

Lernzeitstrategien – betriebliche Realitäten und individuelle Wünsche

Sich über Zeit im Zusammenhang von beruflichem Lernen Gedanken zu machen, mündet in Betrachtungen über Rahmenbedingungen und Strukturen betrieblicher Weiterbildungsrealität, über Wandelbarkeit und Entwicklungen, sowie Abfolge und Verortung erwerbsspezifischer wie auch individueller Wünsche und Gegebenheiten. Empirisch ist wenig über die temporäre Gestaltung betrieblicher Bildung, über zeitliche Ausrichtungen und persönliche Bedürfnisse im Zusammenhang von Lernen und Erwerbstätigkeit bekannt. Dennoch wird viel postuliert: so z. B. im Rahmen der Debatte um selbstorganisiertes Lernen, Ermöglichungsdidaktik und autodidaktischer Wende, in der es um einen „begrüßenswerten Rückgang didaktischer ‚Bevormundung‘“ (Arnold 2003, S. 345) mit stattdessen zunehmender (Individual-)Beratung, adäquater Aneignungsmethoden und -modi geht. Verbindliche Lernzeiten werden als überholt und als Teile von Restriktionen bewertet (Arnold 2003, S. 347). Verbesserungen sollen durch neue (informelle, virtuelle o. a.) Lernformen erreicht werden, die scheinbar eine freiere Zeiteinteilung erlauben. Aber, wir wissen gar nicht, in welchem Umfang und auf welche Art und Weise Lernende flexible Zeitformen und die Auflösung verbindlicher Lernzeiten für sich wünschen, sodass die Gefahr besteht, dass solche Forderungen zur neuen Flexibilität und Freiheit für Lernzeiten in Wirklichkeit weniger das Ziel einer (Lernenden-)Autonomie beschreiben als vielmehr eine veränderte Form normativer Pädagogikgestaltung.

Aufgrund der geringen Datenlage führt momentan kein Weg daran vorbei, zunächst sekundäre Daten über Einschätzungen betrieblicher Lernzeitstrategien (durch Betriebsräte, Personalverantwortliche)¹ zu Rate zu ziehen und repräsentative Daten zum Verhalten der Teilnehmenden einzubinden (Berichtssystem Weiterbildung (BSW) 2003). Hintergrund für die individuelle Perspektive bieten eine betriebsweite Beschäftigtenbefragung² und erste Ergebnisse aus einem laufenden Forschungsprojekt zu Lernzeitpräferenzen von Erwerbstätigen.³

-
- 1 Den empirischen Hintergrund bilden Ergebnisse des abgeschlossenen Forschungsprojekts „Zeitpolitik und Lernchancen“ (veröffentlicht in: Dobischat u. a. 2003) aus 20 Interviews in Betrieben mit Personalverantwortlichen und Betriebsräten in zehn Betrieben unterschiedlicher Größe (300 bis 10.000 Mitarbeiter). Die Spannweite der befragten Branchen reicht von Maschinenbau, Druck-, Mess- und Elektrotechnik, über den Energie- und Stahlbereich bis hin zum Bankwesen und der IT-Branche. Neun der befragten Betriebe besitzen Tarifverträge; sieben dieser Tarifverträge beinhalten explizite Weiterbildungsregelungen.
 - 2 Fragebogenstudie bei einem großen Mineralölkonzern zu „Weiterbildung durch das AZV-Programm“ (Schmidt-Lauff u. a. 2001).
 - 3 Habilitationsvorhaben „Lernzeitpräferenzen von Erwerbstätigen“ [Internet: <http://193.175.239.23/ows-bin/owa/r.einzeldok?doknr=30931>]. Informationszentrum Sozialwissenschaften Bonn, Datenbank FORIS, Stand: 10.11.2003

1. Lernzeitstrategien

Lernzeitstrategien versuchen sowohl überbetriebliche Einflüsse wie auch betriebliche Rahmenbedingungen auf temporale Faktoren des Lernens hin zu kalkulieren. Betriebliche und individuelle Faktoren sollen integriert und durch Instrumentarien gestützt werden (vgl. 2.2). Da das betriebliche Umfeld und die Erwerbstätigkeit des Einzelnen von mehr oder weniger starken Interessensdivergenzen zur individuellen privaten Lebensführung gekennzeichnet ist, pendelt sich die Ermöglichung von Lernen zwischen diesen Bereichen. Lernzeitstrategien in Betrieben sind geprägt durch:

- das Aufkommen neuer Zeitkonkurrenzen zwischen Erwerbstätigkeit, Lernen und privater Zeitverwendung,
- einerseits Auflösung der Dichotomie und klaren Trennung zwischen Arbeiten und Lernen,
- andererseits Mischformen der Ressourcenaufbringung von Zeiten und Kosten für die berufliche Qualifizierung,
- unterschiedliche Regelungsgrade (niedrig, mittel, hoch), die die Ansprüche der Beschäftigten auf Lernzeiten konkretisieren und eine Art Anrechnungstypik entwerfen (Schmidt-Lauff 2003, S. 207 ff.):

a. Hoher Regelungsgrad

Es bestehen konkrete und quantifizierte Ansprüche der Beschäftigten auf Weiterbildung. Die Betriebe unterscheiden zwei Formen der Qualifizierung:

- Betrieblich veranlasste, meist funktionsbezogene Qualifizierung; wird grundsätzlich als Arbeitszeit angerechnet, die Kosten der Weiterbildung (Kurskosten, Anfahrt, Unterbringung, Freistellung) trägt der Betrieb. Die Lernzwecke richten sich auf fachliche, funktionsorientierte Inhalte.
- Individuell initiierte, oft extrafunktionale Qualifizierung; Beschäftigte tragen die halbe bis ganze Lernzeit selbst, dafür können verschiedene Modelle der Arbeitszeiterfassung genutzt werden (Arbeitszeitkonten, Überstunden, Arbeitszeitverkürzung o. a.). Die monetären Kosten übernimmt jeweils der Betrieb. Die Lernzwecke sind vorrangig auf extrafunktionale Qualifikationen gerichtet, die nicht im direkten Arbeitsplatz- oder betrieblichen Verwendungszusammenhang stehen.

b. Mittlerer Regelungsgrad

Es existieren Vereinbarungen zur Weiterbildung, die wenig konkretisiert sind (z. B. keine quantifizierte Zeiten), sodass die Inanspruchnahme vor allem eine Frage der Absprache zwischen Beschäftigten und Vorgesetzten ist (vgl. 2.3). Den Rahmen für solche Absprachen bieten institutionalisierte Personalentwicklungsinstrumente (vgl. 2.2). Wie im hohen Regelungsgrad auch wird zwischen zwei Qualifizierungsrichtungen (s. o.) unterschieden.

c. Niedriger Regelungsgrad

Es gibt keine formalisierten Ansprüche der Beschäftigten auf Weiterbildung. Ausgegangen wird von Erfahrungswerten, nach denen bestimmte Zeitkontingente für Weiterbildung definiert werden können. Die Beschäftigten sind von der herrschenden „Bildungskultur“ in diesen Betrieben abhängig, weil keine Personalentwicklung oder/

und institutionalisierte Absprachen für Bildungsplanung vorgesehen sind. Je größer die Vielfalt bestehender Arbeitszeitmodelle (z. B. Teilzeitarbeit, Schichtbetrieb) und je dichter die Arbeitszeit organisiert ist, desto größer werden die Schwierigkeiten für die Beschäftigten, Ansprüche auf Lernzeiten durchzusetzen.

2. Gestaltungsebenen von Lernzeitstrategien

Gestaltungsmöglichkeiten aber auch Einflussgrößen auf betriebliche Lernzeitstrategien liegen auf der Ebene der Organisationsstrukturen, Instrumentarien und individuellen Faktoren. Ihre komplexen Vernetzungen und Wechselwirkungen, in denen sie miteinander stehen, können im Folgenden nur kurz angerissen werden, geben aber bereits einen ersten Eindruck der Vielschichtigkeit wieder.

2.1 Organisational-strukturelle Ebene

Da sich Betriebszeiten immer stärker von Erwerbszeiten ablösen, ergeben sich zunehmend häufiger flexibilisierte, individualisierte Regelungen über Arbeitszeiten (gegenüber vormals tariflich-kollektiven Vereinbarungen). Die Zunahme *atypischer Beschäftigungsverhältnisse* und die Zahl flexibler, neuer Beschäftigungsformen (Teilzeit; Leiharbeit usw.) wächst gegenüber dem traditionellen Normalarbeitsverhältnis (Bosch u. a. 2001). Das gleichzeitige Aufkommen *veränderter Arbeitsformen* (Telearbeitsplätze; Teamarbeit; Zeitsouveränität etc.) stellt dabei nicht immer eine ergänzende Entwicklung dar. Studien (Bosch 2001; Webster 2001) zeigen, dass z. B. Teamwork nicht nur Flexibilitätspotenziale enthält, sondern – im Gegenteil – Arbeits- und Lebenszeitflexibilität reduziert: „Where full responsibility for work processes is delegated to a team, team members often have to be present in the workplace to see this responsibility through. This may reduce the opportunities for flexibility of working time. Indeed, it poses similar problems for woman that managerial work often does: namely, they find harder to organise their work in line with demands of their domestic responsibilities“ (Webster 2001, S. 11).

Auch für Lernzeiten bedeutet das einen erhöhten zeitlichen und örtlichen Organisationsaufwand mit gleichzeitigen Forderungen zur gesteigerten Eigeninitiative bei abnehmenden rahmengebenden Regelungen. Problematische Tendenzen, wie die Uninvestierbarkeit von Zeit⁴, die zunehmende „Arbeitsdichte“ (B2, 2) und die „Selbstausbeutung“⁵ der Beschäftigten durch Mehrarbeit (BR-E2, 15) lassen Lernen als zusätzlichen Zwang erscheinen. Das Abwägen zwischen der Relevanz einer Weiterbildungsmaßnahme gegenüber der zu erledigenden Arbeit bleibt den Beschäftigten überlassen

4 Im Beispiel von Zeitsouveränität zeigt sich, dass – wo Zeiten allgemein nicht mehr erfasst sind – der Rahmen fehlt, in dem Anspruchsrechte entstehen können (vgl. Schmidt-Lauff 2003, S. 212) und ein neuer Arbeitstypus „fremdbestimmter Selbstorganisation“ entsteht (Hildebrandt 1999).

5 Dass „Vertrauensarbeitszeit im Durchschnitt, (d. h. nicht für jeden), Arbeitszeit verlängernd wirkt“ berichtet der Arbeitszeitberater A. Hoff (2002) in seiner neusten Veröffentlichung „Vertrauensarbeitszeit: einfach flexibel arbeiten“.

und kann sie in ein Dilemma als gute „Arbeitskraftunternehmer“ (Pongratz u. a. 2003) führen: „Also ich habe in erster Linie einen Job zu erfüllen und dann muss ich sehen, ob ich einen Zeitslot finde, in den ich auch eine Weiterbildungsmaßnahme reinschieben kann“ (I4, 3). Zeitflexibilität in der Arbeitswelt bedeutet also nicht zwangsläufig einen Potenzialgewinn an Zeitressourcen – auch nicht für Lernen.

2.2 Ebene der Infrastruktur und Instrumentarien

Im Rahmen der Einführung von Lernzeitstrategien wurden von den Beteiligten (Bildungsverantwortliche, Betriebsräte und Lernende) als förderliche Instrumentarien z. B. zeitlich festgelegte *Gespräche* benannt. Diese können im Rahmen von Mitarbeitergesprächen, Ziel- und Entwicklungsgesprächen, von Fördergesprächen, Bedarfs- und Potenzialanalysen, individuellen Bildungsplanungsgesprächen stattfinden. Daran schließen sich festgelegte Wege der Informationsverbreitung an, die die Transparenz über Anspruchsmöglichkeiten, Zugänge, formale Wege und Bildungsangebote sichern und zwingende Voraussetzung einer Eigeninitiative der Beschäftigten sind (Schmidt-Lauff 2003, S. 219). Entsprechend nennen Beschäftigte des Mineralölkonzerns defizitäre Informationswege (zu späte Programmverteilung; fehlende inhaltliche Beschreibung der Seminare) als hinderlich oder umgekehrt: breitere Informationen (24 %) als hilfreiche Unterstützung ihrer Teilnahme (Schmidt-Lauff u. a. 2001, S. 58).

Als wichtig, wenn auch noch aktiv-gestaltend zur inhaltlichen Balancierung funktionaler versus extrafunktionaler Weiterbildung ausbaubar, wird die Rolle der *Betriebsräte* gesehen (vgl. Schmidt-Lauff 2001). Hinzu kommen auch Personal-Portfolios, das Erstellen und Verbreiten von Bildungsprogrammen und die Koordination mit anderen Angeboten durch die *Personalabteilung*. Dabei sind Instrumentarien nur teilweise von der Unternehmensgröße abhängig; vielmehr ist die strategische Einbindung und der bewusste Umgang damit ausschlaggebend (Schmidt-Lauff 2003).

2.3 Individuelle Ebene (Vorgesetzte und Beschäftigte)

In Gesprächen (je nach Instrumentarium) wird mit dem Vorgesetzten über *Dauer* und *Zeitpunkt*, aber auch *Thematik* verhandelt. Das erscheint einerseits einleuchtend, da der Ablauf des operativen Tagesgeschäfts gesichert sein muss, andererseits ist die individuelle Ebene belastet, weil der Vorgesetzte zur (zunehmend obersten, letzten) *Entscheidungsinstanz* in Bildungsfragen wird. Dies ist umso problematischer, je niedriger der Regelungsgrad ist. Schwierigkeiten entstehen z. B., wenn das persönliche Verständnis über die Wertigkeit von Lernen nicht sehr ausgeprägt oder gar negativ ist: „*Der eigentliche Knackpunkt liegt hier an dem Vorgesetzten. Es gibt Vorgesetzte, die sagen in der Tendenz, mir ist es lieber, ich kaufe einen neuen PC, als jemanden auf eine Schulung zu schicken und damit sind wir bei dem ‚Wie‘ der Budgetierung und Kontrolle und Zuständigkeiten*“ (E, 16).

Neben der Frage nach der Einstellung zu Bildungsfragen steht die nach der *Sensibilität* und den *Kompetenzen* von Führungskräften als „Weiterbildner“ ihrer Mitarbeiter/innen. Führungsleistung verknüpft dann die Fähigkeit, vorhandene Kompetenzen zu beurteilen, nötige Qualifikationen zu erarbeiten, zukünftige Bedarfseinschätzungen zu treffen, Potenziale zu eruieren und all dies in Beratungs- bzw. Mitarbeitergesprächen angemessen zu kommunizieren (vgl. Schmidt-Lauff 2003, S. 217 ff.). Eine kritische, selbst-reflexive Haltung ist nötig, um „dem Mitarbeiter, der die eigenen Fühler ausstreckt“ (BR-J2, S. 16) fördernd und nicht ängstlich ablehnend zu begegnen. Beschäftigte äußern ein „Sich-nicht-Trauen“ gegenüber dem Vorgesetzten (Schmidt-Lauff u. a. 2001, S. 59) und es ist anzunehmen, dass umfangreichere private Zeitinvestitionen für Weiterbildung betrieblich genutzt werden als bislang angenommen (Husemann u. a. 2003, S. 95): „Aber ich mache auch selbstständig Kurse nebenher, die ich rein privat finanziere und auch Zeit einbringe“ (I6, 3).

3. Erfahrungen und Bewertungen

Wichtigster Grund zur Erarbeitung von Lernzeitstrategien und zur Einführung von Modellen zur Erwerbszeit-Lernzeit-Kombination ist ein *zeitökonomisches Anliegen* der Betriebe. Da den größten Anteil an den Kosten betrieblicher Weiterbildung immer noch die Lohnfortzahlungen darstellen (vgl. Weiß 1997; Ahlene u. a. 2003), bedeutet für die Betriebe, „an die Zeit der Beschäftigten zu kommen“, konkrete Geldwerte zu erhalten.

Daneben wird eine Art *Signalwirkung* an die beteiligten Ebenen im Betrieb benannt. Beschäftigte sollen motiviert und ermutigt werden, für den eigenen Qualifikationserhalt und -ausbau Sorge zu tragen. Gleichzeitig wird neben der regulären funktionalen Qualifizierung die Bedeutung extrafunktionaler Bildungsinhalte gestärkt.⁶ Führungskräfte sollen angeregt werden, die Bildungsverantwortung gegenüber ihren Mitarbeitern wahrzunehmen und z. B. Personalgespräche mit individuellen Entwicklungsfragen zu verknüpfen. Betriebsräte können durch die Institutionalisierung von Instrumenten eher auf deren Einhaltung achten und Bildungsverantwortliche planen und organisieren konkrete Strukturen zur Umsetzung. Es stehen *institutionalisierte Instrumente* zur Verfügung, die die Inanspruchnahme von Zeit zunächst verankern und auf weitere Sicht befördern. Dies bestätigt auch eine interviewte Lernende, die im Instrumentarium eines internen Qualitätsmanagement-Handbuchs die Bildungspraxis positiv beeinflusst sieht: „Wir haben im Jahr 10 Fortbildungstage, das ist vorgeschrieben von der Pflegedienstleitung. Dabei haben wir festgestellt, dass realistisch vier Tage sind pro Jahr. Und es gibt einen hausinternen Fortbildungskatalog, wo eine Befragung der Mit-

6 So bei den Befragten der Mineralölkonzernstudie, in der v. a. jüngere Beschäftigte (bis 34 Jahre) Anspruchsregelungen für den Besuch persönlichkeitsorientierter Bildungsthemen aufwenden (Schmidt-Lauff u. a. 2001, S. 46) und dies in Zukunft noch verstärkt tun wollen (Schmidt-Lauff u. a. 2001, S. 66). Möglicherweise können sie hier einen Mangel kompensieren, weil gerade im betrieblichen Integrationsprozess oft die fachliche Arbeitsplatzqualifikation vor der persönlichen Qualifikation betont wird.

arbeiter durchgezogen wird, welche Themen sie sich wünschen würden. Es funktioniert dann über ein einfaches Anmeldesystem und dazu gibt es auch eine Erhebung der Daten wer, wann, wo war, sodass es dann eine Art Vorsorgekarte (wie beim Zahnarzt vergleichbar) gibt, wo man einen persönlichen Ausweis erhält, in dem nachzulesen ist wann war ich eigentlich wo. Der Grund ist auch, dass der Mitarbeiter den im Falle seines Arbeitsplatzwechsels mitnehmen kann. (...) und das erleichtert in jedem Fall“ (17, 4).

Schließlich geht es darum, im Zusammenhang der zunehmenden Verdichtung täglicher Arbeit *Lernzeitfenster* zu schaffen. Allerdings trägt Lernen dann die Gefahr in sich, noch zusätzlichen Zwang und Druck auszuüben, da es in Konkurrenz mit anderen Zeitverwendungsformen tritt. Schon heute wird in durchweg allen Altersgruppen (19–64 Jahre) der Erwerbstätigen angegeben, dass „keine Zeit“ für Weiterbildung vorhanden sei (BSW 2003, 83). Für beinahe jede(n) Zweite(n) (43 %) ist die mangelnde Zeit letztlich Hinderungsgrund⁷ zur Teilnahme an Weiterbildung, was auch die Interviews mit den betroffenen Lernenden selbst bestätigen. Die Aussage „In letzter Zeit lässt die tägliche Arbeit keinen Platz mehr“ steht an erster Stelle hinderlicher Faktoren und wurde von 65 % der Befragten genannt (Schmidt-Lauff u. a. 2001, S. 52). Dabei lassen sich Trends erkennen, nach denen die Initiative zur Qualifizierung und auch die Zeitaufbringung grundsätzlich mehr und mehr von den Beschäftigten ausgeht bzw. getragen wird. Nach persönlicher Einschätzung der Lernenden führen selbst dort, wo Lernen als Arbeitszeit gilt, äußere Rahmenbedingungen zu einer Umschichtung und sekundären (nachträglichen) Zeitinvestitionen: „Ja, formal ist es Arbeitszeit. Aber, meine Arbeit muss auch zu einem bestimmten Termin fertig sein – ob ich da zu einer Fortbildung bin oder nicht“ (12, 2) und: „Bei mir ist es so, dass ich beurlaubt bin, aber meine Arbeit bleibt liegen. Insofern muss ich das, was ich heute nicht mache, nacharbeiten. Also, es fällt nicht aus, ich muss es nacharbeiten“ (13, 2).

Das gemeinsame Co-Investment (temporär und monetär), wie es in Lernzeitstrategien angelegt ist, versucht eine Art Balance herzustellen, die der Entscheidungsfreiheit für Lernen zuträglich ist. Da individuelle Entscheidungsmöglichkeiten von äußeren und „kollektiv gesicherten Rahmenbedingungen der Zeitverwendung“ abhängen (Faulstich 2003, S. 23), stellen Regelungen zu Lernzeiten für alle Beteiligten an betrieblicher Bildung wichtige Orientierungshilfen dar und zeigen, dass Weiterbildung gewollt ist. Dabei führt die explizite Auseinandersetzung um Lernzeitstrategien im Betrieb zu einer erhöhten Sensibilität gegenüber der Thematik, was in zunehmend flexibler werdenden Arbeitsszenarien wichtig ist. Dies weist in Richtung eines kontinuierlichen, lebensbegleitenden Lernens. Dennoch wäre es naiv, anzunehmen, dass bislang *benachteiligte Gruppen* eine Art neue Chancengebung durch Lernzeitstrategien erfahren würden. Im Gegenteil: Derzeit ist zu beobachten, dass sich Selektionsmechanismen kumulieren und potenzieren. Für die Gruppe älterer Arbeitnehmende

7 Dies allein als Frage der Prioritätensetzung zu werten, suggeriert das Vorhandensein objektiver Wahl- bzw. Priorisierungskriterien und vernachlässigt die Komplexität subjektiver Befindlichkeiten und Entscheidungsfindungen.

stehen kaum noch Potenzialanalysen zur Debatte, weil zukünftige Entwicklungsschritte durch die geringe Verbleibszeit im Betrieb scheinbar unrentabel werden. Auch Frauen sind und bleiben (trotz insgesamt steigender Frauenerwerbstätigkeit) aufgrund ihrer Position als Teilzeitbeschäftigte (über 90 % aller Teilzeitbeschäftigten in Deutschland sind Frauen (Quelle: IG Metall 2003)) oder der Zuschreibung sozial-familiärer Aufgaben (was sich im Rahmen des demografischen Wandels von der Kindererziehung zur Versorgung älterer Familienmitglieder kaum verändern wird) eine bildungsbenachteiligte Gruppe. Entsprechend zeigt sich in der Praxis noch erheblicher Handlungsbedarf:

- Arbeitsorganisatorische Bedingungen prägen neue Realitäten der Zeitflexibilität und -erfassung, bestehende Regelungsebenen werden zunehmend umgangen und ausgehebelt; neue Erwerbszeit-Lernzeit-Modelle sind zu durchdenken, um strategisch-umfassende Weiterbildungskonzepte zu entwerfen und nicht dem Wildwuchs zu überlassen.
- Die spezifische Integration benachteiligter Gruppen wird wichtiger, um sie nicht in der Rolle „sich systematisch von der Weiterbildung verabschiedend“ (BR-E2) zu manifestieren.
- Die Bedeutung von Absprachen und Aushandlung zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter/innen und die Überbetonung der Rolle von Vorgesetzten als Entscheidungsinstanz, wer am Karriererennen teilnehmen darf, ist zu überdenken. In einer Zeit, in der Qualifikationen mehr und mehr zum Ausschluss- bzw. Einschlusskriterium für Beschäftigung werden, entsteht eine Instanz, die auf einer neuen Ebene soziale Chancen verteilt oder versagt.
- Die Vermischung der Kategorien betrieblich-initiierte (funktionsnotwendige) und beschäftigten-initiierte (persönlichkeitsorientierte) Weiterbildung ist problematisch, weil Lernen sich nur noch selten eindeutig in eine der Kategorien einordnen lässt. Die Verbetrieblichung des persönlichen Raums und die Verberuflichung von (individuellen) Bedürfnissen schreitet voran und wird selbstverständlicher.
- Nicht allein die Existenz von Lernzeitstrategien ist ausschlaggebend, sondern vielmehr die Frage, in welchem Maße Lernen bei der Ausdifferenzierung von Arbeitszeitstrukturen, Bildungsinstrumenten mitbedacht und Lernen innerhalb der Unternehmenskultur mitgetragen wird.

Literatur

- Ahlene, E./Dobischat, R. (2003): Betriebliche Weiterbildung benötigt veränderte Zeitreglements. In: Dobischat, R. u. a. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Berlin, S. 149–188
- Arnold, R. (2003): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Hohengehren
- BMBF (Hrsg.) (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn
- Bosch, G. u. a. (2001): Zur Zukunft der Erwerbsarbeit. Düsseldorf
- Dobischat, R. u. a. (2003): Integration von Arbeit und Lernen. Berlin
- Faulstich, P. (2003): Staatlicher Politikverzicht oder/und tarifliche und betriebliche Lernzeitpolitik. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 1, S. 42–52
- Hildebrandt, E. (1999): Flexible Arbeit und nachhaltige Lebensführung. In: Projektverbund Arbeit und Ökologie, WZB. Berlin

- Husemann, R./Vonken, M. (2003): Zeitmuster von Lernzeiten. In: Dobischat, R. u. a. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Berlin, S. 83–130
- Pongratz, H./Voß, G. (2003): Arbeitskraftunternehmer. Berlin
- Schmidt-Lauff (2001): Weiterbildung: Betriebsräte zu defensiv? In: Mitbestimmung, H. 8, S. 62 f.
- Schmidt-Lauff (2003): Betriebliche Realisierungsstrategien von Lernzeiten. In: Dobischat, R. u. a. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Berlin, S. 205–232
- Schmidt-Lauff, S./Faulstich, P. (2001): Weiterbildung durch das Arbeitszeitverkürzungs-Programm. Hamburg
- Webster, J. (2001): Reconciling adaptability and equal opportunities in european workplaces. London
- Weiß, R. (1997): Betriebliche Weiterbildung 1995: Mehr Teilnehmer – Größere Wirtschaftlichkeit. Köln