

Sozialer Fortschritt

Unabhängige
Zeitschrift für
Sozialpolitik
German Review
of Social Policy

Herausgegeben von der
Gesellschaft für Sozialen Fortschritt e.V., Köln

Arbeiten und Lernen für An- und Ungelernte

Aktuelle arbeitsmarkt- und berufsbildungspolitische
Notwendigkeit in berufspädagogischer Tradition*

Andreas H. Bröker

Zusammenfassung

Arbeiten und Lernen ermöglicht, sofern es in lernförderlichen Arbeitssystemen stattfindet, ganzheitliches Lernen und fördert sowohl die berufliche Handlungskompetenz als auch die Persönlichkeitsentwicklung. Bereits bei den Klassikern der Berufsbildungstheorie war es eine zentrale Forderung, dass Berufsbildung einerseits Arbeitsbildung und andererseits Menschenbildung zu sein habe. Auch im strukturellen Wandel postmoderner Gesellschaften erhalten neben – immer schneller anzupassenden – fachlich-methodischen Qualifikationen Sozial- und Individualkompetenzen eine wachsende Bedeutung. Das führt zu einer Renaissance von mit Arbeit verbundenem Lernen, das nicht zuletzt aufgrund der beruflichen Ernstsituation einen geeigneten Rahmen zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen bietet, insbesondere für bislang an- bzw. ungelernt verbliebene Personengruppen. Angesichts anhaltender struktureller Benachteiligungen von Geringqualifizierten sind als gesellschaftlich notwendiger Ausgleich, auch zur Vermeidung weiterer sozialer Brennpunkte (u. a. Jugendkriminalität), zusätzliche Angebote von mit Qualifizierung gekoppelter Beschäftigung zu fordern, zumal die sogenannten Hartz-Reformen zu Destruktionen bei entsprechenden, meist kommunalen Kapazitäten geführt haben.

*Abstract: 'Working plus Learning' for the Low-Skilled:
Persistent Challenges for Labour Market Policy, Vocational
Education and Professional Pedagogy*

If working and learning are combined within a supporting system, this enables an integral learning with head, heart and hand. Furthermore, it can facilitate the acquisition of vocational competencies as well as personal development. That vocational education should promote both working skills and the human character was already a central tenet in the classical theory of vocational education. As a result of structural changes in post-modern societies, too, social and individual competencies are of growing importance and have led to a renaissance of on-the-job learning opportunities. Within this important employment context, supra-functional competencies can be adequately acquired, especially by persons / workers who are not accustomed to learning. As a result of lasting discrimination against low-skilled workers, which was intensified by the so-called Hartz reforms, additional possibilities of employment and vocational training are necessary; otherwise, further social problems, such as increasing youth criminality, are to be expected.

Beirat aus Wissenschaft und Praxis der Sozialpolitik: Dr. Matthew Allen, Manchester – Prof. Dr. Gerhard Bäcker, Duisburg – Dr. Andreas Cebulla, London – Prof. Dr. Eberhard Eichenhofer, Jena – Prof. Dr. Ute Kötter, Köln – Prof. Dr. Renate Neubäumer, Landau – Dr. Robert Paquet, Berlin – Dr. Doris Pfeiffer, Berlin – Prof. Dr. Hermann Ribhegge, Frankfurt (Oder) – Prof. Dr. Dr. h.c. Bert Rürup, Darmstadt – Prof. Dr. Josef Schmid, Tübingen – Dr. Bernd Schulte, MPI München – Dr. Reinhold Thiede, Berlin – Prof. Dr. Bernd Waas, Hagen – Prof. Dr. Hans-Werner Wahl, Heidelberg – Prof. Dr. Jürgen Wasem, Essen.

Editorium: Prof. Dr. Werner Sesselmeier, Landau – Prof. Dr. Jörg Althammer, Eichstätt – Prof. Dr. Lothar Funk, Düsseldorf – Prof. Dr. Ute Klammer, Duisburg / Essen.

Internet: <http://www.sozialerfortschritt.de>

1. Thematische Hinführung aus berufspädagogischer Perspektive

Investitionen in das Humankapital gehören 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) bereits längere Zeit zu den gewählten Bewältigungskonzepten (u. a. Statements der Konferenz der Kultusminister im Jahr 1994): Dabei werden berufliche und persönliche Qualifizierungen 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 Aufgaben, wie die Vermittlung von Qualifikationen, eine nicht unwesentliche 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. Auch unter methodischen und lernpsychologischen Aspekten (Volpert 1979) hat dabei „Arbeiten und Lernen“ in verschiedenen Nuancen und mit unterschiedlichen Schwerpunkten ein Wiederaufleben erfahren (Kloas 1996).

Nach Dehnbostel können drei grundsätzliche Typen des arbeitsbezogenen Lernens unterschieden werden (Dehnbostel 2005): Einerseits 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; andererseits das an Arbeit lediglich orientierte, formelle, inhaltlich vorstrukturierte, an ein festes Curriculum gebundene (Lehrgangs- / Kurs-)Lernen an vom Arbeitsprozess getrennten Lernorten etwa in eigenständigen (betrieblichen) Qualifizierungszentren oder bei externen Bildungsträgern.

Mit Arbeit verbundenes Lernen zeichnet sich gegenüber den hier nur holzschnittartig skizzierten Polen auf dem Variantenspektrum des Arbeitens und Lernens 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.

* Für hilfreiche Kommentare danke ich den anonymen Gutachtern dieser Zeitschrift.

Mit Arbeit verbundenes Lernen ist als ganzheitliches Lernen zu bezeichnen (Lipsmeier 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:

<i>Fachkompetenz</i>	kognitive Fähigkeiten, motorische Fertigkeiten ⇔ <i>inhaltlich-fachliches Lernen</i>
<i>Methodenkompetenz</i>	grundlegende Lern- und Arbeitstechniken ⇔ <i>methodisch-problemlösendes Lernen</i>
<i>Sozialkompetenz</i>	Kooperations- und Kommunikationstechniken ⇔ <i>sozial-kommunikatives Lernen</i>
<i>Individualkompetenz</i>	Selbsterkenntnis, eigenverantwortliches Handeln ⇔ <i>affektiv-ethisches Lernen</i>

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 Lernungewohnten – besser in beruflichen Ernstsituationen erfahrbar bzw. erlernbar (Münk/Lipsmeier 1997) und können damit auch bei An- und Ungelernten sowohl die berufliche Handlungskompetenz als auch die Persönlichkeitsentwicklung fördern (Dehnbostel 2005).

Bei Letzterem handelt es sich um eine quasi-moderne Forderung, denn sie ist – bis hin zur *conditio sine qua non* – bereits bei den Klassikern der Berufsbildungstheorie zu finden (Schwiedrzik 1997; Müllges 1967): Für E. Spranger (1882–1932), A. Fischer (1880–1937) und Th. Litt (1880–1962) war berufliche Bildung ganzheitlich fordernde und fördernde Menschenbildung, die über Fachwissen hinaus die fachpraktischen Bezüge fokussierte und gleichrangig eine die Persönlichkeit schulende Allgemeinbildung einbezog. In ihren Analysen greifen sie – keineswegs immer unkritisch – die Kernergebnisse der berufsbildungstheoretischen Grundlagenarbeit von Kerschensteiner (1854–1932) auf, der die Sozialbildung ebenfalls stark herausgestellt und dabei die Berufsbildung als entscheidenden Zugang zur Menschenbildung bezeichnet hatte (Kerschensteiner 1917). Die Basis der Lernprozesse bildete für ihn 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 bei beruflicher Ausbildung

Für Kerschensteiner lag der Ursprung allen Denkenwollens im praktischen Tun und gleichzeitig betrachtete er Praxis und Theorie als kongruente Lernprinzipien (Gonon 2002). Auf dieser Grundlage und vor dem Hintergrund erheblicher Unzulänglichkeiten im (beruflichen) Schulwesen seiner Zeit forderte er, die bisherigen Buchschulen durch Arbeitsschulen mit praktischen Arbeitsplätzen und lernenden Arbeitsgemeinschaften zu ersetzen. Darüber hinaus hielt er eine Ergänzung der zu seiner Zeit vernachlässigten Gewerbeschulen und allgemeinen Fortbildungsschulen durch eine von praxisbezogenem Unterricht gekennzeichneten Berufsschule für dringend (Kerschensteiner 1907).

Außerdem erkannte Kerschensteiner, dass eine nicht unerhebliche Anzahl von Personen, insbes. junge Männer, als un-/angelernte Arbeitskräfte verblieben und sich als Tagelöhner, Handlanger, Erdarbeiter, Kehrriktabfahrer, Hafentarbeiter, Laufburschen etc. verdienen mussten. Für diese Personengruppen – er

schätzte ihren Anteil auf ca. 20% – forderte er berufspraktische, pädagogische Ersatzmaßnahmen (Kerschensteiner 1926), die bei den Betroffenen die entgangenen fachlichen und persönlichen Bildungswirkungen der Berufsausbildung zumindest teilweise kompensieren sollten.

Auf dieser berufspädagogischen Traditionslinie der systematischen Verzahnung von Arbeiten und Lernen bzw. Lernen und Arbeiten lagen – bezogen auf den Bereich der Ausbildung von Jugendlichen im Allgemeinen und von jugendlichen Problemgruppen im Speziellen – in den nachfolgenden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts etwa die in den 50-er Jahren aus einer betrieblichen Lehrwerkstatt hervorgegangene Hibernia-Schule (Fintelmann 1990) und ihre zweigleisige, berufs- und allgemeinbildende Hibernia-Pädagogik. Ähnliches gilt für die Landerziehungsheimbewegung in den 60-er Jahren, zu der bspw. die Odenwaldschule als differenzierte Gesamtschule gehörte, da sie technische Fächer und Werkfächer in den Unterricht integrierte (Edelstein 1967). Ende der 70-er kam das Konzept der Produktionsschule (Wiemann 1978), also der Verknüpfung von Lernen und Arbeiten in der Schule und des produktionsorientierten Unterrichts in der Berufsschule, auf und blieb einige Jahrzehnte in der fachlichen Diskussion (AG Prod.-Schule 1992; Lipsmeier 1992; Kipp u. a. 2000) bis hin zur Reform des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005, als es als Instrument zur praxisorientierten Qualifizierung sowie zur Berufsausbildungsvorbereitung von Jugendlichen thematisiert wurde. Als Reaktion auf die hohe Jugendarbeitslosigkeit in den 80-er Jahren entstanden auf der kommunalen Ebene als Maßnahme der Jugendberufshilfe sogenannte Jugendwerkstätten. In ihnen fand auftragsbezogenes Arbeiten kombiniert mit Lernergänzungen statt, idealerweise mit fachmännischer Anleitung sowie mit individueller sozialpädagogischer Begleitung versehen (u. a. Bröker 2002b).

In den gegenwärtigen berufsbildungspolitischen Kontext gehört eine anhaltend hohe Abbruchquote bei Ausbildungsverträgen (BMBW 2006, S. 120). Im Handwerk werden Spitzenwerte bis zu 30% erreicht; im Durchschnitt aller Wirtschaftssektoren, Branchen und Region brechen Ausbildungsbetriebe und Auszubildende über 20% der Ausbildungsverträge ab.² Zu ergänzen sind an dieser Stelle auch die wachsenden Teilnehmerzahlen in nicht berufsqualifizierenden und nur bedingt Chancen auf dem regulären Arbeitsmarkt eröffnenden Angeboten: Im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) befanden sich 2004 ca. 272.000 junge Menschen und damit 36% mehr als 1996 (BMBW 2006, S. 179).

Kerschensteiners o. g. Forderung nach kombinierten Arbeits- und Lernmaßnahmen für an- und ungelern verbliebene junge Menschen besitzt offensichtlich bis in die Gegenwart hinein Aktualität und verweist auf berufsbildungspolitische Notwendigkeiten, wie vor allem über Jahre hinweg anhaltend hohe Ungelerntenquoten belegen (BMBW 2006, S. 140): Im Jahr 2004 waren im Bundesgebiet fast 15% der jungen Menschen im Alter von 20–29 Jahren, d. h. ca. 1,3 Mio Personen, ohne berufliche Ausbildung. Während die Ungelerntenquote bei deutschen Jugendlichen im Zeitraum 1996 bis 2004 von 10,5% auf 11,3% und die von männlichen Jugendlichen von 12,8% auf 14,4% gestiegen ist, zeigen im genannten Zeitraum die Ungelerntenquoten von ausländischen Jugendlichen (bei weiterhin zu hohem Niveau) einen Rückgang von 40,1% auf 36,6%; bei weiblichen Jugendlichen ist ein Rückgang von 16,5% auf 15,4% auszumachen. Aus diesen statistischen Angaben resultiert über die Fortführung der Initiativen für ausländische Jugendliche hinaus auch ein kritisches Augenmerk auf männliche (deutsche) Jugendliche. Dabei gilt es – auch in den politischen Diskussionen – zu beachten, dass persönliche Unzufriedenheiten und Alltagsleere als Ursache für Aggressionspotenziale, die zu Gewaltbereit-

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

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

schaft bis hin zu Jugendkriminalität führen können, nicht nur mit Blick auf die Nationalität zu interpretieren sind. Für eine fundierte Analyse müssen vielmehr auch der Kontext des jeweiligen sozialen Milieus der auffälligen Jugendlichen und insbesondere die dortigen finanziellen Möglichkeiten sowie schulisch-beruflichen Perspektiven hinzugezogen werden.

3. Arbeiten und Lernen bei beruflicher Weiterbildung

Als Beispiel für eine traditionell berufspädagogische Konzeption von Arbeiten und Lernen auf dem Gebiet der beruflichen Weiterbildung kann das betriebszentrierte, 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 Werkstätten 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 determinierenden Produktionshintergrund bildete die notwendige Kompensation von zu geringer maschineller Ausstattung durch erhöhten Arbeitskräfteeinsatz.

Der kurze Blick auf die berufliche Weiterbildung in der BRD bzw. in Deutschland, zunächst auf die betriebliche Ebene von beruflicher Weiterbildung für Erwerbstätige, ergibt folgendes, hier nur grob skizziertes Bild: Es zeigt sich ein Trend der Zielsetzungen weg von formaler Qualifikation und hin zu realer Kompetenz, wozu auch die Wiederentdeckung (Kloas 1996) dezentral-systematischer Verbindungen von Arbeiten und Lernen sowie des Erfahrungslernens (Dehnbostel 1995) gehört. Den Hintergrund bilden u. a. 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 versehen (Gidion 2006; Kraft 2002).

Die Skizzierung der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung zeigt in dieser Hinsicht 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 nicht erst seit heute u. a. ganzheitliche (Mink/Lipsmeier 1997) und adäquate (Allespach 2000) Kombinationen von Arbeiten und Lernen fordern. Diese arbeitsmarkt- bzw. berufsbildungspolitische Notwendigkeit war im Anschluss an die deutsche Wiedervereinigung deutlich zu Tage getreten, als das westdeutsche Weiterbildungsinstrumentarium 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. 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).

In den Neuen Bundesländern gelang es nur einzelnen der ehemals staatsbetrieblichen Weiterbildungseinrichtungen auf dem Markt der (außerbetrieblichen) beruflichen Weiterbildung als er-

gänzende Qualifizierungs- und Beschäftigungsträger Fuß zu fassen (Bröker 1996). Im alten Bundesgebiet gab es nach dem Auslaufen des wirtschaftlichen Wendebooms von kommunaler Seite aus eigenständige Aktivitäten, der fortschreitenden Kommunalisierung von Arbeitslosigkeit (Freidinger 1995) durch den Aufbau zusätzlicher, gemeinnützig-betrieblicher Beschäftigungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten entgegenzuwirken. Zu diesen arbeitsmarktpolitischen Initiativen zeigten sich die Kommunen in den Neuen Bundesländern aufgrund von erheblichen Handlungsrestriktionen erst zeitverzögert in der Lage (Bröker 1996). Einerseits waren sie in der früheren DDR von Staatsseite aus marginalisiert und deaktiviert worden (Bernet/Lecheler 1991), andererseits mussten sie neben dem ungewohnt breiten Aufgabenspektrum bundesdeutscher Kommunen auch spezifische Altlasten wie ungeklärte Eigentumsfragen, flächendeckende Bodenverunreinigungen, veralteter Personennahverkehr und zu hohe Personalbestände übernehmen (Karrenberg 1992).

Die Teilnehmergruppen in den kommunalen Maßnahmen setzten sich aus gering- oder unqualifizierten Sozialhilfeempfängern und Langzeitarbeitslosen zusammen, für die diese kommunalen Beschäftigungs- und Qualifizierungsträger u. a. mittels Arbeiten und Lernen dennoch respektable Re-Integrationsfolge erreichen konnten (Bertelsmann Stiftung 2002; Empter/Frick 2000; Bröker 1999), die auch einen internationalen Vergleich nicht scheuen mussten (Hackenberg 2001).

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. Ungelöste bundespolitische Meinungsverschiedenheiten zwischen damaliger Bundesregierung und Opposition hatten die neue Verwaltungs- und Rechtsform der ARGEn erforderlich gemacht; ihre Durchführung in gemeinsamer Trägerschaft von Arbeits- und Kommunalverwaltung ist allerdings jüngst von höchster Instanz als verfassungswidrig erklärt worden. Zwischenzeitlich fand ein Rückzug vieler bislang für An- und Ungelernte arbeitsmarktpolitisch aktiver Kommunen statt.

Die aus der Zusammenlegung von Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe resultierenden Umorganisationen haben große Teile der Ressourcen gebunden, so dass zu den Hartz-Folgen auf der inhaltlichen Ebene die Verengung des bisherigen Förderspektrums auf sogen. 1-€-Jobs gehört. Diese befristeten Arbeitsgelegenheiten gewährleisten 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 arbeitsfähigen Sozial- bzw. Arbeitslosenhilfebeziehern, daraus kaum berufliche 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, zu dessen Bewältigung das vorhandene staatliche Instrumentarium offensichtlich nur bedingt beitragen kann: 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

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.

(Reinberg 2003) und unterliegt einem permanenten Druck von möglicher Entlassung und drohender Arbeitslosigkeit: In Deutschland 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 2000).⁴

Als Folge und als Ursache gleichzeitig ist anzusehen, dass bei An- und Ungelernten nur geringe Teilnahmequoten an betrieblicher Weiterbildung anzutreffen sind (Kuwan 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 Lernungewohnter (Faulstich 2003), entsprechende Segmentationslinien und Weiterbildungszirkel (Lipsmeier 1998; BMBW 1990) bis hin zum Vorbildungs-Weiterbildungs-Syndrom (Lipsmeier 1987) treffen offensichtlich noch in heutiger Zeit zu. Den Hintergrund bilden weiterhin nicht adäquate, teilnehmerspezifische Zugänge, Inhalte und insbesondere Methoden.

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 regulärer 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. Das betrifft einerseits den weiterhin elementaren Zugang zur persönlichen Lebensvorsorge und gesellschaftlichen Teilhabe (Dettling 2001; Lipsmeier 1978) sowie andererseits das bundesweit größte Feld beruflicher Weiterbildung, die betriebliche 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 Vor-Hartz-Kontext (Bröker 2001). Zu seinen Eckpfeilern gehörten sozialversicherungspflichtige Arbeitsverträge, wobei (noch auf der Grundlage des damaligen Bundessozialhilfegesetzes) auch stundenweise Beschäftigungen eingesetzt wurden, allerdings nicht als monatelange Arbeitsgelegenheiten, sondern als zwei- bis vierwöchige Praxiserprobungen, einer Variante der profunden Eingangsanalyse. 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 und wiederengliederungsorientierte 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 (Sozial-)Haushalts der Stadt Pforzheim. Die eingesparten Finanzmittel wurden von der Kommune z. T. wieder re-investiert, insbes. zum differenzierten Ausbau der Arbeits- und Lernangebote bis hin zur eigenständigen kommunalen Beschäftigungsförderung, die eng mit der Arbeitsverwaltung vor Ort zusammenarbeitete. Auf diese Weise konnten durch eine enge Kooperation, wie sie bereits die damalige Gesetzgebung (BSHG, SGB III) ermöglichte bzw. z. T. einforderte, für An- und Ungelernte gemeinsam gesetzlich-formale Segmentationslinien aufgeweicht, förderte-

nische Partizipationslücken geschlossen und Methodensets (Arbeiten und Lernen; Arbeitnehmerüberlassung; berufliche Beratung) gegenseitig ergänzt werden.

4. Folgerungen und Forderungen

Aus den bisherigen Darlegungen werden nun aus der Perspektive einer realitätsbezogenen Berufspädagogik folgende Desiderate zum Ausbau von „Arbeiten und Lernen“ insbesondere für An- und Ungelernte – Jugendliche wie Erwachsene – 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 Schief-lagen und Brennpunkte, wozu auch die anwachsende, häufig aus persönlicher Desorientierung und beruflicher Perspektivlosigkeit resultierende Jugendkriminalität gehört, hat gleichzeitig von den Betroffenen ein weitmöglichstes Engagement konsequent einzufordern.

Weder polarisierend auf Symptome abhebende politische Forderungen nach einer massiven Verschärfung der Strafgesetzgebung noch sogen. Soft-Konzepte, die jedem ohne (Arbeits-)Gegenleistung ein staatlich abgesichertes (Grund-)Einkommen bedingungslos anbieten (Werner 2006) werden als adäquate Reaktionen angesehen. Erstere lassen eine umfassende Ursachenanalyse vermissen, letztere legen ein nicht zu verallgemeinern-des Positivbild des Menschen zugrunde und verkennen dabei das dem Ernstcharakter von Arbeit innewohnende Potenzial zur Förderung sowohl von beruflicher Handlungskompetenz als auch von individueller Persönlichkeitsentwicklung. Außerdem bieten sie für die betriebliche Seite überproportional große finanzielle Vorteile, entlassen den Staat durch Pauschalzahlungen aus seiner bisher differenzierten Sozialverantwortung und bleiben angesichts der fiskalischen Dimension zu vage bei Finanzierungsfragen. Übereinstimmend sind hingegen die Nutzung von Einsparungspotenzialen und die Notwendigkeit von stärkerer Ergebnisorientierung anstelle passiv-behördlicher Verrichtungsorientierung (Bertelsmann Stiftung et al. 2003) bei den Verantwortlichen in Arbeitsmarkt- und Berufsbildungspolitik zu konstatieren.

Die darüber hinaus zu fordernden Möglichkeiten von Arbeiten und Lernen 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 betragen im Jahr 2002 zusammen ca. 75 Mrd. €/a (IAB 2003b), davon 42 Mrd. € für Mehrausgaben in Form von Lohnersatzleistungen und (Mindest-)Zahlungen in die Sozialversicherung sowie 33 Mrd. € Mindereinnahmen durch Ausfälle bei Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen. Hinzu kommen ca. 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 praxisbezogenes 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-)Arbeitslosig-

⁴ Unter den Langzeitarbeitslosen steigt ihr Anteil, ein wesentlicher Grund, warum es bei diesen Personengruppen darüber hinaus zu erheblichen gesundheitlichen Einschränkungen (IAB 2003a) kommt.

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

keit im Hinblick auf Dequalifizierung und soziale Destabilisierung sowie auf Krankheit (GEK 1999), Drogenkonsum, Verschuldung und die bereits o. g. Kriminalisierung noch nicht als potenzielle Einspargrößen (Kolip 2004) mit eingerechnet sind.

Änderungen in den gesetzlichen Rahmenbedingungen stellen Grundvoraussetzungen für die systematische Förderung betrieblich-gemeinnütziger Arbeits- und Lernorte – auch als Alternative zu eher verschulden Ansätzen im Kontext von Berufsausbildung – dar.⁶ Zu ihren möglichen Perspektiven gehört, dass auch Personenkreise, 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). Gelungene inhaltliche Beispiele einer sozialverträglichen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik bzw. einer beschäftigungsorientierten Sozialpolitik sind aus der Vor-Hartz-Zeit zumindest für die lokal-dezentrale Ebene ausreichend dokumentiert (u. a. Empter/Frick 2000; Bröker 2001).

Darüber hinaus sind in Konzepten von kombiniertem 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 Lernerfolge erreicht werden können. Dazu gehört die verstärkte Berücksichtigung von Aspekten der Interkulturalität (Jungmann 1995) und des Gender Mainstreamings (Müller/Kurtz 2003), jeweils sowohl bei Konzeption und Durchführung als auch bei Auswertung und Nachbearbeitung.

Als überfachlicher Inhalt ist die Gesundheitsförderung (IAB 2003b; Holleder 2003) mit einzubeziehen: Mit ihr kann dem 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 sowie dem andauernden Mangel an gesundheitsförderlicher Qualifizierungs- und Beschäftigungspolitik (Kuhnert/Iserloh 2006; Eberle 2001) andererseits entgegen gewirkt werden.

Mit dem praktischen 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 entsprechend geförderten Kinderprojekten, als unterstützende Rahmenbedingung gerade für Geringqualifizierte eine große Bedeutung.

Auch für kombiniertes Arbeiten und Lernen sind die nähere Berücksichtigung von Qualitätsaspekten und der Ausbau von adäquaten Evaluierungen zu fordern. Das kann etwa in Form von mehrdimensionalen Ergebnisauswertungen wie z. B. Kosten-Nutzen-Analysen geschehen, die auf die Spezifika von öffentlich geförderten Qualifizierungs- und Beschäftigungsangeboten auszurichten sind, was bislang aber nur in wenigen Ausnahmefällen wissenschaftlich fundiert umgesetzt worden ist (Schönig/Bröker 2004; Hackenberg 2003; Trube/Luschei 2001).

Auf diesem Weg sollte zudem eine profunde Datenlage heranwachsen, die auch die notwendigen Argumentationsgrundlagen bei Diskussionen mit Financiers und Politikern zur schrittweisen Umsetzung und Weiterentwicklung der hier dargelegten Desiderate liefert.

Literatur

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 Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. Alsbach.

Baethge, M./Overbeck, H. (1990): Systemische Rationalisierung von Dienstleistungsarbeit und Dienstleistungsbeziehungen. Eine neue Herausforderung für Unternehmen. In: Rock, R. (Hrsg.): Strukturwandel der Dienstleistungsrationalisierung. Frankfurt am Main/New York, S. 149–175.

Baumgartner, P. (1946): Pestalozzi, Werke in 8 Bänden. Rotapfel-Verlag. Erlenbach-Zürich.

Beck, U. (1999): Schöne neue Arbeitswelt. Campus Verlag. Frankfurt am Main.

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.

Bernet, W./Lechler, H. (1991): Zustand der DDR-Stadtverwaltung vor den Kommunalwahlen am 06. 05. 1990. In: Landes- und Kommunalverwaltung. Heft 02/1991, S. 68 ff.

Bertelsmann Stiftung (2003): Vergleichsanalyse zu Kosten und Nutzen von zwei Modellprojekten der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Bertelsmann Stiftung/Bundesanstalt für Arbeit/Deutscher Landkreistag/Deutscher Städtetag/Deutscher Städte- und Gemeindebund (Hrsg.) (2002): Handbuch Beratung und Integration. Verlag Bertelsmann Stiftung.

– (Hrsg.) (2003): Handbuch Steuerung der Arbeitsmarktpolitik. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

BMAS (2007): Arbeits- und Sozialstatistik. Statistisches Taschenbuch, Tabelle 8.11 A. Bonn.

BMBW (1990) (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand u. Perspektiven. Bonn.

– (2006): Berufsbildungsbericht. Bonn.

Bröker, A. (1996): Die Reorganisation beruflicher Weiterbildung im regionalen Transformationsprozess der Neuen Bundesländer. P. Lang Verlag. Frankfurt am Main/New York.

– (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.

– (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.

– (2002a): Sozialverträgliche und praxisorientierte Beschäftigungsförderung – ein kommunales Beispiel aus Pforzheim. In: WSI-Mitteilungen, Heft 02/2002, S. 113–117.

– (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.

– (2005): Re-Integrationspotenziale von arbeitslosen Jugendlichen fördern. Frankfurt am Main.

Bröker, A./Schönig, W. (2005): Marktzugänge von Langzeitarbeitslosen trotz vermittlungshemmender Merkmale. P. Lang Verlag Frankfurt am Main/New York.

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

- Buttler, F. (1992): Wie reicht die Brückenfunktion der Arbeitsmarktpolitik in Ostdeutschland? In: WSI-Mitteilungen, Heft 11 / 1992, S. 721 – 728.
- Dehnbostel, P. (1995): Lernen im Betrieb und dezentrale betriebliche Lernorte. In: Pätzold/Walden (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Arbeitsplatzlernen. Bonn, S. 9 – 24.
- (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.
- Detting, 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.
- Eberle, G. (2001): Aktuelles aus der Sozial- und Gesundheitspolitik. Neue Chancen und Grenzen der Gesundheitsförderung in der gesetzlichen Krankenversicherung. In: GKV 9. Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 2001, 33. Jg. (1), S. 89 – 91.
- Edelstein, W. (1967): Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule. Entwicklung und Struktur. Frankfurt am Main.
- Empter, 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 u. a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg, S. 625 ff.
- 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.
- Freidinger, G. (1995): Konzepte und Implementationsstrategien kommunaler Arbeitsmarktpolitik. In: Freidinger/Schulze-Böing: Handbuch kommunaler Arbeitsmarktpolitik. Marburg, S. 148 – 231.
- 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 am Main.
- Gidion, Gerd (2006): Arbeitsbezogene Lernanwendungen und ihre Wirksamkeit. In: Dieckmann, H. u. a. (Hrsg.): Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen. Bad Heilbrunn.
- Gmünder Ersatzkasse (GEK) (1999): Gesundheitsreport Arbeitslosigkeit und Gesundheit. St. Augustin.
- Gonon, Philipp (2002): Georg Kerschensteiner. Begriff der Arbeitsschule. Darmstadt.
- Hackenberg, H. (2001): Niederländische Sozialhilfe- und Arbeitsmarktpolitik. Mythos – Modell – Mimesis. Deutscher Universitätsverlag. Wiesbaden.
- (Hrsg.) (2003): Lokale Arbeitsmarktpolitik – Stand und Perspektiven – Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- 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 am Main.
- Hering, D. (1970): Verbindung von Arbeiten und Lernen durch Theoretische Zentren in Produktionsabteilungen 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.
- (2003b): Was kostet uns die Arbeitslosigkeit? Gesamtfiskalische Modellrechnungen. IAB-Kurzbericht, Ausgabe Nr. 10 vom 21. 07. 03.
- Jungmann, W. (1995): Kulturbegrenzung als pädagogische Herausforderung. Münster.
- Karrenberg, H. (1992): Zur Finanzierung der Kommunalhaushalte in den neuen Ländern. In: Probleme der Einheit, Bd. 5, S. 45 – 62. Marburg.
- Kern, H./Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München.
- Kerschensteiner, G. M. (1907): Grundfragen der Schulorganisation. Reden. Aufsätze. Organisationsbeispiele. B. G. Teubner. Leipzig 1907.
- (1917): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen. 1. Auflage Berlin. Union Deutsche Verlagsanstalt.
- (1926): Theorie der Bildung. B. G. Teubner. Leipzig/Berlin.
- Kipp, M./Lüdjens, J./Spreth, G./Weise, G. (Hrsg.) (2000): Produktionsorientierung und Produktionsschule. Tagungsband der Hochschultage Berufliche Bildung. Bielefeld.
- Kloas, P.-W. (1996): Modulare Weiterbildung im Verbund mit Beschäftigung – Arbeitsmarkt- bildungspolitische Aspekte eines strittigen Ansatzes –. In: BWP 25, S. 39 – 46
- Kolip, P./Lademann, J./Deitermann, B. (2004): Was können Männer von der Frauengesundheitsbewegung lernen? In: Altgeld, T. (Hrsg.): Männergesundheit. Neue Herausforderungen für Gesundheitsförderung und Prävention. Juventa. S. 219 – 231.
- 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-Kunstmann et al. (Hrsg.): Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern. Frankfurt am Main, S. 20 – 25.
- Kuhnert, P./Iserloh, B. (2006): Netzwerk arbeitsmarktintegrative Gesundheitsförderung (N.A.G.) als Experimentalraum arbeitsmarktbezogener Gesundheitshilfen. <http://www.gesundheitberlin.de>. Stand: Mai 2007.
- Kuwan, H./Gnahn, D./Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.
- Lipsmeier, A. (1978): Didaktik der Berufsausbildung. München.
- (1987): Berufliche Weiterbildung in West- und Osteuropa. Baden-Baden.
- (1989): Ganzheitlichkeit als berufspädagogische Kategorie. In: ZBW H. 2, S. 137 – 151
- (1991): Berufliche Weiterbildung. Theorieansätze, Strukturen, Qualifizierungsstrategien, Perspektiven. Frankfurt am Main.
- (1992): Wieviel Staat braucht die berufliche Weiterbildung? In: ABWF (Hrsg.): Perspektiven beruflich-betrieblicher Tradition. Hohenheim, S. 62 – 78.
- (1998): Der Betrieb als Lernort oder Arbeiten und Lernen. In: Stadt Pforzheim (Hrsg.): Beschäftigung fördern statt Arbeitslosigkeit und Sozialbedürftigkeit finanzieren. Tagungsdokumentation, Pforzheim.
- 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. 36 ff.
- 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.
- Schwiedrzik, W.* (1997): Lieber will ich Steine klopfen ... Der Philosoph und Pädagoge Theodor Litt.
- Tomaszewski, T.* (1978): Tätigkeit und Bewusstsein. Weinheim.
- Trube, A./Luschei, F.* (2001): Longitudinalstudie zur Entwicklungs- und Vermittlungsassistenz – 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.