

Perspektivwechsel für Bildungsdienstleister

Ein arbeitsbasierter Blick auf betriebliches Lernen

Uwe Elsholz, Julia Gillen

Zusammenfassung

Bei der Gestaltung betrieblichen Lernens haben Unternehmen und Bildungsdienstleister ein gemeinsames Kooperationsfeld. Beide Partner bearbeiten dieses Feld jedoch mit unterschiedlichen Perspektiven, die ein je spezifisches Verhältnis von „Arbeit“ und „Lernen“ implizieren. Während Unternehmen in erster Linie bestrebt sind, die betrieblichen Arbeitsprozesse für ihren ökonomischen Erfolg effizient zu organisieren, ist der Fokus von Bildungsdienstleistern primär auf das „Lernen“ gerichtet. Diese unterschiedlichen Betrachtungsweisen stellen eine strukturelle Verständigungsschwierigkeit zwischen Unternehmen und Bildungsanbietern dar. Hier wird der Frage nachgegangen, wie sich Bildungsdienstleister in die Perspektive von Unternehmen hineinversetzen können, um mit Hilfe dieses Perspektivwechsels betriebliches Lernen umfassend zu gestalten. Eine solche arbeitsbasierte Betrachtungsweise betrieblicher Bildung eröffnet neue Aufgaben und Gestaltungsfelder für Bildungsdienstleister.

Zum Verhältnis betrieblicher und pädagogischer Interessen

Die Frage, nach welchen Kriterien und Prämissen betriebliches Lernen gestaltet wird, berührt per se das Verhältnis betrieblicher und pädagogischer Interessen und Handlungslogiken (Harteis/Heid/Bauer/Festner 2001; Heid 2000). Dazu ist zunächst festzuhalten, dass sich im Rahmen der allgemeinen Zielsetzungen betrieblicher Weiterbildung grundsätzlich Gemeinsamkeiten ökonomischer und pädagogischer Überlegungen benennen lassen. Diese Übereinstimmung einzelner Ziele besteht etwa in der Förderung sozialer Kompetenzen wie Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit oder Eigenverantwortung (Gonon 2002; Harteis 2000, S. 213). Ergänzend besagt die in diesem Zusammenhang diskutierte Konvergenzthese, „dass eine Vernachlässigung ökonomischer Prinzipien die Erreichung (betriebs-)pädagogischer Ziele verhindert und in der umgekehrten Richtung die Vernachlässigung pädagogischer Prinzipien zu suboptimalen ökonomischen Resultaten führt“ (Harteis 2000, S. 210). Oder anders formuliert: Je stärker ein Betrieb auf die Verwertung individueller Kompetenz

seiner Beschäftigten setzt, desto mehr ist er für seinen ökonomischen Erfolg auch auf die Bereitstellung einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsorganisation angewiesen. Mit dem Begriff der Konvergenz wird demzufolge ein Prozess der gegenseitigen Annäherung zweier Positionen konstatiert. Es wird dabei deutlich, dass der Bereich der betrieblichen Weiterbildung nicht losgelöst von ökonomischen Interessen zu betrachten ist, sondern als Teil des betrieblichen Systems letztlich auch den wirtschaftlichen Zielen des Unternehmens unterliegt. Zugleich hat betriebliche Weiterbildung jedoch auch pädagogische Zielsetzungen und Ansprüche, die den ökonomischen Zielen nicht entsprechen. Doch kann Betriebspädagogik im Unterschied zu anderen Teildisziplinen der Pädagogik ihren Gegenstand nicht nur nach Maßstäben der Bildung messen.

Um die Kooperation von Bildungsanbietern mit Unternehmen zu verbessern, stellt sich ausgehend davon die Frage, ob und wie weit sich Bildungsdienstleister in die betriebliche Handlungslogik hineinversetzen sollten, um gemeinsam mit Unternehmen betriebliches Lernen zu gestalten. Vor dem Hintergrund dieser Frage wird im vorliegenden Beitrag vorgeschlagen, betriebliches Lernen auch als Bildungsdienstleister ausgehend von einem Primat der Arbeit bzw. ausgehend von den realen Arbeitsprozessen zu betrachten und jede Formalisierung des Lernens zunächst als subsidiär zu betrachten. Dies bedeutet einen Perspektivwechsel für Bildungsdienstleister. Mit einer solchen *arbeitsbasierten Perspektive* auf betriebliches Lernen eröffnen sich – so die Ausgangshypothese – neue Gestaltungsräume pädagogischen Handelns im Betrieb. Diese neuen Gestaltungsräume gilt es im Folgenden weiter auszudifferenzieren und die pädagogische Leistung und Rolle von Bildungsdienstleistern jeweils zu präzisieren. Ziel ist es, mit diesem Ansatz nicht ökonomisch verengtes Lernen im Sinne von Anpassungsqualifizierungen an veränderte Arbeitsbedingungen zu proklamieren, vielmehr geht es darum, ein bestehendes Kooperationsfeld unter einer veränderten Perspektive neu auszuloten.

Arbeitsbasierte betriebliche Bildung – das Primat der Arbeit

Das Gegenstandsfeld der beruflich-betrieblichen Bildung unterliegt seit einigen Jahrzehnten einer Entgrenzung, die nicht zuletzt auf arbeitsorganisatorische Veränderungen in den Unternehmen zurückzuführen ist. In deren Folge hat sich das traditionelle Einsatzspektrum betrieblicher Weiterbildung um Maßnahmen und Aktivitäten jenseits organisierter Bildungsveranstaltungen erweitert, die vielfach unter den Stichworten *arbeits-* bzw. *arbeitsprozessorientiertes Lernen* thematisiert werden (vgl. u. a. Baethge/Schiersmann 1998; Dehnostel 2010). Die Erweiterung des Gegenstandsreichs der betrieblichen Bildung zeigt, dass sich deren Fokus auf einem Kontinuum zwischen dem Pol „Arbeit“ einerseits und dem Pol „Lernen“ andererseits bewegt und auf diesem Kontinuum in unterschiedlichen Kontexten und historischen Phasen sowie in Abhängigkeit der Perspektive jeweils spezifisch verortet wird. Ein (gedankliches) Primat der Arbeit zu setzen bedeutet dabei, das Lernen in der Arbeit als prioritär zu anderen Arten und Formen betrieblichen Lernens zu betrachten und damit betriebliche Bildung aus einer *arbeitsbasierten Perspektive* zu begreifen.

Um das Kontinuum zwischen Arbeiten und Lernen im Rahmen betrieblicher Bildung zu kategorisieren, ist das nachfolgend vorgestellte idealtypische Schema hilfreich. Dabei werden drei Ebenen der Förderung der Kompetenzentwicklung von Beschäftigten unterschieden. Mit dieser Differenzierung wird ein Vorschlag von Moraal und Grünwald aufgegriffen, die drei Lernumgebungen betrieblicher Weiterbildung unterschieden haben (Moraal/Grünwald 2004). Ein entscheidendes Kriterium für die Zuordnung zu den drei Lernumgebungen ist bei diesem Ansatz die jeweilige Zielsetzung der Maßnahmen zwischen den Polen „Arbeiten“ und „Lernen“.

	Lernumgebung 1	Lernumgebung 2	Lernumgebung 3
Definition	Alleiniges Ziel der Maßnahme ist die Vermittlung von Kompetenzen. Die Lernumgebung wurde für Zwecke des Lernens geschaffen.	Alleiniges oder überwiegendes Ziel ist die Vermittlung von Kompetenzen. Die Lernumgebung dient üblicherweise anderen Zwecken, vorwiegend der Arbeit. Durch geeignete Maßnahmen findet jedoch eine Umgestaltung für Lernzwecke statt.	Die Lernumgebung dient üblicherweise anderen Zwecken als dem Erwerb von Kompetenzen. Trotzdem finden akzidentelle Lernprozesse statt (z. B. Berufserfahrung).
Beispiele	Kurse, Seminare (interne/externe) Lernzirkel/Lernstatt	Unterweisung Einarbeitung Job-Rotation	Qualitätszirkel Lesen eines Fachbuchs

Abb. 1 : Einteilung betrieblicher Weiterbildung nach Moraal/Grünwald 2004, S. 183, Ausschnitt

Als „Lernumgebung 1“ werden von Moraal/Grünwald diejenigen Maßnahmen bezeichnet, die das alleinige Ziel der Kompetenzentwicklung haben und für Zwecke des Lernens geschaffen wurden, wie dies bei Kursen und Seminaren der Fall ist. Lernumgebungen, die überwiegend auf Kompetenzentwicklung zielen und die vorwiegend der Arbeit dienen, aber für Lernzwecke umgestaltet werden, bezeichnen Moraal/Grünwald als „Lernumgebung 2“. Als Beispiele werden hier Job Rotation, Unterweisung oder Einarbeitung genannt. Schließlich dient die „Lernumgebung 3“ üblicherweise anderen Zwecken als dem Lernen, es finden jedoch akzidentelle, beiläufige Lernprozesse statt (vgl. Moraal/Grünwald 2004, S. 183).

Während Moraal und Grünwald ihre Differenzierung zum Zwecke der statistischen Erfassbarkeit vorgeschlagen haben, wird sie hier als mögliches Raster für die Gestaltung betrieblicher Bildungsarbeit weiterentwickelt und eingesetzt. Im Sinne einer arbeitsbasierten Betrachtung wird dabei ein Wechsel der Perspektive vorgenommen. Damit wird die „Lernumgebung 3“, die sich auf konkrete Arbeitsprozesse bezieht und die bei Moraal/Grünwald eher eine Residualkategorie war, zur Ebene 1

und damit der primären Ebene zur Entwicklung von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung.

Damit ergibt sich ein Bild für die analytische Unterscheidung zwischen den Polen Arbeiten und Lernen, die nachfolgend näher beschrieben und ausdifferenziert wird. Realiter sind die Grenzen zwischen den Ebenen fließend und einzelne Lernformen sind nicht immer eindeutig zuzuordnen. Die Betrachtung der einzelnen Ebenen kann jedoch u.E. helfen, in strukturierter Form betriebliche Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung zu entwickeln.

Ebene 1: Arbeitsimmanentes Lernen im Rahmen lernförderlicher Arbeit

Die erste, primäre Ebene des Modells bildet das arbeitsimmanente Lernen im Rahmen lernförderlicher Arbeit (vgl. u. a. Frei u. a. 1984). In Abgrenzung zum intendierten Lernen in Seminaren oder Kursen unterbricht der Lernende die Arbeit nicht, sondern das Lernen findet im Arbeitsprozess selbst statt. Zur Förderung dieses informellen Lernens wird die betriebliche Arbeitsorganisation nach Kriterien lernförderlicher Arbeit verändert. Diese Kriterien sind originär im Rahmen arbeitswissenschaftlicher und arbeitspsychologischer Forschung entwickelt und gehen auf tätigkeits- bzw. handlungstheoretische Forschungsansätze von Hacker (1986) und Volpert (1994) zurück.

Diese und andere empirische Ergebnisse der Arbeitspsychologie wurden auch von berufspädagogischer Seite aufgegriffen und zu einer Zusammenstellung von Merkmalen lernförderlicher Gestaltung von Arbeitsplätzen und -aufgaben verdichtet. Dehnbostel nennt dabei die Vollständigkeit der Handlung, den Handlungsspielraum, die Problem-, Komplexitätserfahrung, die soziale Unterstützung und Kollektivität, die Möglichkeiten zur individuellen und zur professionellen Entwicklung sowie schließlich die Reflexivität als die entscheidenden Kriterien (vgl. Dehnbostel 2007; Franke/Kleinschmitt 1987).

Sofern sich Bildungsdienstleister auf eine arbeitsbasierte Perspektive einlassen, besteht ihre pädagogische Gestaltungsoption auf dieser Ebene darin, die Arbeitsorganisation oder die Arbeitsgestaltung hinsichtlich der genannten Kriterien zu verändern, um eine stärkere Lernförderlichkeit zu ermöglichen. Bildungsdienstleister erlangen damit die Rolle der Kooperationspartner bei der Analyse und Gestaltung von Arbeitsumgebungen. Dabei sind für eine konkrete Gestaltung adäquater Maßnahmen die betroffenen Mitarbeiter einzubeziehen. Neben arbeitswissenschaftlichen Konzepten zur Verbesserung der Lernförderlichkeit (vgl. u. a. Frieling u. a. 2006) liegen auch berufs- und wirtschaftspädagogische Ansätze zur „kompetenzförderlichen Remodellierung lernförderlicher Arbeits- und Geschäftsprozesse“ (Rebmann/Tenfelde 2008, S. 185 ff.) vor.

Ebene 2: Arbeitsplatznahe Lernformen

Die Gestaltung lernförderlicher Arbeit kann allerdings nur einen Teil der Kompetenzentwicklung von Beschäftigten fördern und stößt in Abhängigkeit der Eingriffsmöglichkeiten vielfach an Grenzen, da sich die betriebliche Arbeitsorganisation nicht einer pädagogischen Logik unterordnen lässt. Eine zweite Betrachtungsebene, die ei-

nen weniger starken Eingriff in die Arbeitsprozesse bedeutet, bieten unterschiedliche Formen arbeitsplatznahen Lernens. Im Unterschied zum arbeitsimmanenten Lernen wird dabei die Arbeit – i.d.R. für einen relativ kurzen Zeitraum – unterbrochen. Es finden, anders als beim Lernen im Prozess der Arbeit, intentionale Lernprozesse statt.

Seit Anfang der 1990er Jahre haben unterschiedliche Formen arbeitsplatznahen Lernens und dessen Gestaltung in den Unternehmen zunehmende Aufmerksamkeit erhalten (vgl. u. a. Baethge/Schiersmann 1998; Schiersmann/Remmele 2002). Viele Beiträge der berufspädagogischen Forschung zum betrieblichen Lernen fokussieren seither die Frage der Gestaltung adäquater Lernformen für gelingende Verbindungen von Arbeiten und Lernen (vgl. Dehnbostel 2010, S. 54 ff.). Die Genese des Diskurses zeigt eine Tendenz, verstärkt solche Lernformen zu entwickeln, die mit immer weniger Aufwand zu organisieren und stärker in den Arbeitsprozess zu integrieren sind. Während etwa die ab Mitte der 1990er Jahre in Modellversuchen entwickelten Lerninseln noch ein relativ hohes Maß an didaktischer und organisatorischer Planung benötigten und daher auch vornehmlich in Großbetrieben Verbreitung fanden, geht es in neueren Publikationen häufig um die möglichst niedrigschwellige Verankerung arbeitsnahen Lernens, um so auch kleinere Betriebe zu erreichen (vgl. u. a. Molzberger u. a. 2008; Bolte/Porschen 2006).

Solche arbeitsplatznahen Lernformen sollen nach Möglichkeit die Vorteile lernförderlicher Arbeit mit den Vorteilen von Seminaren verbinden und gleichzeitig beider Nachteile vermeiden. Lernen findet dabei als bewusster Prozess statt und bleibt nicht dem Zufall überlassen. Zugleich wird dem Transferproblem klassischer arbeitsferner Seminare durch die Nähe zum Arbeitsort begegnet. Idealerweise wird der Arbeitsort *temporär* zum Lernort. Lehrende im Rahmen arbeitsplatznaher Lernformen sind häufig betriebliche Kollegen, Experten oder Vorgesetzte, die vor allem über Erfahrungswissen verfügen (vgl. Elsholz/Molzberger 2007).

Eine vergleichbare Form, ebenfalls dicht an den Arbeitsprozessen zu lernen, stellen die aktuell viel diskutierten Ansätze wie Coaching und Mentoring dar. Diese lassen sich hier ebenfalls verorten, da sie auf die Reflexion der Arbeitsprozesse abzielen, ohne diese selbst zu verändern. Sie sind zwar im Gegensatz zu anderen arbeitsplatznahen Lernformen nicht örtlich dicht am Arbeitsplatz angesiedelt, sie befassen sich aber inhaltlich i.d.R. mit den konkreten Arbeitsprozessen und -bedingungen.

Im Rahmen einer arbeitsbasierten Perspektive auf betriebliches Lernen besteht die pädagogische Gestaltungsoption bei arbeitsplatznahen Lernformen darin, die Weitergabe von Wissen, Erfahrungen und Kompetenzen betrieblich zu organisieren und zu begleiten. Die Leitfrage aus der arbeitsbasierten Perspektive lautet entsprechend, wer wo welche Kenntnisse und welches Wissen im Unternehmen besitzt und wem dieses weitergegeben werden sollte.

Ebene 3: Seminare und Kurse

Institutionalisierte Formen des Lernens nehmen in der betrieblichen Bildung schon immer und noch immer einen großen Raum ein. In der hier vorgeschlagenen Betrachtungsweise einer arbeitsbasierten Perspektive sind Seminare und Kurse, die ent-

fernt vom Arbeitsplatz stattfinden, auf Ebene 3 einzuordnen und zunächst als subsidiär zu betrachten. Sie behalten jedoch immer dann ihre Notwendigkeit, wenn weder arbeitsimmanentes Lernen im Rahmen lernförderlicher Arbeit noch arbeitsplatznahe Lernformen ausreichend für die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten sind. Dies gilt z. B. dann, wenn ganz neue fachliche Inhalte notwendig sind oder wenn es um den Aufbau übergreifender beruflicher Kompetenzen geht. Insbesondere für den Erwerb und die Erweiterung beruflichen Fachwissens sind formale Lernsettings außerhalb konkreter Arbeitszusammenhänge als unersetzbar anzusehen. Ein eingeschränkter Blick auf die realen Arbeitsprozesse und die Ebenen 1 und 2 führt zu einer „Erfahrungsbornierung“.

Die pädagogische Gestaltungsoption von Bildungsdienstleistern besteht auch im Rahmen einer arbeitsbasierten Perspektive bei institutionalisierten Lernformen wie Kursen oder Seminaren darin, Wissen zu vermitteln, welches nicht mit Hilfe arbeitsimmanenter und arbeitsnaher Lernens entwickelt werden kann. Die Leitfrage aus der konsequent arbeitsbasierten Perspektive lautet entsprechend: Wo, für wen und zu welchen Themen sind Seminare und Kurse notwendig, da die Kompetenzen nicht im Rahmen arbeitsplatznaher oder arbeitsimmanenter Lernens entwickelt werden können?

Konsequenzen eines Ansatzes arbeitsbasierter betrieblicher Bildung

Im vorliegenden Beitrag wird dafür plädiert, bei der Kooperation mit Unternehmen als Bildungsdienstleister den Blick zunächst auf die konkrete Gestaltung der Arbeit zu richten und erst nachrangig arbeitsplatznahe Lernformen und schließlich Seminare und Kurse für die Kompetenzentwicklung in Betracht zu ziehen. Durch den Ansatz dieser *arbeitsbasierten* Perspektive eröffnen sich für Bildungsdienstleister neue Gestaltungsräume pädagogischen Handelns im Betrieb, die unterschiedliche Implikationen mit sich bringen.

So kann es mit Hilfe der drei idealtypischen Ebenen gelingen, arbeitsbasiert geeignete betriebliche Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung zu initiieren, die bislang nicht im Fokus der Gestaltung durch externe Bildungsdienstleister standen. Für eine umfassende Kompetenzentwicklung sind alle drei Ebenen der Gestaltung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen zu berücksichtigen. Das Gestaltungsfeld arbeitsimmanenter Lernens wird bisher i.d.R. von arbeitspsychologischen oder arbeitswissenschaftlichen Beratern betrieblich gestaltet, ohne dass pädagogische Implikationen ausreichend berücksichtigt werden. Erweitern Bildungsdienstleister ihr Handlungsfeld auf diesen Bereich, vergrößern sich auch ihre Kooperationsmöglichkeiten mit Unternehmen.

Eine wichtige Aufgabe für Bildungsdienstleister besteht dabei in der Frage, wie die unterschiedlichen Ebenen und Formate miteinander verknüpft werden können und sollten, um gleichermaßen die betrieblich begründeten Lern- und Entwicklungsbedarfe der Lernenden zu unterstützen und dabei über ökonomisch verengtes Lernen im Sinne von Anpassungsqualifizierungen an veränderte Arbeitsbedingungen hinauszudeuten.

Ein möglicher Ansatzpunkt dafür könnte ein System betrieblichen Lernens sein, dass sich strukturell an der Dualität der beruflichen Ausbildung in Deutschland orientiert und einen pädagogisch begründeten Wechsel zwischen Lern- und Arbeitsphasen in der Arbeit und Reflexionsphasen außerhalb der Arbeit vorsieht. Durch die wechselseitige Anwendung von Phasen des informellen Lernens in der Arbeit und Phasen der Reflexion kann die Kompetenzentwicklung von Beschäftigten nachhaltig unterstützt werden.

Die Perspektive arbeitsbasierter betrieblicher Bildungsarbeit impliziert auch einen veränderten Blick auf die Frage der Selektivität betrieblicher Bildung. Dies gilt insbesondere für die Auswahl geeigneter Bildungsmaßnahmen an lernhaltigen bzw. weniger lernhaltigen Arbeitsplätzen. So besteht bei einer zu starken Gewichtung arbeitsnahen Lernens auf den Ebenen 1 und 2 die Gefahr, eine weitere Benachteiligung Derjenigen zu fördern, die bereits aufgrund ihrer geringeren Bildungsabschlüsse seltener lernförderliche Arbeitsplätze besetzen. Eine undifferenzierte Fokussierung auf arbeitsnahes Lernen führt zum Matthäus-Effekt durch die betriebliche Bildung (vgl. Elsholz 2010).

Beschäftigte an wenig lernhaltigen Arbeitsplätzen bedürfen daher auch im Rahmen einer arbeitsbasierten Perspektive betrieblicher Bildungsarbeit vermehrt formalisierter Weiterbildung in Form von Seminaren und Kursen auf der Ebene 3. Beschäftigte mit sehr lernhaltigen Arbeitsplätzen können dagegen stark von arbeitsplatznahen Lernprozessen auf den ersten beiden Ebenen profitieren.

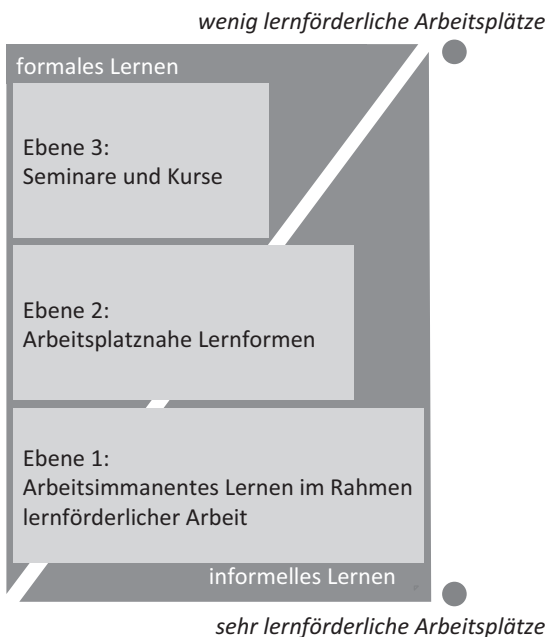


Abb. 2: Idealtypische Verteilung der Anteile der Lernebenen

Abschließend ist festzuhalten, dass eine arbeitsbasierte betriebliche Bildungsarbeit einen Perspektivwechsel hinsichtlich der Gestaltung und dem Verhältnis von Arbeit und Lernen im Betrieb mit sich bringt. Für eine umfassende Kompetenzentwicklung, die informelle und formelle Lernprozesse verbindet, sind alle drei Ebenen der Gestaltung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen zu berücksichtigen und so die Potenziale lernförderlicher Arbeit in die betriebliche Bildungsarbeit zu inkludieren. Wenn sich Bildungsdienstleister dieser Herangehensweise anschließen und entsprechende Konzepte aufgreifen und weiterentwickeln, eröffnen sich ihnen neue Handlungs- und Geschäftsfelder.

Literatur

- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster
- Baethge, Martin; Schiersmann, Christiane (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Münster u. a., S. 15-87
- Bolte, Annegret; Porschen, Stephanie (2006): Die Organisation des Informellen. Modelle zur Organisation von Kooperation im Arbeitsalltag. Wiesbaden
- Dehnbostel, Peter (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster
- Dehnbostel, Peter (2010): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler
- Elsholz, Uwe (2010): Arbeitsbezogenes Lernen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung als Beitrag zu mehr Chancengleichheit? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-15. Online: www.bwpat.de/ausgabe19/elsholz_bwpat19.pdf (17-12-2010)
- Elsholz, Uwe; Molzberger, Gabriele (2007): Zur Erschließung betrieblichen Lernens in der Arbeit – theoretische, empirische und praktische Aufgaben. In: Münk, Dieter u. a. (Hrsg.): Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin. Opladen u. a., S. 154-163
- Franke, Guido; Kleinschmitt, Manfred (1987): Ansätze zur Intensivierung des Lernens am Arbeitsplatz. Berlin
- Frei, Felix; Duell, Werner; Baitsch, Christoph (1984): Arbeit und Kompetenzentwicklung. Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung. Bern
- Frieling, Ekkehart; u. a. (2006): Lernen durch Arbeit. Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Münster
- Gonon, Phillip (2002): Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische Herausforderung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, Heft 3, S. 317-335
- Hacker, Winfried (1986): Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern
- Harney, Klaus (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart
- Harteis, Christian (2000): Beschäftigte im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. In: Harteis, Christian; u. a. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Opladen, S. 209-217
- Harteis, Christian; Heid, Helmut; Bauer, Johannes; Festner, Dagmar (2001): Kernkompetenzen und ihre Interpretation zwischen ökonomischen und pädagogischen Ansprüchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 97, Heft 2, S. 222-246
- Heid, Helmut (2000): Unternehmensidentität. Über die Bedingungen ihrer Entwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 96, Heft 1, S. 1-11

- Molzberger, Gabriele; u. a. (2008): Weiterbildung in den betrieblichen Arbeitsprozess integrieren. Erfahrungen und Erkenntnisse in kleinen und mittelständischen IT-Unternehmen. Münster
- Moraal, Dick; Grünewald, Uwe (2004): Moderne Weiterbildungsformen in der Arbeit und Probleme ihrer Erfassung und Bewertung in Europa. In: Dehnbostel, Peter; Pätzold, Günter (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, Stuttgart, S. 174-187
- Rebmann, Karin; Tenfelde, Walter (2008): Betriebliches Lernen. Explorationen zur theoriegeleiteten Begründung, Modellierung und praktischen Gestaltung arbeitsbezogenen Lernens. München
- Schiersmann, Christiane; Remmele, Heide (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben: Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. QUEM-Report Nr. 75, Berlin
- Volpert, Walter (1994): Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie. Berlin