

Verringert informelle Weiterbildung bestehende Qualifikationsunterschiede?

Aktuelle Ergebnisse einer Betriebsbefragung

Martin Brussig
Ute Leber

Wiederholt wurde festgestellt, dass sich höher qualifizierte Mitarbeiter und Angestellte öfter an Weiterbildung beteiligen als geringer qualifizierte Mitarbeiter und Arbeiter; die ursprüngliche Hoffnung und Erwartung des Ausgleichs von Bildungsungleichheiten durch Weiterbildung hat sich überwiegend nicht erfüllt. In bisherigen Studien wurden aber Formen informeller Weiterbildung weitgehend vernachlässigt. Angesichts der Verbreitung informellen Lernens und der oftmals niedrigen Zugangsbarrieren zu informeller Weiterbildung ist dies unbefriedigend. Auf der Grundlage einer aktuellen repräsentativen Betriebsbefragung diskutiert dieser Beitrag qualifikationsspezifische Ungleichheiten in der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung auch für informelle Lernformen.

1 Fragestellung und vorliegende Studien

An Weiterbildung wird oftmals die Hoffnung geknüpft, dass sie die aus der schulischen und beruflichen Erstausbildung resultierenden Ungleichheiten in Arbeitsbedingungen und Erwerbchancen ausgleichen könne. Voraussetzung hierfür wäre, dass gerade jene Personen in einem verstärkten Maße an der Weiterbildung teilhaben, die bei der Erstausbildung benachteiligt waren. Die empirischen Ergebnisse der Bildungsforschung weisen jedoch darauf hin, dass die Beteiligung an beruflicher und insbesondere an betrieblicher Weiterbildung durch eine starke qualifikatorische Selektion und Segmentierung gekennzeichnet ist, die eher zu einer Verstärkung bzw. Vergrößerung als zu einem Abbau bestehender Ungleichheiten führt (Bellmann/Düll/Leber 2000; Bellmann/Leber 2003; Grünewald/Moraal 1996; Behringer 1999; Kuwan u.a. 2001; Heidemann 2001).

Diese Studien beziehen sich überwiegend auf formalisierte Arten der Weiterbildung, wohingegen die Teilnahme an informellen Lernformen oftmals unberücksichtigt bleibt.¹ Wird aber nur die formelle Weiterbildung berücksichtigt, so ist dies doppelt unbefriedigend: Zum einen wird in der Weiterbildungsforschung von einer zunehmenden Bedeutung informeller im Vergleich zu formellen Arten des Kenntniserwerbs ausgegangen (Staudt/Kriegesmann 1999). Zum anderen wird von der infor-

mellen Weiterbildung aber auch angenommen, dass sie mit niedrigeren Zugangsschwellen für Geringqualifizierte verbunden ist als die formelle Weiterbildung (Kuwan 2000, S. 509; Dobischat u.a. 2003, S. 138).

Treffen beide Vermutungen zu, d.h. kommt der informellen Weiterbildung in der Praxis tatsächlich eine vergleichsweise große Bedeutung zu und sind die Unterschiede zwischen den Qualifikationsgruppen bei dieser Lernform tatsächlich geringer, so wird die Frage nach einer etwaigen Kompensation von aus der Erstausbildung resultierenden Ungleichheiten durch die Weiterbildung nicht hinreichend beantwortet, wenn – was bislang die Regel ist – formelle Weiterbildungsaktivitäten betrachtet werden. Vielmehr ist es erforderlich, auch die informelle Weiterbildung in die Betrachtung einzubeziehen. Dies ist der Gegenstand des vorliegenden Beitrages. Ziel ist, anhand der Beteiligung von Beschäftigten unterschiedlicher Qualifikationsniveaus an betrieblicher Weiterbildung zu analysieren, ob mittels betrieblicher Weiterbildung Ungleichheiten aus der Erstausbildung ausgeglichen (kompensiert) oder verfestigt (reproduziert) werden. In Erweiterung bisheriger Studien werden nicht nur Formen formalisierter Weiterbildung, sondern auch ein breites Spektrum an informellen Lernformen zugrundegelegt. Datenbasis ist eine aktuelle repräsentative Betriebsbefragung zu Fragen von Kompetenzentwicklung und Weiterbildung (Abschnitt 3).

Hierfür werden zwei Aspekte von Weiterbildung analysiert: die *Verbreitung* ein-

zelner Formen von formalisierter und informeller Weiterbildung sowie der *Stellenwert*, den die unterschiedlichen Weiterbildungsformen für Mitarbeiter eines bestimmten Qualifikationsniveaus haben. Bei der Analyse der *Verbreitung* von Formen der Weiterbildung wird ermittelt, in wie vielen Betrieben eine bestimmte Lernform für Mitarbeiter verschiedener Qualifikationsniveaus praktiziert wird. Eine Kompensation durch informelle Weiterbildung wäre daran erkennbar, dass Formen informeller Weiterbildung stärker verbreitet

¹ Diese Einschränkung ergibt sich nicht zuletzt dadurch, dass die Abgrenzung und quantitative Erfassung der informellen Weiterbildung methodisch äußerst schwierig ist und erst in der jüngeren Zeit Versuche unternommen werden, auch das informelle Lernen in statistische Erhebungen zum Thema Weiterbildung einzubeziehen. Zur Definition der Begriffe „formelle“ und „informelle“ Weiterbildung siehe Abschnitt 2.

Martin Brussig, Dr., Institut Arbeit und Technik (IAT) Gelsenkirchen. Arbeitsschwerpunkte: Industriosozilogie, Arbeitsmarkt, aktuell: Kompetenzentwicklung.
e-mail: brussig@iatge.de

Ute Leber, Dr., Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Betriebliche Weiterbildung, ältere Arbeitnehmer, Fachkräftebedarf.
e-mail: ute.leber@iab.de

sind als formalisierte Weiterbildung und deshalb eine Beschränkung auf formalisierte Weiterbildung ein unzureichendes Bild erzeugt. Zur Untersuchung des *Stellenwertes* wird die Verbreitung einer bestimmten Lernform in Relation zur Verbreitung anderer Lernformen innerhalb derselben Qualifikationsgruppe (Rangfolge der Verbreitung von Weiterbildungsformen innerhalb einer Qualifikationsgruppe) sowie in Relation zur gleichen Lernform zwischen den verschiedenen Qualifikationsgruppen betrachtet (Rangfolge der Beteiligung von Mitarbeitern unterschiedlicher Qualifikationsgruppen bezüglich einer Weiterbildungsform). Eine Kompensation würde in erster Linie daran sichtbar, dass eine bestimmte Lernform unter weniger qualifizierten Mitarbeitern stärker verbreitet ist als unter besser qualifizierten Mitarbeitergruppen. Kompensation durch informelle Weiterbildung beispielsweise für Facharbeiter würde aber auch daran erkennbar, dass eine bestimmte informelle Lernform für Facharbeiter die meistpraktizierte ist, während die gleiche informelle Lernform für Hoch- und Fachschulabsolventen seltener als andere Lernformen genutzt wird.

Die Ergebnisse bisheriger Studien sind zu der hier verfolgten Fragestellung bislang noch widersprüchlich: Auf der Grundlage der BIBB/IAB-Erhebung, einer personenbezogenen Befragung, scheint sich die Hypothese, dass bei der informellen Weiterbildung geringere Zugangsschwellen für Niedrigqualifizierte bestehen, tendenziell zu bestätigen. So kommt *Heidemann* (2001, S. 16) zu dem Schluss, dass die Unterschiede in den Teilnahmequoten der einzelnen Personengruppen dann geringer werden, wenn neben der formellen auch die nicht-formale Weiterbildung in die Betrachtung einbezogen wird. Die Daten des Berichtssystem Weiterbildung (BSW) – ebenfalls eine personenbezogene Erhebung – scheinen diese Vermutung dagegen nicht zu stützen. So bemerken *Kuwan* u.a. (2000, S. 195), dass „gruppenspezifische Unterschiede der Beteiligung an informeller beruflicher Weiterbildung keineswegs schwächer ausgeprägt sind als bei der Teilnahme an Lehrgängen/Kursen.“ Allerdings ist dieser Studie auch zu entnehmen, dass „die informelle Weiterbildung insgesamt eine höhere Zahl von Personen aus unterrepräsentierten Gruppen als die formalorganisierte Weiterbildung“ (Kuwan u.a. 2000, S. 195) erreicht. Auch Betriebsbefra-

gungen erbrachten bislang wenig übereinstimmende Ergebnisse: Nach den Ergebnissen des IAB-Betriebspanels weisen informelle Weiterbildungsformen nur einen relativ geringen Verbreitungsgrad auf; Betriebe setzen vor allem auf formalisiertes Lernen (Bellmann/Leber 2001). Die europäische Vergleichsstudie CVTS und die Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) kommen dagegen zu dem Schluss, dass informelle Weiterbildungsaktivitäten häufiger von Betrieben genutzt werden als formelle (zu den Ergebnissen von CVTS I und II vgl. Grünewald/Moraal 1996 und Grünewald u.a. 2003 und zu den Ergebnissen der IW-Erhebung vgl. Weiß 2000). Eine differenzierte Betrachtung der Nutzung informeller Weiterbildungsformen durch Mitarbeiter unterschiedlicher Qualifikationsniveaus (bzw. ein entsprechend differenziertes Angebot durch die Betriebe) auf der Grundlage dieser Studien liegt bislang nicht vor. Jedoch gibt es aus einer Betriebsbefragung der Universität Duisburg und des WSI aus dem Jahr 2000 (Dobischat u.a. 2003) erste Informationen zur qualifikationsspezifischen Teilnahme an informeller Weiterbildung auf betrieblicher Ebene. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die Beteiligung der Führungs- und Fachkräfte nicht nur bei der formellen, sondern auch bei den meisten Arten der informellen Weiterbildung deutlich über der der Un- und Angelernten liegt. Lediglich bei der Weiterbildungsform „Anlernen am Arbeitsplatz“ stellt sich die Beteiligung der Un- und Angelernten vergleichsweise günstig dar (Dobischat u.a. 2003, S.140 f.). Hinweise auf eine Annäherung bestehender Ungleichheiten durch die informelle Weiterbildung ergeben sich demnach auf Basis dieser Untersuchung nicht.

2

Zum Begriff der formellen und informellen Weiterbildung

In der Weiterbildungsforschung wird üblicherweise zwischen formeller und informeller Weiterbildung unterschieden. Manche Autoren führen darüber hinaus noch weitere Kategorien des Lernens ein, so etwa das non-formale Lernen oder das Erfahrungslernen (Faust/Holm 2001 oder Staudt/

Kley 1998). Während man sich darin einig ist, dass unter formeller Weiterbildung ein organisiertes Lernen zu verstehen ist, das in Form von Kursen, Lehrgängen oder Seminaren stattfindet, wird mit dem Begriff der informellen Weiterbildung eine Vielzahl unterschiedlicher Lernformen angesprochen. In einem weiten Verständnis wird informelle Weiterbildung als Oberbegriff für all jene Lernformen definiert, die jenseits von Kursen, Schulungen und Workshops innerhalb oder außerhalb des Betriebs durchgeführt werden. In einem engeren Verständnis wird dagegen teilweise nur das ungeplante oder beiläufige Lernen unter die informelle Weiterbildung gefasst (Dohmen 2001), während wiederum andere Autoren (so etwa Staudt/Kley 1998) das intentionale Lernen als notwendigen Bestandteil der informellen Weiterbildung betrachten.

Im vorliegenden Beitrag wollen wir der weiteren Begriffsabgrenzung folgen und unter informeller Weiterbildung sowohl beabsichtigtes als auch beiläufiges Lernen im Prozess der Arbeit verstehen. Dabei muss das Lernen nicht zwangsläufig auf den Betrieb als Lernort begrenzt sein, schließlich gibt es auch mit der Arbeit verbundene Tätigkeiten, die außerhalb des Betriebes durchgeführt werden, wie z.B. der Besuch von Messen oder Fachkongressen, die zugleich eine Möglichkeit zum Lernen bieten. Informelle Weiterbildung kann sowohl individuell als auch kollektiv organisiert sein (Grünewald u.a. 1998, S. 33).

Ebenso wenig wie es zum Begriffsverständnis Konsens gibt, besteht auch keine Einstimmigkeit hinsichtlich der Frage, welche Lernformen der informellen Weiterbildung zuzuordnen sind. Die meisten empirischen Studien, so auch diese, arbeiten mit einer „pragmatischen enumerativen Arbeitsdefinition“ (Grünewald u.a. 1998, S. 29). Bei der Auswahl der im Folgenden verwendeten Formen informeller Weiterbildung haben wir uns von zwei Kriterien leiten lassen. Zum einen haben wir vorausgesetzt, dass die abgefragten Formen informeller Weiterbildung mehr als nur marginal verbreitet sein sollen; zum anderen sollten die abgefragten Formen informeller Weiterbildung auch in anderen Studien genutzt worden sein. Während das erste Kriterium die empirische Relevanz der Ergebnisse gewährleistet, erlaubt das zweite Merkmal den Bezug auf bereits vorliegende Studien. *Abbildung 1* listet die Formen informeller Weiterbildung entlang der bei-

Abb. 1: Formen informeller Weiterbildung

innerbetrieblich		außerbetrieblich	
individuell	kollektiv	individuell	kollektiv
– Information, Unterweisung	– Qualitätszirkel – Job rotation	– Lesen von Fachliteratur	– Kongressbesuche, Messen u.ä.
– Patenschaften	– Gruppenarbeit		

Quelle: Eigene Darstellung

WSI Hans Böckler Stiftung

den Dimensionen „innerbetrieblich/außerbetrieblich“ und „individuell/kollektiv“ schematisch auf, auf die wir uns in der folgenden Untersuchung beziehen werden.

3 Datengrundlage

Grundlage der folgenden Analyse ist eine aktuelle Betriebsbefragung zur Kompetenzentwicklung, die als computergestützte Telefonbefragung (CATI) zwischen August und Dezember 2002 am Zentrum für Sozialforschung Halle (Zsh) durchgeführt wurde.² Dazu wurden aus der Betriebsdatei der Beschäftigtenstatistik der Bundesanstalt für Arbeit insgesamt 8.701 Betriebe mit mindestens 20 und maximal 999 Beschäftigten aus verschiedenen Branchen³ zufällig ausgewählt. Zusätzlich wurden in der Bruttostichprobe 1.300 Betriebe mit mindestens 10 und maximal 19 Beschäftigten aus bestimmten Wirtschaftszweigen⁴ berücksichtigt. Insgesamt liegen 1.788 auswertbare Interviews vor; die Rücklaufquote aus der Nettostichprobe beträgt somit 21,9%. Für die folgenden Auswertungen wurden die Interviews in 7 Branchengruppen zusammengefasst (insgesamt 1.647 Fälle).⁵

Anliegen der Erhebung war es, betriebliche Aktivitäten der Weiterbildung zu erfassen. Dabei stand neben formellen, organisierten Formen der Weiterbildung insbesondere auch die informelle Weiterbildung im Mittelpunkt des Interesses. Im Vergleich zu anderen Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen zum Thema Weiterbildung fällt bezüglich der Erfassung informeller Lernformen auf, dass die hier genutzte Untersuchung eine weniger restriktive Fragestellung verwendet. So wurde etwa anders als im IAB-Betriebspanel dem Themenkomplex Weiterbildung keine einführende Filterfrage vorangestellt, die stark auf organisierte, formelle Lernformen abstellt. Zudem wurde im Unterschied zu manchen anderen Erhebungen der Begriff der informellen Weiterbildung auch auf ver-

schiedene Formen der Arbeitsorganisation wie z.B. Gruppenarbeit, Job rotation oder Projektarbeit ausgedehnt, die lernförderliche Elemente enthalten, auch wenn der Grund für die Einführung dieser Arbeitsformen nicht die Erweiterung von Weiterbildungsmöglichkeiten war und die lernförderlichen Effekte eher ein Nebeneffekt sind.

Hinsichtlich der in der vorliegenden Analyse interessierenden Aspekte, die Verbreitung informeller Lernformen und die qualifikationsspezifische Beteiligung hieran, ist anzumerken, dass in der hier verwendeten Befragung keine Informationen zum betrieblichen Angebot an verschiedenen Weiterbildungsformen bzw. zur Anzahl der Teilnehmer bzw. Teilnahmefälle erhoben wurden. Vielmehr wurde ausschließlich danach gefragt, ob verschiedene Mitarbeitergruppen (Führungspersonal oder hochqualifizierte Angestellte, Fachangestellte, Facharbeiter, an- und ungelernete Arbeiter) in den vergangenen 12 Monaten an den einzelnen Weiterbildungsformen partizipiert haben.⁶ Diese Art der Fragestellung hat für die weitere Analyse folgende Konsequenzen:

Die Frage nach der Verbreitung der verschiedenen Lernformen beantworten wir im Folgenden, indem wir den Anteil der Betriebe, in denen eine bestimmte Art der Weiterbildung für Mitarbeiter verschiedener Qualifikationsniveaus praktiziert wird, angeben. Zeigt sich dabei, dass informelle Lernformen stärker verbreitet sind als formalisierte, so kann dies gemäß den obigen Ausführungen als erste Voraussetzung für eine Kompensation durch informelle Weiterbildung interpretiert werden.

Als Indikator für den Stellenwert betrachten wir die Verbreitung einer bestimmten Lernform in Relation zur Verbreitung anderer Lernformen innerhalb derselben Qualifikationsgruppe sowie im Verhältnis zur Verbreitung der gleichen Lernform in den anderen Qualifikationsgruppen. Eine Kompensation wird dabei in erster Linie dann sichtbar, wenn eine bestimmte Lernform unter geringer qualifizierten Beschäftigtengruppen stärker verbreitet ist als unter den höherqualifizierten. Zu einer Annähe-

rung zwischen den einzelnen Qualifikationsgruppen kann es dabei aber auch dann kommen, wenn eine bestimmte Lernform für Geringerqualifizierte die meistpraktizierte ist, während die gleiche Lernform für Höherqualifizierte seltener als andere Lernformen praktiziert wird.

4 Empirische Ergebnisse

Wir beginnen mit den beiden Formen formalisierter Weiterbildung (interne und externe Kurse), weil dies einerseits den Bezug auf andere Studien ermöglicht und da zum anderen die im Anschluss analysierten Formen der informellen Weiterbildung im Vergleich zur formalisierten Weiterbildung betrachtet werden müssen.

² Das Projekt „Kompetenzentwicklung in deutschen Unternehmen: Formen, Voraussetzungen, Veränderungsdynamik“ wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: LK 700.01) und mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds unterstützt.

³ Nicht in die Stichprobe einbezogen wurden die Branchen „Erziehung und Unterricht“, „Interessenvertretungen, Verbände, kirchliche und andere religiöse Vereinigungen“, „private Haushalte“ und „öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung“.

⁴ Bei diesen Branchen handelt es sich um folgende: „Handel und Reparatur“, „Gaststätten, Beherbergungsbetriebe“, „Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen“, „Datenverarbeitung und Datenbanken“, „Rechts-, Steuer-, Unternehmensberatung, Werbung, Marktforschung“ sowie „Vermietung beweglicher Sachen, sonstige Dienstleistungen (überwiegend für Unternehmen)“.

⁵ Aufgrund geringer Fallzahlen sind Betriebe der folgenden Branchen nicht enthalten (in Klammern die Anzahl der verfügbaren Interviews): Land- und Forstwirtschaft (40), Bergbau, Steine und Erden (6), Energie- und Wasserversorgung (24) und Verkehr- und Nachrichtenübermittlung (71).

⁶ Die konkrete Fragestellung lautete „Bitte sagen Sie uns, ob in den zurückliegenden 12 Monaten Mitarbeiter Ihres Betriebes an den folgenden Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben: (a) betriebsinterne Kurse, Lehrgänge oder Seminare, (b) betriebsexterne Kurse, Lehrgänge oder Seminare.“ Daran schloss sich die Frage an: „Aber auch jenseits von Kursen und Schulungen erweitern Mitarbeiter ihre Kenntnisse und Fähigkeiten, insbesondere durch Austausch und Lernen im Betriebs- und Arbeitsalltag. Bitte sagen Sie uns, für welche Mitarbeitergruppen [hier wurden 7 Formen arbeitsintegrierten Lernens eingefügt, vgl. *Abbildung 1*] als Lernform wichtig sind.“

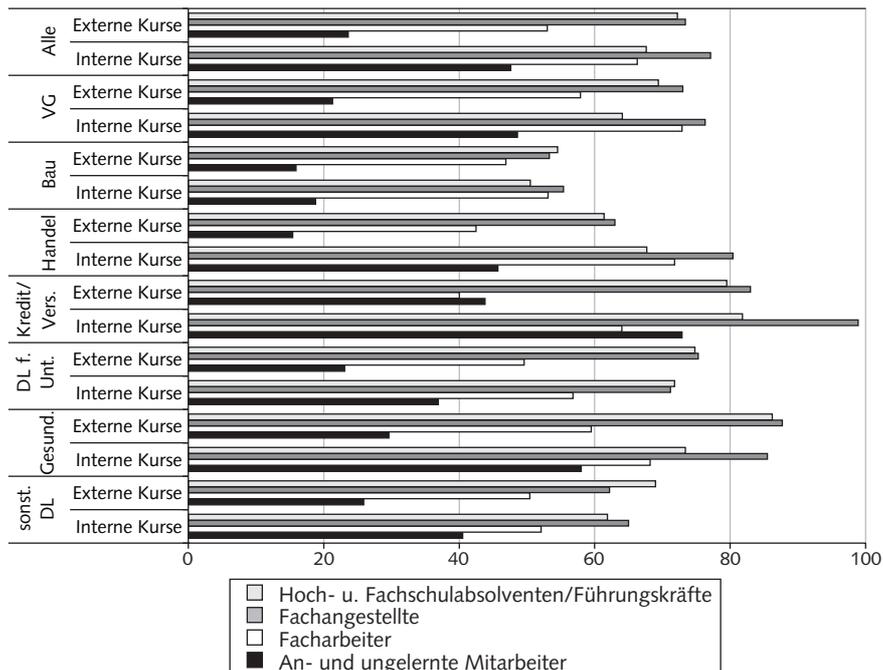
4.1 FORMALISIERTE WEITERBILDUNG: EXTERNE KURSE, INTERNE KURSE

„Externe und interne Kurse“ (einschließlich Lehrgänge und Seminare) zeichnen sich dadurch aus, dass sie von einem Veranstalter als Bildungsveranstaltungen organisiert sind, dass es Lehrkräfte und zu unterrichtende Teilnehmer gibt und die Veranstaltung vom Arbeitsprozess zeitlich und sachlich getrennt ist. Grünewald u.a. (1998) bezeichnen diese Lernformen als „konventionell“, Kriegesmann u.a. (2001) als „traditionell“. Beides ist irreführend, denn zum einen werden diese Lernformen didaktisch ständig modernisiert, und zum anderen sind bestimmte Formen informeller Weiterbildung (z.B. Besuch von Messen oder Unterweisung durch Vorgesetzte) mindestens so traditionell bzw. konventionell wie formalisierte Weiterbildung. Externe und interne Kurse sind höchstens konventionelle und traditionelle Indikatoren der betrieblichen Weiterbildung.

Abbildung 2 stellt die Verbreitung von externen und internen Kursen in den untersuchten Branchen, differenziert nach Qualifikationsgruppen, dar.

Die Verbreitung formalisierter Lernformen unterscheidet sich deutlich nach Branchen. Besonders weiterbildungsintensive Betriebe finden sich im Kredit- und Versicherungsgewerbe sowie im Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen; auch in den Dienstleistungen für Unternehmen wird überdurchschnittlich viel formalisierte Weiterbildung betrieben. Betriebe des Verarbeitenden Gewerbes entsprechen weitgehend dem Durchschnitt. Relativ wenig Weiterbildungsmaßnahmen werden vor allem in Baubetrieben, aber auch in den „sonstigen Dienstleistungsbetrieben“ durchgeführt. Hinsichtlich der Verbreitung externer und interner Kurse zeigen sich nur geringe Unterschiede. Wo viel formalisierte externe Weiterbildung betrieben wird, werden auch häufig interne Kurse durchgeführt. Einzig der Handel fügt sich nicht diesem Bild: Hier werden „externe Kurse“ deutlich weniger angeboten als „interne Kurse“. Diese Unterschiede zwischen den Branchen stimmen mit den Ergebnissen des IAB-Betriebspanels überein (Bellmann/Düll/Leber 2001), allerdings ist dort formelle Weiterbildung weniger verbreitet.⁷ Hinsichtlich der Rangfolge unterschiedlicher Qualifikationsniveaus bei der Nutzung formeller Weiterbildung, also hinsichtlich des Stellenwertes formalisierter

Abb. 2: Verbreitung formalisierter Weiterbildung* - in % -



*Abgebildet wird der Anteil der Betriebe, in der die jeweilige Mitarbeitergruppe - sofern vorhanden - Weiterbildung nutzt.

Quelle: Kompetenzentwicklung in Unternehmen 2002, N = 1647; eigene Berechnungen.

WSI Hans Böckler Stiftung

Weiterbildung für verschiedene Mitarbeiter- bzw. Qualifikationsgruppen, ergibt sich ein weitgehend konstantes Bild: Überwiegend werden die beiden formalisierten Formen der Weiterbildung von Fachangestellten genutzt, gefolgt von Hoch- und Fachhochschulabsolventen sowie Managern, und erst danach kommen Facharbeiter und un- und angelernte Mitarbeiter. Nur in den beiden Branchen, die stark durch Facharbeiter geprägt sind (Verarbeitendes Gewerbe und Bau) sind die internen Kurse stärker unter Facharbeitern als unter Hoch- und Fachhochschulabsolventen sowie Managern verbreitet. Das bekannte Bild der „doppelten Segmentierung“ durch formelle Weiterbildung wird somit auch durch diese Ergebnisse bestätigt. Bleibt dieses Bild unter Berücksichtigung von Formen informeller Weiterbildung bestehen?

4.2 ARBEITSINTEGRIERTES KOLLEKTIVES LERNEN: GRUPPENARBEIT, JOB ROTATION UND QUALITÄTSZIRKEL/ LERNSTATT/PROJEKTARBEIT

„Job rotation“ meint den Tausch von Positionen und Aufgaben zwischen zwei oder mehreren Personen (Baitsch 1998, S. 314). Nach Angaben der FORCE-Erhebung ist die Job rotation unter acht erfassten Lern-

formen⁸ jene Art der Weiterbildung, die von den Befragten auf einem Kontinuum von „Lernen ist vorherrschend“ bis „Arbeiten ist vorherrschend“ am stärksten der Aussage, dass Arbeiten vorherrschend sei, zugeordnet wurde (Grünewald u.a. 2001, S. 25).⁹ Dies deutet daraufhin, dass Job rotation von den Betrieben nicht in erster Linie als eine Form des Lernens eingerichtet wurde.

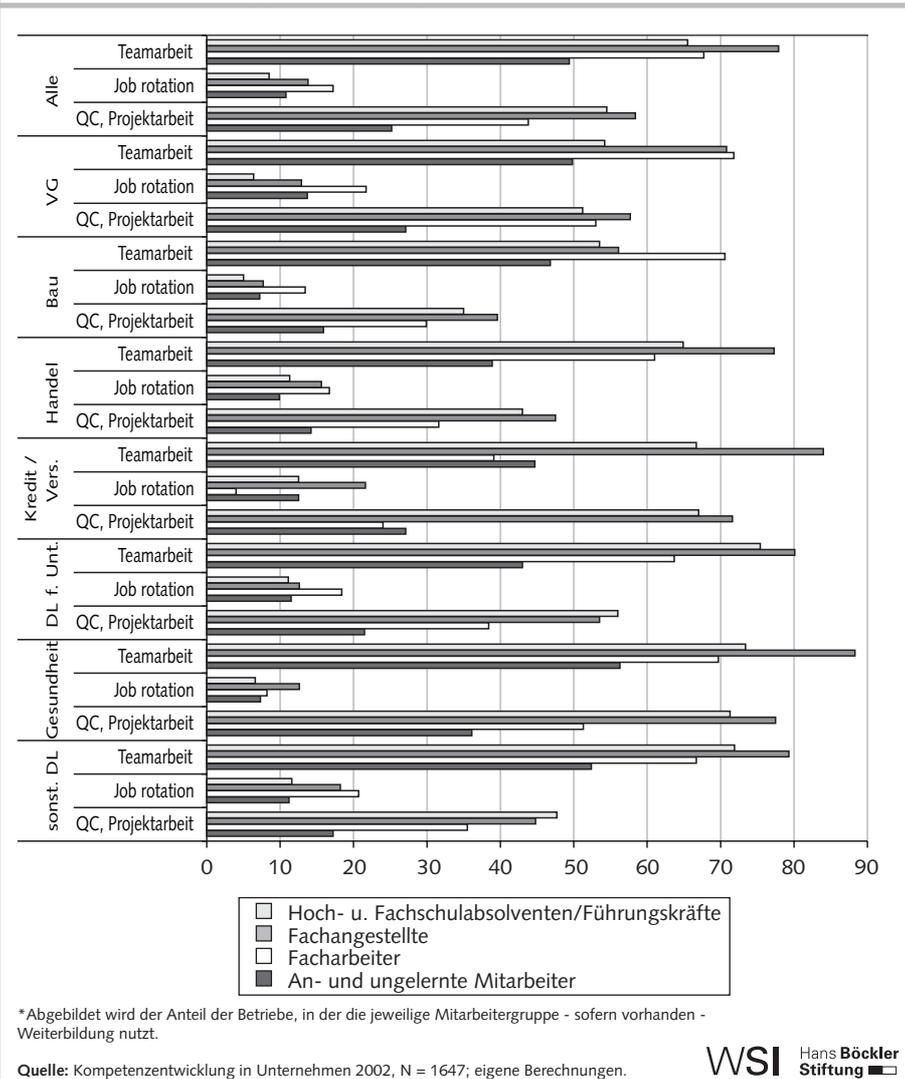
„Qualitätszirkel“, „Lernstatt“ und „Projektarbeit“ wurden in der vorliegenden Untersuchung zu einem gemeinsamen Item zusammengefasst. Diesen drei Lernformen ist gemein, dass hier Gruppen von Mitar-

⁷ Allerdings ist zu beachten, dass der Erhebungszeitraum im IAB-Betriebspanel jeweils nur das erste Halbjahr eines Jahres ist, während der hier verwendeten Befragung ein ganzjähriger Beobachtungszeitraum zugrunde liegt.

⁸ Die übrigen Lernformen sind Selbstgesteuertes Lernen, Austauschprogramme mit anderen Unternehmen, Unterweisung durch Vorgesetzte, Lernstatt, Qualitätszirkel, Einarbeitung bei technisch-organisatorischen Umstellungen und Einarbeitung neuer Mitarbeiter.

⁹ Und zwar von 59 % der Befragten. Die Werte für die übrigen Lernformen in der Reihenfolge ihrer Nennung in der vorhergehenden Fußnote (in %): 17, 30, 40, 43, 44, 49, 56.

Abb. 3: Verbreitung arbeitsintegrierten kollektiven Lernens* - in % -



beitern mit der Bearbeitung bestimmter Aufgaben bzw. Verfahren der Problemlösung beauftragt werden. „Qualitätszirkel“ zeichnen sich dabei dadurch aus, dass eine Gruppe von Mitarbeitern „selbst entdeckte oder vorgegebene betriebliche Probleme und Schwachstellen“ (Baitsch 1998, S. 312) bearbeitet. Bei der „Lernstatt“ kommen Arbeitsgruppen zusammen, um Wissens- und Könnensdefizite zu schließen (Baitsch 1998, S. 316). Der Unterschied zwischen Qualitätszirkel und Lernstatt ist *Severing* (1994, S. 128) zufolge darin zu sehen, dass bei der Lernstatt die angestrebte Verbesserung durch Lernen erreicht werden soll (das primäre Ziel also das Lernen selbst ist), während beim Qualitätszirkel das vorherrschende Ziel in einer vorgegeben (oder selbstgestellten) Aufgabe wie z.B. Arbeitsschutz oder Qualitätsverbesserung besteht. Bei „Projektarbeit“ schließlich wird eine Gruppe von Mitarbeitern mit der Bearbeitung inhaltlich begrenzter und in sich ge-

schlossener Aufgaben beauftragt (Baitsch 1998, S. 315). Dabei kann sich die Projektarbeit auf die unmittelbare Arbeitsaufgabe oder auf einen die Arbeit unterstützenden Prozess (z.B. betriebliches Vorschlagswesen, Qualitätssicherung) beziehen. Gemeinsam ist diesen Formen die Ziel- bzw. Ergebnisorientierung (die bei der Lernstatt am schwächsten ausgeprägt ist) und ihre Tätigkeit am Rande des unmittelbaren Arbeitsprozesses (bei kundenindividueller Einzelfertigung ist Projektarbeit auch als unmittelbarer Arbeitsvollzug möglich).

Anders als die bislang betrachteten Formen des kollektiven Lernens findet „Gruppenarbeit“ im unmittelbaren Arbeitsvollzug statt. Hier wird einer Gruppe von Mitarbeitern ein bestimmter Aufgabenbereich übertragen, wobei die Spannweite praktizierter Gruppenarbeitskonzepte hinsichtlich der Ganzheitlichkeit der Arbeitsaufgaben, ihrer Entscheidungsautonomie, aber auch der mit der Gruppenarbeit ein-

hergehenden Lernchancen beträchtlich ist (Schiersmann/Remmele 2002, S. 43).

Die drei erfragten Formen arbeitsintegrierten kollektiven Lernens sind sehr unterschiedlich verbreitet: „Job rotation“ ist in fast allen Branchen die am wenigsten verbreitete Lernform, auch wenn in manchen Bereichen dennoch Quoten von über 20 % erreicht werden (z.B. Fachangestellte bei Kredit/Versicherungen; Facharbeiter im Verarbeitenden Gewerbe). „Teamarbeit“ hingegen zählt in allen Branchen und allen Qualifikationsgruppen zu den meistgenutzten Lernformen. Sie ist in westdeutschen Betrieben stärker verbreitet als in ostdeutschen. Etwa 80 % der Betriebe im Kredit- und Versicherungsgewerbe, Dienstleistungen für Unternehmen und im Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen praktizieren Teamarbeit für Fachangestellte; fast ebenso viele Betriebe im Verarbeitenden Gewerbe tun dies für ihre Facharbeiter. „Qualitätszirkel/Lernstatt/Projektarbeit“ nehmen demgegenüber eine Zwischenposition ein. In allen Branchen (außer Bau) werden in ca. 50 % der Betriebe diese Lernformen für Hoch- und Fachhochschulabsolventen sowie Manager und Fachangestellte praktiziert. Eine besonders hohe Verbreitung (75 % oder mehr) ist in den weiterbildungsintensiven Branchen (Kredit- und Versicherungsgewerbe, Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen) zu verzeichnen.¹⁰

Von den unterschiedlichen Lernformen rangiert „Job rotation“ in den meisten Branchen bei Facharbeitern höher als bei den anderen Qualifikationsgruppen; ihr *Stellenwert* ist für Facharbeiter also relativ

¹⁰ *Grünwald u.a. (2003) bzw. Grünwald/Moraal (1996) bestätigen die geringe Verbreitung von Job rotation, Lernstatt, Qualitätszirkel und Projektarbeit (für Gruppenarbeit werden keine Zahlen genannt), berichten aber jeweils von erheblich niedrigeren Werten. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass sie explizit nach Lernformen gefragt haben, während dieser Untersuchung die Fragestellung zugrunde lag, ob es Job rotation, Lernstatt, Qualitätszirkel und Projektarbeit im Betrieb gibt und ob sie für das Lernen wichtig sind. Selbst wenn die Einführung von Job rotation in einem Betrieb nicht auf die Nutzung der damit verbundenen Lernpotenziale zurückging, können im Nachhinein diese Lernpotenziale gleichwohl sichtbar werden und genutzt werden.*

hoch. Nur im Kredit- und Versicherungsgewerbe sowie im Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen, also dort, wo Fachangestellte eine besonders hohe und Facharbeiter eine besonders geringe Bedeutung haben, ist Job rotation unter Angestellten stärker verbreitet als unter Arbeitern. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit den Ergebnissen der Betriebsbefragung der Uni Duisburg/des WSI, denen zufolge Fachkräfte häufiger als Führungskräfte an der Lernform „Wechselseitige Arbeitseinsätze in unterschiedlichen Abteilungen“ partizipieren (Dobischat/Seifert/Ahlene 2003, S. 141).

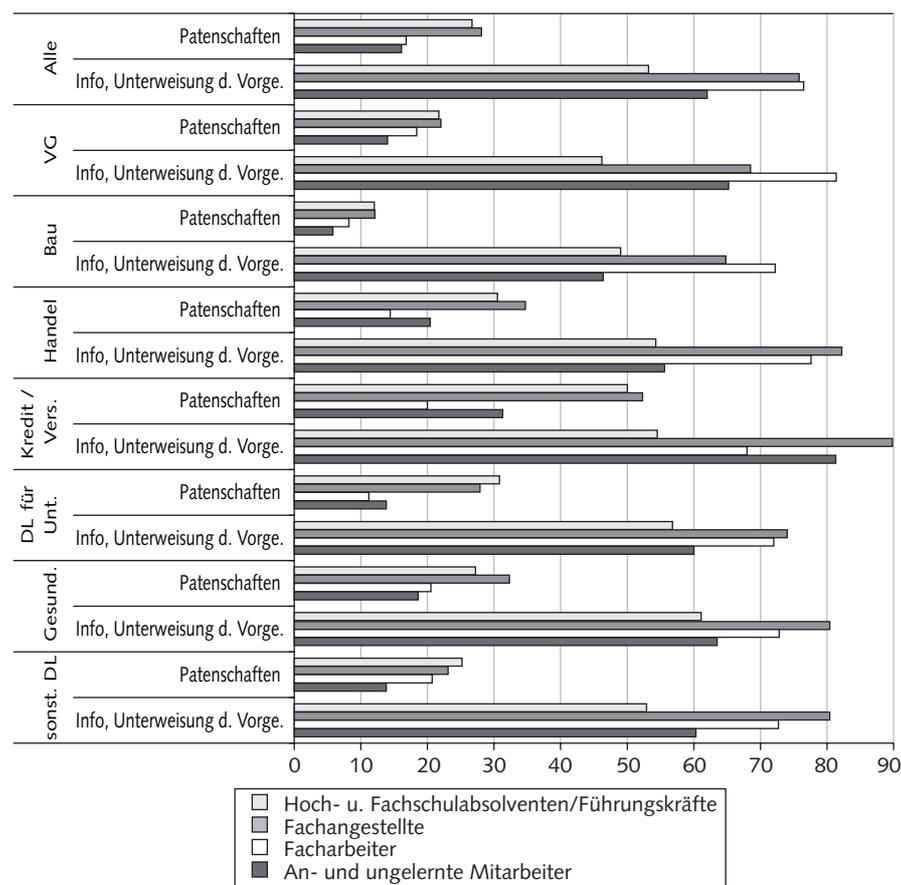
Betrachtet man den *Stellenwert* von „Teamarbeit“ für die unterschiedlichen Qualifikationsgruppen, dann zeigt sich – wie bereits bei der Job rotation – dass Teamarbeit in jenen Qualifikationsgruppen besonders stark verbreitet ist, die für die jeweilige Branche charakteristisch sind, also beispielsweise für Facharbeiter im Verarbeitenden Gewerbe und im Baugewerbe sowie für Fachangestellte im Kredit- und Versicherungsgewerbe und im Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen.

Der *Stellenwert* der Lernform „Qualitätszirkel/Lernstatt/Projektarbeit“ für die einzelnen Qualifikationsgruppen ist über die Branchen hinweg sehr stabil. Die größte Bedeutung hat diese Lernform für Fachangestellte, gefolgt von (Fach-)Hochschulabsolventen und Managern und schließlich Facharbeitern und Un- und Angelernten. Dieses Muster wird nur in zwei Branchen durchbrochen (Dienstleistungen für Unternehmen sowie sonstige Dienstleistungen), wo Projektarbeit unter Hoch- und Fachhochschulabsolventen sowie Managern die größte Bedeutung hat. Deutlich wird damit erneut, dass erweiterte Lernformen vor allem unter jenen Qualifikationsgruppen verbreitet sind, die für die jeweilige Branche prägend sind.

Ein übergreifendes Bild der arbeitsintegrierten kollektiven Lernformen zeichnet sich nicht ohne weiteres ab. Dies liegt in erster Linie daran, dass die drei betrachteten Lernformen, Job rotation, Teamarbeit und Qualitätszirkel/Projektarbeit so unterschiedlich stark verbreitet sind. Hinsichtlich des *Stellenwertes* dieser Lernformen bei den unterschiedlichen Qualifikationsgruppen ist aber deutlich erkennbar, dass diese Lernformen vor allem in jenen Gruppen verbreitet sind, die in der jeweiligen Branchen das größte Gewicht haben.

Abb. 4: Verbreitung arbeitsintegrierter individueller Lernformen

– in % –



*Abgebildet wird der Anteil der Betriebe, in der die jeweilige Mitarbeitergruppe - sofern vorhanden - Weiterbildung nutzt.

Quelle: Kompetenzentwicklung in Unternehmen 2002, N = 1647; eigene Berechnungen.

WSI Hans Böckler Stiftung

4.3 ARBEITSINTEGRIERTES INDIVIDUELLES LERNEN: UNTERWEISUNG DURCH VORGESETZTE, PATENSCHAFTEN

Die „Unterweisung durch Vorgesetzte“ ist eine Lernform, die in erster Linie darauf gerichtet ist, die Funktionsfähigkeit des Arbeitsprozesses zu sichern. Die Abgrenzung dieser Lernform zu Information, Anweisungen und Belehrungen durch Vorgesetzte ist fließend. Der Arbeitsvollzug wird „eher selten“ unterbrochen (Grünwald u.a. 2001, S. 39). Grünwald u.a. (2001, S. 39) zufolge ist die Unterweisung durch Vorgesetzte eine „eher konventionelle Form des arbeitsintegrierten Lernens“.

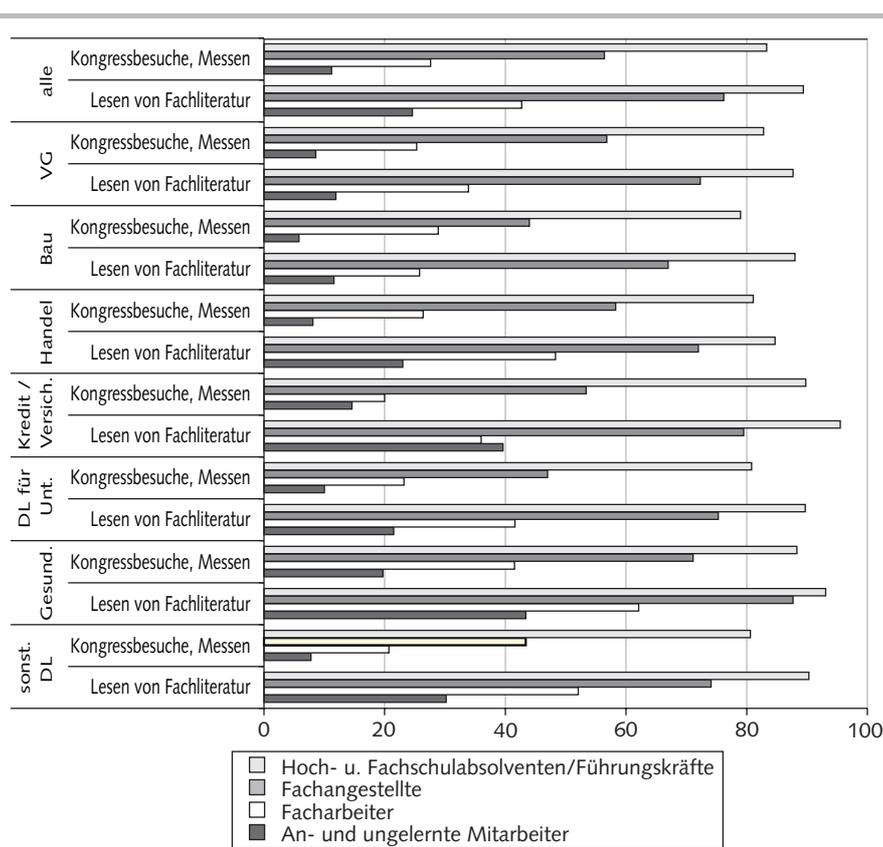
„Patenschaften“ sind demgegenüber eine deutlich anspruchsvollere Lernform. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass ein erfahrener Mitarbeiter über einen längeren Zeitraum und nicht nur einmalig oder auf einen speziellen Gegenstand bezogen einem weniger erfahrenen Mitarbeiter (in

der Regel Berufsanfänger oder neue Mitarbeiter) unterstützen soll. In welcher Weise dies geschieht, ob beide unmittelbar miteinander arbeiten oder der eine eher ein Ansprechpartner nach Bedarf für den anderen ist, variiert ebenso wie die Dauer einer einzelnen Patenschaft und die im Betrieb gewählte Form der Verabredung. Lerneffekte ergeben sich bei der Patenschaft nicht nur für die neu eintretende Person, sondern auch für den Paten, so beispielsweise durch die Vermittlung von Werten und Normen oder die explizite Darlegung von Strukturen und Abläufen, die eine Vergegenwärtigung des entsprechenden Wissens erfordert (Baitsch 1998, S. 312).

Die Verbreitung der beiden arbeitsintegrierten individuellen Lernformen unterscheidet sich deutlich voneinander: „Patenschaften“ als das anspruchsvollere Konzept sind weniger verbreitet als die einfache „Unterweisung durch Vorgesetzte“. Letztere ist in allen Branchen für Facharbeiter

Abb. 5: Verbreitung außerbetrieblicher informeller Weiterbildung

– in % –



*Abgebildet wird der Anteil der Betriebe, in der die jeweilige Mitarbeitergruppe - sofern vorhanden - Weiterbildung nutzt.

Quelle: Kompetenzentwicklung in Unternehmen 2002, N = 1647; eigene Berechnungen.

WSI Hans Bockler Stiftung

und Fachangestellte in mindestens 60 % der Betriebe eine wichtige Lernform und damit in diesen Gruppen auch die meistverbreitete. Weiterhin wird deutlich, dass die „Unterweisung durch Vorgesetzte“ im Verarbeitenden Gewerbe und im Bau unter Facharbeitern am stärksten verbreitet ist, und in Branchen, die stärker durch Angestellte geprägt sind, wie z.B. Kredit/Versicherungen sowie Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen, am stärksten unter den Fachangestellten. Die dominierenden Beschäftigtengruppen werden von dieser Lernform eher erreicht als die zahlenmäßig randständigen Gruppen.

Grünewald u.a. (2003, S. 39) bestätigen diese Ergebnisse und bezeichnen die „Unterweisung durch Vorgesetzte“ als „quantitativ bedeutendste Form“ arbeitsintegrieren Lernens.¹¹ Als wichtigste Zielgruppe benannten sie Facharbeiter bzw. gewerblich-technische Fachkräfte (Grünewald u.a. 2003, S. 40); Fachangestellte wurden in ihrer Untersuchung vernachlässigt.

Im Vergleich der Lernformen untereinander, also hinsichtlich des Stellenwertes, ist

die „Unterweisung durch Vorgesetzte“ für Facharbeiter und Un- und Angelernte immer die wichtigste Lernform. Für Hoch- und Fachhochschulkräfte sowie Manager ist sie hingegen stets von nachrangiger Bedeutung. Der hohe Stellenwert dieser Lernform für Facharbeiter und Un- und Angelernte hängt sicher mit ihrer stärkeren hierarchischen Unterordnung zusammen. Er zeigt aber auch die große Verantwortung des unmittelbaren Vorgesetzten für betriebliches Lernen. „Patenschaften“ sind hingegen deutlich weniger verbreitet; nur im Kredit- und Versicherungsgewerbe gaben 50 % der Betriebe an, dass diese Lernform für Fachangestellte und Hoch- und Fachhochschulabsolventen sowie Manager wichtig sei. „Patenschaften“ konzentrieren sich auf den Angestelltenbereich (einschließlich der Mitarbeiter mit universitärer Ausbildung), stellen aber auch dort eine nachrangige Lernform dar. „Patenschaften“ sind in Betrieben der alten Bundesländer praktisch durchgängig verbreiteter als in Betrieben der neuen Bundesländer.

4.4 AUßERBETRIEBLICHE INFORMELLE WEITERBILDUNG: BESUCHE VON KONGRESSEN UND MESSEN, LESEN VON FACHLITERATUR

Beim „Lesen von Fachliteratur“ handelt es sich um eine mediengestützte Lernform, die dem selbstgesteuerten Lernen zuzuordnen ist. Auf „Kongressen“ werden Neu- und Weiterentwicklungen aus Wissenschaft und Technik vorgestellt; auf „Messungen“ werden Neu- und Weiterentwicklungen von Produkten und Dienstleistungen präsentiert. Eine typische Rollenverteilung in der Aus- und Weiterbildung in Dozenten und Studenten ist in der Regel auf Kongressen und Messen nicht gegeben; die Teilnehmer sind überwiegend sowohl Vortragende bzw. Präsentatoren als auch Zuhörer.

Die Verbreitung der beiden Formen außerbetrieblicher informeller Weiterbildung schwankt über die Branchen hinweg stark mit dem Qualifikationsniveau der Mitarbeiter: Für Mitarbeiter mit Hoch- bzw. Fachhochschulabschluss liegt die Beteiligung bei jeder der beiden Lernformen bei mindestens 80 % (die einzige Ausnahme sind Betriebe der Baubranche); für un- und angelernte Mitarbeiter liegt die Beteiligung an Kongressbesuchen und Messen überwiegend unter 20 % und nur in einer Branche, dem ohnehin weiterbildungsintensiven Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen, geben über 40 % der Betriebe „Lesen von Fachliteratur“ als wichtige Lernform auch für un- und angelernte Mitarbeiter an.

Keine andere Form informellen Lernens ist in ihrem Stellenwert so konstant wie diese beiden: Stets nutzen Hoch- und Fachhochschulkräfte und Manager diese Lernformen am meisten, gefolgt von Fachangestellten, Facharbeitern und Un- und Angelernten. Dies gilt für Betriebe aller Branchen gleichermaßen in den neuen und alten Bundesländern. Stets sind für Hoch- und Fachhochschulkräfte sowie Manager

¹¹ Über den Verbreitungsgrad machen sie aber zwei sehr unterschiedliche Angaben: Eine Befragung von 500 Unternehmen (Grünewald/Moraal 1996) ergab, dass 41 % der Unternehmen diese Lernform praktizieren; später von denselben Autoren durchgeführte Fallstudien in 17 Unternehmen zeigen, dass „in allen Fällen“ Unterweisungen durch Vorgesetzte stattfanden.

diese beiden Lernformen die meistgenutzten. Für Mitarbeiter der anderen Qualifikationsniveaus ist der Stellenwert fast immer deutlich niedriger. Nur für Fachangestellte im Bau ist das „Lesen von Fachliteratur“ ebenfalls die meistgenutzte Lernform, dort aber auch aufgrund einer geringen Nutzung der übrigen Lernformen.

Die hohe Verbreitung und der hohe Stellenwert dieser Lernformen bei Hoch- und Fachhochschulabsolventen sowie Managern gehen darauf zurück, dass in beiden Lernformen Trendinformationen und Wissen um das Umfeld des Betriebes erworben werden. Das ist – im Unterschied zu technischem Wissen – jene Art von Wissen, mit dem Manager hauptsächlich arbeiten. Bei Kongressen und Messen kommt hinzu, dass diese Veranstaltungen die beruflichen Netzwerke stärken, was ebenfalls insbesondere für Manager von Bedeutung ist.

5

Fazit und Schlussfolgerungen

Während in der empirischen Weiterbildungsforschung seit langem bekannt ist, dass die Beteiligung an formeller betrieblicher Weiterbildung mit dem Qualifikationsniveau stark schwankt, liegen zur qualifikationsspezifischen Teilnahme an informeller Weiterbildung bislang nur wenige Informationen vor. Dies ist zum einen insofern unbefriedigend, da diesen Lernformen eine wachsende Bedeutung beigegeben wird, zum anderen aber auch deswegen, weil hier geringere Zugangsschwel-

len für Niedrigqualifizierte vermutet werden als bei der formellen Weiterbildung.

Vor diesem Hintergrund ist der vorliegende Beitrag der Frage nachgegangen, ob es durch das informelle Lernen tatsächlich zu einer Annäherung der qualifikationsspezifischen Teilnahmeraten an Weiterbildung kommt. Zur Beantwortung dieser Frage wurden empirische Befunde einer aktuellen Betriebsbefragung präsentiert, wobei neben der Verbreitung der einzelnen (formellen und informellen) Lernformen auch deren Nutzung durch verschiedene Mitarbeitergruppen von Interesse war. Hinweise auf eine Kompensation ergeben sich bei einer derartigen Betrachtung dann, wenn erstens bestimmte informelle Lernformen stärker verbreitet sind als formelle und wenn zweitens geringer qualifizierte Mitarbeitergruppen häufiger an diesen Maßnahmen partizipieren als höher qualifizierte.

Die Ergebnisse der Analyse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

(1) Einige Formen informellen Lernens sind stärker, andere schwächer verbreitet als formalisierte Arten des Lernens. Von einer vergleichsweise großen Bedeutung sind die Teamarbeit und die Unterweisung durch Vorgesetzte, von einer eher geringen Bedeutung dagegen die Job Rotation und Patenschaften.

(2) Die bei der formellen Weiterbildung (und hier insbesondere den externen Kursen) feststellbaren Unterschiede zwischen den Qualifikationsgruppen stellen sich zwar auch bei den meisten Arten der informellen Weiterbildung ein, doch sind hier die Unterschiede in der Regel geringer ausgeprägt

als bei der formellen Weiterbildung. Dennoch bilden un- und angelernte Arbeiter auch bei den informellen Weiterbildungsaktivitäten durchgängig das Schlusslicht.

(3) Insgesamt ist erkennbar, dass jene Qualifikationsgruppe, die in einer Branche besonders stark vertreten ist – in der Regel sind das die Fachangestellten, mitunter die Facharbeiter – verschiedene Maßnahmen informeller Weiterbildung besonders auf sich zieht („Kerngruppenthese“).

Eine Kompensation der Teilnahme an formalisierter Weiterbildung durch informelles Lernen ist für die Mitarbeitergruppen auf den unterschiedlichen Qualifikationsniveaus kaum zu beobachten. Eher wäre von einer Akzentuierung der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung mit einer Konzentration auf die betriebliche „Kerngruppe“ zu sprechen. Dies zeichnete sich schon bei der Beteiligung an formalisierter Weiterbildung ab.

Formalisierte und informelle Weiterbildung sollten daher nicht gegeneinander ausgespielt werden (Faust/Holm 2001; Staudt/Kley 2001), sondern in ihren gemeinsamen förderlichen und hemmenden Faktoren sowie ihren Wechselbeziehungen analysiert werden. Hierfür wird es erforderlich sein, über die Zugehörigkeit von Mitarbeitern zu bestimmten Qualifikationsniveaus und weiterer individueller Merkmale, wie Lernbiographien und Arbeitserfahrungen (Baethge/Baethge-Kinsky 2002), hinauszugehen und betriebliche Faktoren, die berufliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung beeinflussen, einzubeziehen.

LITERATUR

- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V.** (2002): Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen, in: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.), Kompetenzentwicklung 2002, Münster u.a., S. 69–140
- Baethge, M./Schiersmann, Ch.** (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft, in: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '98: Münster u.a., S. 15–87
- Baitsch, C.** (1998): Lernen im Prozess der Arbeit – zum Stand der internationalen Forschung, in: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '98, Münster u.a., S. 269–338
- Behringer, F.** (1999): Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Relevanz, Opladen
- Bellmann, L.** (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Schriftenreihe Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Band 2, Bielefeld
- Bellmann, L./Düll, H./Leber, U.** (2001): Zur Entwicklung der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten. Eine empirische Untersuchung auf der Basis des IAB-Betriebspanels, in: Reinberg, A. (Hrsg.), Arbeitsmarkt-relevante Aspekte der Bildungspolitik, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 245, Nürnberg, S. 97–123
- Bellmann, L./Leber, U.** (2003): Betriebliche Weiterbildung: Denn wer da hat, dem wird gegeben. In: IAB-Materialien 1/2003, S. 15–16
- Bellmann, L./Leber, U.** (2001): Formelle und informelle betriebliche Weiterbildung, in: Arbeit und Beruf, 11, S. 329–331
- Dobischat, R./Seifert, H./Ahlene, E.** (2003): Betrieblich-berufliche Weiterbildung von Geringqualifizierten. Ein Politikfeld mit wachsendem Gestaltungsbedarf, in: Dobischat, R./Seifert, H./Ahlene, E. (Hrsg.), Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens, Berlin, S. 131–147
- Dohmen, G.** (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, Bonn
- Faust, M./Holm, R.** (2001): Formalisierte Weiterbildung und informelles Lernen, in: ABWF (Hrsg.), Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. QUEM report 69, Berlin, S. 67–108
- Grünewald, U./Moraal, D./Draus, F./Weiß, R.** (1998): Formen arbeitsintegrierter Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. QUEM report 53, Berlin
- Grünewald, U./Moraal, D./Schönfeld, G.** (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa, Bielefeld
- Grünewald, U./Moraal, D.** (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland (Gesamtbericht), in: Berichte aus dem FORCE-Programm, Bielefeld
- Heidemann, W.** (2001): Weiterbildung in Deutschland. Daten und Fakten, Arbeitspapier 36 der Hans Böckler-Stiftung, Düsseldorf
- Kriegesmann, B./Lamping, St./Schwering, M.G.** (2001): Kompetenzentwicklung und Entwicklungsdynamik in KMU und Großunternehmen. Primärstatistische Ergebnisse zu Differenzen und Defiziten. (Berichte aus der angewandten Innovationsforschung 202). Bochum: Institut für angewandte Innovationsforschung
- Kuwan, H.** (2000): Weiterbildung von „bildungsfernen“ Gruppen. In: Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin, Bonn, S. 506–512
- Kuwan, H./Gnahs, D./Seidel, S.** (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn
- Schiersmann, C./Remmele, H.** (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. QUEM report 75, Berlin
- Severing, E.** (1994): Arbeitsplatznahe Weiterbildung, Neuwied
- Staudt, E./Kley, T.** (2001): Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen, in: ABWF (Hrsg.), Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. QUEM-report 69, S. 227–276
- Staudt, E./Kriegesmann, B.** (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht, in: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '99, Münster u.a., S. 17–59
- Weiß, R.** (2000): Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft, Köln