

- Titel:
Lernen im Arbeitsprozess: eine pädagogische Herausforderung
- Autor:
Eckart Severing
- Erschienen in:
GdWZ Heft 1, 14. Jg. Februar 2003, S. 1–4

Lernen im Arbeitsprozess: eine pädagogische Herausforderung

Der schnelle Wandel einer wissensbasierten Arbeitswelt stellt neue Anforderungen an das berufliche Lernen. Personalförderung und Weiterbildung können nicht mehr vorwiegend durch punktuelle Seminare stattfinden. Die betriebliche Bildung muss eine kontinuierliche Adaption von Qualifikationen erlauben. Dafür erscheint eine Rückkehr der betrieblichen Bildung an die Arbeitsplätze besonders geeignet. Der Lernort Arbeitsplatz stellt allerdings besondere Anforderungen: Lernen vollzieht sich hier in einem Spannungsfeld von betriebswirtschaftlicher und betriebspädagogischer Rationalität. In diesem prekären Umfeld ist eine Didaktik zur Integration von Arbeiten und Lernen erst noch zu entwickeln. Diese kann nicht einfach eine Technik zur Vermittlung von Lerninhalten in gegebenen Rahmenbedingungen sein, sondern muss die Einwirkung auf Umfeldstrukturen als eine ihrer wesentlichen Aufgaben sehen. Es geht um die Frage, wie Lernen außerhalb pädagogischer Arrangements, oft sogar: in lernfeindlichen Umgebungen zu ermöglichen ist.

Während die berufliche Bildung in Lehrgängen und Seminaren auf hohem Niveau stagniert, weitet sich das informelle berufliche Lernen aus. Dem Berichtssystem Weiterbildung zufolge haben 1997 dreiviertel der Erwerbstätigen an informeller Weiterbildung teilgenommen; 1994 war es erst jeder Zweite. Die Reichweite der informellen Weiterbildung liegt damit wesentlich höher als die Teilnahmequote an Lehrgängen und Seminaren [Kuwan et al. 2000]. In der betrieblichen Bildung dominiert dabei das Lernen am Arbeitsplatz: 91% der Unternehmen geben an, auf das Lernen im Arbeitskontext zu setzen [Weiß 2000].² Dieser Trend vererbt sich in andere Bildungsbereiche: Etwa wird

¹ In diesem kurzen Beitrag sei zur definitorischen Klärung und Kategorisierung des Lernen im Arbeitsprozess lediglich verwiesen auf: [Dehnbostel 2001, 56; Severing 1994, 21; Münch 1990, 150].

² Diese Daten sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass es nicht einfach ist, zu verlässlichen empirischen Aussagen über das Lernen am Arbeitsplatz zu kommen. Die wenigen vorliegenden Erhebungen zum Lernen im Arbeitsprozess weisen teilweise krass unterschiedliche Ergebnisse aus [vgl. Severing 1999]. Solche Abweichungen scheinen zunächst auf definitorische Probleme hinzudeuten: Je mehr Arbeiten und Lernen miteinander verknüpft sind, desto schwieriger wird es zu entscheiden, ob es sich bei einer konkreten Maßnahme (z. B. bei Einarbeitungen oder Qualitätszirkeln) um Arbeiten oder Lernen handelt [Kuwan et al. 2000, 198]. In methodische Arbeiten zu diesem Abgrenzungsproblem [Grünwald et al. 1998, 91] wird daraus gefolgert, dass sich "arbeitsintegriertes Lernen derzeit statistisch nicht erfassen lässt, weil Definitionsprobleme unüberwindbar sind". Die definitorischen Unsicherheiten weisen jedoch auf ein Problem hin, das allein mit der Schärfung der methodischen Instrumente empirischer Forschung nicht zu lösen ist: wenn Arbeiten und Lernen tatsächlich verschmelzen,

durch die aktuellen Reformen der Weiterbildung der Bundesanstalt für Arbeit, welche bislang weit überwiegend in Lehrgangsmaßnahmen ablief, Lernen am Arbeitsplatz voraussichtlich auch zu einem tragenden Element der öffentlich geförderten Weiterbildung werden. Der wesentliche Grundzug aller dieser Veränderungen ist die Entgrenzung beruflicher Bildung. Sie findet immer mehr außerhalb pädagogischer Institutionen statt und integriert sich in anderweitig definierte Lebens- und Arbeitszusammenhänge. Die betriebliche Bildung und betriebliche Personalentwicklung, die sich immer schon an konkreten Verwertungs- und Transfernotwendigkeiten orientieren mussten, sind Pioniere dieser Entwicklung.

Die Konjunktur von Konzepten des Lernens im Arbeitsprozess ist in den vergangenen Jahren vorwiegend mit der Sperrigkeit und der Kostenträchtigkeit der etablierten Seminare begründet worden. Bei steigendem Qualifizierungsvolumen überfordern die unmittelbaren Kosten und vor allem die noch einmal doppelt so hohen Nebenkosten von Lehrgängen die sinkenden Budgets für die betriebliche Bildung. Die Flexibilisierung der Arbeitszeiten erschwert es, die für Seminare unabdingbaren vorplanbaren und gemeinsamen Lernzeiten zu organisieren [Weiß 2002, 31] und die Intensivierung der Arbeit führt zu Freistellungsproblemen [Weiß 2000, 21]. Lehrgänge erlauben zudem kaum die individualisierte Qualifizierung, die für eine verflüssigte Arbeitsteilung notwendig ist und behindern den Transfer des Gelernten in die Arbeitspraxis. Unter all diesen Gesichtspunkten erscheint eine weitgehende Integration von Weiterbildung in den Arbeitsprozess ein Weg zu sein, Nachteile der lehrgangsförmigen Weiterbildung zu umgehen.

Ohne didaktischen und organisatorischen Aufwand ist aber auch das Lernen im Arbeitsprozess nicht zu realisieren: In vielen Unternehmen wird zwar darauf gesetzt, dass sich Lernen bei der Arbeitstätigkeit en passant einstellt. Erfahrungslernen resultiert in der Tat auch ohne pädagogische Interventionen aus vielen Arbeitstätigkeiten – abgestuft nach deren Lernhaltigkeit. Eine automatische Qualifizierungswirkung von Arbeitstätigkeiten mag ein betriebliches Ideal sein – es sind ihr allerdings enge Grenzen gesetzt:

- Komplexe Arbeitsprozesse verlangen nicht nur abstrakteres Wissen, sondern erschweren auch seinen Erwerb in der Arbeitstätigkeit. Wenn Fertigungs- und Administrationsverfahren nicht mehr unmittelbar beobachtbar und sinnlich er-

dann kann es nicht mehr um die Entscheidung gehen, ob in bestimmten Maßnahmen bzw. Arbeitstätigkeiten Arbeiten oder Lernen vorherrschend sind. Das Bedürfnis nach Scheidung beruht dann nur noch auf berufspädagogischer Nostalgie, nicht mehr auf einem Unterschied der Sache.

fassbar sind, sondern sich durch Symbole und Metaphern vermitteln, sind sie observativem Lernen nicht mehr zugänglich. Die Mediatisierung der Produktion führt dazu, dass der Arbeitsprozess einfachem Erfahrungslernen verschlossen bleibt. Dies war der Grund gewesen, warum vor zwanzig Jahren die Auslagerung der betrieblichen Bildung aus der Produktion ebenso sehr als Erfolg angesehen wurde wie heute ihre Reintegration.

- Eine zunehmende Verdichtung der Arbeit schließt Nischen für Lernzeiten im Arbeitsprozess. Enge Arbeitstakte, eine geringe Vorplanbarkeit von Aufgaben und beeinträchtigende Arbeitsbedingungen – häufige Unterbrechungen, Lärm etc. – tragen an vielen Arbeitsplätzen dazu bei, die „natürliche“ Lernhaltigkeit von Arbeit zu beschränken [Severing 1994, 184].
- Lernen im Arbeitsprozess unterliegt anderen Steuerungskonzepten als Lernen in Seminaren. Während Seminare von Führungskräften und Bildungsverantwortlichen geplant und beschickt werden, geht beim Lernen am Arbeitsplatz Verantwortung für die Gestaltung von Lernprozessen auf die Lernenden selbst über.³ Dies allein trägt aber noch nicht zu größeren Spielräumen für Lernen bei: Mit der Verknüpfung von Lern- und Arbeitsprozessen ist deren Gegensatz in einer durchrationalisierten Arbeitswelt nicht zum Verschwinden gebracht. Nach wie vor stellt sich die Frage nach der Verwendung von Zeit- und Kostenbudgets, von Interesse und Aufmerksamkeit für Lernen oder für Arbeiten. Diese Frage stellt sich aber nicht mehr als Frage des Verhältnisses von Produktions- zu Bildungsabteilungen oder von Betrieben zu Bildungsträgern. Sie stellt sich im Mikroraum des direkten Arbeitsumfeldes: als individuelle Entscheidung über die Verwendung knapper Zeitressourcen, als Entscheidung über Zielvereinbarungen

³ In den Unternehmen setzt sich generell eine neuer Steuerungsmodus komplexer Arbeit durch: Verantwortung im operativen Bereich wird dezentralisiert, den Beschäftigten werden nicht Arbeitsschritte, sondern Ziele vorgegeben; auf welche Weise sie diese erreichen, bleibt ihnen in begrenztem Umfang selbst überlassen. Daraus folgt, dass die Beschäftigten ihre Arbeit im Sinne allgemeiner Unternehmenserfordernisse selbstständig steuern und überwachen müssen. Die Stärkung ihrer Eigenverantwortlichkeit im Arbeitsprozess verlangt auch ein Selbstmanagement für die eigenen Lernprozesse. Es wird die kontinuierliche Adaption von beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten in Eigeninitiative erwartet. Vor allem bei innovativen, qualifizierten Tätigkeiten setzen die Unternehmen auf selbstständige Fachkräfte, die auf Grundlage der Kenntnis ihres Fachgebietes, ihrer Erwartungen an die künftige Entwicklung ihres Arbeitsfeldes und demgegenüber ihrer Defizite ihre Qualifizierung selbstständig planen [Sattelberger 1999; kritisch: Voß, Pongratz 1998]. Die Arbeitenden bewirtschaften ihre eigene Qualifikation; sie „investieren“ in Bildung. Dieses selbstständige Lernen vollzieht sich im Regelfall nicht mehr in Lehrgängen. Den Beschäftigten gilt ihr Arbeitsplatz und dessen Umfeld als Lerngelegenheit.

und Arbeitsorganisation, als Entscheidung über die Teilung von Arbeit und Lernen in Teams und Gruppen etc. Mit der Dezentralisierung des Lernens ist der Zugang zu Lernmöglichkeiten keineswegs prinzipiell einfacher geworden. Im Gegenteil: mit der Integration von Lern- und Arbeitsprozessen besteht die Gefahr, dass die Notwendigkeiten des Lernens stets der Erledigung aktueller Arbeitsaufgaben untergeordnet werden.

Insofern ist die Aussage, dass sich Lernen im Arbeitsprozess zur Vermittlung von übergreifenden beruflichen Handlungskompetenzen in besonderer Weise eignen würde, mit einem Vorbehalt zu sehen. Die auf breiter Front beginnende betriebliche Umsetzung erfüllt diesen Anspruch nur teilweise. Unter dem Titel „Lernen am Arbeitsplatz“ kann sich auch der weitgehende Rückzug von Grundlagenbildung und Kompetenzvermittlung verbergen. Lernen am Arbeitsplatz erscheint vielen Unternehmen attraktiv, weil es dazu dienen kann, die Lerninhalte auf das zu verkürzen, was zur Ausführung aktueller Arbeitsanforderungen notwendig ist. Statt um „Lernen auf Vorrat“ geht es um „Lernen just in time“. Es verbietet sich daher, die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen per se als berufspädagogische Errungenschaft zu betrachten. Wenn Lernen im Arbeitsprozess nur dem Anlernen für jeweils konkrete Arbeitsanforderungen dient, dann wird es von aktuellen betrieblichen Konstellationen geprägt und verliert den Charakter der Vermittlung allgemeinen Berufswissens. Eine Beschränkung auf verstetigte Anlernverfahren am Arbeitsplatz – gleichsam eine Amerikanisierung der Berufsbildung – entwertet die bereits erworbene berufliche Bildung und bringt die Unternehmen um Qualifikationsreserven, die sie in unsteten Märkten benötigen.

Didaktische Herausforderungen

Es ist nicht einfach, Lernen im Arbeitsprozess zu realisieren, weil es hohe Anforderungen einerseits an die Motivation und Lernkompetenz der Beschäftigten und andererseits an die Lernfreundlichkeit der Arbeitsumgebung in den Unternehmen stellt. Seine prinzipielle Offenheit lässt Lernenden und Unternehmen mehr Gestaltungsmöglichkeiten als die Weiterbildung im Lehrgang, birgt aber auch größere Risiken von Fehlentscheidungen und nicht intendierten Wirkungen. Um die Potentiale des Lernens im Arbeitsprozess auszuschöpfen, bedarf es daher seiner berufspädagogischen Absicherung und

Unterstützung. Ohne solche Unterstützung bleibt es begrenzt, akzidentiell und in seinem Umfang und seiner Qualität unkalkulierbar.

Mit der Integration von Lernen und Arbeiten wachsen der betrieblichen Bildung aber völlig andere Aufgaben zu als sie sie als Seminarveranstalter kannte. Sie muss ihren bequemen Außenposten verlassen und ein pädagogisches Mandat im Arbeitsprozess wahrnehmen. Das Kunststück, Arbeiten und Lernen zusammenfallen zu lassen, auch wenn sie unter den Bedingungen moderner, schneller Industriearbeit und Dienstleistung auseinanderstreben, bedarf einer besonderen Professionalität, die in die Produktion beständig neu hineingetragen werden muss. Lernen im Arbeitsprozess braucht insofern vermehrte und nicht verringerte Interventionen durch Experten für Lernen. Dem Standpunkt, dass Arbeit nicht immer zugleich qualifiziert und dass der betriebliche Informationsfluss nicht zugleich Wissensvermittlung bedeutet, ist erst Geltung zu verschaffen – nicht nur, aber auch im Sinne seiner Durchsetzung gegen konkurrierende betriebliche Rationalitäten, weit vorher aber schon im Sinne einer Organisation der Bedingungen des neuen Lernens.

Dies heißt nicht, dass es um eine Re-Formalisierung der für das arbeitsplatznahe Lernen typischen offenen Lernformen geht. Zum neuen Lernort Arbeitsplatz muss *eine neue Didaktik* treten. Wenn der Anspruch der betrieblichen Bildung auf Vermittlung selbstständiger Handlungskompetenz nicht aufgegeben werden soll, dann sind Lernen und Arbeiten so zu verbinden, dass sich das Lernen aus dem strikten, einengenden Bezug auf aktuelle Anforderungen einzelner Arbeitsplätze lösen kann. Der Leitsatz einer alten Unterrichtsdidaktik kann etwa umschrieben werden mit: “Bester Lernerfolg durch exakte Führung des Lernenden auf dem besten Lernweg”. Diese Leitlinie kann für das Lernen am Arbeitsplatz nicht mehr gelten: Lernen findet hier in nicht pädagogisch optimierten Arrangements statt, und: nicht ein Lehrer oder ein Lehrgangsentwickler, sondern der Lerner selbst bestimmt den Lernprozess. *Eine Didaktik des Lernens am Arbeitsplatz muss in der Arbeitswelt Lernlandschaften gestalten, in denen sich die Lernenden selbstständig bewegen und orientieren können.*

Einige Punkte seien skizziert:

- ① Arbeitsplatznahe Lernen verändert die *Rolle des pädagogischen Personals* im Betrieb.

Zum einen ist eine pädagogische Infrastruktur zu schaffen. Komplexe Arbeitsaufgaben erschließen sich dem Lernenden nicht von selbst. Sie sind daher mit einer didaktischen Schale zu versehen. Diese kann konventionelle Lernmittel ebenso umfassen wie die Organisation von Zugängen zu Experten und Multiplikatoren. Zum anderen sind die Lerner zu unterstützen. Lernberatung und Bildungsmarketing treten in den Vordergrund, Interventionen im eigentlichen Lernprozess hingegen nehmen ab. Die Gestaltung eines Lernumfelds ist eine prekäre Aufgabe, weil sie Brüche mit den Notwendigkeiten des Arbeitsprozesses glätten muss.⁴

- ② Eine Didaktik des Lernens am Arbeitsplatz muss Methoden entwickeln, die den Lernenden *Orientierungshilfen bei der Nutzung vielfältiger Wissensquellen* bieten. Lernstrategien, Lernpfade und Konzepte einer unaufdringlichen Lernberatung sind zu entwerfen. Dabei müssen einige spezifische Aspekte Beachtung finden, die über allgemeine Fragen selbstorganisierten Lernens hinausweisen: Lernen am Arbeitsplatz schließt in aller Regel isoliertes Lernen aus. Die Kooperationsbeziehungen der Arbeitsteilung bilden sich im Lernprozess ab: als hinderliche Hierarchien ebenso wie als förderliche Multiplikations- und Expertensysteme. Die Entwicklung von Methoden des Lernens am Arbeitsplatz umschließt daher Aspekte der Verbreitung von Wissen in Betrieben: Verfahren der Identifikation von Wissensträgern, die Vermittlung von didaktischen Qualifikationen an diese Wissensträger und die organisatorische Öffnung von Zugangswegen für die Lernenden.⁵
- ③ Der Mediengestaltung kommt besondere Bedeutung zu. In mehr als der Hälfte der Unternehmen, welche *E-Learning* einsetzen, werden die Lernprogramme direkt am Arbeitsplatz genutzt [Zinke 2002]. Dies ist nicht nur in örtlichem Sinne aufzufassen. Lernen und Arbeiten lassen sich via E-Learning medial und organisatorisch integrieren. Die Diskussion über eine mögliche mangelnde Authentizität der neuen Lernmedien ist endgültig obsolet, seit selbst Produktionsmaschinen über Tastatur und Bildschirm bedient werden. Die heute verfügbaren Lernprogramme sind aber für

⁴ Gleiches gilt für externe Bildungsträger, die vorwiegend mittelständische Unternehmen bei der Planung offener Formen der Weiterbildung unterstützen. Im Rahmen des BIBB-Modellversuchs „Bildungsträger in der Wissensgesellschaft“ werden vom Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft exemplarisch neue Personalentwicklungsstrategien und Marketingkonzepte für externe Bildungsdienstleister entwickelt und erprobt.

⁵ Ein Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung – „Selbständig Lernen im Betrieb“ – hat dazu exemplarisch ein „Navigationssystem für selbstständig lernende Mitarbeiter“ entworfen, das Beschäftigte bei der Erkundung ihrer Arbeitsumgebung, bei der Feststellung von Lernbedarf in der Gruppe, bei der Identifikation von Lerngelegenheiten und der Bilanzierung der eigenen Lernfortschritte anleitet [Geldermann, Mohr 2001; vgl. <http://www.bildungsforschung.bfz.de>].

den Einsatz am Arbeitsplatz wenig geeignet: Bislang werden technische Möglichkeiten zu immer perfekteren Nachbildungen des lehrerzentrierten Frontalunterrichts und des Lernens aus Büchern genutzt [Severing 2002]. Für den Einsatz am Arbeitsplatz sind jedoch weniger multimediale Effekte von Bedeutung als vielmehr, dass die Lernprogramme entlang von Arbeitsaufgaben und nicht entlang einer Fachsystematik strukturiert sind und dass der Dialog der Lernenden untereinander und mit betrieblichen Multiplikatoren über das Medium ermöglicht wird.

- ⑤ Die Zertifizierung von Lehrgängen diene der Motivation der Teilnehmer ebenso wie der Sicherung der Transparenz für die betrieblichen Nachfrager. In Deutschland liegen allerdings bisher keine betriebsübergreifenden Modelle der Zertifizierung von am Arbeitsplatz erworbenem Wissen vor [Bjønåvold 2000; BMBF 2002, 232]. Dies kann dazu führen, dass Bildungsverantwortliche betriebsindividuelle Verfahren der Evaluation und Zertifizierung von Erfahrungswissen entwickeln müssen.

An Anknüpfungspunkten in der Praxis der betrieblichen Bildung fehlt es dabei nicht: weder bei den externen Bildungsträgern, die eine rückgängige Nachfrage nach ihrem klassischen Produkt „Seminar“ gegenwärtigen und die vor der Notwendigkeit stehen, ihre pädagogische Professionalität stärker in die betriebliche Organisation zu integrieren, noch bei den betrieblichen Bildungsabteilungen, deren institutionelle Abtrennung in Frage gestellt wird. Das im Zuge der Einführung neuer Lern- und Arbeitsformen in den Unternehmen geöffnete „pädagogische Fenster“ bietet Bildungsverantwortlichen ein Mandat zur Gestaltung lernförderlicher Arbeitsumgebungen – wenn sie es denn wahrnehmen.

Literaturverzeichnis

- Bjønåvold 2000: Bjønåvold, J.: Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Thessaloniki: Cedefop 2000
- BMBF 2002: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2002. Bonn: BMBF 2002
- Dehnbostel 2001: Dehnbostel, P.: Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Bildungsforschung e.V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Münster, New York: Waxmann 2001, S. 53–93
- Geldermann, Mohr 2001: Geldermann, B.; Mohr, B.: Selbstständig lernen im Betrieb: Erste Erfahrungen aus der Praxis. In: Bau, H.; Schemme, D. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Lernenden Organisation. Lern- und Dialogkultur im Unternehmen.. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2001
- Grünewald et al. 1998: Grünewald, U.; Moraal, D.; Draus, F.; Weiß, R.; Gnahs, D.: Formen arbeitsintegrierten Lernens – Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. Reihe: QUEM-Report Heft 53. Berlin: QUEM 1998
- Kuwan et al. 2000: Kuwan, H.; Gnahs, D.; Seidel, S.: Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn: BMBF 2000
- Loebe, Severing 2001: Loebe, H.; Severing, E. (Hrsg.): Die Zukunft der betrieblichen Bildung. Reihe Wirtschaft und Weiterbildung Bd. 27. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2001
- Münch 1990: Münch, J.: Lernen am Arbeitsplatz – Bedeutung in der betrieblichen Weiterbildung. In: Schlaffke, W.; Weiß, R. (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln: Dt. Inst.-Verlag 1990, S. 141–176
- Sattelberger 1999 Sattelberger, T.: Wissenskapital und Söldnerheer. Wiesbaden: Gabler 1999
- Severing 1994 Severing, E.: Arbeitsplatznahe Weiterbildung – Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Strategien. Neuwied: Luchterhand 1994
- Severing 2001: Severing, E.: Entberuflichung der Erwerbsarbeit – Folgerungen für die betriebliche Bildung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Münster, New York, München: Waxmann 2001. S. 247–280
- Severing 2002: Severing, E.: E-Learning in der betrieblichen Bildung – Kontexte und Szenarien einer anderen Lernkultur. In: Zimer, G. Hrsg.): E-Learning: High-tech oder High-Teach? 12. Hochschultage Berufliche Bildung 2002 Köln. Bielefeld: wbv 2002, S. 19–34
- Stahl, Severing 1999: Stahl, T.; Severing, E.: Erfahrungslernen in der beruflichen Weiterbildung – Anmerkungen zur europäischen Debatte. In: Dehnbostel, P.; Markert, W.; Novak, H.: Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß: Kieser Verlag 1999; S. 315–333
- Voß, Pongratz 1998 Voß, G. Günter; Pongratz, Hans, J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50. 1998.: 131-158

Weiß 2000: Weiß, R.: Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Reihe: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft. Nr. 242. Köln: Dt. Inst.-Verlag 2000

Weiß 2002: Weiß, R.: Koordination von Arbeits- und Lernzeiten. In: Schlaffke, W.; Weiß, R. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. Neue Wege der Weiterbildung. Köln: Dt. Inst.-Verlag 2002, S. 29–50

Zinke 2002: Zinke, G.: E-Learning. Potentiale und Interessenlagen in ausgewählten Unternehmen [Im Internet unter http://www.bibb.de/aufgaben/arbfeld/learn/lit_vh30512.pdf]