

Habilitationsvortrag

ANDREAS H. BRÖKER

Berufspädagogische Tradition und berufsbildungspolitische Notwendigkeit: Lernarrangements in Arbeitssituationen insbesondere für An- und Ungelernte

KURZFASSUNG: Sofern Arbeiten und Lernen in lernförderlichen Arbeitssystemen stattfindet, ermöglicht es ganzheitliches Lernen – umfasst also Kopf, Herz und Hand – und fördert sowohl die berufliche Handlungskompetenz als auch die Persönlichkeitsentwicklung. Dass Berufsbildung einerseits Arbeitsbildung und andererseits Menschenbildung zu sein hat, war bereits bei den Klassikern der Berufsbildungstheorie eine *conditio sine qua non*. Auch im strukturellen Wandel postmoderne Gesellschaften erhalten neben immer schneller anzupassenden fachlich-methodischen Qualifikationen Sozial- und Individualkompetenz eine wachsende Bedeutung. Das führt zu einer berufspädagogischen Renaissance von Lernarrangements im Arbeitskontext, die nicht zuletzt aufgrund der beruflichen Ernstsituation einen geeigneten Rahmen zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen bieten. Das gilt insbesondere bei lernungsgewohnten Personengruppen wie An- und Ungelernten, für die bereits KERSCHENSTEINER ergänzende Angebote von Arbeiten und Lernen forderte, eine Forderung mit aktuellen berufsbildungs- und arbeitsmarktpolitischen Bezügen: Angesichts anhaltender struktureller Benachteiligungen von Geringqualifizierten sowohl bei Beschäftigung als auch bei beruflicher Weiterbildung sind als gesellschaftlich notwendiger Ausgleich zusätzliche Beschäftigungs- und Qualifizierungsangebote mit systematischer Kombination von Arbeiten und Lernen zu fordern, zumal die sogenannten Hartz-Reformen zu einer Destruktion entsprechender, meist kommunaler Kapazitäten geführt haben.

ABSTRACT: If the combination of working and learning takes place in a supporting frame, it enables an integral learning with head, heart and hand and can promote vocational competence as well as personal development. That vocational education should train both, the working skills and the human character, was already a central demand in the classical theory of vocational education. In structural changes of postmodern societies too, social and individual competencies are of growing importance and lead to a renaissance of learning situations in the job, where extrafunctional competencies can be acquired adequately and seriously. Especially persons, that are not accustomed to learn, such as semi-skilled and unskilled workers, need additional supplies of combined working and learning, which was a demand of KERSCHENSTEINER and is a necessity of vocational education and labour market policy up to nowadays. Because of lasting disadvantages of low-skilled workers, concerning employment as well as continuing education, which were even deteriorated by the so called reforms of Hartz, additional possibilities of employment and vocational training are urgently necessary.

1. Berufspädagogische Grundlagen und thematische Hinführung

In dem vielfach beschriebenen Szenario von weitreichenden ökonomischen und sozialen Verwerfungen im Gefolge der Modernisierung von Industriegesellschaften (z. B. BECK 1999, GIDDENS 1999, SCHÄFERS 1998; HARNEY 1990; KERN/SCHUMANN 1984) gehören Investitionen in das Humankapital bereits längere Zeit zu den gewählten Bewältigungskonzepten (u. a. Statements der Konferenz der Kultusminister – KMK – im Jahr 1994): Berufliche und persönliche Qualifizierungen werden als notwendige Entwicklungsprozesse betrachtet, die der kontinuierlichen Anpassung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen an die sich beschleunigt verändernden Rahmenbedingungen und Anforderungen postmoderner Gesellschaften dienen.

In diesem Kontext erhalten berufspädagogische Aspekte, wie die Vermittlung von Qualifikationen, eine zentrale Bedeutung. Neben multifunktional über einen längeren Zeitraum verwertbaren Schlüsselqualifikationen (zuerst MERTENS 1974) sowie einer ein ganzes Berufsbild umfassenden Grundbildung (MÜNK/LIPSMEIER 1997) wird in verstärktem Maß zur Ergänzung und Flexibilisierung des traditionellen Berufskonzepts berufliche Weiterbildung mit infrastrukturell und organisatorisch gestütztem Lebenslangen Lernen als Handlungsstrategie anvisiert. Unter methodischen und lernpsychologischen Aspekten (VOLPERT 1979) hat dabei „Arbeiten und Lernen“ in verschiedenen Nuancen und mit unterschiedlichen Schwerpunkten ein Wiederaufleben erfahren. Nach DEHNBOSTEL sind drei grundsätzliche Typen des arbeitsbezogenen Lernens zu unterscheiden (DEHNBOSTEL 2005): Zum einen das direkt an Arbeit gebundene Lernen, das wesentlich dadurch gekennzeichnet wird, dass hier das Lernen als Learning by Doing – angeleitet oder gecoacht von einer erfahrenen Fachkraft – vorwiegend informell am vom Arbeitsort nicht abweichenden Lernort verläuft und stark von Bedingungen des Arbeitsprozesses beeinflusst wird; zum anderen das an Arbeit lediglich orientierte, formelle, inhaltlich vorstrukturierte (Lehrgangs-/Kurs-) Lernen an vom Arbeitsprozess getrennten Lernorten etwa in eigenständigen (betrieblichen) Qualifizierungszentren oder bei externen Bildungsträgern.

	an Arbeit gebundenes Lernen	mit Arbeit verbundenes Lernen	an Arbeit orientiertes Lernen
Verhältnis Lernort zu Arbeitsort	identisch	<i>getrennt, aber räumlich verbunden</i>	getrennt
Lernart	informell (vorwiegend)	<i>informell und formell</i>	formell (vorwiegend)
Bsp. von Lernformen und Lernorten	Learning by Doing, Coaching	<i>Qualitätszirkel, Lernstatt, Reflexionsgespräch</i>	Lehrgang, Kurs, Seminar; Qualifizierungszentrum, Bildungsträger

Quelle: Typen arbeitsbezogenen Lernens; Dehnbostel 2005

Gegenüber den hier nur holzschnittartig skizzierten Polen auf dem Variantenspektrum des Arbeitens und Lernens zeichnet sich mit Arbeit verbundenes Lernen durch die Kombination von praxisbezogenem, informellem (Erfahrungs-) Lernen und theoriebasiertem, formellem Lernen aus. Außerdem bietet es durch die Eigenständigkeit der Lernprozesse bei gleichzeitiger räumlicher Nähe zum Arbeitsprozess Möglichkeiten, Nachteile der anderen Varianten – etwa eine zu starke Dominanz des Arbeitsprozesses bzw. eine zu große Distanz zu ihm – zu kompensieren, wie dies etwa in Reflexionsgesprächen mit einzelnen Mitarbeitern¹ oder in Gruppenform bei einem Qualitätszirkel geschieht.

Mit Arbeit verbundenes Lernen ist als ganzheitliches Lernen zu bezeichnen (LIPSMIEIER 1989), denn es umfasst nach PESTALOZZI (1746–1827; BAUMGARTNER 1946) Kopf, Herz und Hand, also die kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernbereiche. Über den Ernstcharakter von Arbeit können direkt Erfahrungsbezüge (FISCHER 2000) hergestellt und im optimalen Fall verschiedene Motivationsebenen unter nahezu ideal-typischer Einbeziehung des gesamten Spektrums von Lernarten (OTT 1995) tangiert und auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche ausgerichtet werden:

inhaltlich-fachliches Lernen

kognitive Fähigkeiten, motorische Fertigkeiten FACHKOMPETENZ

methodisch-problemlösendes Lernen

grundlegende Lern- und Arbeitstechniken METHODENKOMPETENZ

sozial-kommunikatives Lernen

Kooperations- und Kommunikationstechniken SOZIALKOMPETENZ

affektiv-ethisches Lernen

Selbsterkenntnis, eigenverantwortliches Handeln INDIVIDUALKOMPETENZ

Sofern ein lernförderliches Arbeitssystem (BERGMANN 1996, HACKER 1986, TOMASZEWSKI 1978) etwa mit Maßnahmen zur Systematisierung und Strukturierung von Erfahrungswissen vorliegt, ist aus berufspädagogischer Sicht mit Arbeit verbundenes Lernen insbesondere zum Erwerb der o. g. überfachlichen, extrafunktionalen Kompetenzen empfehlenswert. Diese werden jenseits lernprozessualer Sterilität – gerade von Lernungsgewohnten – besser in beruflichen Ernstsituationen erfahrbar bzw. erlernbar (MÜNK/LIPSMIEIER 1997) und ermöglichen damit auch An- und Ungernehten die Entwicklung einer reflexiven Handlungsfähigkeit, die sowohl die berufliche Handlungskompetenz als auch die Persönlichkeitsentwicklung mit einbezieht (DEHNBOSTEL 2005).

Bei Letzterem handelt es sich um eine Forderung, ja *conditio sine qua non*, die wir bereits bei den Klassikern der Berufsbildungstheorie finden. Bei aller Unterschiedlichkeit ihrer bildungstheoretischen Ansichten gelangen SPRANGER (mittels begrifflicher, psychologischer Analysen), FISCHER (mittels historischer, anthropologisch-ethischer Zugänge) und LITT (mittels gegenwartsbezogener Analysen) zu gleichen Schlussfolgerungen (SCHWIEDRZIK 1997, MÜLLGES 1967): Das v. HUMBOLDTSche Postulat nach der Totalität und Universalität des kognitiven Wissens erweist sich angesichts der Komplexität des menschlichen Wesens als zu einseitig und entfremdet zudem

1 Im Gesamttext werden aus sprachlichen Vereinfachungsgründen nur männliche Bezeichnungen verwendet, wobei jeweils Frauen und Männer gleichwertig gemeint sind.

Bildung zu sehr vom realen Gesellschafts- und Arbeitsleben. Für sie alle war berufliche Bildung auch ganzheitlich fordernde und fördernde Menschenbildung, die über Fachwissen hinaus die fachpraktischen Bezüge fokussierte und gleichrangig eine die Persönlichkeit schulende Allgemeinbildung einbezog. SPRANGER nannte sie allgemeine Kulturbildung (Spranger 1925), FISCHER sprach von Weltanschauungsbildung (Fischer 1924) und LITT räumte seiner Kulturkunde – nach den Erfahrungen der nationalsozialistischen Zeit – zur Charakter- und Gewissensbildung sogar Vorrang ein, um den Menschen in seiner Gänze (Ertüchtigung, Sachverstand sowie Verantwortungssinn/Gewissen) zu fördern und zu fordern (Litt 1958).

SPRANGER, FISCHER und LITT greifen in ihren Analysen – keineswegs immer unkritisch – die Kernergebnisse der berufsbildungstheoretischen Grundlagenarbeit von KERSCHENSTEINER auf, der die Menschen- und Sozialbildung ebenfalls stark herausgestellt hatte, um neben Berufstüchtigkeit – auf seine Zeit bezogen – auch Berufsethos sowie verantwortungsbewusstes Staatsbürgertum zu prägen (Kerschensneider 1917). Den Zugang, die Pforte zur Menschenbildung stellte aus seiner Sicht die Berufsbildung dar. Die Basis der Lernprozesse – so das Grundaxiom – bildete dabei das individuell vorliegende Potenzial, das – wie er es nannte – Seelenrelief, das die jeweils mögliche und auf die Lebensrealitäten zu beziehende Bildung des Einzelnen bestimmt.

2. Lernen und Arbeiten im Kontext beruflicher Ausbildung

KERSCHENSTEINER sah den Ursprung allen Denkenwollens im praktischen Tun und betrachtete gleichzeitig Praxis und Theorie als kongruente Lernprinzipien (GONON 2002). Vor dem Hintergrund von erheblichen Unzulänglichkeiten im Schulwesen seiner Zeit forderte er neue Schulformen derart, dass die bisherigen Buchschulen durch Arbeitsschulen mit praktischen Arbeitsplätzen und lernenden Arbeitsgemeinschaften zu ersetzen seien. Darüber hinaus hielt er die Ergänzung der vernachlässigten Gewerbeschulen und allgemeinen Fortbildungsschulen durch praktischen Unterricht verstärkende Berufsschulen für dringend (Kerschensneider 1907). Ohne selbst ein ausgewiesener Sozialforscher sondern eher ein Bildungsorganisator gewesen zu sein, erkannte er gleichwohl, dass eine wachsende Anzahl von Personen, insbes. jungen Männern, als un-/angelernte Arbeitskräfte verblieben und sich als Tagelöhner, Handlanger, Laufburschen, Kehrriichtabfahrer, Hafenarbeiter etc. verdingen mussten. Für diese Personengruppen forderte er berufspraktische, pädagogische Ersatzmaßnahmen (Kerschensneider 1926), die für die Betroffenen die entgangenen fachlichen und persönlichen Bildungswirkungen der Berufsausbildung zumindest teilweise kompensieren sollten, auch als Voraussetzung, um die menschlichen Entfremdungsgefahren der beginnenden modernen Arbeitswelt – wie sie LITT später gegenwartsbezogen beschrieb – erkennen und ihnen entgegenwirken zu können.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien nachfolgend einige Punkte auf dieser berufspädagogischen Traditionslinie einer systematischen Verzahnung von Arbeiten und Lernen bzw. von Lernen und Arbeiten für den Bereich der Ausbildung von Jugendlichen im Allgemeinen und von jugendlichen Problemgruppen im Speziellen genannt.

Am Anfang des 20. Jhds. entwickelte W. HELLPACH als Professor für Sozialpsychologie an der TH Karlsruhe auf der Grundlage von werk-/arbeitspsychologischen Studien u. a. ein auch überregional beachtetes Modell für eine entsprechend neu ausgestaltete Berufsschulordnung (Kaune 2005).

Aus einer betrieblichen Lehrwerkstatt hervorgegangen, entstand in den 50er Jahren die Hibernia-Schule (FINTELMANN 1990) und mit ihr eine zweigleisige, berufs- und allgemeinbildende Hibernia-Pädagogik, zu deren tragenden Säulen die Kombination von Lernen und Arbeiten gehört.

Auf dieser Linie befand sich auch die Landerziehungsheimbewegung in den 60er Jahren des 20. Jhds., nach der bspw. die Odenwaldschule als differenzierte Gesamtschule mit Arbeitslehre verstärkte Sozialkunde anbot sowie zusätzlich technische Fächer und Werkfächer in den Unterricht integrierte (EDELSTEIN 1967).

Das Konzept der Produktionsschule, also der Verknüpfung von Lernen und Arbeiten in der Schule und des produktionsorientierten Unterrichts in der Berufsschule, erhielt Ende der 70-er Jahre Relevanz (WIEMANN 1978) und wurde auch nachfolgend wiederholt diskutiert (KIPP u. a. 2000; AG Prod.-Schule 1992; LIPSMEIER 1992). Es fand Verbreitung in Österreich und Dänemark sowie teilweise in Deutschland, wo es seit der Reform des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 als praxisorientierte Qualifizierung und Berufs(-ausbildungs-)vorbereitung von Jugendlichen erneut thematisiert wurde.

Als Reaktion auf die hohe Jugendarbeitslosigkeit in den 80er Jahren des 20. Jhds. entstanden auf der kommunalen Ebene als Maßnahme der Jugendberufshilfe nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz sogenannte Jugendwerkstätten. In ihnen fand – idealerweise mit fachmännischer Anleitung sowie mit individueller sozialpädagogischer Begleitung versehen – auftragsbezogenes Arbeiten kombiniert mit Lernergänzungen statt (u. a. Bröker 2002b).

KERSCHENSTEINERS o. g. Forderung nach kombinierten Lern- und Arbeitsmaßnahmen für an- und ungelernt verbliebene junge Menschen besitzt bis in die Gegenwart Aktualität und verweist auf berufsbildungspolitische Notwendigkeiten, wie sie die nachfolgende Übersicht anhand von über Jahre hinweg anhaltend hohen Ungelerntenquoten zeigt.

Ungelerntenquote bei Jugendlichen

(Bundesgebiet)	1996	2004
insgesamt	14,6 %	14,9 %
deutsch	10,5 %	11,3 %
ausländisch	40,1 %	36,6 %
männlich	12,8 %	14,4 %
weiblich	16,5 %	15,4 %

Quelle: BMW, Berufsbildungsbericht 2006, S. 140

Im Jahr 2004 waren fast 15 % der jungen Menschen im Alter von 20- 29 Jahren, d.h. ca. 1,37 Mio Personen, ohne berufliche Ausbildung, wobei in der Tendenz ein erhöhtes Augenmerk auf männliche (deutsche) Jugendliche zu richten ist. In diesen berufsbildungspolitischen Kontext gehört ebenso eine anhaltend hohe Abbruchquote bei Ausbildungsverträgen (BMW 2006, S.120): Sie liegt im Durchschnitt aller Wirtschaftssektoren, Branchen und Region bei über 20 %; im Handwerk werden

unrühmliche Spitzenwerte bis zu 30 % erreicht.² Zu ergänzen sind an dieser Stelle auch die wachsenden Teilnehmerzahlen in nicht berufsqualifizierenden Angeboten: Im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) befanden sich 2004 ca. 272.000 junge Menschen und damit 36 % mehr als 1996 (BMW 2006, S. 179).

3. Arbeiten und Lernen im Kontext beruflicher Weiterbildung

Als Beispiel für eine traditionell berufspädagogische Konzeption von Arbeiten und Lernen auf dem Gebiet der beruflichen Weiterbildung kann einerseits das betriebszentriertes, regional vernetzte System beruflicher Weiterbildung (SCHÄFER 1990) der ehemaligen DDR angeführt werden: In den Betriebsakademien – inkl. Theoriezentren in der Produktion (HERING 1970) – und Betriebsschulen mit ihren Abteilungen Aus- und Weiterbildung der Werktätigen stand das Lernen im Prozess der Arbeit (Neubert 1991) kombiniert mit betrieblichen (Pflicht-) Lehrgängen (POGODDA/SCHNEIDER 1982) im Vordergrund, auch zur anvisierten Entwicklung der allseitig gebildeten (sozialistischen) Persönlichkeit (WOLTER/KÖRNER 1994). Den Produktionshintergrund bildete die notwendige Kompensation von zu geringer maschineller Ausstattung durch erhöhten Arbeitskräfteeinsatz.

Auf der anderen Seite sollen an dieser Stelle auch Bezugspunkte zur beruflichen Weiterbildung in der BRD bzw. in Deutschland hergestellt werden, zunächst zur betrieblichen Ebene von beruflicher Weiterbildung für Erwerbstätige: Hier zeigt sich ein Trend der Zielsetzungen weg von formaler Qualifikation und hin zu realer Kompetenz, wozu auch die Wieder-Entdeckung (KLOAS 1996) dezentral-systematischer Verbindungen von Arbeiten und Lernen sowie des Erfahrungslernens (DEHNBOSTEL 1995) gehört. Den Hintergrund bilden wachsende Lernanforderungen (life long learning) durch größere Komplexität von Arbeit, der Einsatz neuer Mikro-, Bio- und IK-Technologien sowie ent-hierarchisierte Formen der Arbeitsorganisation mit der fortschreitenden Verlagerung von Verantwortung hin zum Arbeitnehmer. Als weitere diese Entwicklung gestaltende Determinanten sind kontinuierliche Verbesserungsprozesse und verstärkte Anforderungen an die Qualitätssicherung sowie nicht zuletzt ökonomische Beweggründe (Lipsmeier 1998) zu nennen. In der Folge werden bei betrieblich-beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in Arbeitssituationen integrierte Lernarrangements („Lernen am Arbeitsplatz“, „arbeitsintegriertes Lernen“, „arbeitsplatznahes Lernen“) weiter forciert und zusätzlich mit Selbststeuerungs- und -organisationselementen (Gidion 2006, Kraft 2002) versehen.

Das Bild zur *außerbetrieblichen* beruflichen Weiterbildung zeigt andere Konturen: So ist berufliche Weiterbildung für Erwerbslose und für von Erwerbslosigkeit Bedrohte im Zuständigkeitsbereich der Arbeitsverwaltung (Bund) weiterhin von vorwiegend formellem Lehrgangslernen und von einer Trennung zwischen Lernen und Arbeiten (DEHNBOSTEL 2005) gekennzeichnet, trotz anders lautender berufspädagogischer Forschungsergebnisse, die u. a. ganzheitliche (MÜNK/ LIPSMEIER 1997) und adäquate (ALLESBACH 2000) Kombinationen von Arbeiten und Lernen fordern. Diese berufsbildungspolitische Notwendigkeit war im Anschluss an die Wiedervereinigung deutlich zu Tage getreten, als das westdeutsche Weiterbildungsinstrumentarium

2 Im Jahr 2004 kam es insgesamt zu rd. 126.000 Ausbildungsvertragsabbrüchen.

im Kontext von wirtschaftsstrukturellen Wandlungsprozessen (SAUTER 1994) nur unzureichend Wirkung zeigte und damit prinzipielle Schwachstellen der staatlichen, außerbetrieblichen Weiterbildungskonzeption (DOBISCHAT/LIPSMEIER/DREXEL u. a. 1996) bis hin zu seiner Überforderung erkennen ließ. Ungeachtet dessen bzw. zu spät wurde von politischer Ebene aus erfasst, dass die Kernprobleme der Transformationsprozesse in den Neuen Bundesländern nur in direktem Kontakt zum Arbeitsplatz zu bewältigen waren (SCHAUMANN 1993).

Während in den Neuen Bundesländern aufgrund ordnungs- und bildungspolitischer Desavouierung nur einzelne der ehemals staatsbetrieblichen Weiterbildungseinrichtungen auf dem Markt der (außerbetrieblichen) beruflichen Weiterbildung als ergänzende Qualifizierungs- und Beschäftigungsgesellschaften Fuß fassen konnten (BRÖKER 1996), gab es im alten Bundesgebiet nach dem Auslaufen des wirtschaftlichen Wendebooms von kommunaler Seite aus Aktivitäten, der fortschreitenden Kommunalisierung von Arbeitslosigkeit (FREIDINGER 1995) durch den Aufbau zusätzlicher, gemeinnützig-betrieblicher Beschäftigungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten entgegenzuwirken. Die Teilnehmergruppen setzten sich aus gering- oder unqualifizierten Sozialhilfeempfängern und Langzeitarbeitslosen zusammen, für die diese Gesellschaften mittels Arbeiten und Lernen dennoch respektable Re-Integrationserfolge erreichten (Bertelsmann Stiftung 2002; EMPER/FRICK 2000; BRÖKER 1999). Mit der Diskussion um die sogen. Hartz-Reformen³ und ihre Umsetzung begann für das gesamte Bundesgebiet eine Neuordnung dieser ergänzenden kommunalen Qualifizierungs- und Beschäftigungskapazitäten (LUBINSKI 2002). Sie führte auf der organisatorischen Ebene anstatt zum von der Hartz-Kommission angestrebten Verwaltungsabbau zu einer Vergrößerung der Administration durch die aufgrund ungelöster bundespolitischer Dissensen zwischen Bundesregierung und Opposition notwendig gewordene neue Verwaltungs- und Rechtsform der ARGEN. Zudem fand ein Rückzug vieler bislang für An- und Ungelernte arbeitsmarktpolitisch aktiver Kommunen statt. Auf der inhaltlichen Ebene gehört die Verengung des bisherigen Förderspektrums auf sogen. 1-€-Jobs zu den Folgen. Diese befristeten Arbeitsgelegenheiten gewährleisteten über den weiteren Bezug von Arbeitslosengeld II zwar die gesetzliche Kranken- und Pflegeversicherung sowie eine minimale Rentenversicherung, aber sie bieten als massenhaft eingesetzte Low-Cost-Lösung keine wirklichen Qualifizierungsmöglichkeiten und verlaufen ohne die notwendige teilnehmerspezifische Begleitung. In Kombination mit der gesetzlich geforderten Gemeinnützigkeit und Zusätzlichkeit erschließen sich den heutigen Arbeitslosengeld II-Empfängern, den ehemaligen Sozial- bzw. Arbeitslosenhilfebeziehern, in der Regel daraus keine beruflichen Perspektiven (u. a. BRÖKER 2005).

In dem bislang skizzierten Kontext beruflicher Aus- und Weiterbildung stehen folgende Fakten als Ausdruck von Benachteiligungen für An- und Ungelernte, auch als Folge des eingangs erwähnten Strukturwandels: Im Bundesdurchschnitt sind etwa 13 % der Erwerbstätigen an-/ungelernte Arbeitskräfte ohne Berufsabschluss (WALWEI 2000). Ein Großteil von ihnen befindet sich als Randbelegschaft in unsicheren, prekären Arbeitsverhältnissen (REINBERG 2003) und unterliegt einem permanenten Druck von möglicher Entlassung und drohender Arbeitslosigkeit: In Deutschland

3 Im Rahmen des Moduls Hartz IV gehörten dazu u. a. die Zusammenlegung der (kommunalen) Sozialhilfe mit der aus Bundessteuermitteln beglichenen Arbeitslosenhilfe zum vom Bund finanzierten Arbeitslosengeld II (ALG II) im zum 01.01.2005 neu in Kraft getretenen SGB II sowie die Übernahme der Kosten für die Unterkunft bei Empfängern von ALG II durch die Kommunen.

weisen An-/Ungelernte im Jahr 2005 mit 16,2 % die höchste Erwerbslosenquote Europas auf (EU-Durchschnitt: 11,2 %). Ihr Anteil unter den registrierten Arbeitslosen beträgt zwischen 40 und 50 % (Walwei / IAB 2000).⁴

Als Folge und als Ursache gleichzeitig ist anzusehen, dass An- und Ungelernte nur geringe Teilnahmequoten an betrieblicher Weiterbildung aufweisen (Kuwon u. a. 2000): Vergleiche zwischen den Jahren 1979 und 1997 zeigen zwar einen tendenziellen Anstieg ihrer Teilnahmequote von 4 % auf 17 %, demgegenüber stehen allerdings die weiterhin um ein Vielfaches größeren durchschnittlichen Teilnahmequoten aller Erwerbstätigen von 14 % im Jahr 1979 bzw. von 43 % im Jahr 1997. Berufspädagogische Forschungsergebnisse wie Partizipationslücken Lernungsgewohnter (FAULSTICH 2003), entsprechende Segmentationslinien und Weiterbildungszirkel (BMBW 1990; LIPSMEIER 1998) bis hin zum Vorbildungs-Weiterbildungs-Syndrom (LIPSMEIER 1987) treffen noch in heutiger Zeit zu.

Darüber hinaus ist eine Verschärfung dieser strukturellen Benachteiligungssituationen zu erwarten, denn die Bedeutung von beruflicher Weiterbildung wird aufgrund des dynamisierten Anpassungsbedarfs bei fachlichen Qualifikationen (u. a. EU 2004) und aufgrund der vergrößerten Notwendigkeit von überfachlichen Kompetenzen (BAETHGE/OVERBECK 1990) steigen. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass sich die Möglichkeiten von betrieblicher Erwerbsarbeit für An- und Ungelernte bzw. Geringqualifizierte weiter reduzieren werden (REINBERG 2003; SCHÄFERS 1998, BERLEUR 1990). Ohne öffentlich geförderte Gegenmaßnahmen von sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung und adressatenspezifischer Qualifizierung resultiert daraus eine fortschreitende Abtrennung dieser Personengruppen einerseits vom weiterhin elementaren Zugang zur persönlichen Lebensvorsorge und gesellschaftlichen Teilhabe (DETLING 2001; LIPSMEIER 1978) sowie andererseits vom bundesweit größten Feld beruflicher Weiterbildung, der betrieblichen Weiterbildung (LIPSMEIER 1991).

Realisierbarkeit und Erfolgspotenzial solcher zumindest zum Teil öffentlich geförderten Interventionen verdeutlicht das an dieser Stelle nur kurz und exemplarisch skizzierte modulare Pforzheimer Stufenmodell von Arbeiten und Lernen für An-/Ungelernte im gemeinnützig-betrieblichen Kontext (BRÖKER 2001). Zu seinen Eckpfeilern gehörten sozialversicherungspflichtige Arbeitsverträge, wobei auch stundenweise Beschäftigungen (auf der Grundlage des damaligen Bundessozialhilfegesetzes) mit weiterem Bezug der Lohnersatzleistung zur zwei- bis vierwöchigen Praxiserprobung als eine Möglichkeit der tiefen Eingangsanalyse eingesetzt wurden. Im Rahmen eines sozialpädagogischen Case-Managements boten von Fachpersonal angeleitete auftrags- und kundenorientierte Beschäftigungsprojekte Lernmöglichkeiten in der Arbeitszeit (learning by doing, Reflexionsgespräche) und am wöchentlichen pädagogischen Tag (fachlicher Gruppenunterricht, Alltagstraining, Sport, Kultur). Eine individuell begleitete gemeinnützige undiedereingliederungsorientierte Arbeitnehmerüberlassung bildete die flexible Hilfsbrücke in das privatwirtschaftliche Erwerbsleben. Zu den bundesweit beachteten Erfolgen (BRÖKER 2002a) gehörten geringe Abbruchquoten (10–15 %), hohe Übernahmequoten in privatwirtschaftliche Arbeitsverhältnisse (50–60 %) und spürbare Entlastungen des öffentlichen, kommunalen (Sozial-) Haushalts. Die eingesparten Finanzmittel wurden von der Kommune z. T. wieder re-investiert, insbes. zum differenzierten Ausbau der Arbeits- und

4 Unter den Langzeitarbeitslosen steigt ihr Anteil, wodurch es bei diesen Personengruppen auch zu erheblichen gesundheitlichen Einschränkungen (IAB 2003a) kommt.

Lernangebote bis hin zur eigenständigen kommunalen Beschäftigungsförderung, die eng mit der Arbeitsverwaltung vor Ort zusammenarbeitete, so dass für An- und Ungelernte gemeinsam gesetzlich-formale Segmentationslinien aufgeweicht, förder-technische Partizipationslücken geschlossen und Methodensets ergänzt (Arbeiten und Lernen; Arbeitnehmerüberlassung) werden konnten.

4. Desiderate/Ausblick

Aus den bisherigen Darlegungen werden nun folgende Desiderate zum Ausbau von Lernarrangements in Arbeitssituationen insbesondere für An- und Ungelernte abgeleitet.

Grundlegend notwendig ist eine im Sinne von Paradigmenwechseln veränderte Blickrichtung, die Vollbeschäftigung neu definiert und dabei öffentlich geförderte, sozialversicherungspflichtige Beschäftigungs- und Qualifizierungsformen mit Zusatz-/Brückenfunktion (analog zu KUHLENKAMP 1994, BUTTLER 1992) integriert. Diese gesellschaftspolitisch notwendige Förderung zur Vermeidung sich weiter vergrößernder sozialer Schiefen und Brennpunkte hat gleichzeitig von Erwerbslosen ein weitmöglichstes Engagement konsequent einzufordern. In der gesellschaftlichen Breite nicht dienlich erscheinen Ansätze, die ohne (Arbeits-) Gegenleistung ein staatlich abgesichertes (Grund-) Einkommen bedingungslos anbieten (WERNER 2006). Sie legen ein nicht zu verallgemeinerndes Menschenbild zugrunde, bieten für die betriebliche Seite überproportional große finanzielle Vorteile, entlassen den Staat durch Pauschalzahlungen aus seiner differenzierten Sozialverantwortung und bleiben angesichts der fiskalischen Dimension zu vage bei Finanzierungsfragen. Übereinstimmend sind hingegen die Nutzung von Einsparungspotenzialen und die Notwendigkeit von mehr aktiver Ergebnisorientierung anstelle passiv-behördlicher Verrichtungsorientierung zu konstatieren.

Lernarrangements in Arbeitssituationen für An- und Ungelernte können über die beschäftigungspolitische Aktivierung von passiven Lohnersatzleistungen (Arbeitslosengeld) sowie durch die Vermeidung von Kosten bei Arbeitslosigkeit finanziert werden. Diese Kostengrößen betrugen im Jahr 2002 zusammen ca. 75 Mrd. €/a (IAB 2003b), davon 43 Mrd. € für Mehrausgaben in Form von Lohnersatzleistungen und (Mindest-) Zahlungen in die Sozialversicherung sowie 33 Mrd. € Mindereinnahmen durch Ausfälle bei Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen. Hinzukommen 5 Mrd. € per annum für die Arbeitsverwaltung selbst (Personal, Gebäude). Bereits ohne Ausgaben für sogenannte aktive Arbeitsmarktpolitik ergibt sich pro Arbeitslosen daraus ein Kostenfaktor von fast 19.500 € pro Jahr bzw. von mehr als 1.600 € pro Monat.⁵ Mit solchen finanziellen Volumina ließen sich in der Breite sozialversicherungspflichtige, öffentlich geförderte Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen unterstützen, die über realitätsbezogenes Arbeiten und Lernen sowohl berufliche als auch persönlich-soziale Kompetenzen formen. Das gilt um so mehr, als dass die schwer zu quantifizierenden, aber Schätzungen zufolge enormen Folgekosten von (Langzeit-) Arbeitslosigkeit im Hinblick auf Dequalifizierung und soziale Destabilisierung sowie Krankheit (GEK 1999), Drogenkonsum, Verschuldung und Straffälligkeit noch nicht als potenzielle Einspargrößen mit eingerechnet sind.

5 Im Jahr 2002 betrugen die Ausgaben für sogenannte aktive Arbeitsmarktpolitik 22 Mrd. € (BMAS 2007).

Grundvoraussetzungen für die systematische Förderung betrieblich-gemeinnütziger Arbeits- und Lernorte – auch als Alternative zu eher verschulten Ansätzen im Kontext von Berufsausbildung – stellen Änderungen in den gesetzlichen Rahmenbedingungen dar.⁶ Zu ihren Perspektiven gehört, dass auch Personenkreisen, die bislang gemeinhin als nicht qualifizierbar oder als nicht in Arbeit vermittelbar galten, der Zugang zu beruflicher Qualifizierung und Erwerbstätigkeit wieder eröffnet werden kann (BRÖKER, SCHÖNIG 2005).

Darüber hinaus sind in Konzepten von Arbeiten und Lernen im Gegensatz zu den gegenwärtigen Dumping- und Minimalstandardmaßnahmen für An- und Ungelernte (Stichwort: Ein-Euro-Jobs) weitere Teilnehmerspezifika zu berücksichtigen, damit gezielt und adressatenspezifisch sowie mit Nachhaltigkeit Erfolge erreicht werden können. Dazu gehört auch die verstärkte Berücksichtigung von Aspekten der Interkulturalität (JUNGEMANN 1995) und des Gender Mainstreamings (MÜLLER/KURTZ 2003) sowohl bei Konzeption und Durchführung als auch bei Nachbearbeitung und Auswertung. Als weiterer überfachlicher Inhalt ist die Gesundheitsförderung (IAB 2003b; HOLLEDERER 2003) mit einzubeziehen, um den aus der bisherigen stiefmütterlichen Behandlung der Beschäftigungsfähigkeit (G.I.B. 2003) resultierenden Widerspruch zwischen vorhandenen hohen Anteilen an gesundheitlichen Einschränkungen bei Erwerbslosen und von Erwerbslosigkeit bedrohten Randbelegschaften einerseits und dem andauernden Mangel an gesundheitsförderlicher Qualifizierungs- und Beschäftigungspolitik andererseits etwas aufzulösen.

Mit dem Hintergrundwissen, dass bei allein erziehenden An- und Ungelernten ungeklärte Fragen zur Kinderunterbringung eine weitere Zugangsbarriere im Hinblick auf Beschäftigung und Qualifizierung darstellen, erhalten Kinderbetreuungsmöglichkeiten, ggfs. in Form von Betriebskindergärten oder geförderten Projekten, als unterstützende Rahmenbedingung gerade für Geringqualifizierte eine wesentliche Bedeutung.

Zu fordern ist zudem die nähere Berücksichtigung von Qualitätsaspekten und der Ausbau von adäquaten Evaluierungen, etwa in Form von mehrdimensionalen Ergebnisauswertungen, wie z. B. Kosten-Nutzen-Analysen, die auf die Spezifika von öffentlich geförderten Qualifizierungs- und Beschäftigungsangeboten auszurichten sind, was bislang nur in wenigen Ausnahmefällen wissenschaftlich fundiert umgesetzt worden ist (SCHÖNIG/BRÖKER 2004; TRUBE/LUSCHEI 2001).

5. Literaturangaben

- Allespach, M. (2000): Bildungstheoretische Begründungen einer zeitgemäßen Aus- und Weiterbildung. In: DGB Landesbezirk Baden-Württemberg/IG Metall Bezirksleitung Stuttgart (Hrsg.): Berufliche Bildung – Mühlen im Wind der Veränderung. Stuttgart, S. 15–34.
- Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule (Hrsg.) (1992): Biermann, H.: Das Produktionschulprinzip im internationalen Vergleich. Alsbach.
- Baumgartner, P. (1946): Pestalozzi, Werke in 8 Bänden. Rotapfel-Verlag. Erlenbach-Zürich.

6 Für das Sozialgesetzbuch III hatten Praxisexperten dem zuständigen Arbeitsministerium bereits vor den sogenannten Hartz-Reformen entsprechende Änderungsvorschläge übermittelt, allerdings ohne dass diese dort Berücksichtigung gefunden hätten (Bertelsmann Stiftung 2003).

- Baethge, M./Overbeck, H. (1990): Systemische Rationalisierung von Dienstleistungsarbeit und Dienstleistungsbeziehungen. Eine neue Herausforderung für Unternehmen. In: Rock, R. (Hrsg.): Strukturwandel der Dienstleistungsrationalisierung. F/M., New York, S. 149–175.
- Beck, U. (1999): *Schöne neue Arbeitswelt*. Campus Verlag. Frankfurt/M.
- Bergmann, B. (1996): Lernen im Prozess der Arbeit. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, S. 153–262.
- Berleur, J. (1990): *The Information Society*. New York.
- Bertelsmann Stiftung (2003): Vergleichsanalyse zu Kosten und Nutzen von zwei Modellprojekten der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung, Bundesanstalt für Arbeit, Deutscher Landkreis- u. Städtetag, Städte-/Gemeindebund (Hrsg.) (2002): *Handbuch Beratung und Integration*, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- BMAS 2007: *Arbeits- und Sozialstatistik*. Statistisches Taschenbuch, Tabelle 8.11 A. Bonn.
- BMBW (2006): *Berufsbildungsbericht*. Bonn.
- BMBW (1990) (Hrsg.): *Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand u. Perspektiven*. Bonn.
- Bröker, A. (2005): Re-Integrationspotenziale von arbeitslosen Jugendlichen fördern. F/M.
- Bröker, A. (2002a): Sozialverträgliche und praxisorientierte Beschäftigungsförderung – ein kommunales Beispiel aus Pforzheim. In: WSI-Mitteilungen, Heft 02/2002, S. 113–117.
- Bröker, A. (2002b): „Arbeiten und Lernen“ als praxisbezogener Ansatz zur beruflichen Re-Integration von langzeitarbeitslosen Jugendlichen im Bereich Garten- und Landschaftsbau. In: Bott, H. (Hrsg.): *Perspektiven der Kompetenzentwicklung bei Gärtnern und Landwirten*. Tagungsband Hochschultage Berufliche Bildung. Bielefeld 2002, S. 25–40.
- Bröker, A. (2001): Die berufliche (Re-) Integration von SozialhilfeempfängerInnen und Langzeitarbeitslosen durch das Pforzheimer Stufenmodell. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Heft IV/2001. Steiner Verlag Stuttgart, S. 607–616.
- Bröker, A. (1999): Best-Practice-Beispiel aus Baden-Württemberg: GBE mbH Pforzheim. In: *Pro Arbeit '99: Öffentlich geförderte Beschäftigung als Chance für Arbeitslose und Wirtschaft*. Dokumentationsband. Neue Arbeit gGmbH Stuttgart, S. 38–41.
- Bröker, A. (1996): Die Reorganisation beruflicher Weiterbildung im regionalen Transformationsprozess der Neuen Bundesländer. P. Lang Verlag. Frankfurt/M.; New York.
- Bröker, A., Schöning, W. (2005): Marktzugänge von Langzeitarbeitslosen trotz vermittlungshemmender Merkmale. P. Lang Verlag Frankfurt/M.; New York.
- Buttler, F. (1992): Wie reicht die Brückenfunktion der Arbeitsmarktpolitik in Ostdeutschland? In: WSI-Mitteilungen, Heft 11/1992, S. 721–728.
- Dehnhostel, P. (2005): Lernen – Arbeit – Kompetenzentwicklung: Zur wachsenden Bedeutung des Lernens und der reflexiven Handlungsfähigkeit im Prozess der Arbeit. In: Wiesner, W.: *Die lernende Gesellschaft 2005*; S. 111–126.
- Dehnhostel, P. (1995): Lernen im Betrieb und dezentrale betriebliche Lernorte. In: Pätzold/Walden (Hrsg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Arbeitsplatzlernen*. Bonn, S. 9–24.
- Dettling, W. (2001): *Die Stadt und ihre Bürger*. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Dobischat, R., Lipsmeier, A., Drexel, I. u. a. (1996): *Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern*. Münster.
- Edelstein, W. (1967): *Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule. Entwicklung und Struktur*. F/M.
- Emptner, St., Frick, F. (Hrsg.) (2000): *Beschäftigungsorientierte Sozialpolitik in Kommunen*. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales (2004): *Mehr und bessere Arbeitsplätze für alle. Die Europäische Beschäftigungsstrategie*. Luxemburg.
- Faulstich, P. (2003): *Weiterbildung*. In: Cortina et al. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg, S. 625ff.
- Fintelmann, K. J. (1990): *Hibernia / Modell einer anderen Schule*. Stuttgart.
- Fischer, M. (2000): *Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens*. Opladen.

- Fischer, A. (1924): Die Entwicklung des Berufsschulgedankens in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. In: Berufs- und Fachschule. Zeitschrift des Bayrischen Berufsschulverbands, 11. Jg. 1924, Nr. 7. und 9/10. München
- Freidinger, G. (1995): Konzepte und Implementationsstrategien kommunaler Arbeitsmarktpolitik. In: Freidinger/Schulze-Böing: Handbuch kommunaler Arbeitsmarktpolitik. Marburg, S. 148–231.
- GEK-Gmünder Ersatzkasse- (1999): Gesundheitsreport Arbeitslosigkeit und Gesundheit. St. Augustin.
- Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung – G.I.B. – (2003): G.I.B.-Info Heft 4/2003: Arbeitslosigkeit und Gesundheit, Bottrop.
- Giddens, A. (1999): Der Dritte Weg. Frankfurt/M.
- Gidion, Gerd (2006): Arbeitsbezogene Lernanwendungen und ihre Wirksamkeit. In: Dieckmann, H. u. a. (Hrsg.): Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen. Bad Heilbrunn.
- Gonon, Philipp (2002): Georg Kerschensteiner. Begriff der Arbeitsschule. Darmstadt.
- Hacker, W.: (1986): Arbeitspsychologie. Psychologische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern.
- Harney, K. (1990): Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Theorie-Analyse-Fälle. Frankfurt/M.
- Hering, D. (1970): Verbindung von Arbeiten und Lernen durch Theoretische Zentren in Produktions-abteilungen sozialistischer Produktionsbetriebe. In: Berufsbildung, Heft 6, S. 288 ff.
- Hollederer, A. (2003): The Health Status of Unemployed in German Unemployment Statistics. IAB Labour Market Research Topics No. 54. Nuremberg.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2003a): Arbeitslos – Gesundheit los – chancenlos? IAB-Kurzbericht, Ausgabe Nr. 4 vom 21.03.03.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2003b): Was kostet uns die Arbeitslosigkeit? Gesamtfiskalische Modellrechnungen. IAB-Kurzbericht, Ausgabe Nr. 10 vom 21.07.03.
- Jungmann, W. (1995): Kulturbegegnung als pädagogische Herausforderung. Münster.
- Kaune, C.-A. (2005): Willy Hellpach: Biographie eines liberalen Politikers in der Weimarer Republik. Bern/Frankfurt/M.
- Kern, H./Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München.
- Kerschensteiner, G. M. (1926): Theorie der Bildung. B.G. Teubner. Leipzig-Berlin.
- Kerschensteiner, G. M. (1917): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen. 1. Auflage Berlin. Union Deutsche Verlagsanstalt.
- Kerschensteiner, G. M. (1907): Grundfragen der Schulorganisation. Reden. Aufsätze. Organisationsbeispiele. B.G. Teubner. Leipzig 1907.
- Kloas, P.-W. (1996): Modulare Weiterbildung im Verbund mit Beschäftigung – Arbeitsmarktbildungspolitische Aspekte eines strittigen Ansatzes -. In: BWP 25, S. 39–46
- Kipp, M. / Lüdjen, J. / Spreth, G. / Weise, G. (Hrsg.) (2000): Produktionsorientierung und Produktionsschule. Tagungsband der Hochschultage Berufliche Bildung. Bielefeld.
- Kraft, S. (2002): Annäherung an die Thematik „Selbstgesteuertes Lernen“. In: Kraft, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Schneider Verlag, Köln.
- Kuhlenkamp, D. (1994): Zu den Problemen der beruflichen Weiterbildung in den Neuen Bundesländern. In: Derichs-Kunsmann et al. (Hrsg.): Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern. Frankfurt/M, S. 20–25.
- Kuwan, H. / Gnahn, D. / Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.
- Lipsmeier, A. (1998): Der Betrieb als Lernort oder Arbeiten und Lernen. In: Stadt Pforzheim (Hrsg.): Beschäftigung fördern statt Arbeitslosigkeit und Sozialbedürftigkeit finanzieren. Tagungsdokumentation, Pforzheim.
- Lipsmeier, A. (1992): Wieviel Staat braucht die berufliche Weiterbildung? In: ABWF (Hrsg.): Perspektiven beruflich-betrieblicher Tradition. Hohenheim, S. 62–78.
- Lipsmeier, A. (1991): Berufliche Weiterbildung. Theorieansätze, Strukturen, Qualifizierungsstrategien, Perspektiven. Frankfurt/M.
- Lipsmeier, A. (1989): Ganzheitlichkeit als berufspädagogische Kategorie. In: ZBW H. 2, S. 137–151

- Lipsmeier, A. (1987): Berufliche Weiterbildung in West- und Osteuropa. Baden-Baden.
- Lipsmeier, A.: (1978): Didaktik der Berufsausbildung. München.
- Litt, Th. (1958): Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung. Bonn.
- Lubinski, V. (2002): Trends im öffentlichen Beschäftigungssektor – Rahmenbedingungen und Perspektiven. Vortrag bei BAG IDA am 19.03.02, Erfurt.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In.: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Heft 7, S. 36ff.
- Müller, P., Kurtz, B. (2003): Active Labour Market Policy and Gender Mainstreaming in Germany. IAB Labour Market Research Topics No. 50, 2003. Nürnberg.
- Müllges, U. (1967): Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt. Ratingen.
- Münk, D./Lipsmeier, A. (1997): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen und Perspektiven im nationalen und internationalen Kontext. Schneider Verlag. Hohengehren.
- Neubert, R. (1991): Lernen am Arbeitsplatz im System der Berufsausbildung der ehemaligen DDR. In: Dehnbostel/Peters (Hrsg.): Dezentrales und erfahrungsorientiertes lernen im Betrieb, S. 65–68.
- Ott, B. (1995): Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart, S. 47 ff.
- Pogodda, G. / Schneider, G. (1982): Berufliche Erwachsenenbildung. Berlin.
- Reinberg, A. (2003): Schlechte Zeiten für Geringqualifizierte? In: Geringqualifizierte – Verlierer am Arbeitsmarkt?! Bonn, S. 13–26.
- Sauter, E.: (1994): Das Ende der Fahnenstange. Fortbildung und Umschulung nach der 10. Novelle zum AFG. In: QUEM-Bulletin 11, S. 1–6.
- Schäfer, H.-P. (1990): Berufliche Weiterbildung in der DDR. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Materialien zur Lage der Nation. Köln.
- Schäfers, B. (1998): Sozialstruktur und sozialer Wandel in Deutschland. Stuttgart.
- Schaumann, F. (1993): Berufliche Weiterbildung in den NBL. In: QUEM-Report, Heft 12, S. 74–81.
- Schönig, W., Bröker, A. (2004): Evaluation von Beschäftigungsförderung in Kooperationsprojekten – Re-Integration, fiskalischer Ertrag und subjektiver Nutzen –. In: Sozialer Fortschritt, Heft 05/2004, S. 126–130.
- Schwiedrzyk, W. (1997): Lieber will ich Steine klopfen ... Der Philosoph und Pädagoge Theodor Litt.
- Spranger, E. (1925): Grundbildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: Kultur und Erziehung. Leipzig.
- Tomaszewski, T. (1978): Tätigkeit und Bewusstsein. Weinheim.
- Trube, A.; Luschei, F. (2001): Longitudinalstudie zur Entwicklungs- und Vermittlungsassistenten (EVA) – Teilnehmerverbleib und Nachhaltigkeit von arbeitsmarktlichen Integrationseffekten. ZPE-Schriftenreihe, Nr. 8, Siegen.
- Volpert, W. (1979): Der Zusammenhang von Arbeit und Persönlichkeit aus handlungspsychologischer Sicht. In: Groskurth, P. (Hrsg.): Arbeit und Persönlichkeit. Reinbek, S. 21–45.
- Walwei, U. (2000): Unsichere Beschäftigung. IAB-Materialien 03/2000. Nürnberg.
- Werner, G. W. (2006): Ein Grund für die Zukunft: das Grundeinkommen. Stuttgart.
- Wiemann, G. (1978): Produktionsschule – ein didaktisches Konzept zur Herstellung von Lernzusammenhängen. Die deutsche Berufs- und Fachschule 74, S. 816–824.
- Wolter, W., Körner, H. (1994): Berufliche Bildung und Weiterbildung in der DDR. Aspekte der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung, Teil II, QUEM, Heft 27. Berlin.

Anschrift des Autors: Dr. phil. Andreas H. Bröker, Dipl.-Wirt.-Ing. und M.A.; Privatdozent für berufliche Weiterbildung an der Universität Karlsruhe (TH); Habichtweg 7, D-75045 Walzbachtal; andreas-h.broeker@t-online.de