischer und Erwachsenenbildung andererseits bekommen namentlich in den Vereinigten Staaten einen besonderen Akzent, weil Politik, Wirtschaft und Bildungssystem gleichermaßen auf strukturierte Lernkontexte und verschiedenste Formen der Zertifizierung von Lernleistungen speziell auch im arbeitsbezogenen Umfeld fixiert sind. Es ist zwar keineswegs so, dass die Bedeutung non-formell und informell erworbener, arbeitsrelevanter Fähigkeiten generell unterschätzt würde, doch spielen diese Kompetenzen nicht nur in der politischen Diskussion eine eher untergeordnete Rolle. Neuere empirische Studien belegen das indirekt, indem sie non-formelles und informelles Lernen gegen die vorherrschende Forschungslinie in Stellung bringen (Kap. IV).

Strukturierte Lernkontexte stehen also im Vordergrund derjenigen nordamerikanischen politischen Initiativen und Programme, welche auf die Globalisierung des ökonomischen Wettbewerbs mit speziellen Qualifizierungsangeboten reagieren, um die Konkurrenzfähigkeit der Unternehmen als Fundament des nationalen Wohlstands zu sichern. Nicht zufällig gilt das sowohl für berufliche Trainingsprogramme wie für die Gestaltung der Schnittstelle Schule/Beruf durch curriculare Verknüpfungen von *School-based Learning* und *Work-based/Workplace Learning* (Kap. II).

Das ist an sich, soweit öffentliche Mittel aufgewendet werden, nichts Ungewöhnliches. Interessant wird es allerdings dadurch, dass beide gesellschaftlichen Handlungsfelder in hohem Maße von Wertvorstellungen geprägt sind, die dem politischen und ökonomischen Liberalismus angehören. Denn diese politisch-kulturelle Codierung liegt der institutionellen Differenzierung zwischen dem Erziehungs-/Bildungssektor und dem Wirtschaftssektor *innerhalb* des politischen Systems ebenso zugrunde, wie der Differenzierung unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen und Theorieperspektiven (Adult Education Research (AdEd) und Human Resource Development (HRD)). In den genannten theoretischen, anwendungsorientierten und politisch-praktischen Dimensionen wird nun aber *Workplace Learning* als „Brückendisziplin“ wahrgenommen, die, gerade wo sie kulturell tradierte Grenzen aufbricht, das lange Zeit auf strukturierte Formen arbeitsbezogenen Lernens verengte Blickfeld allmählich erweitert (Kap. III und IV).

II. Zur Politik des *Workplace Learning*

Seitdem Anfang der achtziger Jahre die ökonomische Vormachtstellung der Vereinigten Staaten auf dem Weltmarkt erstmals ernsthaft durch Länder wie Japan und Deutschland angefochten wurde, seitdem in den neunziger Jahren die Revolution der Informations- und Kommunikationstechnologie die Formel von einem globalisierten ökonomischen Wettbewerb einlöste und die damit verbundenen Ansprüche an die Bildungs- und Ausbildungssysteme der konkurrierenden Nationalstaaten sichtbar machte, hält die inneramerikanische Diskussion um die Leistungsfähigkeit des Bildungssektors an (Catizone, 2003). Die globale, digital

vernetzte und hoch technisierte Ökonomie erforderte demnach nicht nur einen kontinuierlich steigenden Anteil an Hochschulabsolventen, sondern setzte auch eine breite Basis hochqualifizierter Facharbeiter im produzierenden Industriesektor voraus. Schnell wechselnde Problemstellungen, Aufgabenfelder und Fähigkeitsprofile ließen zudem erwarten, dass einmal erworbenes Wissen kein ganzes Arbeitsleben lang mehr tragen könne, sondern immer schneller veralte und deshalb die regelmäßige Aneignung und Anwendung neuen professionellen Wissens notwendig würde. Das stellt außerordentliche Ansprüche an die Flexibilität der individuellen Lerner und mit ihnen natürlich an das Bildungs- und Ausbildungssystem. Erhebliche Zweifel bestanden und bestehen bis heute an der Eignung des Schulsystems (hier speziell der Highschools), ausbildungsfähige Absolventen hervorzubringen. Der amerikanische Bundesgesetzgeber (Congress) reagierte hierauf mit zwei Gesetzen, die Bundesmittel für effektive berufliche Ausbildungsprogramme oder *School-to-career*-Initiativen freimachten: die Carl D. Perkins Vocational and Technical Education Act von 1990 sowie die *School-to-Work Opportunities Act* (STWOA) von 1994, deren Gelder allerdings 2001 ausliefen (Catizone, 2003, 3ff.).

Alle wesentlichen Initiativen im Bereich der beruflichen Qualifizierung, die darauf zielen, offenkundige oder absehbare fachliche Kompetenzlücken von Beschäftigten und Arbeitssuchenden („skills gap“) zu schließen, um deren Beschäftigungsfähigkeit und die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft zu sichern, basieren auf der Workforce Investment Act von 1998 (WIA, 29 U.S.C. 2801), deren Reautorisierung seit 2003 ansteht, wegen unterschiedlicher Gesetzentwürfe von Senat und Repräsentantenhaus bisher aber noch nicht vom Congress verabschiedet werden konnte (NAWB, 2006).¹

A. Berufliche Qualifizierungsinitiativen

Mit dem übergeordneten Ziel, dem Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarf der Wirtschaft im 21. Jahrhundert gerecht zu werden, stellt die amerikanische Bundesregierung öffentliche Finanzmittel vor allem im Rahmen des *Workforce Investment Act*-Systems zur Verfügung. Seine Rolle als Mittelgeber definiert der Bund dabei wesentlich subsidiär: auf einzelstaatlicher und lokaler Ebene sollen voluntaristische Kooperationen zwischen Unternehmen, Gewerkschaften, Bildungseinrichtungen, dem schulischen wie außerschulischen (Erwachsenenbildungs-)Sektor, unterstützt und zur Entwicklung von Trainingsprogrammen befähigt werden, welche auf die speziellen Bedürfnisse der staatlichen/regionalen/lokalen Industrien zugeschnitten sind. Die dadurch entstehenden staatlichen oder kommunalen Verhandlungssysteme sind nicht im westeuropäischen Sinne korporatistisch verfasst, und spiegeln weit mehr Ad-hoc-Arrangements der beteiligten Institutionen und Verbände (U.S. Department of

¹ Auffällig ist immerhin, dass die im März 2005 im Repräsentantenhaus verabschiedete Reauthorization Bill, die „Job Training Improvement Act of 2005“ (H.R. 27; Wortlaut unter <http://frwebgate4.access.gpo.gov/cgi-bin/wais-gate.cgi?WAIIdocID=44442116218+42+0+0&WAIAction=retrieve>), exklusiv auf Stärkung von Arbeitsplätzen und Jobtraining abstellt, während die vom Senate Committee on Health, Education, Labor, and Pensions im Mai 2005 angenommene „Lifetime of Education Opportunities Act of 2005“ (S. 9; Wortlaut unter http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/useftp.cgi?IPaddress=162.140.64.21&filename=s9is.pdf&directory=/-diskb/wais/data/109_cong_bills) auch die Themen des lebenslangen Lernens, der Kompetenzentwicklung und mehrere Bildungsinitiativen aufgreift. Ein Beschluss des vollen Senats über seine Reauthorization Bill, die im Mai 2005 eingebracht wurde, steht noch aus (S. 1021; Wortlaut unter http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/useftp.cgi?IPaddress=162.140.64.21&filename=s1021rs.pdf&directory=/diskb/wais/data/109_cong_bills; NAWB 2006; ASTD 2005).

Labor, 2003; Foucar-Szocki 2005), was in der Konsequenz aber auch zu einer weit stärkeren Fragmentierung der entsprechenden Förder- und Qualifizierungsprogramme führt. Immerhin wurde in den Einzelstaaten, Regionen und Kommunen eine Infrastruktur aus so genannten Workforce-Boards errichtet, welche die Implementation geographisch oder branchenspezifisch adäquater Trainingsprogramme aus *Workforce Investment Act*-Mitteln sicherstellen sollen sowie als Referenzzentren der multilateralen Verhandlungssysteme fungieren, in denen nach dem Willen des Gesetzgebers die Arbeitgeber mehrheitlich vertreten sind. Auf diese Weise soll einerseits das nötige Commitment der Wirtschaft gewonnen, andererseits mittel- und langfristig eine gesteigerte private Investitionstätigkeit bewirkt werden. So resümiert das US-Arbeitsministerium in seiner strategischen Finanzplanung bis 2008:

„Despite the pressing need and well-documented payoff of investment in skills, employer spending on formal training lags behind the growth of the workforce on a per capita basis. Taking a leadership role, we will seize every opportunity to reinforce the message that the United States has a vital stake in workforce preparedness and pursue policy initiatives that encourage the necessary investment“ (U.S. Department of Labor, 2003, 25).

Tomé schießt insoweit mit seiner marktliberalen Interpretation der Asymmetrie zwischen öffentlich und privat finanziertem beruflichen (Weiter-)Bildungssystem über das Ziel hinaus, als er annimmt, Bundesstaat und Einzelstaaten gehe es bei ihren Förderungsinitiativen im Wesentlichen um die Unterstützung bestimmter Personengruppen (Angestellte im öffentlichen Dienst, benachteiligte Schichten und Frauen), während das Gros der beruflichen Trainingsprogramme von Unternehmen und Betrieben getragen werde (Tomé, 2005, 409). Dagegen lässt sich neben der zitierten Einschätzung des Arbeitsministeriums auch die Erwägung anführen, dass Unternehmen die Aus- und Weiterbildung ihrer Beschäftigten, so lange jedenfalls nicht die Nachfrage nach spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen in ökonomischen Krisensituationen ihre Eigeninitiative erfordert, überwiegend als Angelegenheit des Aus- und Weiterbildungssektors betrachten. Beides wiederum deckt sich mit neueren empirischen Ergebnissen zur Entwicklung von On-the-job-Lernerfahrungen in den Vereinigten Staaten zwischen 1970 und 2000: Ließen der ökonomische Wandel und die technologischen Innovationen in dieser Zeit eine signifikante Zunahme des (hier vor allem *formalen*) Jobtrainings infolge gestiegener Leistungsanforderungen an die Beschäftigten erwarten, so stellen die Autoren fest, dass zwar Personen mit höherer formaler Bildung in Positionen mit hohen kognitiven Anforderungen ebenso wie Frauen, die im Zuge von Gleichstellungsanstrengungen zunehmend in solche Positionen einrückten, eine signifikante Steigerung der „learning at work“-Quote aufwiesen, dass dies aber gerade nicht für die generelle Partizipation an betrieblichen Trainingsprogrammen oder Lerninitiativen zutrefte (Stern u. a., 2004). Richtig ist allerdings, dass der amerikanischen Bildungs-, Wirtschafts- und Arbeitspolitik ein aktivistisches, zwischen verschiedenen liberalen Gesellschaftsmodellen pendelndes Qualifizierungsideal zugrunde liegt, in welchem der Staat nur eine, wenngleich zunehmend wichtige Antriebsrolle spielt.

Aus diesem Bewusstsein speist sich die so genannte *21st Century Workforce Initiative*, welche die Bush-Administration in ihrer ersten Amtszeit 2001 aufgelegt hat und die die erwähnte strategische Finanzplanung bis 2008 in den einschlägigen Abschnitten prägt (U.S. Depart-

ment of Labor; 21st Century Workforce Office²). Die Initiative erneuert die Kernziele des *Workforce Investment Act*-Prozesses: Arbeitsplatzsicherung, Lohnsteigerungen, berufliche Weiterqualifizierung und nationales Wirtschaftswachstum durch erhöhte Wettbewerbsfähigkeit. Beschäftigte, Arbeitssuchende und Highschool-Absolventen (siehe hierzu Kap. II. B.) sollen zuverlässig Informationen über den Arbeitsmarkt, über Berufe und erforderliche Qualifikationen, dann aber auch Zugang zu Trainings- und Qualifizierungsangeboten erhalten. Hierbei kommt den im *Workforce Investment Act*-Rahmen eingerichteten lokalen One-Stop Career Centers eine wichtige Service-Funktion zu. Durch die interministerielle Zusammenarbeit des Arbeitsministeriums mit den Ministerien für Verteidigung, Handel, Transport und Gesundheit sollen staatliche und kommunale Trainings- und Beschäftigungsprogramme konzentriert werden. Im Vordergrund steht freilich die vermittelnde Rolle der Regierung gegenüber den wesentlichen gesellschaftlichen Stakeholdern: Unternehmen, Bildungseinrichtungen, Trainern und Arbeitnehmern.

„To this end, DOL (Department of Labor, S.H.) will 1) actively partner with businesses to *design innovative programs and strategies that directly address business' needs* for new and replacement workers across a variety of industries and services, 2) help workers recognize and address the need to keep pace with increasing skill requirements, and 3) bring together industry and training providers so that providers are attuned to current and future market demands“ (U.S. Department of Labor, 2003, 25).

Die öffentliche Finanzierung verlangt überprüfbare Ergebnisse, wie steigende Beschäftigungszahlen, größere Arbeitsplatzsicherheit, höhere Löhne, von Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung besonders auch die Zertifizierung von Qualifikationen (U.S. Department of Labor, 2003, 7, 26). Auf Zertifikate, die von Entwicklern und Teilnehmern erworben werden können, legen denn auch die von den jeweils beteiligten Sozialpartnern abgestimmten Qualifizierungsmodelle auf staatlicher und lokaler/kommunaler Ebene besonderes Gewicht. Das zeigen die zahlreichen berufsbezogenen Bildungsinitiativen und -netzwerke, die auf einzelstaatlicher oder kommunaler Ebene im *Workforce Investment Act*-Rahmen installiert wurden, wie etwa die *Education for a Lifetime Initiative* in Virginia (2003), die *Building Essential Skills through Training*-Initiative in Massachusetts (2003), das *Workforce Education Initiative Model* in Connecticut (2002) und *FLORIDA WORKS* seit Ende der neunziger Jahre in Florida (Foucar-Szocki, 2005). Im Zentrum dieser und ähnlicher staatlicher oder kommunaler Bildungsanstrengungen stehen die positive Koordination der verantwortlichen gesellschaftlichen Akteure sowie die curriculare Strukturierung arbeitsbezogenen Lernens sowohl im Übergang von Schule und Beruf wie on-the-job. Dabei sind Grenzen zwischen beruflichen Qualifizierungsprogrammen im engeren Sinne („workplace education“), bei denen es um die Vermittlung jobbezogener Grundkompetenzen („work-related basic skills“) und solchen im weiteren Sinne („workforce education“), die grundlegende arbeitsbezogene Erwachsenenbildung anstreben („work-related adult basic education“), zunehmend schwer zu ziehen.

Die kanadische Regierung verfolgt mit ihrer *Workplace Skills Strategy* eine in ihren einzelnen Komponenten ähnliche Politik. Diese Strategie folgt der Überzeugung, dass Wirtschaftswachstum und ökonomische Wettbewerbsfähigkeit im 21. Jahrhundert vor allem von hochqualifizierten Beschäftigten in Betrieben und Unternehmen abhängen, was wiederum ein

² Siehe <http://www.dol.gov/21cw/office.htm>

Bildungs- und Ausbildungssystem voraussetzt, das den schnell wechselnden, höheren Anforderungen moderner Arbeitsplätze gerecht wird.

„To advance these objectives, the Workplace Skills Strategy focuses on three priority areas for action:

- Promoting workplace skills investment;
- promoting skills recognition and utilization; and
- promoting partnerships, networks and information” (HRSDC, 2006).

Die kanadische Bundesregierung betrachtet sich – vergleichbar der amerikanischen – in erster Linie als Impulsgeber für eine kohärente Qualifizierungsoffensive, als deren tragende Pfeiler sie namentlich Unternehmen und Gewerkschaften sieht. Die *Workplace Skills Strategy* ist langfristig und zweiphasig angelegt: Die erste Phase umfasst drei Komponenten, zum einen die *Workplace Skills Innovation Initiative* (WSI), zum anderen das *Workplace Partners Panel* (WPP) und schließlich die *Trades and Apprenticeship Strategy* (TAS). In der zweiten Phase sollen dann die bereits existierenden einschlägigen Programme mit den Zielen der *Workplace Skills Strategy* abgestimmt werden, „thus ensuring a more coordinated, coherent and holistic approach to workplace skills development in Canada“ (HRSDC, 2006). Die WSI verspricht eine öffentliche Förderung von innovativen Ansätzen zur Identifikation, Programmimplementation, Vermittlung und Anerkennung von arbeitsbezogenen Fähigkeiten, zur Personalentwicklung (HRD) sowie zur branchenübergreifenden informationellen Vernetzung von Wirtschafts- und Bildungssektoren.³ Das WPP soll dabei als übergeordnete Koordinationsinstanz fungieren, die durch den Aufbau so genannter regionaler *issue task forces* unter Einbeziehung der relevanten staatlichen und privaten Entscheidungsträger sicherstellt, dass bei der Diskussion von Themen des Arbeitsmarkts, beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen oder wachstumsgefährdender Kompetenzlücken die jeweiligen lokalen ökonomischen und demographischen Bedingungen berücksichtigt werden. Gesteuert wird das WPP durch einen korporativen Bilateralismus zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften, der bereits seit 1984 institutionalisiert ist: das *Canadian Labour and Business Centre*.⁴ Wie der amerikanische *Workforce Investment Act*-Ansatz verbindet also die kanadische Strategie bei der Entwicklung eines den Bedingungen des globalisierten Wettbewerbs angemessenen beruflichen Ausbildungssystems einen nachfrageorientierten Ansatz mit einem kooperativen Steuerungsmodell, das flexibler ist als der institutionalisierte europäische Korporatismus in diesem Politikbereich, im Vergleich zu den staatlichen/lokalen Workforce Boards der Vereinigten Staaten allerdings stärkere Zentralisierungstendenzen aufweist.

Berufs- oder arbeitsrelevante Qualifikationen und Kompetenzen werden aber nicht nur in formalen Trainingsprogrammen oder non-formellen und informellen Lernprozessen erworben, sondern zunächst einmal in Systemen der effektiven Gestaltung des Übergangs zwischen Schule und Beruf fundamentiert. Es verwundert daher kaum, dass die USA und Kanada seit Mitte der 90iger Jahre dezidierte *School-to-Work*-Politiken betreiben, in denen neben schulischem dem arbeitsbasierten Lernen großes Gewicht beigemessen wird.

³ Vgl. die „Guidelines for Workplace Skills Initiative (WSI) Proposal Development“, verfügbar unter: http://www.hrsdc.gc.ca/asp/gateway.asp?hr=/en/ws/initiatives/wsi/WSI_proposal_development.shtml&hs=hzp

⁴ Kontakt unter: <http://www.wpp-clbc.ca>

B. School-to-Work-Programme

Mehrere nationale Bestandsaufnahmen seit Mitte der achtziger Jahre, darunter besonders die einflussreiche Studie der *National Commission on Excellence in Education* „A nation at risk“ (1983)⁵ und der Bericht der *Commission on the Skills of the American Workforce* „America's choice: high skills or low wages!“ (CSAW, 1990), prangerten ein wachstums- und wohlstandsgefährdendes Versagen der öffentlichen Schulen in den USA an. Nach diesen Einschätzungen waren es nicht mehr länger nur Schüler aus gesellschaftlichen Randgruppen, die eine allgemeine Ausbildungsreife vermissen ließen. Mangelnde Kenntnisse über die Arbeitswelt, über Strategien der beruflichen Orientierung, berufsrelevante Fähigkeiten sowie grundlegende mathematisch-naturwissenschaftliche Wissenslücken stellten die bestehenden Formen der schulischen Berufsvorbereitung generell in Frage. Der systematische Vergleich speziell mit europäischen Berufsbildungssystemen sollte eine auf die Missstände reagierende Gesetzgebung inspirieren, wobei man zwar ausdrücklich die Verbindung theoretischer und praktischer Schulung in einem dualen Ausbildungssystem, die Orientierung der beruflichen Bildung an der Idee einer wissensbasierten Gesellschaft und die systemische Anerkennung des „lebenslangen Lernens“ würdigte, insgesamt allerdings die europäischen Strategien für zu rigide hielt, um bruchlos in den kulturell und politisch heterogenen amerikanischen Kontext transferiert zu werden (Catizone, 2003, 24ff.).

Eine wesentliche Ursache der diagnostizierten Fehlentwicklung war das geringe Prestige handwerklicher oder industrieller Berufe. Die Highschool galt deshalb Eltern, Schülern, Schulen und Berufsberatern vor allem als College-vorbereitende schulische Einrichtung. Trotz der wachsenden Akademikernachfrage konnte so der Umstand leicht aus dem Blick geraten, dass eine dynamische Wirtschaft daneben auch einen zunehmenden Bedarf an gut qualifizierten, nicht-akademischen Fachkräften erzeugt. Andererseits spiegelten sich darin unterschiedliche ideologische Sichtweisen auf das, worauf es bei der schulischen Ausbildung im Hinblick auf die berufliche Entwicklung ankam. Der liberal-individualistische Ansatz besagte, dass schulische Erziehung nicht primär an ökonomischen Verwertungsgesichtspunkten orientierte Fähigkeiten auszubilden habe, sondern die freie Persönlichkeitsentwicklung in einer demokratischen Gesellschaft durch möglichst weitgehende Partizipation an Lernchancen und Lerngemeinschaften gewährleisten müsse. Im Übrigen biete dies die beste Garantie dafür, die Beschäftigten gegenüber hochdynamischen modernen Produkt- und Arbeitsmärkten und ständig wechselnden Anforderungen mit den notwendigen transferierbaren Kompetenzen auszurüsten. Der andere, eher wirtschaftsliberale Ansatz hielt demgegenüber die schulische Vermittlung von „marktgängigen“ Fähigkeiten für die Grundvoraussetzung echter Partizipation und selbstbestimmter Lebensführung in einer demokratischen Gesellschaft. Während im Allgemeinen Parteigänger der Konservativen die erste Auffassung favorisierten, unterstützten Demokraten überwiegend die zweite. Nicht zufällig also war es ein demokratischer Präsident, in dessen Regierungszeit die wichtigste Gesetzgebung in diesem Politikbereich, die *School-to-Work Opportunities Act von 1994* (STWOA) fällt (Catizone, 2003, 12f., 20). Über das hier favorisierte, schul- und arbeitsbezogenes Lernen integrierende Modell sagt der Gesetzgeber:

⁵ Verfügbar unter: <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>

„[...] the work-based learning approach, which is modeled after the time-honored apprenticeship concept, integrates theoretical instruction with structured on-the-job training, and this approach, combined with school-based learning, can be very effective in engaging student interest, enhancing skill acquisition, developing positive work attitudes, and preparing youth for high-skill, high-wage careers” (STOWA 1994, Sec. 2).

Dem so formulierten Anspruch entsprechend müssen *School-to-Work*-Programme drei Komponenten enthalten: ein schulbasiertes, ein arbeitsbasiertes sowie ein integratives Lernmodul. Die schulbasierte Lernkomponente soll traditionelle Lerninhalte wie arbeitsbezogene technische Instruktionseinheiten umfassen, dabei einerseits akademischen Standards, andererseits wirtschaftsdefinierten beruflichen Qualitätsstandards genügen. Arbeitsbasiertes Lernen erstreckt sich auf diverse Aktivitäten, wie „work experience“, „job training“, „instruction in workplace competencies“ (z. B. positive Arbeitseinstellung, allgemeine Berufskompetenzen), „general industry instruction“, „workplace mentoring“. Die verbindende Komponente der Programme stellt, wie der Name sagt, auf alle Aktivitäten ab, die zur effektiven Gestaltung der beiden ersten Elemente beitragen, wie die Unterstützung durch Betriebe und Unternehmen bei der Curriculumentwicklung oder Bereitstellung von Praktikumsplätzen (STOWA 1994, Sec. 102-104). Wie im Bereich der beruflichen Weiterbildung muss eine solche Politik größten Wert legen auf die Kooperation der beteiligten individuellen und korporativen Akteure, der Lehrer/Trainer, Berufsbildungsagenten, Unternehmen, Schulen, der beteiligten staatlichen oder kommunalen Stellen und anderer Interessenten.

Hier wird die spannungsvolle Positionierung des Liberalismus zwischen Individualismus und Pragmatismus, zwischen korporatistischer Rhetorik und voluntaristisch-kooperativer Praxis erkennbar, welche sich auch auf anderen Feldern des politischen und wissenschaftlichen Systems beobachten lässt (vgl. dazu Kap. III. A.). Die resultierenden neoliberalen korporatistischen Arrangements lösen letztlich edukatorische Gemeinwohlvorstellungen zugunsten sektoraler ökonomischer Interessen auf. Das hat den Vorzug, die Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit hinsichtlich der lokal oder regional nachgefragten spezifischen berufsqualifizierenden Fähigkeiten zu steigern, während allerdings die Kohärenz der *School-to-Work*-Programme sowie die Verwirklichung übergeordneter gesellschaftlicher Zielsetzungen erschwert werden.

In den neunziger Jahren suchten mehrere Studien die Qualitätskriterien exemplarischer Schule-Beruf-Übergangsprogramme zu identifizieren (dazu Finch, 1997). Als wesentliche Qualitätsmerkmale werden u. a. festgehalten:

- strukturiertes Lernen von Schülern am Arbeitsplatz;
- Vermittlung solcher *arbeitsbasierter* Erfahrungen, die die Entwicklung unspezifischer, transferierbarer Fähigkeiten unterstützen (was nicht unbedingt im Interesse der Unternehmen liegt und gerade in der Zusammenarbeit mit kleinen und mittleren Betrieben schwer zu realisieren ist);
- Initiierung solcher *schulischer* Lernereignisse, welche arbeitsbezogene Erfahrungen reflektieren und verstehen helfen;
- Dokumentation und Assessment von Schüler-Erfahrungen in den Betrieben (Zanibbi u. a. 2006, 67). Die notwendige Einbeziehung kleiner und mittlerer Unternehmen

(KMU), die auch in den Vereinigten Staaten das Rückgrat der Wirtschaft bilden, aber regelmäßig weder über eine Trainings-Tradition noch über eigene Personalentwicklungsabteilungen verfügen, kompliziert auf Seiten der Initiatoren Programmfinanzierung und -durchführung (Catizone, 2003, 29).

Ausweislich der Forschungsliteratur sind jedenfalls die Kommunikation der beteiligten Akteure, eine effektive Evaluation, die Verknüpfung von schulischem und arbeitsbezogenem Lernen sowie die effiziente Gestaltung des Übergangs zwischen Schule und Beruf wiederkehrende Themen exemplarischer *Work-Based Education*-Programme (Zanibbi u. a. 2006, 68). Erfolgreiche *School-to-Work*-Konzepte setzen insbesondere strukturierte arbeitsbezogene Lernerfahrungen sowie – damit eng zusammenhängend – deren effektive Evaluierung voraus. Ausgehend von der Fragestellung, unter welchen Bedingungen berufsrelevante Lernerfahrungen durch die Schule erfolgreich vermittelt werden können, zeigen Zanibbi u. a. (2006, 69f., 79), dass und wie sich die Kombination einer persönlichkeitszentrierten, (arbeits-)kontextsensitiven beruflichen Laufbahntheorie (Lent u. a., 1996, 1999) mit einer umweltfokussierenden *Workplace Learning*-Theorie (Billett, 2001) als Validierungsinstrument exemplarischer *Work-Based Education*-Programme bewährt.

Gerade hinsichtlich der Verbindung personaler und kontextueller Faktoren, die nach der *Social Cognitive Career Theory* (Lent u. a., 1994) Einfluss haben auf die Genese individueller schulischer wie beruflicher Interessen, Entscheidungen und Erfolge, ist eine neuere empirische Studie über die Wahrnehmung schulbasierter berufsorientierender Fähigkeiten und Ressourcen durch Schüler aufschlussreich (Yan u. a., 2005). Die Daten, die aus Erhebungen an *School-to-Work*-eingebundenen Schulen eines Schuldistrikts in Southwest Pennsylvania stammen und zwischen 1998 und 2000 erhoben wurden, lassen erkennen, dass

- auf Seiten der Schüler Ressourcen der beruflichen Orientierung/Laufbahnplanung, wie Handelskammern als Ansprechpartner, JobCenter oder Berufsberater an den Schulen, in erheblichen Maße unausgeschöpft sind;
- den schulischen Aktivitäten zur beruflichen Orientierung keine entsprechende Exploration der eigenen beruflichen Interessen an konkreten Arbeitsplätzen oder in praktischen Arbeitssituationen entspricht;
- auch der Erwerb grundlegender Kompetenzen für beruflichen Erfolg, wie kreatives Denken, Entscheidungsfähigkeit, Übertragung abstrakten Wissens auf Alltagssituationen, eher beiläufig und nicht regelmäßig erfolgt;
- Ähnliches für die zur Jobsuche und Bewerbung erforderlichen Fertigkeiten (Anschreiben, Lebenslauf, Gesprächstechniken) zu beobachten ist.

Auch in Kanada liegt seit Mitte der neunziger Jahre der Akzent bei den Reformbemühungen des sekundären Schulsektors auf der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf (Government of Canada, 1996; Krahn, 1996). Zwar unterliegt das öffentliche Schulsystem prinzipiell der Zuständigkeit der Provinzen, doch haben hier wie anderswo ökonomische Wachstumskrisen und der verschärfte internationale Wettbewerb das Gewicht der Bundesregierung in der sekundären und postsekundären Bildungspolitik gestärkt. Wichtige Theorieanstöße für deren Stoßrichtung gaben dabei die mehreren Rezeptionswellen von Human Capital-Ideen. Ging es den derart geprägten Politikansätzen in den sechziger Jahren noch um den Aufbau einer

postsekundären Bildungsinfrastruktur mit dem primären Ziel einer quantitativen Akkumulation von Humankapital, so verschob die zweite Rezeptionswelle seit den späten achtziger Jahren den Fokus vom quantitativen auf einen qualitativen Bildungsakzent, der besonders auf die *Berufsrelevanz* von Bildungsqualifikationen abstellt.

„While continuing to endorse the idea that education is a generator of economic growth, the emphasis has shifted from the *quantity* of education to the *quality* and *vocational relevance* of education. And rather than policy to increase provision, reforms aim to link current forms of education more closely with work and promote individual responsibility for education and training throughout life. The focus is therefore on making educational institutions more responsive to economic demands” (Taylor, 2005, 322).

Die mit diesen bildungspolitischen Reformen verbundenen Zentralisierungsimpulse wurden auf bundesstaatlicher wie auf Provinzebene manifest, wie Taylor (2005, 328) für die Provinz Ontario beispielhaft zeigt. Auf beiden Ebenen geht es um die Installation mehrseitiger Verhandlungssysteme, in deren Rahmen die verschiedenen Akteure des politischen, ökonomischen und des Bildungssystems ihre heterogenen Vorstellungen über geeignete Schule/Beruf-Lernsysteme abstimmen und implementieren. Die Rolle, welche der jeweilige staatliche Akteur in diesem Arrangement spielt, ist letztlich die eines „brokers“, eines Supervisors, der Anreiz- und Koordinationsfunktionen für die Kooperation der beteiligten Partner übernimmt. Da diesem Modell aber – der Situation in den Vereinigten Staaten vergleichbar – wirtschaftsliberale Vorstellungen zugrunde liegen, weist es viele der Merkmale auf, die Kritiker vor allem einer solchen Basis zuschreiben:

- ein deutliches Übergewicht der Wirtschaft bei der Formulierung der Politikziele, ohne entsprechendes Commitment (etwa durch Beteiligung an der Finanzierung, Organisation und Durchführung betrieblicher Trainings- oder Lernprozesse);
- eine Fragmentierung der politischen Initiativen und Programme;
- eine Dominanz sektoraler auf Kosten allgemeiner Interessen (wie der Eröffnung weiterer Lernchancen, der Stärkung der allgemeinen Beschäftigungsfähigkeit und beruflichen Mobilität, der Erweiterung demokratischer Partizipationschancen etc.);
- eine letztlich mit der Programmzersplitterung und fehlenden Koordination zusammenhängende Tendenz, rein akademische Bildungsstandards in Schulen gegenüber berufs- und arbeitsbezogenen zu favorisieren, wodurch das primäre Ziel von *School-Work-Transition* (SWT)-Initiativen unterlaufen wird. „The market approach to schooling in general, and SWT in particular, can therefore be described as a ‚class strategy‘ that deepens social division“ (Taylor, 2005, 334; Ball, 2003).

Taylor (2005, 337f.) kommt zu dem Schluss, dass Verantwortungsdiffusion, asymmetrische Einflussverteilung der Entscheider im Politikprozess und – damit zusammenhängend – die fortbestehende hierarchische Differenz zwischen akademischen und beruflichen Karrierewegen den kanadischen *School-to-Work*-Programmen erhebliche Hindernisse in den Weg legen.

Zu den jüngsten Entwicklungen auf diesem Gebiet gehört die vom Department of Human Resources and Skills Development Canada im Jahre 2003 aufgelegte *Essential Skills and*

Workplace Literacy Initiative (HRSDC, 2005). Mit diesem Programm ergänzt die kanadische Bundesregierung die bereits erwähnte *Workplace Skills Strategy*. Ziel ist es, vor allem den Beschäftigten und den im Übergang zwischen Schule und Beruf stehenden Schülern Zugang zu grundlegenden Fähigkeiten zu verschaffen, um den veränderlichen sozialen und beruflichen Anforderungen gewachsen zu sein. *Essential skills* in diesem Sinn sind nach dem Verständnis der kanadischen Regierung: Textlesen und -verstehen, Textverwendung, Rechnen und Schreiben, mündliche Kommunikation, Teamarbeit, kognitive Fähigkeiten, Computernutzung und kontinuierliches Lernen. Eine umfassende Erhebung über den Einsatz dieser Kompetenzen an unterschiedlichen Arbeitsplätzen ermöglichte die Beschreibung von nahezu 200 unterschiedlichen Jobprofilen anhand dieser „Kategorien“. Als elektronische Informationsplattform können *Essential Skills*⁶

- Schüler, Arbeitnehmer, Arbeitssuchende und alle Interessierten über berufswesentliche Kompetenzen informieren;
- Lehrern Vermittlungsstrategien zur Darstellung der berufsbezogenen Relevanz von Lerneinheiten an die Hand geben;
- Berufsberater bei ihren Beratungsdienstleistungen unterstützen;
- Curriculum-Entwickler und Trainer über realistische Arbeitssituationen für den Einsatz abstrakt vermittelter Fähigkeiten aufklären;
- Arbeitgebern Hinweise für Jobbeschreibungen, berufliche Trainingsprogramme oder die Rekrutierung geeigneter Bewerber geben.

III. Zur Theorie des *Workplace Learning*

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass Erziehungs- und Bildungssysteme fundamental in den politisch-kulturellen Traditionen eines Landes verankert sind. Das kann hier nicht angemessen vertieft werden, ist aber natürlich auch für das Lernen in unterschiedlichen Lernkontexten und hier speziell für *work-based learning*, *workplace learning* oder *learning at work* zu berücksichtigen. Bereits Max Weber hat den allgemeinen Zusammenhang von Herrschaft und Kultur thematisiert, dabei die Erziehung als wesentliches Medium der herrschaftsstrukturellen Prägung der Kultur ausgemacht. „Erziehung“, schreibt Weber (1975, 639), sei das Gebiet, „welches überall die wichtigste Angriffsfläche für die Beeinflussung der Kultur durch die Herrschaftsstruktur bietet“ (vgl. dazu Flitner, 2001). Indessen gilt nach Weber auch der umgekehrte Kausalzusammenhang: die Wirkung, welche die Kultur über das Erziehungssystem auf die politische und ökonomische Ordnung ausüben kann. Nun haben in den Vereinigten Staaten neben religiösen Ideen (Puritanismus) namentlich liberale Gesellschaftsvorstellungen als Einflussfaktoren ein Wohlfahrtsstaats-Modell hervorgebracht, das sich von den kontinental-europäischen Typen deutlich unterscheidet.

⁶ Siehe http://srv600.hrdc-drhc.gc.ca/esrp/english/general/home_e.shtml

A. Politisch-kulturelle Aspekte

Eine neuere vergleichende Studie über Bildungspolitiken (Human Resources (HR)-Policies) in den Vereinigten Staaten und Europa hat auf deren soziokulturelle Prägung, die vor diesem Hintergrund entwickelten, charakteristisch verschiedenen Wohlfahrtsstaatsmodelle sowie die daraus resultierenden Folgerungen im Hinblick auf die Transferierbarkeit von HR-Konzepten aufmerksam gemacht (Tomé, 2005). Ausgangspunkt der Studie ist die Konkurrenz großer, kontinentaler oder kontinentweiter Wirtschaftsräume (Vereinigte Staaten, Europa, Japan, China, Russland, Brasilien, Indien), in denen fortgeschrittene Produktions- und Informationstechnologien zunehmend den Operationsmodus wissensbasierter Wirtschaften („knowledge-based economy“) bestimmen und die Kompetenzprofile der Beschäftigten definieren. Die Theoretischen Transformationen von der Kapitaltheorie des 19. Jahrhunderts über die Humankapitaltheorie des 20. Jahrhunderts zur Theorie vom intellektuellen Kapital reflektieren diesen Prozess theoretisch und machen zugleich die veränderliche Stellung der nicht mehr allein quantitativ, aber auch nicht mehr bloß qualitativ bedeutsamen menschlichen Arbeit in der modernen Welt der Organisationen sichtbar.

Unter solchen Bedingungen gewinnen die jeweiligen nationalen oder regionalen HR-Strategien außerordentliches Gewicht. Tomé nimmt an, dass solche nationalen „Personalentwicklungs“-Politiken entscheidend vom vorgeordneten Typus des Wohlfahrtsstaates abhängen. Gegenüber der Diversität der staatlichen Wohlfahrtsregime in Europa (sozialistische, sozialdemokratische, konservative und liberale) folgen die Vereinigten Staaten, dem englischen Modell vergleichbar, einer mehr oder minder reinen, liberalen Wohlfahrtsdoktrin. Soweit nun nationale Konzepte zur Aus- und Weiterbildung direkt auf ökonomische Problemlagen (Wachstumskrisen, Konkurrenzdruck, sozioökonomische Asymmetrien) reagieren, entwerfen sie Lösungen in Gestalt von wirtschafts-, bildungs-, arbeitsmarkt- und finanzpolitisch motivierten sozialen Praktiken, in denen die charakteristisch verschiedenen Staats- und Gesellschaftsvorstellungen wirksam werden (Tomé, 2005, 409ff.). Die Studie verfolgt diese Zusammenhänge anhand einiger grundlegender Indikatoren. Im Einzelnen handelt es sich dabei um

- 1) die Rolle der Bundesregierung, die Zusammenarbeit mit Arbeitgebern, Gewerkschaften, Unternehmen, Schulen, Weiterbildungseinrichtungen etc. und die institutionelle Ausgestaltung dieser Zusammenarbeit;
- 2) Art und Grad der relevanten ökonomischen Disparitäten sowie die Regeln der Redistribution öffentlicher Gelder im Rahmen von Qualifizierungsprogrammen;
- 3) schließlich: Politikschwerpunkte und Evaluierungsprozesse.

Auf allen diesen Feldern weisen die Vereinigten Staaten erwartungsgemäß – trotz globalisierungsbedingter Konvergenzen – prinzipielle Unterschiede gegenüber den Mitgliedstaaten der Europäischen Union auf. Kennzeichnend bis heute ist ein zurückhaltender Staatsinterventionismus im Bildungssektor: Zwar besitzen Bund und Einzelstaaten in weitem Umfang die Zuständigkeit für die schulische Grundausbildung sowie für Qualifizierungsprogramme, die bestimmten Personengruppen (Angehörigen des öffentlichen Dienstes, Behinderten, sozial Benachteiligten und Arbeitslosen) zugute kommen. Soweit jedoch die staatlichen Akteure daneben an betrieblichen Trainingsprogrammen beteiligt sind, welche auf die Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen, die Ausbildung von Teamwork-Fähigkeiten, auf Qualitätskon-

trolle oder manageriale Supervision zielen, legen sie – wie das vorangehende Kapitel verdeutlicht – ihrem Rollenverständnis eine möglichst liberale Interpretation zugrunde. Sie findet in der staatlichen Selbstbeschreibung als „broker“ von voluntaristischen Partnerschaften der interessierten Entscheidungsträger einen zutreffenden Ausdruck. Ein hohes Maß an Vertrauen auf die Selbstregulierungsfähigkeiten des privaten Sektors ist kennzeichnend für diesen Ansatz. Welche nachteiligen Auswirkungen das auf die Programmeffizienz hat, wurde früher angesprochen (Verantwortungsdiffusion, Evasionsstrategien der Wirtschaft, Fragmentierung und Inkohärenz der Programme). Dem sei nur der Hinweis hinzugefügt, dass Akzeptanzprobleme von *Workforce Investment Act*- oder *School-to-Work*-Initiativen, oft gerade auf Seiten der Wirtschaft, trotz der größeren Verantwortung, die Bundesregierung und Einzelstaaten damit im Bereich der beruflichen Bildung und Weiterbildung übernehmen, nicht zuletzt Folge einer lange Zeit primär auf Hilfsprogramme für Benachteiligte, Minderheiten und Arbeitslose sich beschränkenden wohlfahrtsstaatlichen Doktrin sind (Troppe u. a., 2005, 3; Catizone, 2003, 28).

Tomés (2005, 409) Urteil wiederum, wonach die Arbeitgeber finanzielle Ausstattung und organisatorische Gestaltung der Weiterqualifizierung ihrer Beschäftigten überwiegend in Eigenregie besorgten, muss unter Berücksichtigung der unternehmerischen Nutzenkalküle gegenüber Kompetenzentwicklung und Training sowie der strukturellen Eigenart der amerikanischen Wirtschaft (erhebliche Bedeutung von KMU) spezifiziert werden. So verschiedene Aspekte wie das wachsende Gewicht des Staates auf dem Berufsbildungssektor, der scheinbar paradoxe empirische Befund einer zwischen 1970 und 2000 kaum intensivierten „learning at work“-Rate (Stern u. a., 2004) und die vermehrte wissenschaftliche Beschäftigung mit Formen des informellen Lernens am Arbeitsplatz (z. B. Rowden/Conine 2005; siehe dazu Kap. IV) werden dann gleichermaßen nachvollziehbar.

B. Institutionelle und wissenschaftsstrategische Entwicklungstrends

Die kulturelle Eigenart der HR-Traditionen Nordamerikas (speziell diejenige der Vereinigten Staaten, aber auch Kanadas) gegenüber den unter sich wieder je verschiedenen beruflichen Qualifizierungssystemen Nord-, Süd-, Zentral- und Osteuropas ist, wie die kurze Skizze zeigt, unbestreitbar. Ebenso zweifellos aber hat die ökonomische Dynamik der Globalisierung („skills gap“) die Voraussetzungen geschaffen für international konvergente Entwicklungen innerhalb der heterogenen nationalen Erziehungskulturen. Die nationalkulturelle Grundausrichtung der Bildungs- und Lernsysteme wird dergestalt in Interventionsformen aufgehoben, die an der politisch-institutionellen, wissenschaftsorganisatorischen und theoriestrategischen Ebene ansetzen. Exemplarisch demonstrieren das

- politische Bestrebungen, die bisher eigenständigen staatlichen Instanzen für wirtschaftliche Entwicklung einerseits, Berufsbildung bzw. berufsbezogene Erwachsenenbildung („workforce development“) andererseits strukturell miteinander zu verknüpfen;
- die Entdeckung des *Workplace Learning* als interdisziplinäres Forschungsfeld;
- die spezifische Anwendung von *Workplace Learning*-Theorien im Kontext von schulischem und arbeitsbezogenem Lernen.

Troppe u. a. (2005) weisen in ihrer Zusammenstellung von „aligning state workforce development and economic development initiatives“ in amerikanischen Bundesstaaten auf die besonderen ökonomischen Umstände hin, denen sich der Zwang zu Kooperation und Koordination von korporativen Akteuren mit so unterschiedlichen Organisationszielen und Organisationskulturen verdankt:

„The severe ‚skills gap‘ that appeared in the 1990s showed that workforce development is about much more than assisting the unemployed and disadvantaged; it also is about producing a workforce with the skills that employers need if they are to succeed in a rapidly changing and highly competitive global economy. It became clear that economic development and workforce development are two sides of the same coin, and therefore their strategies and activities needed to be aligned“ (Troppe u. a., 2005, 2).

Jede effiziente politische „Verflechtung“ dieser differenten Wirtschafts- und Bildungsagenturen auf gesamtstaatlicher, einzelstaatlicher bzw. kommunaler Ebene steht zum einen vor dem Problem, die jahrzehntelange diversifizierte Allokation öffentlicher Mittel für die jeweiligen Programme, welche zur Ausbildung differenter Governance-Strukturen (vielfältige „boards“ und „councils“ als Steuerungsakteure), Planungsprozesse, Implementationsregeln und -instrumente geführt hat, zu synchronisieren. Zum anderen sind der individuelle Fokus der Berufs-(Erwachsenen-)bildungsinstanzen und der organisationale Fokus der für die Wirtschaftsentwicklung zuständigen Behörden aufeinander abzustimmen.

„Economic developers frequently have a business background and view themselves as ‚deal makers‘. They tend to focus on companies as their primary customer [...] In contrast, workforce system staffs typically were trained in the helping professions and saw individuals as their primary client. Only in recent years have they taken a more demand-driven approach that addresses individual needs in the context of the needs of a company, industry, or regional economy“ (Troppe u. a., 2005, 3).

Troppe u. a. (2005) führen eine Reihe von politischen Strategien an, mit denen Bundesstaaten ihre Politiken zur wirtschaftlichen Entwicklung und Beschäftigtenqualifizierung den Bedürfnissen regionaler Wirtschaftsräume, einzelner Wirtschaftsbranchen oder lokaler Industrien anzupassen versuchen. Eine herausragende Rolle wird regelmäßig der staatlichen Exekutive, dem Gouverneur, zugeschrieben. Die Maßnahmen reichen von der Fusionierung der betreffenden Ministerien oder verantwortlichen Abteilungen, der Schaffung neuer Organisationsgliederungen, Supervisionsstellen oder koordinativer Verbindungsstellen bis hin zu regionalen Kompetenzbündnissen, die per se kooperationsfördernd wirken.

Nicht zufällig kann man die Spannung von wirtschaftlicher Entwicklung, hier verstanden im engeren Sinne als Organisationserfolg von Unternehmen und Betrieben, und individueller berufsbezogener Lernentwicklung in der wissenschaftsorganisatorisch traditionsreichen Disziplinendifferenzierung zwischen „Adult Education“ (AdEd) auf der einen Seite, „Human Resource Development“ (HRD) andererseits wiederfinden. Und analog zu den politischen Verbindungsformen gibt es auf wissenschaftlichem Gebiet eine Art transdisziplinären Brückenschlag: „The new highly inter-disciplinary field of inquiry and practice that spans the traditional boundaries between these two fields [AdEd und HRD, S.H.]⁷ is called ‚workplace learning‘“ (Wiesenberg/Peterson, 2004, 219). Bei diesem Forschungsgebiet geht es um Wis-

⁷ AdEd und HRD sind ihrerseits, worauf Wiesenberg und Peterson (2004, 221) insistieren, stark interdisziplinär ausgerichtete Fachdisziplinen.

senselemente und Fähigkeiten, welche Individuen und Kollektive (Projektteams, Abteilungen etc.) zur optimalen Anpassung an schnell wechselnde Aufgaben- oder Jobprofile benötigen. Theorien des *Workplace Learning* basieren auf einem zunehmend komplexen Verständnis von individuellen Lernbedürfnissen der Beschäftigten und organisationalen Entwicklungszielen der Unternehmen. Der Dualismus zwischen universeller Lernfähigkeit (AdEd) und spezieller Leistungsfähigkeit der Individuen (HRD) stand einer Curriculums-Konzeption für das *Workplace Learning*, welche personale Lernentwicklung und Organisationsentwicklung vermittelt, lange Zeit im Wege.

Wiesenberg und Peterson (2004) haben akademische AdEd und HRD-Fakultäten in den Vereinigten Staaten und Kanada vergleichend untersucht im Hinblick auf den Beitrag, den sie zur Entwicklung von *Workplace Learning*-Studienprogrammen leisten. Fakultätsmitglieder sollten a) den curricularen Fokus ihrer Programme zwischen Lernerperspektive und Organisationsperspektive einordnen, b) solche Fähigkeiten, die nach ihrer Einschätzung wesentlich für *Workplace Learning*-Praktiker im Wirtschaftssektor sind, mit denjenigen vergleichen, die aktuell in ihren Studienprogrammen vermittelt werden, und c) den Grad der Zusammenarbeit mit Unternehmen im Rahmen ihrer Programme einschätzen. Die Autoren erhofften sich Aufschlüsse über den disziplinären Ort von *Workplace Learning*-Ansätzen, zur Programm-Integration der Disziplinen und Disziplinperspektiven (etwa durch disziplinenübergreifende Angebote), schließlich auch zu signifikanten nationalen Differenzen.

- a) Länder- und fakultätsübergreifend herrschte die Vorstellung, dass *Workplace Learning*-Programme zunächst den Studierenden als individuellen Lernern, erst in zweiter Linie als Organisationsangestellten von Wirtschaftsbetrieben zu dienen hätten. Gleichwohl sei die Organisationsperspektive der Unternehmen als potentieller Arbeitgeber ihrer Absolventen mitzuberücksichtigen. Optimierungspotentiale, die kanadische Befragte in diesem Punkt ausmachten, werden darauf zurückgeführt, dass das *Workplace Learning* hier an AdEd-Fakultäten mit einem traditionell stärkeren Akzent auf der individuellen (Lern-)Entwicklung beheimatet und zudem – im Unterschied zu den Vereinigten Staaten – disziplinenintegrierende Angebote bei kanadischen AdEd-Fakultätsmitgliedern weniger verbreitet ist.
- b) Die Studie identifiziert sieben grundlegende Lernkompetenzen des *Workplace Learning*-Praktikers: kritisches Denken, kreatives Denken, ethisches Urteilen, teambildende Fähigkeiten, soziale Kompetenz, internationales/interkulturelles Verständnis, und IT-Kompetenzen. Die Gewichtung dieser Kompetenzen ist nach Auswertung der Befragungsergebnisse länderspezifisch, die Differenz zwar statistisch, aber nicht praktisch relevant. Wesentlich erscheint vielmehr der Befund, dass länderübergreifend die faktische Implementation der Kompetenzen in die Programme nicht ihrer angenommenen Bedeutung entspricht. Dieses Ergebnis wird im Wesentlichen auf *Workplace Learning* als einer vergleichsweise jungen Disziplin in Nordamerika zurückgeführt.
- c) Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Wirtschaft im Rahmen der Studienprogramme wird zwar eine insgesamt engere Kooperation in den Vereinigten Staaten festgestellt, die möglicherweise mit der erwähnten disziplinären Heimat des *Workplace Learning* in Kanada (AdEd) einerseits, einem höheren Grad an disziplinenintegrierenden Aktivitäten in den Vereinigten Staaten andererseits zusammenhängt. In bei-

den Fällen scheinen aber die Verbindungen zur Wirtschaft nicht besonders stark und jedenfalls ausbaufähig.

Zur Stärkung von Theorie und Praxis des *Workplace Learning* empfiehlt die Studie mehrseitige Allianzen:

- innerhalb der akademischen Fachbereiche zwischen AdEd und HRD-Fakultäten;
- innerhalb der akademischen Fachbereiche zwischen Fakultäten und Studenten wie Absolventen „in order to enhance ‚theory to practice‘ transfer“ (Wiesenberg/Peterson, 2004, 234);
- schließlich: zwischen den akademischen Fachbereichen und den unterschiedlichen Programmverantwortlichen, um die Akzeptanz und Qualitätskontrolle zu gewährleisten und um Programmteilnehmern Weiterqualifizierungs- und Karrieremöglichkeiten zu eröffnen.

Wiesenberg und Peterson (2004, 234) vermuten, „that discrepancies in workplace learning curricular foci between countries that are less similar than Canada, the US and the UK could add substantively to the scarce body of literature on this topic, as well as to topic of cross-global alliance building strategies“.

Soweit man die früher erörterten nordamerikanischen *School-to-Work*-Politiken als weitere Problemzone im Schnittpunkt zwischen (lernendem) Individuum und (lernender) Organisation betrachten kann, zeigt der theoriestrategische Einsatz von *Workplace Learning* praktikable Lösungen auf. So wählt die bereits erwähnte Arbeit von Zanibbi u. a. (2006) eine *Workplace Learning*-Theorie (Billett, 2001) als Bestandteil ihres Referenzrahmens, weil deren arbeitsumweltbezogene, d. h. organisationsbezogene Perspektive einen geeigneten Maßstab für die Entwicklung und Evaluierung effektiver Transitionsprogramme bietet. Konkrete Arbeitsplatzbeobachtungen werden dabei zu einem theoretischen Modell von *Workplace Learning* kondensiert, dessen curriculares Suchraster auf strukturierte und nach Schwierigkeitsgrad hierarchisch angeordnete, arbeitsbezogene Lerntätigkeiten ausgerichtet ist:

„Thus learners can move from less to more complex tasks through activities that accommodate incremental learning and that are linked to learners' readiness. The curriculum that results from this [...] requires that the following be identified: (a) pathway of activities, (b) important goals and subgoals, (c) scope of activities, routine and non-routine, (d) knowledge that is difficult to learn, and (e) access to these activities“ (Zanibbi u. a. 2006, 69f.).

Wir sind damit bei der verschiedentlich bereits gestreiften Frage angelangt, welche neueren Forschungsergebnisse zu Praxis und Formen des Arbeits(platz)lernens in Nordamerika berichtenswert sind.

IV. Zur Empirie des *Workplace Learning*

Anglophone Forscher verwenden unterschiedliche Klassifikationen zur Beschreibung arbeitsbezogener Lernprozesse. Watkins und Marsick (1992) beispielsweise identifizieren drei grundlegende Formen des *Workplace Learning*: *formales*, *informelles* und *inzidentales Lernen*.

Unterscheidungskriterien sind Struktur und Intentionalität der Lernvorgänge: formales arbeitsbezogenes Lernen erfolgt in strukturierten Lernkontexten bezogen auf konkret formulierte Organisationsziele; informelles Lernen typischerweise als unstrukturiertes Ereignis, das individuellen und/oder Organisationszielen dienen kann; inzidentales Lernen als unbeabsichtigtes, beiläufiges Nebenprodukt von Tätigkeiten, welche ihrerseits konkrete Aufgabenerfüllung anstreben. Nach Stern u. a. (2004, 193) umfasst Lernen im Prozess der Arbeit die Typen der formalen und informellen beruflichen Weiterbildung, eingebettetes Lernen („*embedded learning*“) und Innovation. Differenzierungsmerkmale sind:

- Struktur (formal vs. informal/embedded);
- Ordnungsform (formal/informal [sozial] vs. embedded [individuell]); und
- Wissenstyp (formal/informal/embedded [bekanntes Wissen] vs. Innovation [neues Wissen]).

Sind in einem strukturierten Lernfeld die Lernsituationen hierarchisiert, sprechen Zanibbi u. a. (2006, 69) von inkrementalem Lernen. Uneinheitlich erscheint die Verwendung der Differenz *On-the-job training* / *Off-the-job training*, die entweder an dem Begriffspaar formal (*Off-the-job*) / informell (*On-the-job*) orientiert (Gorman u. a. 2004, 387) oder als ein die übrigen Lernformen umfassendes Begriffsdual verstanden wird, dessen Differenzkriterium der *Lernort* ist (Stern u. a., 2004, 193 mit Anm. 1; Dawe, 2003, 15). Rowden und Conine (2005, 217) bevorzugen angesichts der die moderne Wirtschaft kennzeichnenden Dynamik von Jobs und Jobprofilen prinzipiell den Begriff des „*learning*“ gegenüber dem des „*training*“.

Die früher erörterten *Workplace bzw. Work-based Learning*-Politiken in Verbindung mit der Entwicklung des *Workplace Learning*-Paradigmas in Nordamerika erklären zum Teil die Präferenz der Wissenschaft für strukturierte arbeitsbezogene Lernprogramme (Gorman u. a., 2004). Neben legitimatorischen Gründen (Verwendung von Steuergeldern) gibt dafür augenscheinlich der Gesichtspunkt der Qualitätssicherung den Ausschlag. Dennoch gerät informelles Arbeits(platz)lernen zunehmend in das Blickfeld der empirischen Forschung, ob im öffentlichen Sektor, wie eine neuere Studie über die Implementation von E-Learning-Verfahren in Kanada zeigt (Hennessy/Sawchuk, 2003), oder im privatwirtschaftlichen Bereich, wie die Arbeit von Rowden und Conine (2005) über den Zusammenhang von *Workplace Learning* und Arbeitszufriedenheit in amerikanischen KMU nahelegt.

A. Arbeitsbezogenes Lernen in strukturierten Trainingsprogrammen

Gorman u. a. (2004) evaluieren die Effektivität kalifornischer privatwirtschaftlich verwalteter, aber öffentlich finanzierter *structured on-site training*-Programme. Vertragsparteien auf nicht-staatlicher Seite waren Firmen, Konsortien, Weiterbildungsträger etc. Die Vertragslaufzeiten der untersuchten Population von Vertragsnehmern begannen zwischen 1996 und 2002.

Im Anschluss an Jacobs und Jones (1995) bestimmen die Autoren als grundlegende Komponenten eines effektiv strukturierten *On-the-job training*:

- einen Strukturplan, der sequentielle Lernmodule, messbare Trainingsziele und spezifische Arbeitstätigkeiten entwickelt und letztere mit schulischen Lerneinheiten verknüpft;
- geschulte Trainer, die sowohl die pädagogischen wie die fachlichen Fähigkeiten zur Wissensvermittlung und Kompetenzgenerierung mitbringen;
- die feste Anbindung an das Unternehmen durch Verwendung seiner Produkte, Werkzeuge, Maschinen, Verfahren;
- die *on-site*-Bereitstellung am Arbeitsplatz, mit üblicherweise verwendeten Arbeitsinstrumenten;
- die gültige und zuverlässige Kompetenzzertifizierung in Verbindung mit regelmäßiger Überprüfung der Arbeitsqualität (Gorman u. a., 2004, 388).

Ergänzend dazu formulieren sie für öffentlich finanzierte, strukturierte *On-the-job training*-Programme vier weitere Qualifikationskriterien:

- Notwendigkeit neuartigen Trainings;
- Unterstützung des Managements;
- motivierte Teilnehmer;
- Monitoring, das möglichst leicht und kostengünstig durchführbar ist (ebd., 402).

Die Evaluationsstudie kommt zu dem Ergebnis (Gorman u. a., 2004, 404f.), dass die Effektivität von *On-the-job training* gesteigert werden könne, indem es sorgfältig und durchgängig organisationsbezogen konzipiert sowie von geschulten Trainern durchgeführt werde. Im Allgemeinen bedeute *On-the-job training*, zumal für Industriearbeiter mit geringer formaler Qualifikation, eine wertvolle Trainingsintervention. Andererseits sei es weniger transparent und schwerer kontrollierbar als so genanntes *class-room*-Training. Mittelgeber müssten deshalb im Vergleich höhere Evaluierungskosten veranschlagen, z. B. zur Qualitätssicherung kostspieligere Monitoringstrategien wählen. Ähnliches gelte für die Zertifizierung, deren Realisierung als aufwändiger eingeschätzt wird, und die, weil sie die allgemeine Beschäftigungsfähigkeit steigere, die ohnehin begrenzte Bereitschaft vieler Unternehmen zur finanziellen Beteiligung eher noch mindere. Andererseits könnten Zertifikate dazu beitragen, gerade öffentlich finanzierte *On-the-job training*-Programme zu rechtfertigen. Mit der sorgfältigen Strukturierung jedoch steige nicht nur die Qualität des Trainings, sondern werde auch seine Evaluierung erleichtert.

B. Informelles Lernen am Arbeitsplatz

Rowden und Conine (2005, 216, 219, 222) vermerken kritisch, dass bis in die jüngste Zeit die Erforschung des *Workplace Learning/Training* in amerikanischen KMU – trotz deren volkswirtschaftlicher Bedeutung – hinter zahlreichen Analysen zu großen Organisationen deutlich zurückstehe. Sie versuchen deshalb, am Beispiel kleiner amerikanischer Privatbanken den engen Zusammenhang der überwiegend informellen und inzidenten Formen des

Lernens in solchen Unternehmen mit der Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten nachzuweisen. Die Autoren wählen das Bankgewerbe, da speziell der amerikanische Bankensektor in den vergangenen Jahrzehnten eine drastische Restrukturierungsphase durchlaufen hat. Konzentrationsprozesse und Geschäftsfelderweiterungen (namentlich im Hinblick auf Versicherungsdienstleistungen) setzen besonders die kleineren Institute und ihre Mitarbeiter hohen Flexibilitäts- und Kompetenzanforderungen aus (ebd., 216, 219).

„These sweeping changes inherently produced the need for different skills, job knowledge, and strategies. [...] With this increased emphasis on the need for learning in the banking industry, practitioners and researchers should be interested in how learning occurs in banks, and how this learning might impact employee morale and job satisfaction“ (ebd., 220).

Entsprechend fragen Rowden und Conine 1) nach dem Ausmaß arbeitsbezogenen Lernens in kleinen Privatbanken, 2) nach dem Verhältnis der unterschiedlichen Lernformen (formal, informell, inzident) untereinander und 3) in welchem Grade die verschiedenen Lernformen die Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten beeinflussen. Weil die *Workplace Learning*-Literatur sich bisher vor allem auf Unternehmen mit mehr als 100, überwiegend sogar mehr als 500 Mitarbeitern konzentriert und die hierbei entwickelten empirischen Befragungsinstrumente auch für die Untersuchung kleinerer Betriebe verwendet habe, gelange sie dort zu ihren meist negativen *Workplace Learning*-Einschätzungen (ebd., 218f., 222). So entwickeln die Autoren ein Befragungsinstrument, das den beruflichen Kontextbedingungen von Beschäftigten in kleinen Unternehmen und Betrieben angemessener ist.

Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass arbeitsbezogenes Lernen in kleinen Betrieben wie den untersuchten Privatbanken in erheblichem Umfang vorkommt, und dass dabei vor allem Typen des informellen und inzidenten arbeitsbezogenen Lernens wirksam sind. Sie empfiehlt deshalb nicht nur generell *On-the-job training* als Rahmen, innerhalb dessen sich die verschiedenen Lernformen optimal ergänzen können, sondern, speziell mit Blick auf kleinere Betriebe, lernförderliche Arbeitsbedingungen, etwa Gelegenheiten zur kritischen Reflexion von Arbeitsabläufen, zum Informationsaustausch zwischen den Beschäftigten, zum Coaching und Mentoring etc. zu schaffen. Schließlich weisen die Autoren nach, dass Arbeitszufriedenheit ein zuverlässiger Prädiktor für die Existenz solcher Lernstrukturen ist.

Fasst man die Ergebnisse zum strukturierten *On-the-job training* einerseits, zum informellen oder inzidenten Lernen on-the-job andererseits zusammen, so ließe sich die These illustrieren, wonach effektives arbeitsbezogenes Lernen aus einer dynamischen Interaktion zwischen beiden Lernformen resultiert (Shipton u. a., 2002). Indessen kann deren Verhältnis, wie Hennessy und Sawchuk (2003) demonstrieren, auch einem dialektischen Entwicklungsmuster folgen. Sie beobachten die Auswirkungen, welche mit der Einführung einer softwarebasierten Sozialhilfverwaltung unter der Ägide einer kanadischen privat-öffentlichen Partnerschaft (Provinz Ontario) auf Tätigkeits- und Fähigkeitsprofile, Kompetenzeinschätzung und Kompetenzentwicklung der Fallsachbearbeiter verbunden sind. Trotz intensiver formaler Schulung der Sozialarbeiter in organisierten mehrtägigen Computerkursen und weiteren selbstbestimmten computer-basierten Lerneinheiten trifft die Kritik vor allem diese organisierten Lernsituationen, „indicating that informal learning among peers (though not formally supported), as a foundation in the learning process, is most important“ (ebd., 321). Zunächst einmal nehmen die Beschäftigten die Rationalisierung ihres bisherigen komplexen Arbeits- und Aufgabenfeldes, das verwaltungstechnische wie sozialkommunikative Kompetenzen

voraussetzte, als „Taylorisierung“ von Arbeitsprozessen und Entwertung ihrer spezifischen Fähigkeiten wahr.

„Virtually every interviewee notes that they work and learn under a labour process that has been transformed from a humanized, holistic and semi-professional one to one that is depersonalized, polarized in terms of labour/management relations, fragmented and de-skilled“ (ebd.).

Unterhalb dieser Ebene bildete sich im Zuge des routinisierenden Umgangs mit der elektronischen Datenverwaltung eine komplexe informelle Lerninfrastruktur heraus, welche die Beschäftigten zu einer autonomen Lernplattform weiterentwickelten. An den mehr als 200 kommunalen Stützpunkten, wo das Ontario-weit installierte und zentral kontrollierte Softwaresystem von den ehemaligen Fallsachbearbeitern eingesetzt wird, traten namentlich in der Implementationsphase vielfach neue Probleme bei der elektronischen Fallbearbeitung auf, die die Beschäftigten im Rahmen ad hoc entstehender informeller, kooperativer Lernnetzwerke lösten. Mit ihren Erfahrungen, Lösungen und Anregungen können sie zugleich wesentlich zur praxisorientierten Revision und Verbesserung des IT-Systems beitragen. Autonome, informelle Lernstrukturen fungieren darüber hinaus, wenn sie innerhalb der Organisation faktisch anerkannt sind, als partizipatorische Gegengewichte gegen die neoliberalmanageriale, vertikale Implementationsentscheidung (Rationalisierung, Kostensenkung, Outsourcing) und Ansatzpunkte einer „Demokratisierung“ der Organisation (ebd., S. 323).

Von einem dialektischen Verhältnis zwischen formalen und informellen Lernformen kann man sprechen, weil hier tatsächlich nicht schon die mit der Systemeinführung verbundenen formalen Lernprozesse zum „organisierten Vergessen“ früheren Wissens führen, sondern erst mit Hilfe dieser „veralteten“ Expertise der Fallbearbeiter die Lerngewinne des formalen Computertrainings realisiert werden können, erst so das alte im neuen Wissen aufgehoben werden kann. Interessant ist auch, dass in diesem Fall eine den angelsächsischen Ländern traditionell nahe liegende marktliberale Sozialpolitik ungeplante, informelle Lernprozesse im öffentlichen Dienstleistungssektor anregt, deren spannungsvolle Wechselwirkung mit den politikbegleitenden formalisierten Lernoptionen diesen letzteren erst zu ihrer beabsichtigten Effektivität verhilft. Im Hinblick auf das arbeitsbezogene Lernen verwundert es deshalb kaum, dass die dem Marktgedanken „funktional adäquate“ Selbstbestimmung der Lerner in heterogenen non-formellen und informellen Lernkontexten bei anglophonen Autoren wachsendes Interesse gewinnt.

V. Schlussbemerkung

Dieser Statusbericht will einen Überblick geben über nordamerikanische Politiken, wissenschaftsstrategische Entwicklungen und anwendungsbezogene Forschungen auf dem Gebiet des *Workplace Learning* oder/und *Work-based Learning*. Der Schwerpunkt liegt auf den Vereinigten Staaten, doch zeigt der Seitenblick auf Kanada nicht zuletzt aus der politisch-kulturellen Verwandtschaft resultierende, charakteristische Parallelen. Speziell geht es um die Frage, inwieweit sich bestimmte arbeitsmarkt- oder bildungspolitische Entscheidungen auf wissenschaftsinterne Differenzierungsprozesse und Forschungsstrategien auswirken, aber auch umgekehrt, in welchem Maße anwendungsorientierte Forschung die Binnendifferenzierung des Wissenschaftssystems vorantreibt und über politische Beratung Einfluss

nimmt auf die legislative oder exekutive Politikformulierung. Das kann hier natürlich nur im Ansatz thematisiert werden. Dennoch wird sichtbar, dass trotz politischer Konvergenzstrategien, zu denen die Internationalisierung der Politik und die Globalisierung der Ökonomie Anlass geben, die politisch-kulturelle Eigenart des angloamerikanischen Gesellschaftssystems in der Gestaltung des *Workplace Learning* erkennbar bleibt. Damit kann der Bericht zugleich eine im LiPA-Jahressachstandsbericht 2005⁸ nur kurz skizzierte Perspektive auf die nordamerikanische *Workplace Learning*-Diskussion aufnehmen und vertiefen.

VI. Literatur

- American Society for Training & Development (ASTD, 2005). ASTD Policy Brief. June 2005. <http://www.astd.org/NR/rdonlyres/C4D14D4D-E871-43B3-A47A-1D1D59F69925/6915/-ASTDPOLICYBRIEF1.pdf>
- Ball, S. J. (2003). Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage. London u. a.
- Billett, S. (2001). Learning in the workplace: strategies for effective practice. Crows Nest, New South Wales.
- Catizone, C. (2003). Background paper on education to careers. http://www.clcr.org/publications/pdf/education_to_careers.pdf
- Commission on the Skills of the American Workforce (CSAW, 1990): America's choice: high skills or low wages! National Center on Education and the Economy. Rochester, NY.
- Dawe, S. (2003). Determinants of successful training practices in large Australian firms, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Adelaide. <http://www.ncver.edu.au/research/core/cp0003.pdf>
- Department of Human Resources and Skills Development Canada (HRSDC, 2005). Essential Skills. http://www.hrsdc.gc.ca/asp/gateway.asp?hr=en/hip/hrp/essential_skills/essential_skills_in dex.shtml&hs=hzp
- Department of Human Resources and Skills Development Canada (HRSDC, 2006). Workplace Skills Strategy backgrounder. <http://www.hrsdc.gc.ca/asp/gateway.asp?hr=en/ws/publications/backgrounder.-shtml&hs=hzp>
- Finch, C. R. (1997). School-to-work transition in the United States. In: International Journal of Vocational Education and Training, 5, S. 69-84.
- Flitner, E. (2001). Grundmuster und Varianten von Erziehung in modernen Gesellschaften. Eine erziehungswissenschaftliche Lektüre der herrschafts- und religionssoziologischen Schriften Max Webers. In: Mommsen, W. J./Hanke, E. (Hrsg.), Max Webers Herrschaftssoziologie. Studien zu Entstehung und Wirkung. Tübingen. S. 265-281.
- Foucar-Szocki, D. (2005). How states approach workplace education. <http://www.ncsall.net/?id=771&pid=631/>
- Gorman, P., Moore, R., Blake, D., Phillips, G. M. (2004). An empirical study of the effectiveness of publicly-funded 'structured on-site training': implications for policy and practice. In: Journal of Vocational Education and Training, 56, S. 387-408.

⁸ Verfügbar unter: <http://www.abwf.de/content/main/programm/befunk/Monitoring/JSB/jsb2005.pdf>

- Government of Canada (1996). Take on the future: Canadian youth in the world of work (Report of the Ministerial Task Force on Youth). Ottawa.
- Hennessy, T., Sawchuk, P. H. (2003). Worker responses to technological change in the Canadian public sector: issues of learning and labour process. In: Journal of Workplace Learning, 15, S. 319-325.
- Jacobs, R. L., Jones, M. J. (1995). Structured on-the-job training. Unleashing employee expertise in the workplace. San Francisco.
- Krahn, H. (1996). School-work transitions: changing patterns and research needs (Discussion Paper, Human Resources Development Canada). Edmonton.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. In: Journal of Vocational Behavior, 45, S. 79-122.
- Lent, R. W., Hackett, G., Brown, S. D. (1996). A social cognitive framework for studying career choice and transition to work. In: Journal of Vocational Education Research, 21, S. 3-31.
- Lent, R. W., Hackett, G., Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. In: Career Development Quarterly, 47, S. 297-311.
- National Association of Workforce Boards (NAWB, 2006). Update: WIA Reauthorization February 2006. <http://www.nawb.org/alerts/Update%20WIA%20reauth%20Feb.'06.pdf>
- Rowden, R. W., Conine Jr., C. T. (2005). The impact of workplace learning on job satisfaction in small US commercial banks. In: Journal of Workplace Learning, 17, S. 215-230.
- Shipton, H., Dawson, J., West, M., Patterson, M. (2002). Learning in manufacturing organizations: what factors predict effectiveness? In: Human Resource Development International, 5, S. 55-72.
- Stern, D./Song, Y./O'Brien, B. (2004). Company training in the United States 1970 – 2000. In: International Journal of Training and Development, 8, S. 191-209.
- Taylor, A. (2005). 'Re-culturing' students and selling futures: school-to-work policy in Ontario. In: Journal of Education and Work, 18, S. 321-340.
- Tomé, E. (2005). Human resources policies compared. What can the EU and the USA learn from each other. In: Journal of European Industrial Training, 29, S. 405-418.
- Troppe, M., Crawford, S., Simon, M. (2005). Aligning state workforce development and economic development initiatives. Issue Brief des NGA Center for Best Practices / Social, Economic and Workforce Programs Division. http://colosus.ncee.org/pdf/wfd/NGA-NCEE_Issue_Brief.pdf
- U.S. Department of Labour (2003). Strategic plan for fiscal years 2003 – 2008. http://www.dol.gov/sec/stratplan/strat_plan_2003-2008.htm#content
- Watkins, K. E., Marsick, V. J. (1992). Toward a theory of informal and incidental learning in organizations. In: International Journal of Lifelong Learning, 11, S. 287-300.
- Weber, M. (1975). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5., rev. Aufl., besorgt von Johannes Winckelmann. Tübingen.
- Wiesenberg, F. P., Peterson, S. L. (2004). Workplace learning as a field of inquiry. A Canadian – US comparison. In: Journal of Workplace Learning, 16, S. 219-236.
- Yan, W., Goubeaud, K., Fry, C. (2005). Does school-to-work make a difference? Assessing students' perceptions and practices of career-related skills. In: Journal of Vocational Education and Training, 57, 219-235.
- Zanibbi, M., Munby, H., Hutchinson, N. L., Versnel, J., Chin, P. (2006). Exemplary practice in work-based education: a validation study. In: Journal of Vocational Education and Training, 58, S. 65-81.